# Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme – Erfolgsfaktoren der Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements

D I S S E R T A T I O N
der Universität St. Gallen,
Hochschule für Wirtschafts-,
Rechts- und Sozialwissenschaften
sowie Internationale Beziehungen (HSG)
zur Erlangung der Würde einer
Doktorin der Sozialwissenschaften

vorgelegt von

**Daniela Schuchmann**

aus

Deutschland

Genehmigt auf Antrag von

**Frau Prof. Dr. Sabine Seufert**

und

**Frau Prof. Dr. Katarina Stanoevska-Slabeva**

**Dissertation Nr. 4570**

Difo Druck GmbH, Bamberg 2016

Die Universität St. Gallen, Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen (HSG), gestattet hiermit die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

St. Gallen, den 23. Mai 2016

Der Rektor:

Prof. Dr. Thomas Bieger

# Vorwort

Fragestellungen im Bereich der Führungskräfteentwicklung aus der Perspektive des Bildungsmanagements beschäftigen mich nun bereits seit etwa 9 Jahren an verschiedenen Stationen. Ein starkes persönliches Interesse an dem Themenbereich entwickelte ich bereits in meinem Studium der Erwachsenenbildung, woraufhin ich eigene Erfahrungen im Praxisfeld der Executive Education sammeln konnte. Mein Forschungsinteresse am Thema brachte mich dazu, wieder die wissenschaftliche Brille aufzusetzen und mit meiner Arbeit auch einen Beitrag für die Praxis der Executive Education leisten zu wollen.

Die vorliegende Dissertation ist mit diesem Anliegen und während meiner Tätigkeit am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) an der Universität St. Gallen entstanden. Rückblickend bot mir diese Zeit einen sehr bereichernden und spannenden Weg, mit interessanten neuen Impulsen, Erkenntnissen, Herausforderungen und persönliche Kontakte. Zahlreiche Personen haben mich im Forschungsprozess begleitet und diesen, die erfolgreiche Finalisierung sowie das „zu Papier bringen“ der Arbeit bedeutend unterstützt.

In erster Linie und ganz besonders danke ich Frau Prof. Dr. Sabine Seufert für die stets fachlich inspirierende, wegweisende und geduldige Betreuung und Unterstützung im gesamten Prozess. Dafür, dass sie jederzeit – von Beginn an bis zur intensiven Diss-Phase – als Ansprechperson und Diskussionspartnerin da war, die „richtigen“ weiterführenden Fragen und Impulse gesetzt hat und für die Motivation bis zum letzten Tag. Die Zusammenarbeit schätze ich fachlich als auch persönlich ausserordentlich. Auch Frau Prof. Dr. Katarina Stanoevska-Slabeva (Institut für Medien- und Kommunikationsmanagement (MCM)) danke ich sehr für die wertvollen fachlichen Diskussionen und die Betreuung der Arbeit.

Zudem gilt mein herzlicher Dank allen Praxispartnern, die mit ihrem Interesse an meiner Arbeit, ihrer Bereitschaft, ihrer Zeit und ihrem Engagement bedeutend zu der Forschungsarbeit beigetragen und auch für wichtige Motivationsmomente gesorgt haben. Dies sind von der Executive School of Management, Technology and Law an der Universität St. Gallen (ES-HSG) Bettina Hartmann, Dr. Andreas Löhmer, Dr. Markus Frank und Nadja Barthel sowie Miriam Eleanor Higgins bei Amcor Flexibles Europe & Americas. Auf der Seite von The Ken Blanchard Companies unterstützten mich Els Kaelen, Susan Fowler sowie Jason Diamond Arnold massgeblich. Beim Center for Creative Leadership (CCL) konnte ich durch Bert De Courtere und Ron Rabin spannende Einblicke erhalten. Besten Dank für all die ‘Insights’, die Offenheit und die äusserst interessanten Gespräche, die ich so nicht für selbstverständlich halte. Weiterhin möchte ich Prof. Dr.

Winfried Ruigrok an der Universität St. Gallen, Dr. Richard Straub bei der European Foundation for Management Development (EFMD) sowie Dr. Marie Eiter beim Consortium for University-Based Executive Education (UNICON) für weiterführende inhaltliche Gespräche und Diskussionen danken.

Vielen Dank an alle meine Kolleginnen und Kollegen am Institut für alle so wertvollen Fachgespräche und Diskussionen und auch das entgegengebrachte Verständnis in der fokussierten Endphase. In diesem Zusammenhang möchte ich vor allem unseren regelmässigen „Research Pizza Plausch“ hervorheben, in dem wir im Team mit Prof. Dr. Sabine Seufert, Nina Scheffler, Christian Schneider und Hugo vertiefte Diskussionen zum Thema „Pädagogisches Innovationsmanagement im Kontext der Digitalisierung“ im Anschluss an unsere unterschiedlichen und doch eng miteinander verbundenen Dissertationsthemen in kreativitätsanregender Atmosphäre aufnehmen konnten. Ganz herzlich möchte ich auch meinen lieben derzeitigen als auch ehemaligen Kolleginnen und Freundinnen für ihre zuverlässige Unterstützung sowie die vielen wertvollen privaten und fachlichen Diskussionen zu verschiedenen Fragestellungen und zum Prozess danken: Dr. Saskia Raatz, Dr. Tanja Fandel-Meyer, Dr. Marion Lehner und Maria Tödtli.

Meiner Familie, meinen Eltern Walburga und Manfred sowie meinem Bruder Michael danke ich aus tiefstem Herzen für ihre unermüdliche Unterstützung, die sie mir auf meinem gesamten bisherigen Weg zukommen liessen. Dafür, dass sie immer da sind und ich jederzeit auf sie zählen kann.

Ein ganz besonderer Mensch, dem ich hier danken möchte, ist mein Lebenspartner Dr. Oliver Bäcker, der nach seiner eigenen Diss-Phase diesen Prozess mit mir ein zweites Mal durchlebt hat, die energiebringenden als auch die schwierigeren Phasen. Er hat es immer wieder geschafft, mich zu motivieren, auch mal zu entspannen, hat mich bis zur letzten Minute beraten und unterstützt. Ich danke ihm von Herzen für alles, seine Liebe, seine Geduld, seine grenzenlose Unterstützung und einfach sein Dasein in allen Lebenslagen.

Ich freue mich nun, am swiss centre for innovations in learning (scil) eine weiterhin äusserst spannende Tätigkeit am Institut gefunden zu haben und auf alle weiteren inspirierenden Fachgespräche und Herausforderungen.

Zürich, Juli 2016 Daniela Schuchmann

# Inhaltsübersicht

**Abbildungsverzeichnis** ..... **XIV**
**Tabellenverzeichnis** ..... **XXIII**
**Abkürzungsverzeichnis** ..... **XXVIII**

**Zusammenfassung** ..... **1**
**Executive Summary** ..... **2**

**1 Einleitung** ..... **3**

**TEIL A: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN** ..... **30**
**2 Innovationsorientiertes Programm-Management** ..... **30**
**3 Bildungsinnovationen** ..... **95**

**TEIL B: EMPIRISCHE STUDIE I** ..... **131**
**4 Untersuchungsdesign** ..... **131**
**5 Ergebnisse der Online-Umfrage "In Search of Sustained Innovation in Executive Education"** ..... **140**

**TEIL C: EMPIRISCHE STUDIE II** ..... **214**
**6 Untersuchungsdesign** ..... **214**
**7 Einzelfallanalyse: "LeaderMOOC" des Center for Creative Leadership (CCL)** ..... **251**
**8 Einzelfallanalyse: "Situational Self Leadership in Action" (SSLiA) von The Ken Blanchard Companies (KBC)** ..... **362**
**9 Einzelfallanalyse: "Lead to Outperform II" (LTO II) der Executive School of Management of Management, Technology and Law (ES-HSG) und Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) & Americas (AFA)** ..... **488**
**10 Fallübergreifende Analyse** ..... **611**

**TEIL D: ZENTRALE ERGEBNISSE UND SCHLUSS- BETRACHTUNG** ..... **693**
**11 Konsolidierung der Ergebnisse: Entwicklung eines Modells zur Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements** **693**
**12 Schlussbetrachtung und Ausblick** ..... **735**

**13 Literaturverzeichnis ..... 757**

**ANHANG ..... 778**
**14 Zur Voruntersuchung ..... 778**
**15 Zur Online-Umfrage “In Search of Sustained Innovation in Executive Education” ..... 781**
**16 Zu den Fallstudien ..... 805**
**17 Zur Konsolidierung der Ergebnisse: Zusammenfassende Visualisierung des innovationsorientierten Programm-Management-Modells (Beispiel) 857**

# Inhaltsverzeichnis

**Abbildungsverzeichnis** ..... **XIV**
**Tabellenverzeichnis** ..... **XXIII**
**Abkürzungsverzeichnis** ..... **XXVIII**

**Zusammenfassung** ..... **1**
**Executive Summary** ..... **2**

**1 Einleitung** ..... **3**
**1.1 Problemstellung, Forschungsfragen und Zielsetzung** ..... **3**
1.1.1 Problemstellung ..... 3
1.1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen ..... 6
**1.2 Disziplinäre Verankerung des Forschungsthemas** ..... **8**
**1.3 Relevanz für Forschung und Praxis** ..... **10**
**1.4 Forschungsparadigmatische Ausrichtung** ..... **11**
**1.5 Forschungsdesign** ..... **18**
1.5.1 Prinzipien qualitativer Forschung, Gütekriterien und Generalisierbarkeit ..... 18
1.5.2 Methodisches Vorgehen ..... 24
**1.6 Aufbau der Arbeit** ..... **28**

**TEIL A: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN** ..... **30**

**2 Innovationsorientiertes Programm-Management** ..... **30**
**2.1 Orientierungsrahmen: Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell** ..... **30**
**2.2 Die Aussenwelt der Bildungsorganisationen als Treiber für Bildungsinnovationen** ..... **34**
2.2.1 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen ..... 35
2.2.2 Technologische Entwicklungen ..... 39
2.2.3 Veränderte Bedürfnisse und Bedarfe der Executive Education Kunden ..... 41
2.2.4 Verstärkter Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt ..... 49
2.2.5 Fazit: Neue Anforderungen an die Kompetenzentwicklung und Unterstützungsmöglichkeiten der Bildungsanbieter ..... 51

**2.3 Makro-Ebene: Organisationale Rahmenbedingungen ..... 53**
2.3.1 Zusammenspiel eines normativen, strategischen und operativen Bildungsmanagements ..... 55
2.3.2 Entwicklung der Innovationsfähigkeit einer lernenden Bildungsorganisation.. 58
2.3.3 Fazit: Organisationale Voraussetzungen einer innovationsfähigen Bildungsorganisation ..... 67
**2.4 Meso-Ebene: Gestaltung von Bildungsprogrammen ..... 70**
2.4.1 Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung ..... 71
2.4.2 Die Rolle des innovationsförderlichen Verhaltens von Programmverantwortlichen als Voraussetzung für Bildungsinnovationen ..... 89
2.4.3 Fazit: Prozessschritte und Innovationsfähigkeit auf der Programmebene..... 92

**3 Bildungsinnovationen ..... 95**
**3.1 Einführung: Innovationen im Bildungsbereich ..... 95**
**3.2 Definition von Bildungsinnovationen ..... 97**
3.2.1 Dimension 1: Inhalt – Was ist neu? ..... 98
3.2.2 Dimension 2: Subjektivität – Neu für wen?..... 101
3.2.3 Dimension 3: Intensität – Wie neu?..... 104
3.2.4 Dimension 4: Prozess – Wo beginnt, wo endet die Neuerung?..... 107
3.2.5 Dimension 5: Normative Orientierung – Ist neu gleich erfolgreich? ..... 107
3.2.6 Fazit: Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen..... 110
**3.3 Gestaltung von Innovationsprozessen ..... 113**
3.3.1 Phasenmodell des Innovationsprozesses ..... 114
3.3.2 Neue Ansätze zur Umsetzung von Innovationsprozessen ..... 120
3.3.3 Fazit: Arbeitsdefinition des Innovationsprozesses ..... 127

**TEIL B: EMPIRISCHE STUDIE I..... 131**

**4 Untersuchungsdesign ..... 131**
**4.1 Forschungsziele ..... 131**
**4.2 Die schriftliche Online-Befragung als Forschungsmethode ..... 132**
**4.3 Forschungsprozess ..... 133**
4.3.1 Auswahl der Stichprobe..... 133
4.3.2 Entwicklung des Fragebogens ..... 134
4.3.3 Datenerhebung ..... 138
4.3.4 Datenanalyse und Ergebnisdarstellung ..... 138

**5 Ergebnisse der Online-Umfrage "In Search of Sustained Innovation in Executive Education" ..... 140**
**5.1 Einleitung ..... 140**
**5.2 Allgemeine Informationen über die Praxisexperten und ihre Aufgabengebiete ..... 146**
5.2.1 Informationen zu den Umfrageteilnehmern ..... 146
5.2.2 Zielgruppen der befragten Experten ..... 149
**5.3 Programm-Design ..... 150**
5.3.1 Umgestaltung von traditionellen Präsenztrainings zu Blended Learning Designs ..... 150
5.3.2 Neue technologiegestützte Lernmöglichkeiten ..... 153
5.3.3 Neue nicht-technologiegestützte Lernmöglichkeiten ..... 156
5.3.4 Weitere Lernaktivitäten eines innovativen Programm-Designs ..... 157
**5.4 Programm-Management ..... 161**
5.4.1 Förderung und Unterstützung des Lernens ..... 162
5.4.2 Zusammenarbeit mit Partnern ..... 164
5.4.3 Kommunikation ..... 166
5.4.4 Weitere neue Aktivitäten des Programm-Managements ..... 168
**5.5 Evaluation and Qualitätsmanagement ..... 170**
5.5.1 Verbesserung der Qualität des Programms ..... 171
5.5.2 Messung der Programmqualität ..... 173
5.5.3 Messung des Lernerfolgs ..... 175
5.5.4 Weitere neue Aktivitäten der Programm-Evaluation ..... 176
**5.6 Programm-Strategie und Entwicklung ..... 179**
5.6.1 Anpassung des Programms ..... 179
5.6.2 Abstimmung des Technologieeinsatzes und der Inhalte ..... 181
5.6.3 Steigerung verschiedener strategischer Aktivitäten für die Programm-Entwicklung ..... 183
5.6.4 Kriterien für die Implementierung von Innovationen in Programme ..... 185
5.6.5 Letzte strategische Veränderungen im Programm und Effekte ..... 187
**5.7 Aktuelle Herausforderungen und Innovationsdruck ..... 190**
5.7.1 Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber ..... 191
5.7.2 Innovationsdruck durch die Konsequenzen von sozialen und technologischen Entwicklungen ..... 194
5.7.3 Aktuelle Herausforderungen für die Programm-Entwicklung ..... 195

**5.8 Abschliessende Einschätzung innovativer Programme ..... 198**
5.8.1 Eigenschaften innovativer Executive Education Programme in 5 Jahren ..... 198
5.8.2 Beispiele innovativer Programme ..... 202
**5.9 Zusammenfassung ..... 204**
5.9.1 Verständnis von Bildungsinnovationen und Stand der Implementierung ..... 205
5.9.2 Zukunftsvision: Innovative Executive Education Programme in 5 Jahren ..... 211
5.9.3 Entwicklung eines Orientierungsmodells ..... 212

**TEIL C: EMPIRISCHE STUDIE II ..... 214**

**6 Untersuchungsdesign ..... 214**
**6.1 Forschungsziele ..... 214**
**6.2 Fallstudienforschung als methodologisches Paradigma ..... 215**
6.2.1 Begründung der Wahl des Fallstudienansatzes ..... 216
6.2.2 Falldefinition ..... 218
**6.3 Forschungsprozess ..... 220**
6.3.1 Fallstudiendesign ..... 220
6.3.2 Fallauswahl durch theoretisches Sampling ..... 221
6.3.3 Datenerhebung ..... 231
6.3.4 Einzelfallanalyse ..... 235
6.3.5 Fallübergreifende Analyse ..... 245
6.3.6 Gütekriterien und Generalisierbarkeit ..... 246
**6.4 Ergebnisdarstellung ..... 249**

**7 Einzelfallanalyse: “LeaderMOOC” des Center for Creative Leadership (CCL) ..... 251**
**7.1 Einführung ..... 251**
7.1.1 Überblick: Der LeaderMOOC als Innovationsprojekt ..... 251
7.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse ..... 254
7.1.3 Aufbau der Fallstudie ..... 255
**7.2 Positionierung des Falls ..... 257**
7.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über MOOCs ..... 257
7.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen? ..... 261
7.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 265

**7.3 Makro-Ebene: Organisationaler Kontext ..... 268**
7.3.1 Überblick: CCL als Organisation ..... 268
7.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission ..... 269
7.3.3 Strategische Ausrichtung ..... 270
7.3.4 Strukturen ..... 276
7.3.5 Kulturen ..... 283
**7.4 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung ..... 285**
7.4.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation ..... 285
7.4.2 Inventionsphase ..... 288
7.4.3 Innovationsphase ..... 304
7.4.4 Diffusionsphase ..... 333
7.4.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren ..... 347
**7.5 Zusammenfassung ..... 351**
7.5.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes ..... 352
7.5.2 Kritische Würdigung des Falls ..... 357

**8 Einzelfallanalyse: "Situational Self Leadership in Action" (SSLiA) von The Ken Blanchard Companies (KBC) ..... 362**
**8.1 Einführung ..... 362**
8.1.1 Überblick: SSLiA als Innovationsprojekt ..... 362
**8.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse ..... 365**
8.1.3 Aufbau der Fallstudie ..... 366
**8.2 Positionierung des Falls ..... 367**
8.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über Action Learning ..... 367
8.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen? ..... 369
8.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 371
**8.3 Makro-Ebene: Organisationaler Kontext ..... 372**
8.3.1 Überblick: Ken Blanchard als Organisation ..... 372
8.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission ..... 374
8.3.3 Strategische Ausrichtung ..... 375
8.3.4 Strukturen ..... 391
8.3.5 Innovationsförderliche Kulturen: Entwicklungsorientierung der Beteiligten als Voraussetzung ..... 398
**8.4 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung ..... 400**
8.4.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation ..... 400
8.4.2 Inventionsphase ..... 407

8.4.3 Innovationsphase ... 417
8.4.4 Diffusionsphase ... 428
8.4.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren ... 457
**8.5 Zusammenfassung ... 476**
8.5.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes ... 476
8.5.2 Kritische Würdigung des Falls ... 485

**9 Einzelfallanalyse: "Lead to Outperform II" (LTO II) der Executive School of Management of Management, Technology and Law (ES-HSG) und Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) & Americas (AFA) ... 488**
**9.1 Einführung ... 488**
9.1.1 Überblick: LTO II als Innovationsprojekt ... 488
9.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse ... 492
9.1.3 Aufbau der Fallstudie ... 493
**9.2 Positionierung des Falls ... 495**
9.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über die Rolle der Führungskräfte-entwicklung zur Förderung der organisationalen Ambidextrie ... 495
9.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen? ... 498
9.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ... 502
**9.3 Makro-Ebene I: Organisationaler Kontext des Bildungsanbieters ... 503**
9.3.1 Überblick: Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) an der Universität St. Gallen (HSG) ... 503
9.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission ... 505
9.3.3 Strategische Ausrichtung ... 507
9.3.4 Strukturen ... 516
9.3.5 Innovationsförderliche Kulturen: Innovationsorientierung der einzelnen Mitarbeitenden ... 519
**9.4 Makro-Ebene II: Organisationaler Kontext des Kunden ... 520**
9.4.1 Das Unternehmen Amcor ... 520
9.4.2 Die Geschäftseinheit AF EMEA & AFA ... 523
**9.5 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung ... 526**
9.5.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation ... 526
9.5.2 Inventionsphase ... 530
9.5.3 Innovationsphase ... 550
9.5.4 Diffusionsphase ... 579
9.5.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren ... 593

**9.6 Zusammenfassung ... 601**
9.6.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes ... 601
9.6.2 Kritische Würdigung des Falls ... 608

**10 Fallübergreifende Analyse ... 611**
**10.1 Einführung: Aufbau der fallübergreifenden Analyse ... 611**
**10.2 Positionierung der Fälle im Vergleich ... 612**
10.2.1 Die Innovation: Was ist neu und für wen? ... 612
10.2.2 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ... 613
**10.3 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung ... 615**
10.3.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation ... 616
10.3.2 Inventionsphase ... 620
10.3.3 Innovationsphase ... 632
10.3.4 Diffusionsphase ... 662
10.3.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren ... 679
**10.4 Fazit: Systematischer Umgang mit Bildungsinnovationen? ... 688**

**TEIL D: ZENTRALE ERGEBNISSE UND SCHLUSSBETRACHTUNG ... 693**

**11 Konsolidierung der Ergebnisse: Entwicklung eines Modells zur Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements ... 693**
**11.1 Gestaltungsfeld I: Bildungsinnovationsfähigkeit fördern ... 697**
**11.2 Gestaltungsfeld II: Bildungsinnovation auslösen ... 699**
**11.3 Gestaltungsfeld III: Bildungsinnovationsprozesse gestalten und umsetzen ... 701**
11.3.1 Inventionsphase – Projektvorschlag ... 702
11.3.2 Inventionsphase – Exploration ... 703
11.3.3 Inventionsphase – Finales Grobkonzept ... 704
11.3.4 Innovationsphase – Zugang auf die Bildungsorganisation ... 707
11.3.5 Innovationsphase – Vorbereitung der Durchführung ... 708
11.3.6 Innovationsphase – Durchführung ... 716
11.3.7 Innovationsphase – Evaluation ... 719
**11.4 Gestaltungsfeld IV: Diffusion gezielt ermöglichen ... 722**
11.4.1 Diffusionsphase: Wiederholung der Durchführung ... 722
11.4.2 Diffusionsphase: Weiterentwicklung ... 725
11.4.3 Diffusionsphase: Implikationen ... 729

**11.5 Gestaltungsfeld V: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren fördern ..... 731**
11.5.1 Hohes Engagement der Beteiligten ..... 731
11.5.2 Unterstützung durch die Organisation ..... 732
11.5.3 Strategische Überarbeitungen des Portfolios ..... 734

**12 Schlussbetrachtung und Ausblick ..... 735**
**12.1 Reflexion von Forschungszielen, Forschungsprozess und Forschungsergebnissen ..... 735**
**12.2 Implikationen für Forschung und Praxis ..... 750**
**12.3 Limitationen der Arbeit und Forschungsdesiderata ..... 752**

**13 Literaturverzeichnis ..... 757**

**ANHANG ..... 778**

**14 Zur Voruntersuchung ..... 778**
**14.1 Informationen zu den Executive Education Experten ..... 778**
**14.2 Leitfaden Experteninterviews ..... 779**

**15 Zur Online-Umfrage "In Search of Sustained Innovation in Executive Education" ..... 781**
**15.1 Skalenausprägungen ..... 781**
**15.2 Fragebogen ..... 782**
**15.3 Liste ausgewählter befragter Business Schools ..... 795**
**15.4 Ranglisten: Zeitrahmen für die Implementierung der Aktivitäten ..... 796**
**15.5 Gesamt-Rangliste der Aktivitäten: Eingeschätzte Relevanz und Implementierungsstatus ..... 799**

**16 Zu den Fallstudien ..... 805**
**16.1 Kategoriensystem ..... 805**
**16.2 Zur Einzelfallstudie: LeaderMOOC von CCL ..... 811**
16.2.1 Interviewleitfaden ..... 811
16.2.2 Datenbasis ..... 815
16.2.3 Kode-Rangliste ..... 816
16.2.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 817
16.2.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine ..... 819

**16.3 Zur Einzelfallstudie: SSLiA von KBC ..... 823**
16.3.1 Interviewleitfaden ..... 823
16.3.2 Datenbasis ..... 826
16.3.3 Kode-Rangliste ..... 827
16.3.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 828
16.3.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine ..... 830
**16.4 Zur Einzelfallstudie: LTO II der ES-HSG und AF EMEA & AFA ..... 832**
16.4.1 Interviewleitfaden ..... 832
16.4.2 Datenbasis ..... 836
16.4.3 Kode-Rangliste ..... 839
16.4.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 839
16.4.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine ..... 843
**16.5 Zur fallübergreifenden Analyse: Positionierung und Makro-Ebene..... 845**
16.5.1 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 845
16.5.2 Normative Orientierung: Vision und Mission ..... 850
16.5.3 Strategische Ausrichtung ..... 851
16.5.4 Strukturen ..... 854
16.5.5 Innovationsförderliche Kulturen ..... 856

**17 Zur Konsolidierung der Ergebnisse: Zusammenfassende Visualisierung des innovationsorientierten Programm-Management-Modells (Beispiel) ..... 857**

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Disziplinäre Verankerung des Forschungsthemas ..... 9
Abbildung 2: Implikationen der Arbeit für Forschung und Praxis ..... 11
Abbildung 3: Programm-Management eingebettet in kulturelle Systemebenen ..... 14
Abbildung 4: Konstruktion und Interpretation als Zugänge zur Erfahrungswelt ..... 15
Abbildung 5: Wissenschaftliches Handeln im Paradigma einer Wissenschaft-Praxis-Kommunikation ..... 16
Abbildung 6: Forschungsdesign ..... 27
Abbildung 7: Aufbau der Arbeit ..... 29
Abbildung 8: Orientierungsrahmen – Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell ..... 31
Abbildung 9: Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements ..... 33
Abbildung 10: Treiber für Bildungsinnovationen in der Umwelt der Executive Education Anbieter ..... 34
Abbildung 11: Innovationsbarrieren auf der Makro-Ebene der Bildungs-organisation ..... 54
Abbildung 12: Das strategische Bildungsmanagement als Regulationsopportunität zwischen normativen und operativen Ansprüchen ..... 57
Abbildung 13: Drei Formen des organisationalen Lernens ..... 60
Abbildung 14: Die organisationale Wissensbasis ..... 66
Abbildung 15: Vier Ebenen organisationalen Lernens ..... 69
Abbildung 16: Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung ..... 73
Abbildung 17: Die wechselseitige Verbindung informellen und formellen Lernens im gesamten Lernprozess ..... 81
Abbildung 18: Neue Organisationslogiken für Bildungsmassnahmen – Beispiele ..... 81
Abbildung 19: Vier Evaluationsebenen von Programmen ..... 88
Abbildung 20: Einflussfaktoren auf innovatives Verhalten ..... 91
Abbildung 21: Subjektive Einschätzung von Innovationen ..... 102
Abbildung 22: Subjektive Bezugsdimensionen zur Beurteilung von Innovationen ..... 103
Abbildung 23: Innovationsgrad für technologiegestützte Lernformen ..... 105
Abbildung 24: Innovation und Imitation für die Branche ..... 106
Abbildung 25: Phasenmodell des Innovationsprozesses ..... 115
Abbildung 26: Ideen-Filterungsprozess ..... 118
Abbildung 27: Ablauf eines Design Thinking Prozesses ..... 123

Abbildung 28: Arbeitsdefinition – Innovationsprozess in Verbindung mit der didaktischen Wertschöpfung ..... 128
Abbildung 29: Allgemeine Informationen –Geschlechterverteilung ..... 146
Abbildung 30: Allgemeine Informationen – Altersverteilung..... 146
Abbildung 31: Allgemeine Informationen –Rollenverteilung..... 146
Abbildung 32: Allgemeine Informationen – beruflicher Kontext ..... 147
Abbildung 33: Allgemeine Informationen – Themenkategorien der offenen Programme..... 148
Abbildung 34: Allgemeine Informationen – Grösse der Unternehmen der Teilnehmenden ..... 149
Abbildung 35: Allgemeine Informationen – Altersverteilung der Teilnehmenden.. 149
Abbildung 36: Allgemeine Informationen – Führungsebene der Teilnehmenden ... 149
Abbildung 37: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Design..... 150
Abbildung 38: Programm-Design: Umgestaltung von traditionellen Präsenztrainings zu Blended Learning Designs – Relevanz ..... 150
Abbildung 39: Programm-Design: Transition von traditionellem Präsenztraining zu Blended Learning – Implementierung ..... 151
Abbildung 40: Programm-Design – Relevanz der Blended Learning Phasen ..... 152
Abbildung 41: Programm-Design – Mittelwert der Punkteverteilung auf Blended Learning Phasen..... 153
Abbildung 42: Programm-Design: Neue technologiegestützte Lernmöglichkeiten – Relevanz ..... 154
Abbildung 43: Programm-Design: Neue technologiebasierte Lernmöglichkeiten – Implementierung..... 155
Abbildung 44: Programm-Design: Neue nicht-technologiegestützte Lernmöglichkeiten – Relevanz..... 156
Abbildung 45: Programm-Design: Neue nicht-technologiebasierte Lernansätze – Implementierung..... 157
Abbildung 46: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Management ..... 162
Abbildung 47: Programm-Management: Lernunterstützung – Relevanz..... 162
Abbildung 48: Programm-Management: Lernunterstützung – Implementierung .... 163
Abbildung 49: Programm-Management: Zusammenarbeit mit Partnern – Relevanz ..... 164
Abbildung 50: Programm-Management: Zusammenarbeit mit Partnern – Implementierung..... 165
Abbildung 51: Programm-Management: Kommunikation – Relevanz..... 166

Abbildung 52: Programm-Management: Kommunikation – Implementierung ..... 167
Abbildung 53: Hauptaktivitäten im Themenbereich Qualitätsmanagement ..... 170
Abbildung 54: Evaluation und Qualitätsmanagement: Programmqualität verbessern – Relevanz ..... 171
Abbildung 55: Evaluation und Qualitätsmanagement: Programmqualität verbessern – Implementierung..... 172
Abbildung 56: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen der Programmqualität – Relevanz ..... 173
Abbildung 57: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen der Programmqualität – Implementierung..... 174
Abbildung 58: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen des Lernerfolgs – Relevanz ..... 175
Abbildung 59: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen des Lernerfolgs – Implementierung..... 176
Abbildung 60: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Strategie und Entwicklung..... 179
Abbildung 61: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an ein Kompetenzmodell – Relevanz ..... 179
Abbildung 62: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an ein Kompetenzmodell – Implementierung ..... 180
Abbildung 63: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an neue Bedarfe – Relevanz ..... 181
Abbildung 64: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an neue Bedarfe – Implementierung..... 181
Abbildung 65: Programm-Strategie und Entwicklung: Abstimmung von Technologie und Inhalten – Relevanz ..... 182
Abbildung 66: Programm-Strategie und Entwicklung: Abstimmung von Technologie und Inhalten – Implementierung ..... 182
Abbildung 67: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung – Relevanz..... 183
Abbildung 68: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung – Implementierung..... 184
Abbildung 69: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung: Kriterien für die Implementierung von Innovationen in Programme – Relevanz. 185
Abbildung 70: Potentielle Quellen für Innovationsdruck..... 191
Abbildung 71: Wahrgenommener Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber – Vergleich..... 191

Abbildung 72: Aktuelle Herausforderungen: Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber ... 192
Abbildung 73: Aktuelle Herausforderungen: Soziale und technologische Entwicklungen ... 194
Abbildung 74: Aktuelle praxisrelevante Ziele von Bildungsinnovationen und Elemente innovativer Programme ... 213
Abbildung 75: Was ist ein Fall? ... 219
Abbildung 76: Fallstudiendesign ... 221
Abbildung 77: Sequenzieller Ablauf der Datenerhebung ... 234
Abbildung 78: Ablauf des Fallstudienforschungsprozesses – Übersicht ... 236
Abbildung 79: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse und der Entwicklung des Kategoriensystems ... 237
Abbildung 80: Prozess der Erklärungs- und Theoriebildung ... 241
Abbildung 81: Beispielauszug – 'Concept Map' ... 244
Abbildung 82: CCL – Übersicht Ablauf Projektschritte ... 253
Abbildung 83: CCL – Aufbau der Fallstudie ... 256
Abbildung 84: Entwicklungskurve von MOOCs von Oktober 2011 bis März 2016 ... 257
Abbildung 85: Einordnungsmatrix MOOCs ... 259
Abbildung 86: CCL – Was ist innovativ für wen? ... 262
Abbildung 87: CCL – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht ... 266
Abbildung 88: CCL – Normative Orientierung: Organisationale Vision und Mission ... 269
Abbildung 89: CCL – Strategische Ausrichtung ... 271
Abbildung 90: CCL – Wirkungsebenen ... 272
Abbildung 91: CCL - Orientierungshilfe von Angeboten nach Wirkungsebenen ... 273
Abbildung 92: CCL – Organisationale Strukturen ... 277
Abbildung 93: CCL – Organisationale Strukturen: Zuständigkeitsbereiche ... 278
Abbildung 94: CCL – Organisationale Kulturen ... 283
Abbildung 95: CCL – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation ... 288
Abbildung 96: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase ... 289
Abbildung 97: CCL – Ergebnisübersicht Discovery Phase: Einbezug von Expertenwissen ... 294
Abbildung 98: CCL – Ergebnisübersicht Discovery Phase: Skepsis und Kritik ... 296

Abbildung 99: CCL – Ergebnisübersicht Design-Phase ..... 297
Abbildung 100: CCL – Themen in der Wochenstruktur ..... 302
Abbildung 101: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase ..... 305
Abbildung 102: CCL – Ergebnisübersicht Produktion und Entwicklung ..... 305
Abbildung 103: CCL – Screenshots Kurzvideo (Woche 5) ..... 307
Abbildung 104: CCL – Badge ..... 312
Abbildung 105: CCL – LeaderMOOC Roadmap: Überblick ..... 313
Abbildung 106: CCL – LeaderMOOC Roadmap: Reflexionsfragen der Woche 1 .... 313
Abbildung 107: CCL – "behind-the-scenes-blog" ..... 316
Abbildung 108: CCL – Ergebnisübersicht Durchführung ..... 317
Abbildung 109: CCL – Ergebnisübersicht Evaluation ..... 321
Abbildung 110: CCL – Evaluation: Digitale Nutzungsdaten zum Teilnehmerverhalten ..... 323
Abbildung 111: CCL – Abschlussbericht: Inhalt ..... 328
Abbildung 112: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase ..... 334
Abbildung 113: CCL – Keine wiederholte Durchführung des LeaderMOOCs: Gründe ..... 334
Abbildung 114: CCL – Ergebnisübersicht Implikationen: MOOC-spezifisch ..... 337
Abbildung 115: CCL – Ergebnisübersicht Implikationen: CCL-Angebote allgemein ..... 343
Abbildung 116: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren ..... 347
Abbildung 117: CCL – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Beteiligte CCL-Mitarbeitende ..... 348
Abbildung 118: CCL – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Struktur und Unterstützung in der Organisation ..... 350
Abbildung 119: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse ..... 352
Abbildung 120: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse ..... 355
Abbildung 121: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Nicht erfolgreiche Ergebnisse ..... 357
Abbildung 122: KBC – Aufbau der Fallstudie ..... 367
Abbildung 123: KBC – Was ist innovativ für wen? ..... 369
Abbildung 124: KBC – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht ..... 372

Abbildung 125: KBC – Drei Tätigkeitsfelder ..... 373
Abbildung 126: KBC – Zielgruppen ..... 373
Abbildung 127: KBC – Normative Orientierung: Organisationale Vision und Mission ..... 375
Abbildung 128: KBC – Strategische Ausrichtung ..... 376
Abbildung 129: KBC – Herausforderungen als Ausgangspunkt ..... 377
Abbildung 130: KBC – Angebotsbereiche ..... 377
Abbildung 131: KBC – ‘Learning Plans’ ..... 379
Abbildung 132: KBC – Grundgelegtes theoretisches Modell ‘The Four Leadership Styles’ ..... 381
Abbildung 133: KBC – ‘Delivery Methods’ für SSL und SLII ..... 381
Abbildung 134: KBC – Portfolio-Einordnung von SSLiA ..... 382
Abbildung 135: KBC – Organisationale Strukturen ..... 392
Abbildung 136: KBC – Organisationale Kulturen ..... 398
Abbildung 137: KBC – Ergebnisübersicht Innovationstreiber in der Ausgangssituation ..... 400
Abbildung 138: KBC – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation ..... 406
Abbildung 139: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase ..... 407
Abbildung 140: KBC – SSL ‘Delivery Options’ ..... 410
Abbildung 141: KBC – Ergebnisübersicht Design-Phase ..... 412
Abbildung 142: KBC – SSLiA Themenmodule ..... 413
Abbildung 143: KBC – ‘SSL Delivery Options’ erweitert um SSLiA ..... 415
Abbildung 144: KBC – SSLiA Lernelemente ..... 416
Abbildung 145: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase ..... 417
Abbildung 146: KBC – Ergebnisübersicht Produktion und Entwicklung ..... 418
Abbildung 147: KBC – Lernmaterialien: ‘Self Leader Kit’ ..... 420
Abbildung 148: KBC – Lernmaterialien: ‘Manager Kit’ ..... 421
Abbildung 149: KBC - Lernmaterialien: ‘Manager Resource CD’ ..... 422
Abbildung 150: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase ..... 428
Abbildung 151: KBC – Ergebnisübersicht Durchführung ..... 430
Abbildung 152: KBC – Vorgeschlagener Zeitrahmen ..... 432
Abbildung 153: KBC – Ergebnisübersicht Evaluation ..... 435
Abbildung 154: KBC – Weiterentwicklung des Programms SSLiA ..... 443
Abbildung 155: KBC – Implikationen von SSLiA für KBC-Angebote ..... 455

Abbildung 156: KBC – Implikationen von SSLiA für KBC-Angebote: Prozesskreislauf der Programmgestaltungen durch ‘Consulting Directors’ ..... 457
Abbildung 157: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren ..... 458
Abbildung 158: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Beteiligte KBC-Mitarbeitende ..... 459
Abbildung 159: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Punktuelle Entwicklungstreiber ..... 462
Abbildung 160: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: ‘not easy to sell’ ..... 464
Abbildung 161: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: Nachfrage der Kunden ..... 465
Abbildung 162: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: Organisationale Rahmenbedingungen ..... 471
Abbildung 163: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse ..... 477
Abbildung 164: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse ..... 481
Abbildung 165: KBC – Kode-Netzwerk: Bewertung erfolgsrelativierendes Ergebnis ‘it’s kind of put aside’ ..... 481
Abbildung 166: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Nicht erfolgreiche Ergebnisse ..... 483
Abbildung 167: ES-HSG – Aufbau der Fallstudie ..... 495
Abbildung 168: Kontextuelle Ambidextrie – Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung ..... 496
Abbildung 169: Verbindung individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung ..... 498
Abbildung 170: ES-HSG – Was ist innovativ für wen? ..... 499
Abbildung 171: ES-HSG – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht ..... 502
Abbildung 172: ES-HSG – Einbettung der ES-HSG in die Organisation der Universität St. Gallen ..... 504
Abbildung 173: ES-HSG – Ergebnisübersicht Strategische Ausrichtung ..... 508
Abbildung 174: ES-HSG – Portfolio: “Clients’ Top Topics” ..... 511
Abbildung 175: ES-HSG – Organisationale Strukturen ..... 517
Abbildung 176: ES-HSG – Strukturen ..... 518

Abbildung 177: ES-HSG – Ergebnisübersicht Organisationale Kulturen ..... 519
Abbildung 178: ES-HSG – Entwicklung von Amcor im Zeitraum 1995-2010 ..... 522
Abbildung 179: ES-HSG – Durch Amcor bediente Märkte ..... 523
Abbildung 180: ES- HSG – Durch AF EMEA & AFA bediente Märkte ..... 524
Abbildung 181: AFEA Executive Team im Jahr 2012 ..... 525
Abbildung 182: ES-HSG – Amcor Unternehmenswerte und *"The Amcor Way"* ..... 525
Abbildung 183: ES-HSG – AFEA Trainings- und Entwicklungsportfolio im Jahr 2012 ..... 528
Abbildung 184: ES-HSG – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation bei Amcor ..... 529
Abbildung 185: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase ..... 530
Abbildung 186: ES-HSG – Ergebnisübersicht 'Request for Proposal' ..... 531
Abbildung 187: ES-HSG – 'Amcor Leadership Framework' ..... 533
Abbildung 188: ES-HSG – Ergebnisübersicht 'Proposal Development' ..... 535
Abbildung 189: ES-HSG – Verschiedene Aspekte des Lernens ..... 537
Abbildung 190: ES-HSG – Erster Vorschlag der Programmarchitektur ..... 538
Abbildung 191: ES-HSG –Vorschlag Ergebnisbewertungsprozess ..... 540
Abbildung 192: ES-HSG – Ergebnisübersicht Abstimmung des Designs ..... 544
Abbildung 193: ES-HSG – Finales Programm-Design LTO II ..... 549
Abbildung 194: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase ..... 550
Abbildung 195: ES-HSG – Ergebnisübersicht Vorbereitung auf die Durchführung . 551
Abbildung 196: ES-HSG – Ergebnisübersicht Durchführung der Präsenzmodule (vor Ort) ..... 558
Abbildung 197: ES-HSG – Ergebnisübersicht Durchführung der virtuellen Module 562
Abbildung 198: ES-HSG – Ergebnisübersicht Self-Facilitation ..... 564
Abbildung 199: ES-HSG – Ergebnisübersicht Unterstützung des Lernprozesses ..... 566
Abbildung 200: ES-HSG – Ergebnisübersicht Evaluation ..... 571
Abbildung 201: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase ..... 580
Abbildung 202: ES.HSG – Ergebnisübersicht Wiederholte Durchführung ..... 581
Abbildung 203: ES-HSG – Submission Paper: EFMD Excellence in Practice Award 2014 ..... 592
Abbildung 204: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren ..... 594
Abbildung 205: ES-HSG – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Partnerschaftliche Beziehung zwischen AF EMEA & AFA und ES-HSG ..... 595

Abbildung 206: ES-HSG – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Unterstützung durch und in der Organisation des Kunden ..... 598
Abbildung 207: ES-HSG – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse ..... 602
Abbildung 208: ES-HSG – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse ..... 605
Abbildung 209: Aufbau der fallübergreifenden Analyse ..... 612
Abbildung 210: Fallübergreifende Analyse – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 615
Abbildung 211: Strukturelle Umsetzung des Innovationsprozesses ..... 689
Abbildung 212: Gestaltungsfelder für die Implementierung von Bildungsinnovationen in Programme ..... 694
Abbildung 213: Einordnung der Gestaltungsfelder in den Innovationsprozess ..... 696
Abbildung 214: Zusammenfassung – Bildungsinnovationstreiber ..... 740

**ANHANG**

Abbildung 215: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 1 ..... 857
Abbildung 216: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 2 ..... 858
Abbildung 217: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 3 ..... 859
Abbildung 218: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 4 ..... 860
Abbildung 219: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 5 ..... 861
Abbildung 220: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 6 ..... 862
Abbildung 221: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 7 ..... 863
Abbildung 222: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Übergreifende Erfolgsfaktoren ..... 864

# Tabellenverzeichnis


Tabelle 1: Forschungsfragen ... 7
Tabelle 2: Prinzipien qualitativer Forschung ... 19
Tabelle 3: Gütekriterien und deren Umsetzung in der Arbeit ... 23
Tabelle 4: Zentrale Begriffskategorien des St.Galler Management-Modells ... 32
Tabelle 5: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Portfoliogestaltung ... 43
Tabelle 6: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Programmgestaltung ... 45
Tabelle 7: Veränderungen in der Nachfrage zur Programmgestaltung ... 46
Tabelle 8: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Ausrichtung der organisationalen Strategie ... 48
Tabelle 9: Neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen ... 53
Tabelle 10: Dimensionen des DLOQ ... 64
Tabelle 11: Erfolgs- und Gestaltungskriterien einer lernenden Bildungsorganisation ... 65
Tabelle 12: Zusammenfassung der theoretischen Konzepte organisationalen Lernens ... 68
Tabelle 13: Kompetenzmatrix ... 75
Tabelle 14: Wandel der Lernkultur ... 77
Tabelle 15: Prinzipien einer neuen Lernkultur ... 78
Tabelle 16: Formative und summative Programm-Evaluation im Vergleich ... 88
Tabelle 17: Zentrale Elemente innovativen Handelns von Einzelnen ... 90
Tabelle 18: Einflussfaktoren auf innovatives Verhalten ... 91
Tabelle 19: Zusammenfassung der Programm-Management-Aktivitäten in den Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung ... 93
Tabelle 20: Vorläufige Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen ... 112
Tabelle 21: Vier Dimensionen des Design Thinking ... 122
Tabelle 22: Werte des Design Thinking ... 123
Tabelle 23: Werte einer agilen Entwicklung ... 126
Tabelle 24: Traditionelle und agile Entwicklungsperspektive ... 127
Tabelle 25: Zusammenstellung der Werte eines neuen Innovationsprozess-Verständnisses ... 129
Tabelle 26: Übersicht der Themenbereiche der Umfrage ... 136

Tabelle 27: Rangfolge der Themenbereiche basierend auf Relevanz und Implementierungsstand der Aktivitäten ..... 140
Tabelle 28: Die 10 Aktivitäten mit höchster Relevanz ..... 142
Tabelle 29: Die 10 Aktivitäten mit niedrigster Relevanz ..... 143
Tabelle 30: Die 9 grössten ‚positiven' Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung ..... 145
Tabelle 31: Die 2 grössten ‚negativen' Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung ..... 145
Tabelle 32: Programm-Design – Relevanz der Blended Learning Phasen: Transformationsskala der verteilten Punkte ..... 152
Tabelle 33: Typologische Einordnung der Fälle ..... 220
Tabelle 34: Zusammenfassung der Auswahlkriterien ..... 227
Tabelle 35: Samplestruktur der Fallstudien ..... 229
Tabelle 36: Beispiel zur Entwicklung des Kategoriensystems ..... 239
Tabelle 37: Beispielauszug ‚Kode-Primärdokumente-Matrix' ..... 243
Tabelle 38: Interpretation der Kookkurrenz ..... 243
Tabelle 39: Beispielauszug ‚Kode-Kookkurrenz-Matrix' ..... 244
Tabelle 40: Fallübergreifende Analyse – Beispiel des Vorgehens zur Erklärungs- & Theoriebildung ..... 246
Tabelle 41: CCL – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse ..... 254
Tabelle 42: CCL – Impact Individuals: Kookkurrenz ..... 267
Tabelle 43: CCL – Strukturen in den USA ..... 278
Tabelle 44: CCL – Strukturen in Europa ..... 279
Tabelle 45: CCL – Innovationsförderliche Strukturen: Kookkurrenz ..... 280
Tabelle 46: CCL – Entwicklung des Projektvorschlags: Kookkurrenz ..... 290
Tabelle 47: CCL – Ideengenerierung – Etappe 4: Design-Phase: Kookkurrenz ..... 301
Tabelle 48: CCL – Strukturbereiche im Design ..... 303
Tabelle 49: CCL – Social Media Marketing-Kanäle ..... 315
Tabelle 50: CCL – Success Case Method: Kookkurrenz ..... 325
Tabelle 51: CCL – Evaluation: Zielgruppendefinition für qualitative Interviews ..... 326
Tabelle 52: CCL – Evaluation Abschlussbericht: Kookkurrenz ..... 329
Tabelle 53: CCL – Abschlussbericht: Beispiele ..... 330
Tabelle 54: CCL – Ergebnisübersicht 'Success Case Method': erzielter Lernerfolg für Teilnehmende ..... 331
Tabelle 55: KBC – Übersicht Ablauf Projektschritte ..... 365

Tabelle 56: KBC – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse ..... 365
Tabelle 57: KBC – Lösungen nach Angebotsbereichen ..... 378
Tabelle 58: KBC – Rollenstrukturen ‘Professional Services’ ..... 395
Tabelle 59: KBC – Rolle ‚Autoren‘ ..... 396
Tabelle 60: KBC – Lernmaterialien ..... 422
Tabelle 61: KBC – Indikatoren für SSLiA als geeignete Lösung ..... 426
Tabelle 62: KBC – Empfehlungen für kundenspezifische Startpunkte des SSLiA ..... 427
Tabelle 63: KBC – Self-directed Learning: Kookkurrenz ..... 433
Tabelle 64: KBC – 6 Schritte des SSLiA-Lernprozesses ..... 434
Tabelle 65: KBC – Kundenfeedback zur Evaluation ..... 442
Tabelle 66: ES-HSG – Übersicht Ablauf Projektschritte ..... 492
Tabelle 67: ES-HSG – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse ..... 493
Tabelle 68: ES-HSG – Leitsätze der Universität St. Gallen ..... 506
Tabelle 69: ES-HSG – Kernwerte der Universität St. Gallen ..... 507
Tabelle 70: ES-HSG – Gesamtportfolio: Fachgebiete, Abschlüsse, Zielgruppen ..... 509
Tabelle 71: ES-HSG – Amcor Geschäftseinheiten ..... 522
Tabelle 72: ES-HSG – ‘Program Outline’ als Vorgaben von Amcor ..... 532
Tabelle 73: ES-HSG – Request for Proposals: Kookkurrenz ..... 534
Tabelle 74: ES-HSG – Entwicklung des Proposals: Kookkurrenz ..... 537
Tabelle 75: ES-HSG – Vorschläge zu Vorbereitungsaktivitäten ..... 540
Tabelle 76: ES-HSG – Vorschläge zu Post-Programm-Aktivitäten ..... 541
Tabelle 77: ES-HSG - Vorschläge zu Post-Programm-Aktivitäten ..... 542
Tabelle 78: ES-HSG – Vorschläge zu ‘In-between Activities’ ..... 542
Tabelle 79: ES-HSG – Überblick Präsenzmodule und ihre Inhalte ..... 559
Tabelle 80: ES-HSG – Übersicht Webinare ..... 563
Tabelle 81: ES-HSG – Aktivitäten der Teilnehmenden im Lernprozess ..... 565
Tabelle 82: ES-HSG – Rolle der Manager in der Unterstützung des Lernprozesses ..... 567
Tabelle 83: ES-HSG – Rolle der HR-Facilitator in der Unterstützung des Lernprozesses ..... 569
Tabelle 84: ES-HSG – Zielerreichung: Kookkurrenz ..... 573
Tabelle 85: ES-HSG – Beispiele qualitativer Evaluationsergebnisse ..... 578
Tabelle 86: ES-HSG – Beispiele quantitativer Evaluationsergebnisse ..... 579
Tabelle 87: Fallübergreifende Analyse – Was ist neu und für wen? ..... 613

Tabelle 88: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Ausgangssituation mit Innovationstreibern ..... 619
Tabelle 89: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Inventionsphase ..... 631
Tabelle 90: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Innovationsphase ..... 661
Tabelle 91: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Diffusionsphase ..... 678
Tabelle 92: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung prozessübergreifende Erfolgsfaktoren ..... 687

**ANHANG**

Tabelle 93: Skalenausprägungen – Relevanz and Implementierung ..... 781
Tabelle 94: Skalenausprägungen – Erweiterte Relevanz-Skala und Einschätzung des Innovationsdrucks ..... 781
Tabelle 95: Übersicht der Aktivitäten – Implementierung abgeschlossen oder laufend ..... 796
Tabelle 96: Übersicht der Aktivitäten – Implementierung geplant für 2013/2014 oder später als 2014 ..... 797
Tabelle 97: Übersicht der Aktivitäten – keine Implementierung geplant ..... 798
Tabelle 98: Übersicht – Gesamte Rangliste der Aktivitäten: Eingeschätzte Relevanz und Implementierungsstatus ..... 804
Tabelle 99: CCL – Datenbasis ..... 815
Tabelle 100: CCL – Kode-Rangliste ..... 817
Tabelle 101: CCL - Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen ..... 819
Tabelle 102: KBC – Datenbasis ..... 826
Tabelle 103: KBC – Kode-Rangliste ..... 827
Tabelle 104: KBC – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen ..... 830
Tabelle 105: KBC – Überblick historische Meilensteine ..... 831
Tabelle 106: ES-HSG – Datenbasis ..... 837
Tabelle 107: ES-HSG – Kode-Rangliste ..... 839
Tabelle 108: ES-HSG – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen ..... 843
Tabelle 109: HSG – Überblick historische Meilensteine ..... 844

Tabelle 110: Fallübergreifende Analyse – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene ..... 849
Tabelle 111: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung normative Orientierung ..... 850
Tabelle 112: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung strategische Ausrichtung ..... 853
Tabelle 113: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Strukturen ..... 855
Tabelle 114: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Innovationsförderliche Kulturen ..... 856

# Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| AACSB | Association to Advance Collegiate Schools of Business |
| AF EMEA | Amcor Flexibles Europe, Middle-East & Africa |
| AFA | Amcor Flexibles Americas |
| AFEA | Amcor Flexibles Europe and Americas |
| B2B | Business-to-Business |
| B2C | Business-to-Consumer |
| CCL | center for creative leadership |
| CLO | Chief Learning Officer |
| DLOQ | Dimensions of the Learning Organization Questionnaire |
| EFMD | European Foundation for Management Development |
| EQUIS | European Quality Improvement System |
| ES-HSG | Executive School of Management, Technology and Law an der Universität St. Gallen |
| IDP | Individual Development Plan |
| KBC | The Ken Blanchard Companies |
| LTO II | Lead to Outperform II |
| MOOC | Massive Open Online Courses |
| OER | Open Educational Resources |
| OPQ | Occupational Personality Questionnaire |
| RFP | Request for Proposal |
| ROE | Return on Expectations |
| ROI | Return on Investment |
| scil | Swiss Centre for Innovations in Learning |
| SL II | Situational Leadership II |
| SSL | Situational Self Leadership |
| SSLiA | Situational Self Leadership in Action |
| UGC | User-generated Content |
| MIT | Massachusetts Institute of Technology |

# Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Führungskräfteentwicklung diverser Executive Education Anbieter stehen spätestens seit der Wirtschaftskrise verstärkt in der Kritik. Insgesamt haben sich die Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden und Lernenden aufgrund gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen stark verändert. Um diesen neuen Anforderungen begegnen zu können, sind Executive Education Anbieter heute besonders gefordert, sich von traditionellen Klassenraumtrainings mit dem Ziel einer Wissensvermittlung wegzubewegen und eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu unterstützen, die an spezifischen Problemstellungen und Herausforderungen der Kunden ansetzt und zu einem deutlichen 'Impact' für die individuellen Lernenden als auch die Kundenorganisation führt. Darüber hinaus unterliegt der Bildungsmarkt derzeit einer Dynamik, die zu verstärktem Wettbewerbs- und Innovationsdruck für Executive Education Anbieter führt, und von diesen fordert innovative Lernmöglichkeiten und Programme anbieten zu können. Allerdings stellt sich der Umgang mit Bildungsinnovationen für diese Organisationen weiterhin als herausfordernd dar. Diese Arbeit setzt an diesem Punkt an und untersucht aus der Perspektive des Bildungsmanagements, wie die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme gelingen kann, denn auch in der Forschung liegt bis dato kein entsprechendes Modell vor. Dazu werden Erfolgsfaktoren eines innovationsorientierten Programm-Managements identifiziert und ein empirisch begründetes Programm-Management-Modell entwickelt, welches Ansätze des Innovationsmanagements mit Schritten der didaktischen Wertschöpfung zur Bedarfsanalyse, Design, Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Executive Education Programms verknüpft.

Um dieses Forschungsziel zu erreichen, werden nach einer Literaturanalyse zwei empirische Studien durchgeführt: Erstens werden Executive Education Programmverantwortliche zu ihrem aktuellen Verständnis von Bildungsinnovationen in der Praxis befragt sowie zur Relevanz von Programm-Management-Aktivitäten zur Ermöglichung von Bildungsinnovationen und deren Umsetzung. Anschliessend werden drei innovative Executive Education Programme im Rahmen von Einzelfallstudien vertieft untersucht und Erfolgsfaktoren für die Implementierung herausgearbeitet. Durch eine fallübergreifende Analyse werden gemeinsame sowie sich ausschliessende förderliche Handlungsmuster herausgearbeitet und als Ergebnis ein innovationsorientiertes Programm-Management-Modell vorgeschlagen. Weiterhin werden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

## Executive Summary

Recent results of management and executive development achieved by various executive education providers have been extensively criticized in the last decades. Needs and demand of individual learners and companies as clients have significantly changed due to societal, economic and technological developments. In order to meet these new demands and needs, executive education providers are highly required to move away from traditional classroom trainings which aim at knowledge delivery. Instead, they are called to enable and facilitate sustainable competency development which understands clients' individual problems and challenges as initial point for learning and thus, is able to lead to clear impact for learners as well as clients. Moreover, the education market is currently characterized by high dynamics. This leads to increased competition and innovation pressure for executive education providers and requires innovative learning offerings respectively programs. However, coping with educational innovations still seems to be very challenging for these organizations. The present thesis starts at this point, takes up an educational management perspective and investigates how educational innovations can successfully be implemented into executive education programs. At this current time, there is no such model available – neither in research nor in practice. Following this purpose, success factors for an innovation oriented program management will be identified to develop an empirically based program management model which combines innovation management approaches with process steps of a didactic value creation (educational needs analysis, program design, development, execution and evaluation).

For achieving this research goal, an extensive literature analysis is followed by two empirical studies: First, executive education practitioners with responsibilities for programs were questioned regarding their current understanding of educational innovations, that is the assessed relevance of program management activities which can enable these innovations and also their implementation status. On this basis, three innovative executive education programs were investigated in depth through a case study approach aiming at the identification of success factors. After a single case analysis, a cross case analysis made it possible to derive common and excluding supportive action patterns. As central result, an innovation oriented program management model is suggested. Furthermore, recommended actions for practitioners were pointed out.

# 1 Einleitung

## 1.1 Problemstellung, Forschungsfragen und Zielsetzung

### 1.1.1 Problemstellung

> *"It is clear that quality learning is occurring apart from traditional classroom instruction. ... It is no longer sufficient to corral the best faculty, put them in a room and let them do their magic." (Eiter & Woll, 2011, S. 9-10)*

Die Anforderungen an die Führungskräfteentwicklung haben sich in den letzten Jahren tiefgreifend und dynamisch verändert. Executive Education Anbieter stehen seit einiger Zeit stark in der Kritik für die Ergebnisse ihrer Führungskräfteentwicklung (vgl. bspw. Datar, Garvin & Gullen, 2010; Mintzberg, 2004). Diese Kritik wurde verstärkt durch die Ereignisse der Finanz- und Wirtschaftskrise, für die eine zentrale Ursache u. a. auch in der Führungskräfteentwicklung gesehen wird; seitdem wird die Effektivität und die Relevanz von Entwicklungsmassnahmen intensiv diskutiert. Als Kritikpunkte werden u. a. eine zu geringe Praxisrelevanz von Inhalten und Methoden in der Gestaltung von Executive Education Programmen betont, durch die eine nachhaltige Kompetenzentwicklung und das explizite Ansetzen an kundenspezifischen Problemstellungen nicht ausreichend ermöglicht werden kann (vgl. Clinebell & Clinebell, 2008; Harrison, Leitch & Chia, 2007; Lloyd & Newkirk, 2011; Olson & Stotz, 2009; Strebel & Keys, 2005; SWOP, 2010; Tushman, Fenollosa, McGrath, O'Reilly & Kleinbaum, 2007).

Die Forderungen verdeutlichen überdies, dass es nicht länger um die Inhalte gehen kann, die ein Anbieter und Referierende zu offerieren haben (in einer Input-Orientierung), sondern vielmehr um die Gestaltung von Executive Education Programmen und Lösungen, die gezielt spezifische Herausforderungen der Kunden aufnehmen und bei realen Problemlösungen unterstützen: "*It's about their issues, not your content" (Eiter, 2009, S. 3).* Auf diesem Wege ist ein 'Impact' zu schaffen a) für die individuellen Lernenden durch die nachhaltige Entwicklung von Handlungskompetenzen sowie b) für die Kundenunternehmen durch die Unterstützung bei der Erreichung von Unternehmenszielen: *"(Executive Education Provider) should be able to provide educational solutions, not simply single programs" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 3).* Die Unternehmen oder individuelle Lernende als Kunden der Executive Education Anbieter sind aufgrund der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen gefordert, unter dynamischen Wettbewerbsbedingungen und erhöhter Komplexität innovativ in den jeweiligen Märkten und Branchen zu agieren (vgl. Rüegg-Stürm, 2004, S. 87-88; Seufert,

2013, S. 19-20). Um eine entsprechende Unterstützung durch die Führungskräfteentwicklung zu ermöglichen, sind Executive Education Anbieter gefordert, Programme innovativ zu gestalten, um Lernmöglichkeiten zu fördern, die gezielt 'Learning Outcomes' schaffen. Diese können verstanden werden als *"statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of a learning process. ... Learning outcomes are attributed to individual educational components and to programmes at a whole." (European Commission, 2015, S. 1)*

Im Praxisfeld der Executive Education sind im letzten Jahrzehnt bereits einige Publikationen hervorgebracht worden, die Hinweise liefern, wie solche geforderten neuartigen Programme gestaltet werden könnten. Dies geht einher mit der Verfolgung von Trends und Entwicklungen auf dem Bildungsmarkt und bei den Kunden (vgl. bspw. Auricchio & Káganer, 2015; Eiter & Halperin, 2010; Eiter, Pulcrano, Stine & Woll, 2014; Executive Core, 2015; Lloyd & Newkirk, 2011; Olson & Stotz, 2009; Strebel & Keys, 2005). Allerdings kann eine Schwierigkeit der Executive Education Anbieter festgestellt werden, innovationsfähig zu agieren und damit ein Programm-Management zu etablieren, das innovative Lernmöglichkeiten für seine Zielgruppen bereitstellen, Lernprozesse entsprechend unterstützen und Innovationen implementieren kann:

> *"As client needs have evolved from requesting a traditional classroom program to requesting a learning experience ... schools face a number of major barriers in responding to these needs" (Eiter, 2009, S. 9).*

Diese Arbeit knüpft an dieser aktuell besonders relevanten Problemstellung an und geht der generellen Frage nach, wie Bildungsinnovationen basierend auf Programm-Management-Prozessen erfolgreich in Executive Education Programme implementiert und damit Innovationsbarrieren überwunden werden können, die häufig auf organisationaler Ebene beschrieben werden (vgl. bspw. Ebner, 2005). Eine Bildungsinnovation wird an dieser Stelle vorläufig definiert als *„eine Innovation innerhalb einer Bildungsorganisation" (Seufert, 2013, S. 384)*. Ein erfolgreicher Umgang mit Innovationen wird für das Programm-Management der Bildungsorganisationen[1] ausserdem mit dem Blick auf dynamische Entwicklungen des Bildungsmarktes äusserst bedeutend: Eine verstärkte Dynamik des Marktes führt zu zunehmendem Wettbewerbsdruck. Bestehende Wettbewerber bringen ständig neue Lernmöglichkeiten und -formate auf den Markt. Zudem treten neue und ernstzunehmende Wettbewerber in den Markt ein, die diesen als äusserst lukrativ für sich entdeckt haben (z. B. Beratungsunternehmen; vgl. Carliner,

[1] Der Begriff ‚Bildungsorganisation' wird in dieser Arbeit synonym zu ‚Executive Education Anbieter' verwendet.

2012). Darüber hinaus kommen gänzlich neue Wettbewerber auf, die neue Entwicklungen aufgreifen und denen Potenzial zugesprochen wird, Transformationen auf dem Bildungsmarkt anzustossen (vgl. Butcher, Kanwar & Uvalic-Trumbic, 2011). Einige grosse Unternehmen übernehmen die Entwicklung ihrer Führungskräfte bereits häufiger selbst durch die Etablierung interner Programme und ganzer Entwicklungsportfolios (vgl. Schuchmann & Seufert, 2013, S. 422). Damit besteht starker Handlungsbedarf für das Bildungsmanagement der Executive Education Anbieter, neue Wege zu gehen, um selbst weiterhin wettbewerbsfähig zu bleiben. Gleichzeitig bietet die derzeitige Umbruchsituation eine Chance zur Neupositionierung auf dem Markt. Vor diesem Hintergrund kann es förderlich sein, traditionelle Geschäftsmodelle und die eigene Rolle des Programm-Managements kritisch zu hinterfragen (vgl. Schuchmann & Seufert, 2012), um innovative Lernmöglichkeiten in Programmen anbieten zu können:

> *"Expanded organizational imperatives for learning have shifted the role of ... executive education, both in the programs themselves and in the way they are managed and delivered" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 3).*

In wissenschaftlichen Publikationen liegt derzeit allerdings keine umfassende bildungstheoretisch begründete und empirisch abgesicherte innovationsorientierte Programm-Management-Theorie im Kontext der Executive Education vor (vgl. Rheinisch, 2003), die zum einen die Prozesse zur *„didaktisch-organisatorische(n) Gestaltung ... von Bildungsprogrammen" (Seufert, 2013, S. 195)* erfasst und beschreibt sowie zum anderen diese auf den Umgang und die Implementierung von Bildungsinnovationen auf der Programmebene ausrichtet. Grundsätzlich ist die Diskussion über Innovationen im Bildungsbereich noch nicht etabliert und eher noch ungewöhnlich.

Mit dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, ausgehend von der aktuellen Umbruchsituation und dem damit aufgekommenen Innovationsdruck ein generelles, d. h. von der aktuellen Situation losgelöstes, theoretisches Modell eines innovationsorientierten Programm-Managements für den Kontext der Executive Education zu entwickeln, welches die reflektierte Aufnahme von Bildungsinnovationen gezielt aufnimmt und ermöglicht. Der Begriff ‚reflektiert' soll an dieser Stelle darauf hindeuten, dass es für jede Bildungsorganisation zentral gesehen werden kann, für sich selbst bewerten und entscheiden zu können, wann die Implementierung einer Bildungsinnovation als sinnvoll erachtet werden kann und wann nicht. Dies erfordert die Etablierung eines Programm-Managements, das Innovation und Optimierung ausbalancieren und in spezifischen Situationen bewusst das eine oder das andere anstreben kann. Dabei wird die fokussierte Ebene des Programm-Managements in einer systemischen Sichtweise aufgenommen und eingebettet in die Bildungsorganisation sowie deren Umwelt verstanden.

Als ‚Programm' wird in dieser Arbeit ein Bildungsangebot eines Executive Education Anbieters verstanden. Im Feld der Executive Education kann dies vielfältige Programme und Formate umfassen, die die Anbieter in ihrem Angebotsportfolio aufweisen, wie bspw. offene und standardisierte Programme, unternehmensspezifische Programme oder Programme, die auf akademische Qualifikationen zielen (wie Executive Master of Business Administration). Dabei können die Zielgruppen der Anbieter entweder Unternehmen sein (in einem B2B-Modell; Ansprechpartner sind oftmals L&D bzw. HR-Verantwortliche) oder individuelle Lernende (in einem B2C-Modell). Dem Begriff der Führungskräfteentwicklung liegt in dieser Arbeit ein breites Verständnis zugrunde. Gerade in der internationalen Diskussion stehen die Begriffe 'Executive Education' (Anbieter können universitätsangebundene Business Schools als auch alternative Anbieter sein), 'Management Development', 'Leadership Development' sowie auch 'Business Education' recht nah beieinander. Sie fokussieren verschiedene Facetten der Führungskräfteentwicklung, wobei Executive Education als Überbergriff der anderen verstanden werden kann, also als Pendant zum deutschen Begriff der Führungskräfteentwicklung. In der Arbeit wird v. a. auf die Weiterbildung von Führungskräften fokussiert, nicht auf deren Ausbildung im Rahmen der grundständigen Lehre an Hochschulen; in diesem Rahmen werden grundsätzlich alle Altersklassen, Erfahrungs- und Managementebenen von Führungskräften involviert.

### 1.1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Diese Forschungsarbeit knüpft an der zuvor beschriebenen Problemstellung an und verfolgt das Ziel, ein theoretisches und empirisch begründetes Modell eines innovationsorientierten Programm-Managements für den Kontext der Executive Education zu entwickeln, welches die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen gezielt aufnimmt und fördert. Das damit verbundene Erkenntnisinteresse dieser Arbeit wird von der folgenden übergeordneten Forschungsfrage geleitet, die wiederum in die nachfolgenden untergeordneten Forschungsfragen ausdifferenziert werden kann:

| **Leitende Forschungsfrage:**<br>**Wie können Bildungsinnovationen erfolgreich in Executive Education Programme implementiert werden?** | |
|---|---|
| ↓ | |
| Untergeordnete Forschungsfragen: | |
| **F 1** | **Welche Bildungsinnovationstreiber stellen welche neuen Anforderungen an Executive Education Programme?** |
| **F 2** | **Wie kann das Programm-Management innovationsorientiert gestaltet werden?** |
| F 2a | • Welche Prozesse liegen dem Programm-Management zugrunde? |
| F 2b | • Welche Faktoren fördern eine Innovationsorientierung auf der Programmebene? |
| **F 3** | **Wie können Bildungsinnovationen implementiert werden?** |
| F 3a | • Wie können Bildungsinnovationen definiert werden? |
| F 3b | • Welche Prozesse ermöglichen die Implementierung von Bildungsinnovationen? |
| F 3c | • Welcher Implementierungsstand von Innovationen liegt in der Executive Education Praxis vor? |
| **F 4** | **Welche Programm-Management-Aktivitäten tragen zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme bei?** |

Tabelle 1: Forschungsfragen
(Quelle: Eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt soll ein vertieftes Verständnis der aktuellen Treiber von Bildungsinnovationen generiert werden. Anschliessend soll theoretisch erarbeitet werden, welche Prozesse das Programm-Management grundsätzlich zur Gestaltung und Entwicklung von Programmen durchläuft, welche Faktoren dabei eine Innovationsorientierung fördern (bspw. welche organisationalen Rahmenbedingungen dieses unterstützen). Darüber hinaus sind Bildungsinnovationen zu definieren; dies zum einen theoretisch, zum anderen in Kommunikation mit der Praxis, um zu untersuchen, wie aktuell praxisrelevante Bildungsinnovationen verstanden werden und inwiefern diese bereits implementiert sind. Zudem sind Erkenntnisse aus dem Forschungsbereich des Innovationsmanagements heranzuziehen, die die Implementierung von Bildungsinnovationen in systematischen Prozessen unterstützen können. Letztendlich sollen konkrete Programm-Management-Aktivitäten identifiziert werden, die zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programmen beitragen können. Dabei bauen die einzelnen Forschungsfragen in ihrer Abfolge aufeinander auf.

## 1.2 Disziplinäre Verankerung des Forschungsthemas

Der Forschungsfrage wird in dieser Arbeit aus der wissenschaftlichen Perspektive des Bildungsmanagements als Themenfeld der Wirtschaftspädagogik nachgegangen. Dieses kann als generell noch junges Themenfeld verstanden werden; Publikationen in diesem Gebiet sind ab den 1990er Jahren auszumachen. Bildungsmanagement ist per se interdisziplinär verankert, wie die weiteren Ausführungen aufzeigen. Entsprechend wird auf verschiedene Disziplinen zurückgegriffen.

Mit Bildungsmanagement sind pädagogische und betriebswirtschaftliche Interessen verknüpft. Letztendlich geht es dem *Bildung*smanagement um Bildungs- bzw. Lernangelegenheiten. Diese Begriffe implizieren schon die pädagogischen Anliegen. Im Mittelpunkt stehen bspw. Fragen zu Didaktik und Methodik im Rahmen der Kompetenzentwicklung. Bezogen auf die Führungskräfteentwicklung geht es hier z. B. um die Ermöglichung bzw. Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen durch pädagogische Bildungsorganisationen und Learning Professionals. Seit etwa zwei Jahrzehnten machen sich zunehmend Marktstrukturen bemerkbar, denen Bildungsorganisationen unterliegen. Damit wird auch *Management* im Bildungsbereich äusserst bedeutend. Entsprechend sind nun Ansätze vorzufinden, die den Versuch unternehmen, die z. T. als konträr verstandenen pädagogischen Interessen mit ökonomischen Interessen in *„bildungsorientierten Managementkonzepten" (Felden, 2010, S. 47)* zusammen zu führen.

Bildungsmanagement stellt damit ebenso ein Teilgebiet der Wirtschaftspädagogik dar (vgl. Seufert, 2013, S. 4), welche heute meist als Teilbereich der Erziehungswissenschaften verortet wird, auch wenn die fachdidaktische Nähe zu den Wirtschaftswissenschaften zweifelsohne vorhanden ist (vgl. Sloane, Peter F. E., 2013, S. 12). Damit ist ein deutlicher Bezug dieser Forschungsarbeit zur Pädagogik, Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft gegeben. Weiterhin kann die Organisationspädagogik als Teildisziplin der Pädagogik verstanden werden, die gezielt das Lernen von Organisationen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit rückt (vgl. Geißler, 2009). Mit diesem Verständnis ist Bildungsmanagement ebenfalls als Gegenstand der Organisationspädagogik zu betrachten. Abbildung 1 visualisiert die disziplinäre Verankerung des Forschungsthemas und greift die Forschungs- bzw. Diskussionsstränge auf, die im Rahmen dieser Arbeit herangezogen werden:

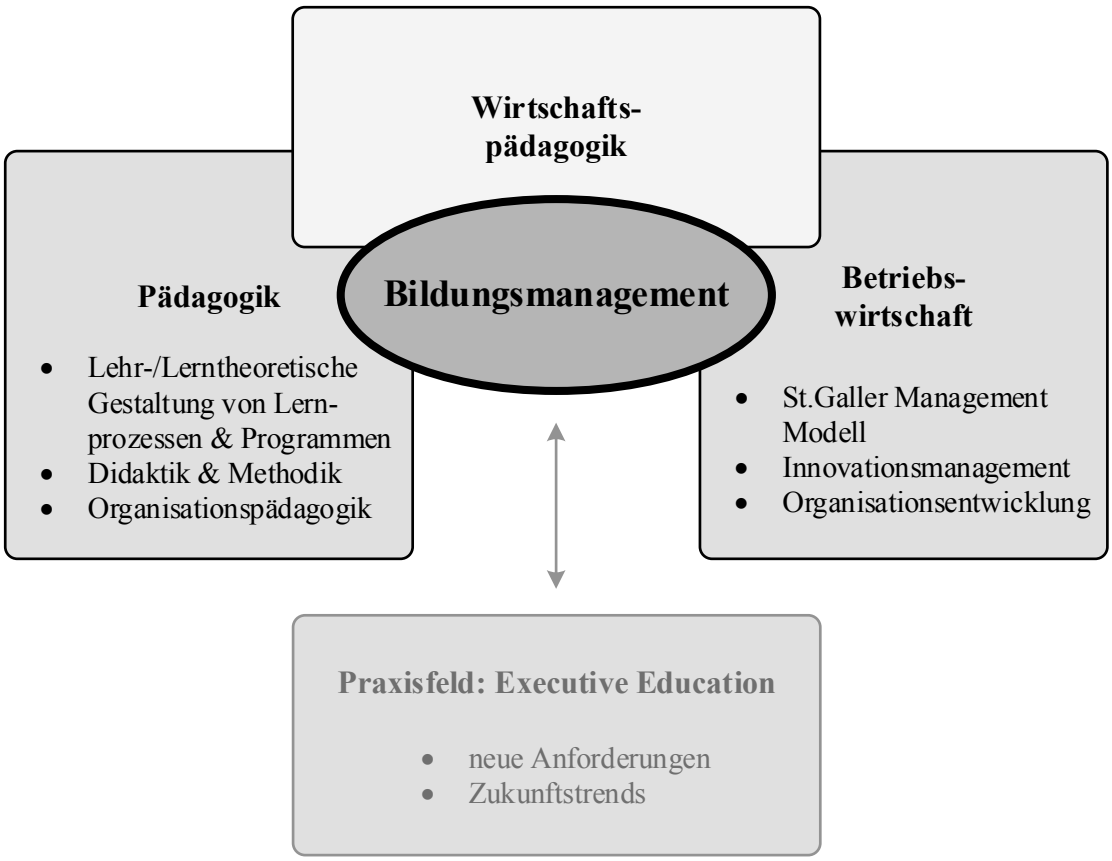



Abbildung 1: Disziplinäre Verankerung des Forschungsthemas
(Quelle: Eigene Darstellung)

Aus dem Bereich der Betriebswirtschaft wird zum einen das St.Galler Management-Modell dem Bildungsmanagement dieser Arbeit als Orientierungsrahmen zugrunde gelegt. Darüber hinaus werden Konzepte der Organisationsentwicklung (z. B. das Konzept des organisationalen Lernens) sowie Ansätze und Prozessmodelle des Innovationsmanagements herangezogen. Die pädagogische Perspektive findet sich durchgängig in der Arbeit wieder: Die Zielsetzung der Ermöglichung einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung verlangt nach lehr-/lerntheoretischen Überlegungen, die vertieft im Rahmen der Prozessschritte zur didaktischen Gestaltung von Executive Education Programmen aufgenommen werden.

Ein weiteres Diskussionsfeld, auf das in dieser Arbeit Bezug genommen werden soll, ist nicht wissenschaftlich, sondern in der Praxis verankert: Praxisorientierte Diskussionen um Executive Education können Hinweise zu neuen Anforderungen an Programme liefern, indem diese sich mit aktuellen und zukünftigen Trends beschäftigen.

## 1.3 Relevanz für Forschung und Praxis

Mit der Forschungsfrage und den Zielen dieser Arbeit wird eine Relevanz für Forschung und Praxis angestrebt, die nachfolgend skizziert werden soll. Mit der disziplinären Verankerung des Forschungsthemas wurden bereits Felder aufgezeigt, auf die sich die Arbeit bezieht und auf die sie zurückgreift. Der durch die Literaturanalyse entwickelte theoretische Bezugsrahmen wird mit jedem der darauffolgenden Schritte im Forschungsprozess iterativ weiterentwickelt. Auf der Basis der generierten Ergebnisse soll letztendlich ein innovationsorientiertes Programm-Management-Modell entwickelt werden. Die Ergebnisse bringen Implikationen für Diskurse der wissenschaftlichen Bildungsmanagement-Forschung und die Executive Education Praxis mit, die ebenfalls eine Beteiligung am internationalen praxisorientierten Executive Education Diskurs ermöglicht. Nachfolgend werden die Implikationen für Forschung und Praxis ausgeführt und in Abbildung 2 zusammenfassend dargestellt.

**Bildungsmanagementforschung.** Wie bereits beschrieben wurde, liegt bis dato keine Programm-Management-Theorie im Executive Education Kontext vor. Mit dieser Arbeit soll ein Modell als erster Beitrag zur Entwicklung einer umfassenden Theorie geleistet werden. Dieses Modell soll empirische Evidenz liefern und gleichzeitig den erfolgreichen Umgang mit Bildungsinnovationen aufnehmen. Für die Entwicklung dieses Modells werden vorliegende theoretische Prozessmodelle der didaktischen Wertschöpfung sowie zu Implementierung von Innovationen miteinander verbunden und auf den Kontext adaptiert. Dadurch kann ausserdem das vorliegende theoretische Verständnis von Bildungsinnovationen und Innovationsprozessen im Bildungsbereich durch empirische Erkenntnisse erweitert werden (z. B. Zieldimensionen von Bildungsinnovationen), zu dem die Diskussion in diesem Feld noch nicht etabliert ist.

**Executive Education Praxis und internationaler Diskurs**. Basierend auf dem entwickelten Modell und identifizierten Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Bildungsinnovationen sollen für die Praxis Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Diese richten sich in erster Linie an Executive Education Programmverantwortliche zur Gestaltung innovativer Programme in verschiedenen Organisationen wie Business Schools oder alternative Anbieter. Damit einher geht auch das Anliegen, Praktiker dabei zu unterstützen, eine grundsätzliche und systematische Innovationsorientierung auf der Programm-Ebene zu etablieren. Weiter kann diesen Personen ein Orientierungsmodell zur Einordnung von Bildungsinnovationen vorgelegt werden, welches die Programmgestaltung in ihren innovativen Zieldimensionen unterstützen kann. Mit den geplanten

empirischen Studien können ausserdem Hinweise auf aktuelle praxisrelevante Bildungsinnovationen sowie Praxisbeispiele zur Implementierung von Bildungsinnovationen gegeben werden.

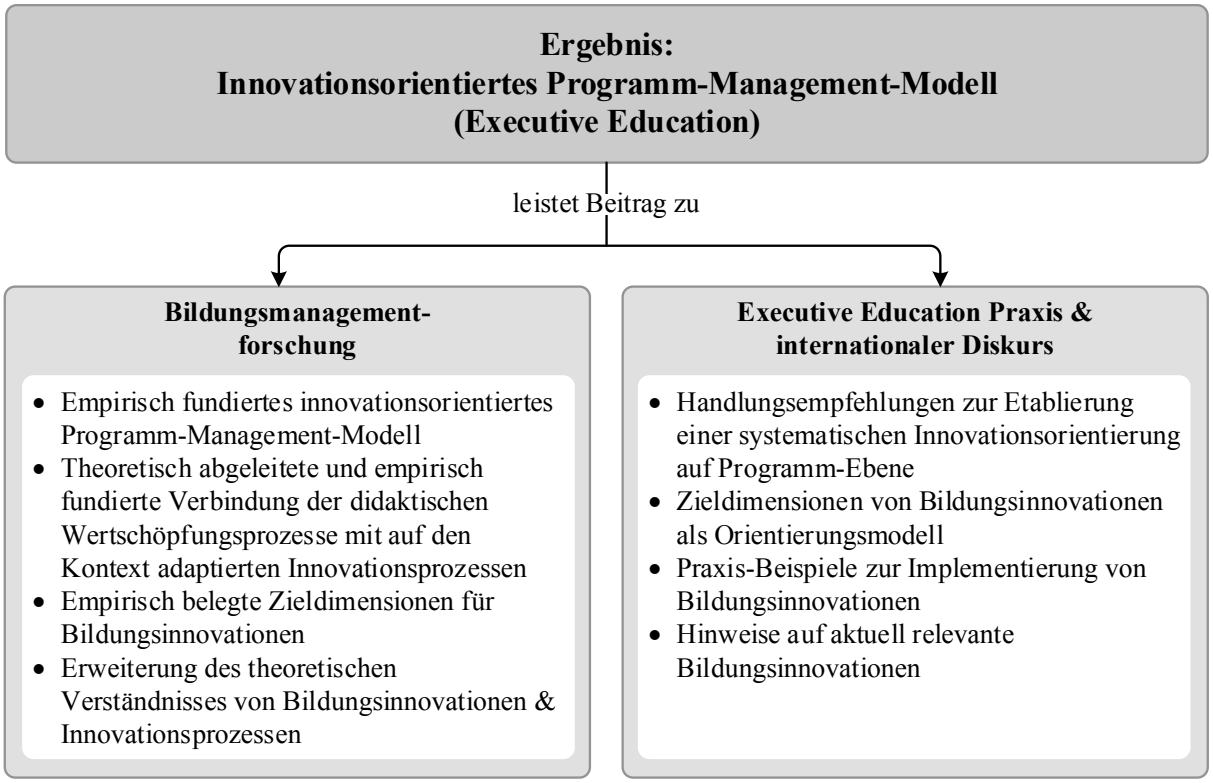



Abbildung 2: Implikationen der Arbeit für Forschung und Praxis
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 1.4 Forschungsparadigmatische Ausrichtung

Bevor an der Forschungsfrage orientiert ein Forschungsdesign entwickelt wird, ist die forschungsparadigmatische Ausrichtung zu erläutern, die der Arbeit zugrunde liegt. Diese legt dem gesamten Forschungsprozess eine Orientierung zugrunde, ohne die ein wissenschaftliches Arbeiten nicht möglich bzw. beliebig wäre. An dieser Stelle soll daher die forschungsparadigmatische Ausrichtung und damit das Wissenschaftsverständnis beschrieben werden, das diese Arbeit leitet und das Forschungsdesign und methodische Vorgehen begründet. Hierfür wird der soziale Konstruktivismus herangezogen und diese Grundlegung durch die Klärung des Verältnisses von Wissenschaft und Praxis spezifiziert.

### Der soziale Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlegung

In dieser Forschungsarbeit wird der erkenntnistheoretische Ansatz des sozialen Konstruktivismus vertreten, durch den einem sozialen Handeln von Executive Education

Programmverantwortlichen in Teams, der Bildungsorganisation oder mit Kunden und Lernenden die für diese Arbeit notwendige Bedeutung eingeräumt wird. Die Frage nach der erfolgreichen Implementierung von Bildungsverantwortlichen geht mit deutlich mit dem Handeln verschiedener Personen zur Gestaltung von Programmen in sozialen Systemen einher. Ein klassischer Ansatz des sozialen Konstruktivismus wurde ursprünglich von den Soziologen Berger und Luckmann begründet (1969). Bis heute haben sich daran anschliessend verschiedene Schwerpunktsetzungen etabliert. Grundsätzlich steht der Konstruktivismus[2] im Gegensatz zu einem Positivismus, was sich in seinen Annahmen bzgl. des Zugangs zur Wirklichkeit zeigt. Es wird nicht nach einer äusseren Wirklichkeit gesucht, die unabhängig der einzelnen Individuen vorgefunden werden kann, sondern vielmehr wird gerade der Einfluss der Individuen auf Wirklichkeitskonstruktionen betont. In diesem Sinne beschreibt Reich *„den Menschen als einen aktiven, eingreifenden und Realitätsmuster generierenden Beobachter, Teilnehmer und Akteur, der die Wirklichkeiten konstruiert, die zu ihm passen“ (Reich, 2001, S. 1).*

Für diese Arbeit bedeutet das, dass nicht eine einzig wahre Wirklichkeitsversion durch Fakten abgebildet werden kann (vgl. Berger & Luckmann, 1969; Gergen, 1999; Schütz, 1972), wie es positivistische Überzeugungen annehmen. Vielmehr ist kontinuierlich während des gesamten Forschungsprozesses das reflektierte Bewusstsein aufzubringen, dass verschiedene subjektiv konstruierte Wirklichkeiten gefunden werden können, die entweder nebeneinander oder sogar im Gegensatz zueinander stehen (vgl. Reich, 2001, S. 2). Dies wird in besonderem Masse in den Schritten zu beachten sein, in denen Forschungsdaten in Kommunikation mit Subjekten generiert werden. Gerade zur Interpretation während der Datenanalyse ist dies bewusst zu reflektieren. Der Zugang zu solchen subjektiv konstruierten Wirklichkeiten kann im Sinne des qualitativen Forschungsverständnisses über interpretative, d. h. verstehensorientierte Ansätze erfolgen.

**Beachtung des kulturellen Kontextes und einer Intersubjektivität.** Im Sinne eines sozialen Konstruktivismus wird eine rein subjektivistische Auffassung abgelehnt, wie sie etwa der radikale Konstruktivismus (bspw. nach Glasersfeld, 1987) vertritt, der die Wirklichkeit alleine durch die Konstruktion subjektiver Auffassungen und damit nicht objektiv erlebt versteht. Dies würde für diese Arbeit bedeuten, dass die Ergebnisse auf rein subjektiven Konstruktionsleistungen bestehen und kaum verallgemeinernde

[2] Reich (2001) plädiert dafür, von Konstruktivis*men* anstatt von *einem* Konstruktivismus zu sprechen, da darunter weitere Diskurse einzuordnen sind, die wiederum verschiedene Akzentuierungen vertreten. Mit diesem Bewusstsein soll für diese Arbeit der Plural vermieden und weiterhin von ‚sozialem Konstruktivismus‘ gesprochen werden. Einen übersichtlichen Vergleich verschiedener Konstruktivismus-Ansätze und eben auch verschiedener sozialer Konstruktivismen legt bspw. Reich (2001) vor.

Schlussfolgerungen möglich wären, die für die angestrebte Theoriebildung eine Voraussetzung darstellen. Zudem würden soziale Interaktionen zwischen Programmverantwortlichen in ihren Teams, mit der Organisation, den Lernenden oder der Umwelt der Bildungsorganisation vernachlässigt werden, die mit der Forschungsfrage allerdings angenommen werden. Ebenfalls wird eine überspannte objektivistische Sichtweise abgelehnt, die Subjekten jeden Einfluss abspricht und davon ausgeht, dass die Wirklichkeit objektiv erfassbar sei. Immerhin steht die Untersuchung sozialen Handelns von Programmverantwortlichen als Subjekten und den Bildungsorganisationen im Fokus dieser Arbeit. Dagegen wird einer kulturellen Verankerung der konstruierten Wirklichkeiten eine hohe Bedeutung eingeräumt – Vertreter dieser Grundannahme werfen den eben genannten oftmals vor, *„dass sie die kulturelle Einbindung und damit die Intersubjektivität unterschätzen, mithin zu wenig über die soziale Konstruktion des Wissens arbeiten“ (Reich, 2001, S. 366)*. Demnach werden subjektive Konstruktionen in die Gesellschaft und in soziale Diskurse eingebettet verstanden; eine Intersubjektivität durch Interaktionen wird somit beachtet. Der soziale Konstruktivismus fokussiert also soziale Austauschprozesse und darin aufkommende Begrifflichkeiten, durch die Verständnis entsteht:

> *„Die Begriffe und Formen, mittels derer wir ein Verständnis der Welt und von uns selbst erreichen, sind soziale Artefakte, Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen… . Sprache leitet ihre Bedeutung in menschlichen Angelegenheiten aus der Art, in der sie in Beziehungsmustern funktioniert, ab.“ (Gergen, 1994, S. 49-50)*

Das verdeutlicht die Rolle der Sprache bei der Konstruktion von Wissen in sozialen Funktionen. Forschungshandlungen sind ebenso Teil dieser Konstruktionen, was sich bspw. auf die Datengenerierung durch Methoden auswirken kann, in denen Forscher und Interviewpartner in eine Kommunikation treten. Dies wird zum einen in der direkten Situation der Datenerhebung selbst und zum anderen später bei der Datenanalyse und Interpretation zu beachten sein. Für diese Arbeit erscheint die Beachtung einer kulturellen Verankerung der subjektiv konstruierten Wirklichkeiten also weiterführend, da das Forschungsthema und die in diesem Rahmen fokussierten Subjekte (Executive Education Programmverantwortliche) in Kulturen auf verschiedenen Ebenen agieren bzw. von diesen beeinflusst werden können. So kann davon ausgegangen werden, dass diese Kulturen zentrale normative Rahmenbedingungen (bspw. durch Wertvorstellungen) für ihr soziales Handeln und ihre Überzeugungen bereitstellen. In Anlehnung an Seufert (2013, S. 156-157) kann Bildungsmanagement in Executive Education Organisationen auf folgenden Ebenen eingebettet gesehen werden:

Abbildung 3: Programm-Management eingebettet in kulturelle Systemebenen
(Quelle: in Anlehnung an Seufert, 2013, S. 156)

Für die Rolle des Forschenden lässt sich damit ableiten, dass die *„Wirklichkeiten, die wir untersuchen, soziale Herstellungsleistungen der Handelnden, von Interaktionen und Institutionen darstellen" (Flick, 2009, S. 102)*. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf das Zustandekommen von Wissen in qualitativen Forschungsprozessen, was sich zunächst mit Schütz (1972) verdeutlichen lässt:

> *„Unser gesamtes Wissen von der Welt … enthält Konstruktionen, das heißt einen Verband von Abstraktionen, Generalisierungen, Formalisierungen und Idealisierungen, die der jeweiligen Stufe gedanklicher Organisation gemäß sind" (Schütz, 1972, S. 68).*

**‚Viabilität' konstruierten Wissens und Rolle von Forschenden.** Die Konstruktion des Wissens findet durch subjektive Selektion und Strukturierung statt. Die Qualität dieses Wissens ist dann durch seine ‚Viabilität' bestimmbar, d. h. wie gut es in die subjektive Erfahrungswelt des Einzelnen passt. Dabei setzt die sozialwissenschaftliche Wissenskonstruktion am Alltagsverstand an, d. h. an Erfahrungen und Begriffsgebungen der Subjekte. Schütz schlägt daher vor, die Wissenskonstruktionen von Sozialwissenschaftlern als *„Konstruktionen zweiten Grades",* also *„Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld"* zu bezeichnen *(Schütz, 1972, S. 68).* Auf der Basis des Alltagswissens haben Forschende demnach die Aufgabe, die Welt allgemeiner und formalisierter abzubilden, also *„allgemeine Prinzipien zu erforschen" (Schütz, 1972, S. 68)*. Dies bedeutet für die Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit, dass diese als weitere Konstruktionen durch den Forschenden zu verstehen sind, die bereits auf Konstruktionen der im Forschungsprozess involvierten Subjekte aufbauen. Diese Subjekte können zum einen Executive Education Praktiker sein, deren Erfahrungswelt, ihre Konstruktionen und Interpretationen im Forschungsprozess als empirische Daten aufgenommen werden. Zum anderen können dies andere Forschende sein, deren Forschungsergebnisse, entwickelte theoretische Modelle oder Ansätze als Konstruktionen in verschriftlichter Form in einen theoretischen Bezugsrahmen involviert

werden. Abbildung 4 veranschaulicht den Zugang des Forschenden zur Erfahrungswelt der Executive Education Praktiker und die Konstruktion von Wissen sowie dessen Interpretation im Rahmen sozialer Austauschprozesse:

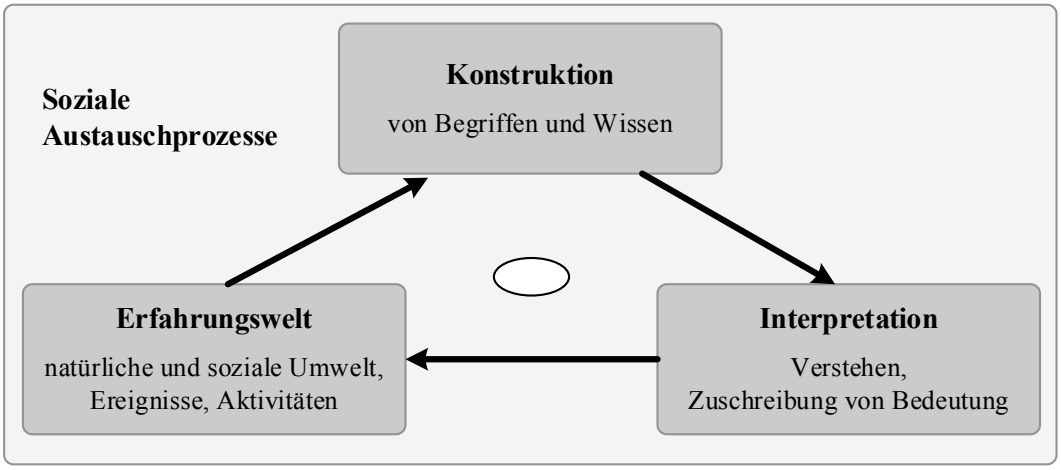



Abbildung 4: Konstruktion und Interpretation als Zugänge zur Erfahrungswelt
(Quelle: in Anlehnung an Flick, Kardorff & Steinke, 2008, S. 155)

**Verbindung von Konstruktionen, wissenschaftlichen Methoden und Praxis.** Mit den zuvor skizzierten Grundlegungen kann Forschung zu einer ‚relativen Wahrheit' gelangen – im Hinblick auf die Voraussetzungen, die ihr unterstellt werden. Diesem Verständnis ist inhärent, dass keine wertfreie Rationalität vorliegen kann. Ebenso finden methodische Konstruktionen des Forschenden selbst statt. Deshalb stellt Reich heraus,

> *„... dass der Wissenschaftler auch in seinen Methoden konstruiert und dass eine Kritik seiner Idealisierungen zum notwendigen Repertoire einer Selbstdistanz gehören muss. Er muss daher lernen, sich als Selbstbeobachter wie auch als Fremdbeobachter zu reflektieren, also einmal methodisch immanent zu bleiben, um in einem anderen Moment kritisch transzendent den eigenen Ansatz von aussen zu prüfen. Auch wenn dies wiederum nur idealisierend rational geschehen kann, so ist eine Reflexion und Dokumentation dieses Vorgangs zugleich ein Weg zu mehr Transparenz, Offenheit und Pluralität in den Wissenschaften" (Reich, 2001, S. 359).*

Eine damit skizzierte selbst- als auch fremdreflektierende Perspektive soll permanent über den Forschungsprozess hinweg verfolgt und vor allem gezielt zu verschiedenen Zeitpunkten vor, während und zum Abschluss der einzelnen Schritte im Forschungsprozess eingenommen werden.

In diesem Sinne verweist Reich (2001) auf eine Rückkoppelung zwischen Konstruktionen, Praxis und wissenschaftlichen Methoden. Die Praxis begrenzt demnach Konstruktionen und wissenschaftliche Methoden auf das, was in der Praxis als bedeutsam erachtet wird und bildet so den *„Sog des Machbaren" (Reich, 2001, S. 359)*. Methoden müssen also in diesem Wechselverhältnis bestimmt werden und Forschende sind unbedingt dazu

angehalten, *„Unschärfe ihrer methodischen Erkenntnis“ (Reich, 2001, S. 360)* aufzuzeigen. Die Praxis ist dabei stets zur Überprüfung der Viabilität des entwickelten Wissens bzw. der abgebildeten Wirklichkeit heranzuziehen. Dabei soll der Versuch unternommen werden, die Perspektiven der Konstruktionen, Praxis und Methoden gleichmässig einzubeziehen (vgl. Reich, 2001, S. 359-360). Diese Grundlegung soll im nachfolgenden Abschnitt durch die Betrachtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis spezifischer ausgestaltet werden, sodass u. a. deutlich werden wird, wie mit den Konstruktionsleistungen der Praktiker und Forschenden und ihrer Verbindung während des Forschungsprozesses sowie in der Ergebnisinterpretation umgegangen werden kann.

**Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis**

Die Grundlegung des sozialen Konstruktivismus wird für diese Arbeit spezifiziert mit der Verfolgung des Paradigmas einer *„Wissenschafts-Praxis-Kommunikation“ (Euler, 1997)*, indem dieses die wechselseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis weiter präzisiert. Damit wird die aktive Praxis*gestaltung* durch Forschungsaktivitäten betont und der Forschung nicht nur eine deskriptive, kritisierende oder erklärende Rolle zugerechnet.

Weiter sind wissenschaftliche Theoriebildung, -überprüfung und deren Anwendung in diesem Paradigma eng miteinander verbunden (vgl. Abbildung 5). Die vorliegende Arbeit zielt auf die wissenschaftliche Theoriebildung und klammert damit die Theorieanwendung aus, auch wenn die nachgängige Anwendung des entwickelten Programm-Management-Modells und damit Problemlösungen der Praxis durch diese Arbeit unterstützt werden soll. Ebenfalls steht die Theorieprüfung nicht im Fokus dieser Arbeit; diese wird allerdings an einzelnen Stellen im Forschungsprozess ansatzweise aufgenommen, bspw. durch die Validierung von Ergebnissen durch Executive Education Praktiker oder das Herantragen von entwickelten theoretischen Ansätzen an die Praxis und deren Diskussion mit Praktikern.

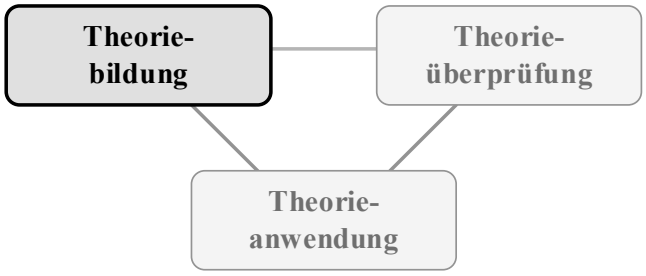



Abbildung 5: Wissenschaftliches Handeln im Paradigma einer Wissenschaft-Praxis-Kommunikation
(Quelle: Euler, 1997, S. 238-240)

In Anlehnung an Euler (1997, S. 239-241) zeigen sich unterschiedlich ausgerichtete Interessen von Wissenschaft und Praxis: Die Praxis ist in erster Linie an relevanten effektiven und effizienten Problemlösungen interessiert, während die Wissenschaft Theorien gewinnen und überprüfen möchte. Für die Praxis erscheint letzteres nachrangig; für die Wissenschaft dagegen die Theorieanwendung. Werden aber alle Felder integriert betrachtet, kann dies einen Mehrwert für beide Seiten ergeben und jeweils die Qualität erhöhen. Demgemäss sollte die Wissenschaft praxisrelevanten Problemstellungen nachgehen und die Praxis kann auf wissenschaftliche Theorien zur Problemlösung zurückgreifen. Die Verantwortungsbereiche bleiben somit klar definiert. Für die Wissenschaft bedeutet das, dass sie in der Lage sein sollte, *„die Konstruktionen der Praxis aufzugreifen, mit den eigenen Theorieangeboten zu verbinden und diese zu vermitteln. Wissenschaftliches und praktisches Handeln verbinden sich ... in einem Prozess wechselseitigen Lernens" (Euler, 1997, S. 240-241)*, in dem sich beide Seiten korrigieren und erweitern.

Diese Arbeit will diesem beschriebenen wissenschaftstheoretischen Paradigma gerecht werden: Die definierte Problemstellung, die den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt, weist nach Ansicht der Autorin aktuell eine äusserst hohe Praxisrelevanz auf, wie in Kapitel 1.1 verdeutlicht wurde. Im weiteren Forschungsprozess soll nach der Erarbeitung eines theoretischen Bezugsrahmens die weitere Theorieentwicklung in enger Kommunikation mit der Praxis stattfinden, um die subjektiven Konstruktionen der Executive Education Praktiker aufzunehmen und von diesen ‚lernen' zu können. Dadurch kann der theoretische Bezugsrahmen iterativ weiterentwickelt, korrigiert und erweitert werden, wobei das überlegene Erfahrungswissen der Praktiker kontinuierlich wertschätzend einbezogen wird. Als Ergebnis kann somit ein gemeinsam mit der Praxis entwickeltes bzw. empirisch fundiertes theoretisches Modell entstehen, das wiederum das praktische Handeln unterstützen kann.

Das obige Zitat verdeutlicht zudem die Vereinbarkeit dieses Modells mit der epistemologischen Grundlegung des sozialen Konstruktivismus, indem bspw. die in der Praxis auffindbaren Erfahrungen dann als Konstruktionen der dort Handelnden gesehen werden können (Konstruktionen ersten Grades), aus denen der Forschende Konstruktionen zweiten Grades erstellt. Im Hinblick auf Eulers (1997) Hinweis auf die Gefahr der Instrumentalisierung der Wissenschaft durch die Verfolgung von Interessen der Praxis soll jedoch eine distanzierte Haltung eingenommen bzw. beibehalten werden, sodass konstruktive Kritik möglich bleibt, die *„als Kraft und Auslöser für Veränderungen (in der Praxis) wirken (kann)" (Euler, 1997, S. 242)*.

## 1.5 Forschungsdesign

### 1.5.1 Prinzipien qualitativer Forschung, Gütekriterien und Generalisierbarkeit

Mit der erkenntnistheoretischen Grundlegung des sozialen Konstruktivismus kann der Zugang zu subjektiv konstruierten Wirklichkeiten durch interpretative und verstehensorientierte Ansätze erfolgen, welche im Sinne des qualitativen Forschungsverständnisses stehen. Damit ist die Qualität der vorliegenden Arbeit durch das Aufnehmen von zentralen Prinzipien qualitativer Forschung sicherzustellen und geeignete Gütekriterien zu formulieren, denen die Arbeit gerecht werden soll. Überdies ist die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufzunehmen, die mit der Arbeit erreicht werden soll und kann. Dies wird gerade dann bedeutend, wenn die Ergebnisse der Arbeit als Ergebnis der verschiedenen Konstruktionsleistungen von einbezogenen Subjekten und Forschenden verstanden werden: *„Die Ergebnisse qualitativer Arbeiten werden als Produkte verschiedener Entscheidungs- und Konstruktionsleistungen innerhalb des Forschungsprozesses aufgefasst und bewertet“ (Steinke, 2008, S. 322)*. Nachfolgend soll deshalb auf Prinzipien qualitativer Forschung eingegangen, geeignete Gütekriterien formuliert und der Frage der Übertragbarkeit der Ergebnisse eingegangen werden.

#### Zentrale Prinzipien qualitativer Forschung

Eine interpretative – eine qualitativ orientierte – Sozialwissenschaft ist von einer analytisch-nomologisch orientierten Wissenschaft (Kromrey, 2006, S. 29-32) zu unterscheiden. Im Gegensatz zu dieser können am Anfang eines Forschungsprozesses im Rahmen einer interpretativen Sozialwissenschaft keine präzise formulierten Hypothesen stehen, sondern vielmehr haben hier Vorannahmen vorläufigen Charakter und sollen zunächst *„die Aufmerksamkeit ‚sensibilisieren‘ …, sie dürfen aber nicht … zu Voreingenommenheit bei der Auswahl von Daten und bei deren Charakterisierung als relevant oder irrelevant für die Forschungsfrage verführen“ (Kromrey, 2006, S. 31)*.

Mit Kromrey (2006) ist qualitative Sozialforschung gewöhnlicherweise als ein methodisches Vorgehen zu bezeichnen, welches sich am *„Prinzip der Offenheit, (der) kommunikative(n) Erhebung von Situationsdeutungen im sozialen Feld im Sinne ‚kontrollierbarer Subjektivität‘“ (Kromrey, 2006, S. 32)* orientiert. Dem Prinzip der Offenheit soll in dieser Arbeit begegnet werden, indem zwar zunächst ein bestimmtes Vorwissen durch eine Literaturanalyse erarbeitet wird, welches zur Sensibilisierung der Aufmerksamkeit im weiteren Forschungsprozess herangezogen werden kann. Dabei wird dieses allerdings nicht als final verstanden: Dem gesamten Forschungsprozess liegt

ein iterativer Charakter zugrunde, sodass der theoretische Bezugsrahmen durch jeden weiteren Schritt im Forschungsprozess und die damit gewonnenen neuen Erkenntnisse wieder neu angepasst und erweitert werden kann. In Anlehnung an Lamnek (2010) können sechs zentrale Prinzipien ausgemacht werden, die qualitativen Forschungsprozessen zugrunde liegen und die oben genannten aufnehmen und erweitern:

| Prinzipien | Erläuterung |
|---|---|
| **Offenheit** | • Möglichkeit, nicht Erwartetes und Neues aufnehmen zu können soll einer einschränkenden Auswahl von Informationen entgegenwirken (wie in standardisierten Verfahren)<br>• Ist aufzunehmen als Forschender, in der Datenerhebungssituation, in der Methodenanwendung |
| **Forschung als Kommunikation** | • *„Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und zu Erforschendem" (Lamnek, 2010, S. 10)*<br>• Der Einfluss dieser Kommunikation auf Ergebnisse ist Teil des Prozesses |
| **Prozesscharakter** | • Das verstehende Nachvollziehen ist erst im Laufe des Kommunikationsprozesses möglich, da subjektive Konstrukte der Realität nicht statisch sind und punktuell aufgenommen werden können |
| **Reflexivität** | • Reflexives Vorgehen bzgl. Forschungsgegenstand, Analyse und Interpretationen |
| **Explikation** | • Ausweisung der angewendeten Regeln im Forschungsprozess zur Schaffung von Nachvollziehbarkeit |
| **Flexibilität** | • Flexibles Anpassen auf spezifische Situationen und Bedingungen im Forschungsprozess |

Tabelle 2: Prinzipien qualitativer Forschung
(Quelle: Lamnek, 2010, S. 19-25)

### Gütekriterien

An die erläuterten zentralen Prinzipien qualitativer Forschung anschliessend, sollen nun Qualitätskriterien bestimmt werden, die dieser Arbeit zugrunde gelegt werden sollen. Wissenschaftlichen Ansätzen und Methoden, die mit dem Konstruktivismus begründet werden, wird oftmals vorgeworfen, dass sie Methoden durch Beliebigkeit ersetzen würden. Reich (2001) zeigt auf, dass konstruktivistische wie andere wissenschaftliche Ansätze *„nach Verfahrenssicherheit (streben), nach logischer Richtigkeit, insbesondere nach Eindeutigkeit der rekonstruierbaren Voraussetzungen und Abläufe, damit auch nach relativer Wahrheit (Wahrheit im Blick auf die in ihr unterstellten Voraussetzungen) und nach empirischem Nachvollzug" (Reich, 2001, S. 358).*

Diese Qualitätsansprüche sind in geeigneten Gütekriterien für das spezifische Forschungsprojekt zu bestimmen. Für die Formulierung geeigneter Gütekriterien erscheint es zentral, dass diese *„die wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische*

*Besonderheit qualitativer Forschung als Ausgangspunkt" (Steinke, 2008, S. 230)* nehmen. Dafür soll ein Kriteriensystem entwickelt werden, welches den Zielen, dem spezifischen Forschungsanliegen und Forschungsfeld gerecht werden kann (vgl. Steinke, 2008, S. 324). In der Methodenliteratur werden verschiedene Kriterien qualitativer Forschung vorgeschlagen (Flick, 2009; Lamnek, 2010; Mayring, 2002; Steinke, 2008). Daran anlehnend sollen für diese Forschungsarbeit nachfolgend geeignete Kriterien vorgestellt werden, denen diese Arbeit genügen soll und die eine fundamentale Grundlage für das Forschungsvorgehen darstellen.

**Intersubjektive Nachvollziehbarkeit** des Forschungsprozesses: Dieses Kriterium kann in Anlehnung an Steinke (2008, S. 324-326) als zentral für qualitative Forschungsarbeiten erkannt werden. Damit wird die möglichst detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses bedeutend, um diesen transparent zu machen und so den Lesern selbst die Möglichkeit zu geben, diesen anhand ihrer eigenen Kriterien nachzuvollziehen und Prozess sowie Ergebnisse selbst bewerten zu können. Mayring (2002) spicht in diesem Sinne von der ‚Verfahrensdokumentation'. Auf diese Weise kann *„der für jede qualitative Studie einmaligen Dynamik zwischen Gegenstand, Fragestellung und methodischem Konzept Rechnung getragen werden" (Steinke, 2008, S. 324)*. In die Dokumentation aufzunehmen ist dann bspw. das Vorverständnis des Forschenden, welches in die verschiedenen Studien hineingetragen wurde. In dieser Arbeit wird das Vorverständnis mit dem theoretischen Bezugsrahmen aufgenommen, welcher im Rahmen des iterativen Forschungsprozesses weiterentwickelt wurde. Weiterhin sind Erhebungsmethoden verbunden mit dem spezifischen methodischen Vorgehen und der Erhebungssituationen zu beschreiben. Die Datenquellen, die erhobenen Daten, Analysemethoden und die spezifische Analysestrategie sind zu dokumentieren. Dadurch wird die Nachvollziehbarkeit der Interpretation des Forschenden ermöglicht. Ausserdem sind die Daten herauszustellen, auf denen Interpretationen gründen, sodass wieder ein externes Nachvollziehen und Interpretieren möglich wird. Dieses Kriterium betitelt Mayring (2002) als ‚argumentative Interpretationsabsicherung' und kann Kritikern begegnen, die qualitativer Forschung z. T. Beliebigkeit oder Willkür vorwerfen (vgl. Lamnek, 2010, S. 131).

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenanalyse und -auswertung kann überdies unterstützt werden durch das Anwenden kodifizierter Verfahren, die ein regelgeleitetes Vorgehen beanspruchen, welches offen zu legen ist. Für Mayring stellt gerade die Regelgeleitetheit ein wichtiges Kriterium dar: *„Auch qualitative Forschung muss sich an bestimmte Verhaltensregeln halten, systematisch ihr Material bearbeiten" (Mayring,*

*2002, S. 104)*. In dieser Arbeit wird zur Analyse und Auswertung der Fallstudien ein solches regelgeleitetes Verfahren durch die Anwendung einer strukturierenden qualitativen Inhaltanalyse verfolgt (vgl. Kapitel 6.3.4).

**Empirische Verankerung:** Auch die empirische Verankerung sieht Steinke (2008, S. 328-329) als bedeutendes Kriterium qualitativer Forschungsprojekte an. Für die Theoriebildung kann in diesem Sinne folgendes festgehalten werden:

> *„Die Theorien sollen dicht an den Daten (z. B. den subjektiven Sicht- und Handlungsweisen der untersuchten Objekte) und auf der Basis systematischer Datenanalyse entwickelt werden." (Steinke, 2008, S. 328)*

Mayring (2002) versteht eine solche empirische Verankerung als ‚Nähe zum Gegenstand' und als Grundprinzip qualitativer Forschung. Eine solche empirische Verankerung kann gefördert werden durch kodifizierter Verfahren, durch die nah am Datenmaterial gearbeitet werden kann (z. B. durch induktive Kategorienbildung am Material). Weiterhin können entwickelte Theorien sowie der Entwicklungsprozess mit hinreichenden Textbelegen unterlegt werden, sodass Leser die Interpretationen und abgeleiteten Schlussfolgerungen nachvollziehen und für sich selbst bewerten können.

Im Rahmen der empirischen Verankerung kann auch die kommunikative Validierung gesehen werden. Dazu werden Forschungsdaten und -ergebnisse den in die Untersuchung einbezogenen Personen vorgelegt, sodass diese die Gültigkeit und inhaltliche Richtigkeit prüfen können. Ggf. sind daraufhin Anpassungen vorzunehmen. (vgl. bspw. auch Terhart, 1995)

**Triangulation:** Eine komplementäre Verwendung verschiedener Methoden oder Daten können Verzerrungen entgegenwirken (vgl. bspw. Flick, 2009; Kuckartz, 2012):

> *„Triangulation dient dazu, die jeweiligen Mängel der einen Zugriffsweise durch Stärken der anderen auszugleichen. … (So) schält sich ein relativ stabiler, annähernd objektiver bzw. intersubjektiv gültiger Kern an Befunden bezüglich eines bestimmten Phänomens heraus, erhärtet und bewährt sich." (Lamnek, 2010, S. 142, in Anlehnung an Denzin, 1978)*

In dieser Arbeit soll daher eine Triangulation durch Daten, Theorien und Methoden umgesetzt werden, um Verzerrungen durch einseitige Betrachtungsweisen vorzubeugen. Im theoretischen Bezugsrahmen werden unterschiedliche theoretische Konzepte verschiedener Autoren zur Förderung der Innovationsfähigkeit einbezogen werden (Theorietriangulation), sodass immerhin ein gewisses Theorie-Spektrum entwickelt wird, in die empirischen Studien aufgenommen wird und in die Ergebnisse einfliesst. Sicherlich könnte dieses durch andere Ansätze und wissenschaftliche Diskussionsstränge erweitert werden, was aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ausserdem werden Daten

unterschiedlicher Quellen in die empirischen Studien einbezogen (Datentriangulation). Unterschiedliche Quellen können durch die Einbeziehung verschiedener Programmverantwortlicher, verschiedener Executive Education Anbieter als Bildungsorganisationen und zu verschiedenen Zeitpunkten aufgenommen werden. Hierzu ist mit der wissenschaftstheoretischen Grundlegung des sozialen Konstruktivismus anzumerken, dass auf diesem Wege verschiedene Perspektiven auf ein Phänomen einbezogen werden können, d. h. verschiedene Konstruktionsleistungen miteinander verbunden werden können, sodass ggf. ähnliche oder gegenläufige subjektive Konstruktionen gefunden werden können. Sofern Widersprüche auftreten, wären diese offen zu legen und ihnen weiter nachzugehen. Desweiteren soll die Methodentriangulation angewendet werden, indem verschiedene Methoden eingesetzt werden, um Daten des gleichen Phänomens zu generieren.

**Zusammenfassung der Gütekriterien**

In Tabelle 3 werden die oben beschriebenen Gütekriterien zusammengefasst dargestellt und überblickartig aufgezeigt, wie und in welchen Schritten diesen in der Arbeit nachgegangen werden soll. Im Rahmen der einzelnen empirischen Studien wird nochmals konkret auf deren Umsetzung eingegangen.

| **Gütekriterium** | **Umsetzung in der Arbeit** | **Aufnahme in der Arbeit** |
|---|---|---|
| **Verfahrensdokumentation** | • Aufzeigen des Vorverständnis des Forschenden, welches in die empirischen Studien einfliesst<br>• Darlegung der Erhebungsmethoden (methodisches Vorgehen, Erhebungssituationen), Datenbasis, Analysemethoden und -strategien | • TEIL A: Kapitel 2, 3<br>• TEIL B: Kapitel 4<br>• TEIL C: Kapitel 6 |
| **Regelgeleitetheit** | • Anwenden der qualitativen Inhaltsanalyse als regelgeleitetes und kodifiziertes Analyse- und Auswertungsverfahren | • TEIL C: Kapitel 6.3 |
| **Argumentative Interpretationsabsicherung** | • Daten werden herausgestellt, auf denen Interpretationen gründen (Referenzieren von Datenquellen) | • TEIL B: Kapitel 5<br>• TEIL C: Kapitel 7, 8, 9 |
| **Nähe zum Gegenstand** | • Theorienbildung dicht am Datenmaterial durch systematische Verfahren | • TEIL B: Kapitel 4<br>• TEIL C: Kapitel 6.3 |
| **Kommunikative Validierung** | • Vorlegen von Forschungsdaten und -ergebnissen den in die Untersuchung einbezogenen Personen zur Prüfung der inhaltlichen Gültigkeit | • TEIL C: Kapitel 6.3 |

| Güte-kriterium | Umsetzung in der Arbeit | Aufnahme in der Arbeit |
|---|---|---|
| **Triangulation** | • **Theorietriangulation**: Heranziehung unterschiedlicher theoretischer Konzepte verschiedener Forschungsstränge, die an die Ergebnisse der empirischen Studie herangetragen werden<br>• **Methodentriangulation**: verschiedene Methoden werden zur Datengenerierung im Rahmen der Fallstudien eingesetzt<br>• **Datentriangulation**: Daten werden durch den Einbezug verschiedener Programmverantwortlicher und verschiedener Bildungsorganisationen generiert | • TEIL A: Kapitel 2, 3<br>• TEIL C: Kapitel 6.3<br>• TEIL B: Kapitel 4.3<br>• TEIL C: Kapitel 6.3 |

Tabelle 3: Gütekriterien und deren Umsetzung in der Arbeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

Daneben sollen die klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zwar nicht im Fokus dieser Arbeit stehen, da ihre Übertragbarkeit auf ein qualitatives Forschungsverständnis nicht immer sinnvoll sein kann[3]; diese sollen im Forschungsprozess allerdings mitgedacht werden. Z. T. kann die Erreichung dieser Gütekriterien ebenfalls mit einzelnen oben aufgeführten erhöht werden. Darauf wird an entsprechenden Stellen in der Arbeit einegangen werden.

### Generalisierbarkeit

Neben den Qualitätskriterien sind weiterhin Überlegungen zur Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte anzustellen. Die Generalisierung versteht Flick (2009, S. 26) als ein Anspruch qualitativer Forschung und schlägt vor, den Grad dieser anvisierten Generalisierbarkeit herauszustellen. Gleichzeitig wird die Übertragbarkeit qualitativer Forschung häufig als herausfordernd gesehen, da diese oftmals an konkreten Fällen oder Kontexten ansetzt: *„Durch diesen Kontextbezug gewinnt qualitative Forschung (häufig) eine spezifische Aussagekraft" (Flick, 2009, S. 522)*. Mit Überlegungen zu einer Übertragbarkeit ist dann *„zu untersuchen, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und ausserhalb von spezifischen Kontexten gelten" (Flick, 2009, S. 522)*. Hierzu werden in der Methodenliteratur unterschiedliche Möglichkeiten

[3] Hierzu liegen in der Methodenliteratur verschiedene Ansichten vor, die z. B. Steinke (2008, S. 319-321) skizziert: Einige Autoren versuchen, Gütekriterien quantitativer Forschung auf qualitative Forschung zu übertragen, andere lehnen dies bewusst ab und formulieren davon losgelöst Kriterien qualitativer Forschung. In einer dritten Grundposition erkennen Autoren überdies keine zielführende Möglichkeit, für qualitative Forschung überhaupt sinnvolle Gütekriterien bestimmen zu können.

vorgeschlagen, die eine Übertragbarkeit erhöhen können. In Anlehnung an Flick (2009) ist zunächst zu klären, welcher Generalisierungsgrad mit einer Forschungsarbeit überhaupt erreicht werden soll und kann. Daraufhin kann das Einbeziehen möglichst unterschiedlicher Fälle und Kontexte für empirische Untersuchungen förderlich sein. Eine sorgfältige Auswahl von Fällen für beide empirischen Studien in dieser Arbeit kann also weiterführend gesehen werden. Auch die Kommunikative Validierung durch in die Untersuchung einbezogene Personen kann inhaltliche Rückmeldungen zu den Daten und den Ergebnissen ermöglichen. Weiterhin wird die Anwendung der Triangulation als förderlich zur Erhöhung der Generalisierbarkeit genannt, durch die der Einbezug vielfältiger und verschiedener Perspektiven aufgenommen wird. Allerdings wird aufgrund der unvermeidbaren, aber auch erwünschten Kontextgebundenheit qualitativer Untersuchungen mit dem aktiven Bestreben, die Übertragbarkeit zu erhöhen, nur eine *„gewisse Verallgemeinerung" (Flick, 2009, S. 522)* erreichen werden können. In Anlehnung an Steinke sollte *„analysiert werden, auf welche weiteren Bedingungen (Kontexte, Fälle, ... Phänomene, Situationen etc.) die Forschungsergebnisse, die unter spezifischen Untersuchungsbedingungen entwickelt wurden, zutreffen" (Steinke, 2008, S. 329)*.

In dieser Arbeit wird zunächst die Übertragbarkeit der Ergebnisse, d. h. die Gültigkeit des entwickelten innovationsorientierten Programm-Management-Modells, für Programmverantwortliche verschiedener Executive Education Anbieter wie Business Schools und alternative Anbieter angestrebt. Um gezielt die Generalisierbarkeit zu erhöhen, werden für die empirischen Studien die oben genannten Vorschläge angewendet. Diese werden innerhalb der einzelnen Untersuchungsdesigns der empirischen Studie I (vgl. Kapitel 4) und empirischen Studie II (vgl. Kapitel 6) konkret aufgenommen und diskutiert.

Mit der letztendlich erreichten Übertragbarkeit werden auch Grenzen der Arbeit deutlich werden, die durch weitere Forschungsarbeiten erweitert werden können. Diese Ansatzpunkte werden im Anschluss an die Arbeit unter Kapitel 12 betrachtet.

### 1.5.2 Methodisches Vorgehen

Nachdem die forschungstheoretischen Grundlegungen sowie daran anschliessend Prinzipien und Gütekriterien der Arbeit in einem qualitativen Forschungsverständnis bestimmt wurden, soll nun das methodische Vorgehen vorgestellt werden. Der leitenden Forschungsfrage *„Wie können Bildungsinnovationen erfolgreich in Executive Education Programme implementiert werden?"* soll mit dem Ziel der Theorieentwicklung nachgegangen werden. Im Folgenden soll das methodische Vorgehen überblicksartig

skizziert werden. Die Begründung der Methodenwahl sowie das konkrete methodische Vorgehen werden jeweils an späterer Stelle, nämlich im Rahmen des Untersuchungsdesigns der empirischen Studien aufgenommen. Das geplante Vorgehen orientiert sich deutlich an den einzelnen Forschungsfragen und stellt sich wie folgt dar:

**Literaturanalyse.** In einem ersten Schritt wurde eine Literaturanalyse durchgeführt und definitorische Klärungen vorgenommen. Dadurch konnte ein theoretischer Bezugsrahmen entwickelt werden, der zwei inhaltliche Schwerpunkte aufnimmt:

- **Innovationsorientiertes Programm-Management (F 2a-b)**: Innovationsförderliche Rahmenbedingungen (Makro-Ebene), Prozessschritte zur Gestaltung von Programmen sowie Innovationsfähigkeit der Programmverantwortlichen (Meso-Ebene)
- **Bildungsinnovationen (F 1; F 3a-b)**: Innovationstreiber und veränderte Anforderungen an Executive Education Programme, Innovationsprozesse

**Voruntersuchung.** Nach der Erarbeitung eines theoretischen Verständnisses, wurde eine explorative Voruntersuchung als weiterführend erachtet. Dadurch konnte das Verständnis von Bildungsinnovationen geschärft werden, indem der Frage nachgegangen wurde: *„Was sind aktuell bedeutende und praxisrelevante Bildungsinnovationen?“* Für die Voruntersuchung wurden explorative Interviews mit zwei Experten im Feld der Executive Education geführt. Gleichzeitig ist ein Experte *„als Repräsentant einer Gruppe“ (Flick, 2009, S. 214)* zu verstehen – da beide Interviewpartner an der Schnittstelle von Forschung und Praxis agieren, können sie als angesehene Meinungsführer in einem grossen Executive Education Netzwerk gesehen werden. Diese Untersuchung wird nicht vertieft im Rahmen dieser Arbeit dargestellt; deshalb werden weitere Informationen zu den Experten sowie der Interviewleitfaden dem Anhang beigefügt. Durch die Interviews konnte ein erstes Verständnis von praxisrelevanten Bildungsinnovation und aktuellen Herausforderungen der Executive Education Anbieter generiert werden. Auf diesem Wege konnten die Schritte zwischen der vorangegangenen Literaturanalyse zur ersten empirischen Untersuchung durch die Sensibilisierung der Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte und Fragestellungen unterstützt werden, d. h. die Weiterführung des theoretischen Bezugsrahmens konnte damit gezielter für den Zugang ins praktische Feld aufbereitet werden. Allerdings wurden basierend auf den Interviewdaten keine gänzlich neuen Ergebnisse generiert.

**Empirische Studie I: Online-Umfrage (F 3a, F 3c).** In Kooperation mit EFMD wurde anschliessend eine Online-Umfrage mit dem Titel *“In Search of Sustained Innovation*

*in Executive Education"* durchgeführt. Diese folgte einem ‚breiten' Ansatz, indem sie Executive Education Programmverantwortliche auf allen Hierarchieebenen und Rollen an Business Schools in Europa befragte, wie diese die Relevanz aktueller Trends einschätzen und inwiefern diese bereits implementiert wurden oder geplant ist sie zukünftig zu implementieren. Durch diese Studie konnte als Ergebnis ein empirisches begründetes Modell aktueller und praxisrelevanter Bildungsinnovationen mit ihren Zieldimensionen entwickelt werden. Dieses präzisiert erste Auswahlkriterien für die nachfolgende Untersuchung, indem ein Verständnis entwickelt werden konnte, welche Innovationen derzeit in der Praxis anzutreffen sind bzw. was als innovativ verstanden wird.

**Empirische Studie II: Fallstudien (F 4).** Auf dieser empirischen Untersuchung liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit. Drei vertiefte Einzelfallstudien wurden durchgeführt, wobei ein Fall ein innovatives Executive Education Programm verschiedener Anbieter darstellt. Dieses wurde in seiner Einbindung in den jeweiligen Organisationskontext aufgenommen. Dabei stand die Frage im Fokus, welche Programm-Management-Aktivitäten in diesen Fällen zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen beigetragen haben, also wie die Implementierung gelingen konnte. Die Einzelfälle wurden zunächst jeweils analysiert und schliesslich einer fallübergreifenden Analyse unterzogen, um übergreifende Ergebnisse und Erfolgsfaktoren ableiten zu können. Mit den Ergebnissen dieser Untersuchung konnte der zuvor entwickelte theoretische Bezugsrahmen nun mit konkreten Programm-Management-Aktivitäten, die die Implementierung von Bildungsinnovationen ermöglicht haben, ausdifferenziert und ‚gefüllt' werden.

Abbildung 6 veranschaulicht das Forschungsdesign in einer Übersicht.

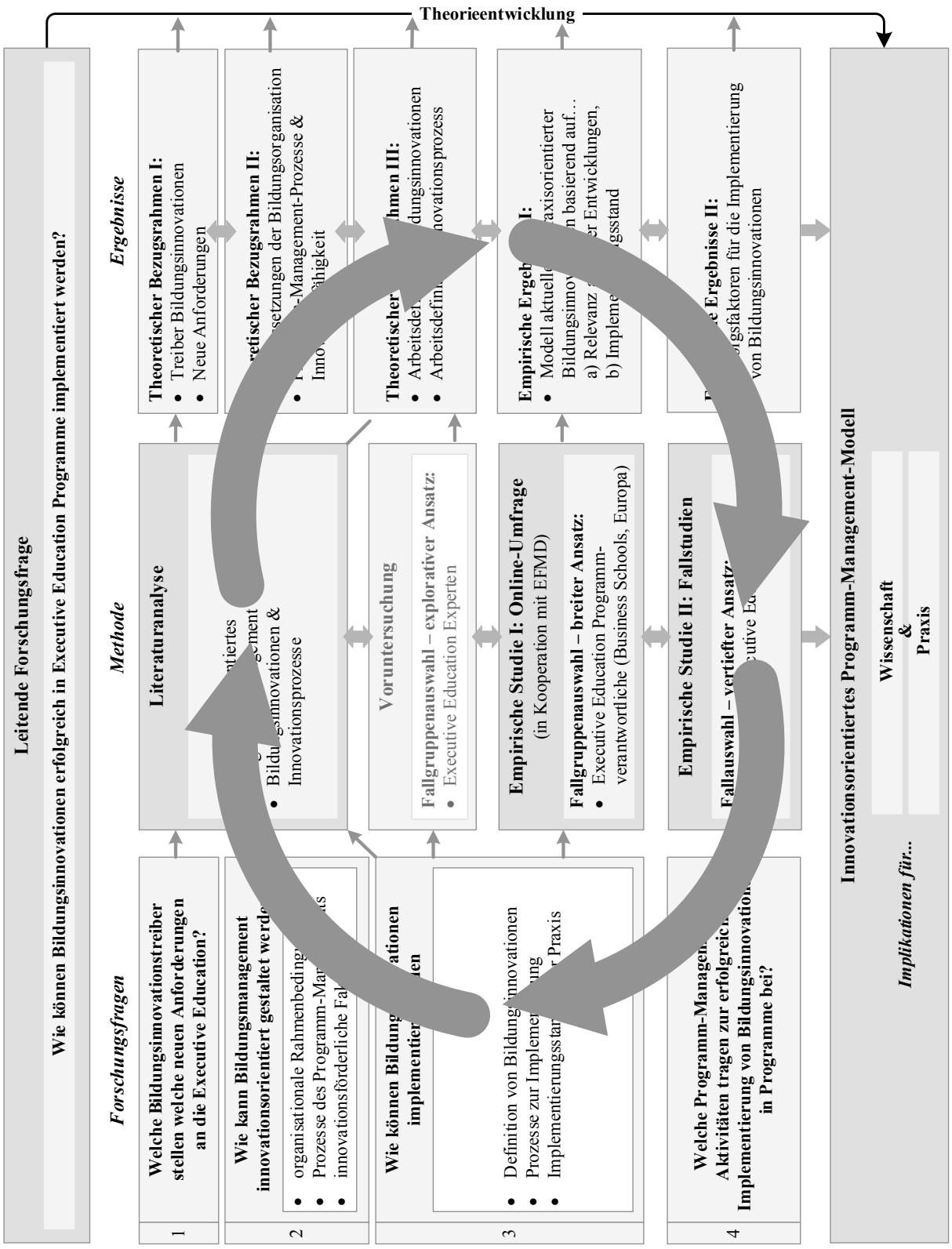



Abbildung 6: Forschungsdesign
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 1.6 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Hauptteilen. Im Anschluss an die Einleitung in Kapitel 1 soll in Teil A ein theoretischer Bezugsrahmen durch eine Literaturanalyse entwickelt werden. Hierzu geht Kapitel 2 auf die Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements und Kapitel 1 auf Bildungsinnovationen ein. Daran anschliessend werden in Teil B das Untersuchungsdesign (Kapitel 4) und die Ergebnisse (Kapitel 1) der ersten empirische Studie der schriftlichen Befragung von Praxisexperten vorgestellt. In Teil C folgt die zweite empirische Studie der Fallstudien: Nach der Vorstellung des Untersuchungsdesigns (Kapitel 6) werden die drei Einzelfälle jeweils vorgestellt und die Ergebnisse der Einzelfallanalyse jeweils beschrieben (Kapitel 1, 1 und 1). Daraufhin werden die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse (Kapitel 1) ausgeführt. Teil D führt die Ergebnisse dieser Arbeit in Kapitel 11 zusammen und stellt das daraus resultierende Modell eines innovationsorientierten Programm-Managements und seine Erfolgsfaktoren vor. Auf dieser Basis werden Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet. Kapitel 12 nimmt eine rückblickende Schlussbetrachtung auf diese Arbeit ein und stellt Forschungsdesiderata für zukünftige Forschungsprojekte vor.

Abbildung 7 visualisiert den Aufbau der Arbeit:

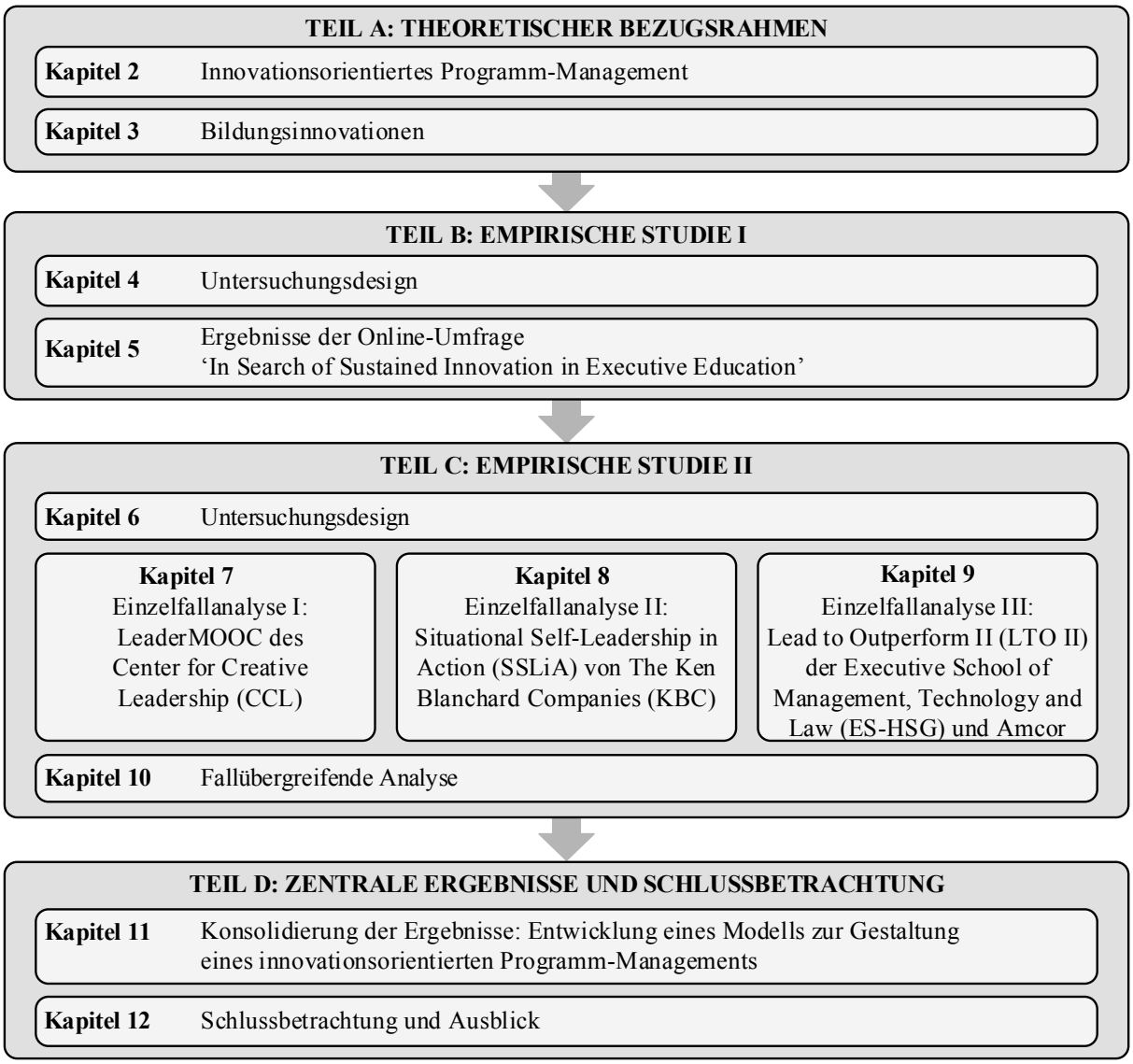



Abbildung 7: Aufbau der Arbeit
(Quelle: Eigene Darstellung)

# TEIL A: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

# 2 Innovationsorientiertes Programm-Management

## 2.1 Orientierungsrahmen: Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell

Dieser Arbeit soll mit dem St.Galler Management-Modell (nach Rüegg-Stürm, 2003) ein Orientierungsrahmen zugrunde gelegt werden, welches Gestaltungsfelder von Unternehmen aufnimmt und auf systemtheoretischen Grundlegungen basiert. Damit können die Wechselbeziehungen der Gestaltungsfelder des Executive Education Programm-Managements und der Programmverantwortlichen mit der Bildungsorganisation und deren Umwelt beschrieben werden. Denn mit der Forderung der Innovationsfähigkeit des Executive Education Programm-Managements stellt die Innovationsfähigkeit der Bildungsorganisationen ein zentrales Element dar – immerhin kann diese innovationsförderliche Rahmenbedingungen bereitstellen oder hindern. Umgekehrt stellt das Lernen und die Innovationsfähigkeit einzelner Programmverantwortlicher wiederum eine Voraussetzung für die Entwicklung der Bildungsorganisation dar, wie später deutlich werden wird. Im weiteren Forschungsprozess werden diese Wechselbeziehungen wiederholt aufgenommen.

> *„Das neue St.Galler Management-Modell versteht eine Organisation als ein komplexes System, das von einer Umwelt unterscheidbar ist und somit in eine Aussen- und eine Innenwelt der Organisation differenziert wird. Das System selbst besteht aus einer Vielzahl von Systemelementen, zwischen denen wiederum vielfältige Beziehungen und Wechselwirkungen bestehen“ (Seufert, 2013, S. 22; in Anlehnung an Rüegg-Stürm, 2004, S. 66).*

Das Modell wurde seit seiner erstmaligen Entwicklung durch Ulrich (1986) bis heute mehrfach weiterentwickelt (vgl. Bleicher, 2011; Rüegg-Stürm, 2003; Rüegg-Stürm & Grand, 2015). Heute wird dieses in verschiedenen Organisationskontexten (z. B. auch Non-Profit-Organisation) als geeignetes Modell angesehen und zur Orientierung und Strukturierung komplexer Wirkungszusammenhänge von Organisationen verwendet. Seufert sieht das Modell daher ebenfalls als hilfreiches Konzept *„für den Bildungsbereich mit seinen vielfältigen privaten, öffentlichen, in unterschiedlichen Kontexten agierende(n) Organisationen“ (Seufert, 2013, S. 22).* Da das Modell als Gestaltungsrahmen gedacht wird, der ausreichend Flexibilität für spezifische Anpassungen an Organisatio-

nen und deren Kontexte lässt, kann es für den Bildungsbereich adaptiert werden. Abbildung 8 veranschaulicht das durch Seufert (2013) vorgeschlagene modifizierte Modell für das Bildungsmanagement von Organisationen.

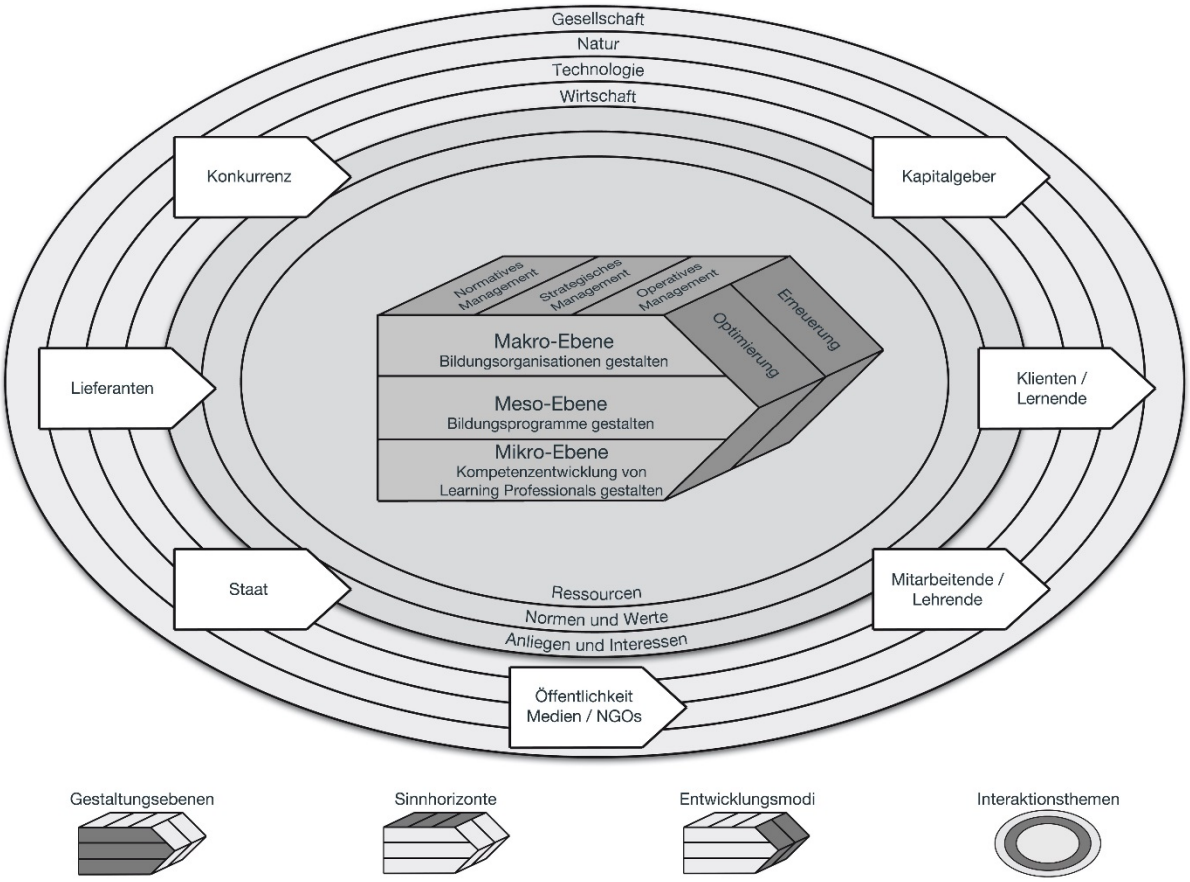



Abbildung 8: Orientierungsrahmen – Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell (Quelle: Seufert, 2013, S. 23, nach Rüegg-Stürm, 2004)

Sechs Begriffskategorien werden unterschieden, die die folgenden Inhalte aufnehmen:

| **Bildungs-organisation…** | **Begriffskategorien** | **Inhalte** |
|---|---|---|
| **Aussenwelt** | **Umweltsphären** | • Gesellschaft<br>• Wirtschaft<br>• Technologie<br>• Natur |
| | **Anspruchsgruppen** | • Kapitalgeber<br>• Klienten /Lernende<br>• Mitarbeitende/Lehrende<br>• Öffentlichkeit/Medien/NGOs<br>• Staat<br>• Lieferanten<br>• Konkurrenz |

| Bildungs-organisation… | Begriffskategorien | Inhalte |
|---|---|---|
| | **Interaktionsthemen** | • Ressourcen<br>• Normen und Werte<br>• Anliegen und Interessen |
| **Innenwelt** | **Sinnhorizonte** | • Normatives Management<br>• Strategisches Management<br>• Operatives Management |
| | **Gestaltungsebenen** | • Makro-Ebene<br>• Meso-Ebene<br>• Mikro-Ebene |
| | **Entwicklungsmodi** | • Optimierung<br>• Erneuerung |

Tabelle 4: Zentrale Begriffskategorien des St.Galler Management-Modells
(Quelle: nach Seufert, 2013, S. 22-23)

Die verschiedenen Handlungsfelder dieses Modells werden mit den weiteren Ausführungen vorgestellt und erläutert. Dabei werden sie jeweils verbunden mit entsprechenden Aktivitäten und Herausforderungen für Executive Education Anbieter, die im Rahmen dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen. Bildungsmanagementaktivitäten stehen nach diesem Modell in einem Wirkungszusammenhang zueinander und nehmen Einfluss auf verschiedene Sinnhorizonte, Gestaltungsebenen und Entwicklungsmodi. Zudem stehen Innen- und Aussenwelt jeweils in Verbindung miteinander. (vgl. Seufert, 2013, S. 23) Nachfolgend wird vertieft auf die Gestaltungsebenen eingegangen, da diese u. a. die Programm-Ebene (Meso-Ebene) umfassen, die in dieser Arbeit im Fokus stehen soll. Dabei zeigen sich allerdings die Verbindungen zu Sinnhorizonten, Entwicklungsmodi und der Aussenwelt der Bildungsorganisation.

### Die Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements

Bildungsmanagement umfasst drei Gestaltungsebenen (vgl. Reich-Claassen & Hippel, 2010; vgl. Seufert, 2013): Auf der Makro-Ebene, der Organisationsebene, sind entsprechende organisationale Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernprozessen und der Kompetenzentwicklung bereitzustellen. Handlungsfelder umfassen hier bspw. das Aufbauen entsprechender Strukturen, das Etablieren einer Lehr-/ Lernkultur sowie das Management des Programmportfolios bzw. einer Programmplanung. Die Meso-Ebene fokussiert die Gestaltung und Durchführung von Executive Education Programmen. Auf der Mikro-Ebene geht es letztendlich um die konkrete Umsetzung von Lehr-/Lernsituationen.

Lehr-/Lernprozesse sind im Rahmen von Bildungsorganisationen didaktisch zu organisieren; in diesem Sinne betitelt dies Behrmann auch als *„didaktische Organisation" (Behrmann, 2006)*. Dabei können diese nicht völlig isoliert, also nur als reine Lehr-/Lernsituationen gesehen werden, sondern sie sind stets in organisationale Strukturen der Organisation eingebunden. Damit ist auch eine Verknüpfung mit politischen Belangen von Bildung und der Organisation gegeben. Die didaktische Organisation findet somit auf allen Ebenen der Bildungsorganisation statt: Von der Makro- über die Meso- bis hin zur Mikro-Ebene. D. h. Entscheidungen, die auf der Makro-Ebene getroffen werden, haben Auswirkungen auf die Meso-Ebene und sind letztendlich auf der Mikro-Ebene in konkreten Lehr-/Lernsituationen umzusetzen. Damit stehen alle Ebenen im Zusammenspiel, was bei der Gestaltung der einzelnen Ebenen und bei zu treffenden Entscheidungen zu beachten ist. Abbildung 9 veranschaulicht die Verbindungen der drei Gestaltungsebenen:

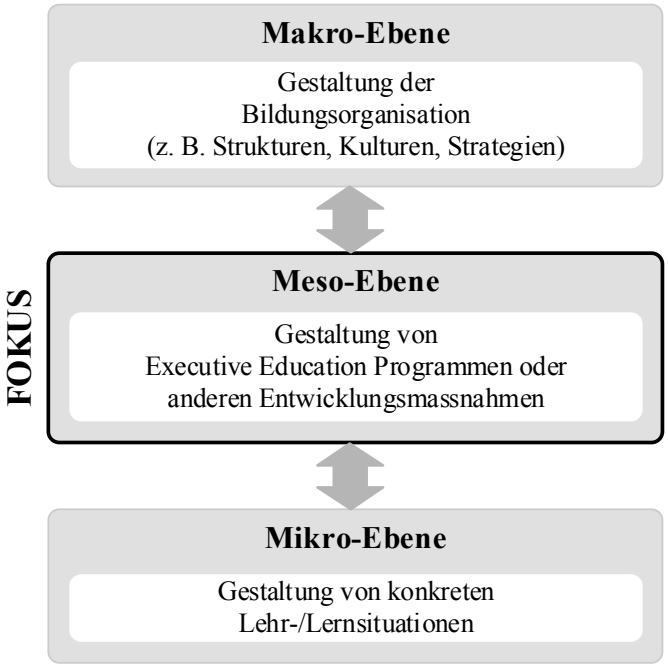



Abbildung 9: Gestaltungsebenen des Bildungsmanagements
(Quelle: in Anlehnung an Seufert, 2013)

Eine didaktische Organisation von Lehr-/Lernprozessen erfordert eine ebenenübergreifende Abstimmung unter den Akteuren: Es ist eine Harmonisierung der Handlungslogiken auf allen Ebenen anzustreben. Abstimmungsprozesse können autoritär (anordnungsorientiert) oder partizipativ (mitbestimmungsorientiert) erfolgen. Entscheidungen, welche die didaktische Organisation betreffen, gehen also über das eigentliche Lehr-/Lerngeschehen und auch die Programmgestaltung hinaus. Dabei sind Abgrenzungen zwischen verschiedenen Organisationsebenen nicht immer klar bestimmbar, denn

der Zusammenhang von Lehren und Lernen unterliegt einer hohen Komplexität. Dabei sind Wechselwirkungen zwischen institutionellen und lehr-/lernbezogenen Gestaltungsaspekten mitzudenken. (vgl. Behrmann, 2006)

Auch wenn in dieser Arbeit vor allem die Programmebene (Meso-Ebene) im Fokus steht, ist diese eng eingebettet in die Organisation zu verstehen und in Verbindung mit anderen Gestaltungsebenen, den Sinnhorizonten, den Entwicklungsmodi (gerade bzgl. der Weiterentwicklung und dem Umgang mit Innovationen, wie später in Kapitel 3.1 deutlich werden wird) und der Aussenwelt der Bildungsorganisation. Letztere wirkt derzeit als ein Treiber für Bildungsinnovationen durch veränderte Anforderungen an Executive Education Programme, wie das nachfolgende Kapitel aufzeigen wird.

## 2.2 Die Aussenwelt der Bildungsorganisationen als Treiber für Bildungsinnovationen

Im Folgenden sollen einige aktuelle Entwicklungen und Veränderungen in der Aussenwelt der Bildungsorganisationen aufgenommen und skizziert werden, die derzeit einen starken Einfluss auf den Executive Education Markt ausüben und somit Triebkräfte für Bildungsinnovationen darstellen. Diese wirken zum Teil alleine, zum Teil auch im Zusammenspiel miteinander als Kräfte, die Bildungsorganisationen dazu drängen, über traditionelle Bildungsangebote hinauszugehen, Innovationen zu implementieren und die Angebote, das Portfolio oder sogar die gesamte Organisation weiterzuentwickeln oder zu erneuern. Abbildung 10 gibt einen Überblick über diese Triebkräfte:

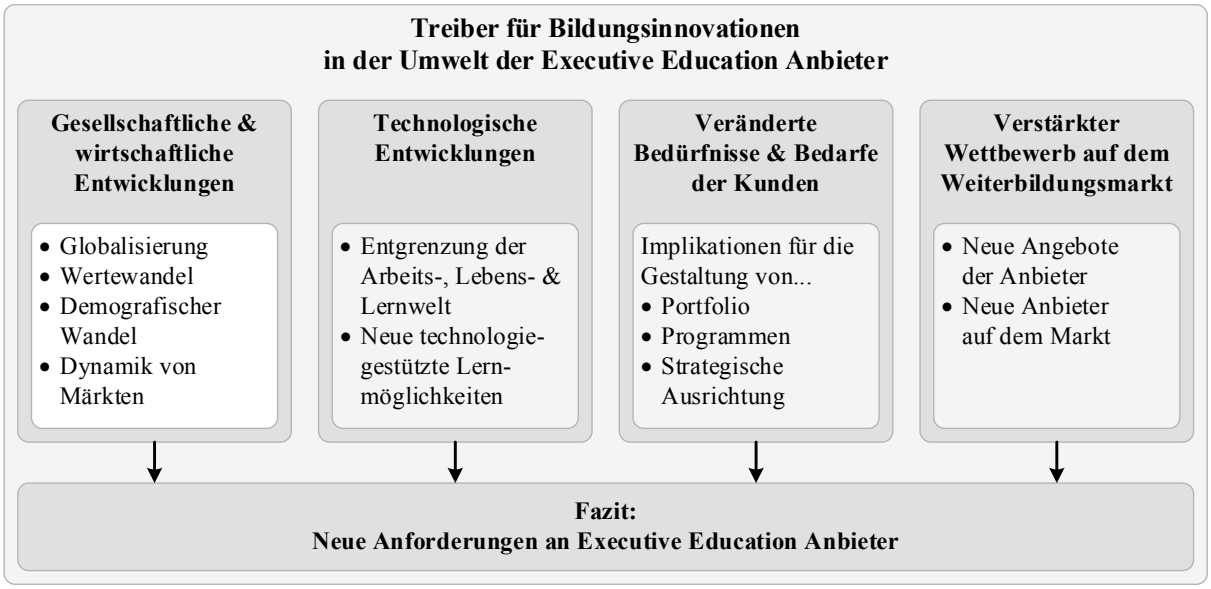



Abbildung 10: Treiber für Bildungsinnovationen in der Umwelt der Executive Education Anbieter (Quelle: Eigene Darstellung)

Die weiteren Ausführungen folgen dieser Strukturierung und gehen auf diese Treiber ein. In einem anschliessenden Fazit wird zusammenfassend aufgezeigt, welche neuen Anforderungen an den Weiterbildungsmarkt und auch an Executive Education Anbieter damit einhergehen.

### 2.2.1 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen

Gesellschaftliche Entwicklungen bringen oftmals direkte Implikationen für die Wirtschaft mit sich und werden deshalb im Folgenden gemeinsam aufgenommen. Für diese Arbeit werden folgende Entwicklungen als relevant erachtet: Globalisierung, Wertewandel, demografischer Wandel und Integration sowie die erhöhte Dynamik von Märkten. Diese sind grundsätzlich nicht unabhängig voneinander, sondern in Wechselwirkungen zueinander zu verstehen. In den weiteren Ausführungen sollen jeweils die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen skizziert und dabei die Bedeutung für Unternehmen sowie daran anschliessend für die Executive Education Anbieter herausgestellt werden.

#### Globalisierung

Die weiter voranschreitende Globalisierung und Internationalisierung von Märkten, Unternehmen sowie Einzelpersonen wirken sich auf Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden von Bildungsorganisationen aus. Viele Unternehmen treiben ihre Globalisierung bis dato weiter voran. Dazu nehmen globale Investitionen von Unternehmen sowie Exporte weiter zu (vgl. OECD, 2016, S. 32-33). Für Bildungsorganisationen bedeutet diese Globalisierung zum einen, die damit einhergehenden An- und Herausforderungen ihrer Kunden in ihre Angebote aufzunehmen. Mit Bezug auf Globalisierung weisen Helsper, Krüger & Wenzel (1996) auf eine *„Steigerung soziokultureller Ambivalenzen“ (S. 11)* hin. Waren und auch Dienstleitungen werden der ganzen Welt zugänglich gemacht und entsprechend vertrieben. So werden bspw. Projektteams in globalen Unternehmen immer weniger lokal, aber zunehmend internationaler zusammengesetzt. Dies erfordert für Individuen neue Arbeitsformen, bspw. das Arbeiten in virtuellen Teams, Umgang mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen. Dabei sind Handlungskontexte räumlich und zeitlich nicht mehr begrenzt. Die Gesellschaft unterliegt damit Modernisierungsprozessen und Individuen sind gefordert, sich mit diesen auseinanderzusetzen, um die damit einhergehenden Herausforderungen meistern zu können. Schäffter (2001) spricht in diesem Sinne von einer *„informelle(n) Interdependenz der politischen und wirtschaftlichen Akteure im Rahmen weltweiter Vernetzung“* sowie einer *„Enträumlichung des Sozialen“ (S. 11)*. So sind Führungskräfte können als Schlüsselpersonen für den Erfolg von

Unternehmen im Umgang mit solchen Herausforderungen gesehen werden und sind gefordert entsprechende Kompetenzen zu entwickeln, bspw. kulturelle Kompetenzen. Weiterhin haben sich mit der Globalisierung wie beschrieben die Arbeitsweisen. Für Executive Education Programme, die an Problemstellungen der Praxis ansetzen sollen, bedeuten das auch, sich an diesen veränderten Arbeitsbedingungen anzulehnen und diese zu integrieren. Für Führungskräfte, die global agieren, könnte ein örtlich und zeitlich definiertes Präsenzseminar schwierig mit diesem Arbeitsalltag vereinbar sein oder diese zumindest aus diesen hinaus verlagern – was nicht im Sinne der Integration des Lernens in Arbeitsprozesse stehen kann.

Zum anderen agieren Executive Education Anbieter ebenfalls als 'Global Player' auf einem globalisierten Markt (vgl. Behrmann, 2006, S. 30), was ebenfalls zu einem verstärkten Wettbewerb führt. Das trifft somit bspw. auf Business Schools zu, die sich im Rahmen von Rankings internationalen Vergleichen untereinander unterziehen, aber ebenfalls weitere Executive Education Anbieter, die auf diesem Markt agieren.

**Wertewandel**

Neben der Globalisierung kann in der Gesellschaft ein Wertewandel hin zu Selbstbestimmung, Individualisierung und Pluralisierung verzeichnet werden, was bspw. auch in Diskussionen um generationsspezifische Werte und deren Bedeutung für Unternehmen als Arbeitgeber zur Haltung und Förderung von Mitarbeitenden hervorgehoben wird (vgl. bspw. Ruthus, 2014). Wertewandel meint an dieser Stelle…

> *„(eine) kontinuierliche oder plötzliche Veränderung der moralischen Überzeugung in einer Gesellschaft … im 20. Jahrhundert (haben sich) Wandlungen vollzogen, die traditionelle Werte wie Pflicht, Unterordnung und Ordnungsliebe durch Wertvorstellungen wie Selbstverwirklichung, Autonomie und Mündigkeit nahezu abgelöst haben. …. diesem Prozess liegt ein Wandel individueller Werte und gesellschaftlicher Normen zugrunde." (Seufert, 2013, S. 24, in Anlehnung an Pitschke, 2012)*

Damit wird angedeutet, dass ein fremdbestimmtes Lernen durch Bildunsganbieter kaum mit Werten der Autonomie einhergeht. Vielmehr erfordert das selbstbestimmtes oder sogar selbsgesteuertes Lernhandeln, welches durch Executive Education Anbieter initiiert und im Prozess unterstützt werden kann. Kapitel 2.4.1 geht näher auf diese Lernformen ein.

**Demografischer Wandel und Integration**

Zu erwähnen ist ausserdem der demografische Wandel, der dazu führt, dass jüngeren Berufstätigen immer mehr ältere Arbeitnehmer und pensionierte Personen gegenüberstehen werden. Daraus resultiert eine Herausforderung für Unternehmen, die auf Fach- und Führungskräfte angewiesen sind und auch für Bildungsanbieter, die diesen Prozess entsprechend unterstützend zu begleiten haben. Vor diesem Hintergrund entstehen bspw. Arbeiten zum Umgang mit generationsspezifischen Werten in Unternehmen (vgl. Ruthus, 2014), die die Bedeutung der Etablierung einer entsprechenden förderlichen Arbeitskultur hervorheben, neue Anforderungen an die Führung der Mitarbeitenden stellen und Herausforderungen der Mitarbeiterbindung aufnehmen (vgl. bspw. Widuckel, Molina, Ringlstetter & Frey, 2015). Dies geht dann mit einem neuen Führungsverständnis einher, welches in Programme der Führungskräfteentwicklung zu integrieren ist. Allerdings könnte sich diese Entwicklung mit der aktuellen ‚Migrations- und Flüchtlingswelle' wieder stark ändern, die viele junge Personen mitbringt, die z. T. auch gute Ausbildungen aufweisen – dann muss es in Programmen zudem darum gehen, Unternehmen bei dieser Entwicklung zu unterstützen, bspw. auf diese Personen in die Führungskräfteentwicklung einzubeziehen und/oder Führungskräfte auf den Umgang mit einer zunehmend interkulturellen Mitarbeiterschaft vorzubereiten.

**Dynamische Marktentwicklungen**

Unsere Gesellschaft ist geprägt von Komplexität, Dynamik, Unsicherheit und Unplanbarkeit. Damit müssen Individuen und Organisationen lernen, umgehen zu können. So sind Kompetenzen zur *„Bewältigung des Unplanbaren" (Böhle, 2005, S. 1)* zu entwickeln. Lernen wird dementsprechend verstanden als *„Erwerb von Kompetenzen zur Problemlösung in unsicheren und unplanbaren Anforderungslagen sowie als subjektive Bewegung hin zur wirksamen Selbststeuerung …" (Arnold, 2012b, S. 3)*. In Unternehmen haben diese Entwicklungen zu erweiterten Anforderungen an das Kompetenzprofil der Mitarbeitenden und Führungskräften geführt, die Executive Education Anbieter gezielt aufnehmen sollten. Zwar ist Fachwissen weiterhin wichtig, aber darüber hinaus ist es bedeutend, *„die überfachlichen Kompetenzen (Sozial-, Selbstlernkompetenzen) der Mitarbeitenden zu stärken, um sich vor künftigen Krisen zu rüsten" (Seufert, 2010, S. 14)*. Um sich langsam anbahnende und kaum vorhersehbare Veränderungen schnellstmöglich zu erkennen, mit einer solchen Unplanbarkeit umgehen und in diesem Kontext verantwortungsvoll handeln zu können, braucht es "*tacit skills" (Arnold, 2005)*. Das meint *„die Anwendung intuitiven Wissens als komplexe Verbindung von Kognition und Emotion" (Schuchmann & Seufert, 2013, S. 425, zit. nach Arnold, 2005)*.

Aufgrund der dynamischen Märkte werden Innovations- und Produktentwicklungszyklen immer kürzer. In diesem Zusammenhang sind bspw. Ansätze zum Management von agilen Teams und Organisationen (vgl. bspw. Meyer, 2014; Moran, 2015) in wissenschaftlichen und praxisorientierten Diskussionen aufgekommen. Diese Konzepte stammen ursprünglich aus der IT-Branche, in der es früh bedeutend wurde, möglichst schnell Produkte zu entwickeln, diese in einer Beta-Version relativ schnell an Kunden bzw. Nutzer heranzutragen oder diese von Beginn an in Entwicklungsprozesse einzubeziehen und durch deren Feedback diese weiterzuentwickeln. Durch die Agilität von Teams und Organisationen wird das schnelle Aufnehmen und Ausprobieren von Innovationen möglich (vgl. auch Ries, 2011). Durch solche stark verkürzten Entwicklungszyklen ist es für Unternehmen und die einzelnen Mitarbeitenden nicht mehr möglich, über einen längeren Zeitraum Erfahrungen mit bestimmten Abläufen, Prozessen usw. zu sammeln und umfassendes Arbeitsprozesswissen zu generieren (vgl. Lang & Pätzold, 2004). Damit wird nicht eine frühzeitige Anhäufung von Vorratswissen, sondern vielmehr ein kurzfristiges Lernen ‘just-in-time’ bedeutend: *„Der Hochgeschwindigkeitsmensch erwirbt sein Wissen … dann, wenn er es braucht.“ (Euler, 2010, S. 323)*. Mit Bezug eines solchen vorschnellen Beschleunigungsdenkens warnt Euler davor, einer punktuellen *„Mikrowellenpädagogik“* nachzugehen, in der *„… nicht nur die Arbeit, sondern auch das Lernen einem Beschleunigungsdenken unterworfen (wird) … Hinter diesem Verständnis steht die unzulässige Gleichsetzung von Lernen und Information. Lernen ist mehr als die Beschaffung von Informationen, es erfordert Reflexion mit dem Testen von (oft unhinterfragten) Annahmen, dem Infragestellen von Wissen und dessen Methoden der Generierung, der Aufnahme von Antworten der Theorie als etwas Fragwürdiges, das Be- und Hinterfragen von vermeintlichen Erkenntnissen.“ (Euler, 2010, S. 323)* In diesem Sinne ist es für Führungskräfte weniger bedeutend, passiv Inhalte oder Wissen zu ‚konsumieren‘. Vielmehr untermauert dies die eingangs aufgezeigte Forderung, durch innovative Lernformen an realen Problemstellungen anzusetzen, um durch und mit diesen Kompetenzen entwickeln zu können und direkt zur Problemlösung beizutragen.

**Bedeutung der Innovationsorientierung.** Damit Unternehmen in dynamischen Märkten und unter verstärktem Wettbewerbsdruck weiterhin wettbewerbsfähig bleiben können, ist es für diese bedeutend, auch eine Innovationsorientierung in ihre Strategie aufzunehmen. An dieser Idee knüpfen verschiedene wissenschaftliche Diskussionen an: Aus der strategischen Perspektive kann die Diskussion um Ambidextrie aufgeführt werden, die eine ‚Beidhändigkeit‘ als zentral ansieht. Dies meint, dass die Organisation und die einzelnen Mitarbeitenden und Führungskräfte der Exploration von Neuem als auch

der Nutzung von Bestehendem (‘Exploitation’) nachgehen (vgl. bspw. Gibson & Birkinshaw, 2004; Maier, 2015c; O’Reilly III & Tushman, 2008). Eine weitere Diskussion aus der Perspektive der Organisationsentwicklung stellt die um Organisationales Lernen (wissenschaftliche Perspektive) bzw. Lernende Organisation (praxisbezogene Management-Perspektive) dar (vgl. bspw. Probst & Büchel, 1994; Wilkesmann, 1999), welche in den weiteren Ausführungen in Kapitel 2.3.2 dieser Arbeit fokussiert wird. Dabei wird die Anpassungsfähigkeit der Organisation durch Lernprozesse auf den Ebenen der Individuen, Teams und der Organisation hervorgehoben.

### 2.2.2 Technologische Entwicklungen

Durch die äusserst schnelllebige Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen ganz neue Wege für den Austausch von Informationen und einfache weltweite Kommunikation. Diese unterstützen daher auch die weiter voranschreitende Globalisierung. Wissensaustausch und Informationen werden *„in einen räumlich-zeitlich unbegrenzten sowie in seiner Dynamik nicht kontrollierbaren Diffusionsprozess entlassen“ (Behrmann, 2006, S. 30)*. Technische Geräte bieten ganz neue und virtuelle Lebenswelten, also *„Milieus, in denen Nutzer agieren, denken, erleben“ (Weidenmann, 2001, S. 168)*. Gerade das Web 2.0 führt diese Entwicklungen weiter.

**Entgrenzung der Arbeits-, Lebens- und Lernwelt**

Damit ergeben sich ebenfalls neue Anforderungen an die Arbeits-, Lebens- und Lernwelt, die einer Entgrenzung unterliegen und zunehmend miteinander verschwimmen. In wissenschaftlichen Diskussionen wird von einer Erweiterung der Lernkontexte (vgl. Arnold, 2012a) gesprochen, die weitreichendes Potenzial zur Gestaltung innovativer Lernöglichkeiten für Executive Education Anbieter offeriert.

In diesem Kontext ist eine Automatisierung vieler Prozesse auszumachen und Berufsanforderungsprofile haben sich entsprechend verändert. Mit Bezug auf Wissen und Informationen ist eine Dynamik durch diese schnellen technologischen Entwicklungen zu verzeichnen, die dazu führt, dass Wissen immer schneller veraltet, womit oft der Begriff einer *„verkürzten Halbwertszeit des Wissens“ (Heckert, 2002, S. 38)* einhergeht. Das bringt ständigen Weiterbildungsbedarf mit sich, dem Individuen kaum mehr nachkommen können. Somit rücken Medienkompetenzen und Informationskompetenzen in den Blickpunkt und es werden zunehmend überfachliche Kompetenzen wichtig, um diesen gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Seufert (2013) betont darüber hinaus die Komplexität, die aufgrund dieser Entwicklungen aufkommt:

> *„Menschen handeln in immer komplexeren Situationen, die in ein kaum überschaubares Netz vielfältiger Zusammenhänge technischer, sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Art eingebunden sind. Alle Beteiligten sehen sich mit ständig neuen Technologien, Verfahren, Begriffen und Zusammenhängen konfrontiert und müssen einen fortlaufenden Strom von Veränderungen bewältigen. Mediennutzer stehen heute zunehmend einer vermischten physischen und virtuellen Realität gegenüber (Leben in einer neuen Realität). Soziale Netzwerke werden zum Ausgangspunkt für Erfahrungen im Internet, die Grenzen zwischen Privatem und beruflichen Welten und zwischen Identitäten verwischen." (Seufert, 2013)*

Für die Einzelnen stellen diese technologischen Möglichkeiten einerseits neue, einfachere und schnellere Wege zur Verfügung, Zugang zu Wissen und Informationen zu erhalten. Gleichzeitig stellt dies eine Herausforderungen dar, diese Komplexität nicht weiter zu verkomplizieren und hebt das Aufnehmen von Technologien für Programme hervor, die ohnehin von Führungskräften im Alltag genutzt werden. Jedenfalls machen diese Ausführungen deutlich, dass Lernen ebenfalls in Arbeits- und Lebenskontexten unterstützt werden sollte und der Lernraum nicht weiter unter Laborbedingungen zu separieren ist.

**Neue technologiegestützte Lernmöglichkeiten**

Im Bildungsbereich stehen mit diesen technologischen Entwicklungen nun neue Möglichkeiten des Lernens zur Verfügung, so können bspw. traditionelle Präsenzphasen durch virtuelle Phasen substituiert oder ergänzt werden. Wie Lernen durch Technologien neu unterstützt wird und damit auch die veränderten Anforderungen an Arbeiten und Lernen aufnehmen kann, wird in weiteren Ausführungen stellenweise weiter aufgenommen werden. Mit Behrmann (2006) kann an dieser Stelle festgehalten werden:

> *„Nicht zuletzt wird im Zuge der Technologisierung auch ein neuer Markt entdeckt, wenn Weiterbildungseinrichtungen über ‚virtuelle Lernzentren, Lernmärkte, Lernplattformen und Lernagenturen … die Chance (entdecken), damit Geld zu verdienen" (Behrmann, 2006, S. 31)* .

Seit dem Jahr 2006, in dem Behrmann diesen Aussage veröffentlichte, sind durch die neuen technologischen Möglichkeiten bereits diverse neue Formen der Lernunterstützung und Lernmöglichkeiten verschiedener Anbieter auf dem Markt aufgekommen. Dies wird später im Rahmen des verstärkten Wettbewerbs in Kapitel 2.2.3 nochmals aufgegriffen.

Mit den technologischen Entwicklungen der letzten Zeit wird es möglich, Lernarrangements mit dem Einsatz von Medien zu gestalten und den Lernprozess ganzheitlich zu unterstützen – aus der Bildungsorganisation hinaus in die Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden. Vor dem Hintergrund der technologischen Komplexitätszunahme lässt sich

seit den 1980er Jahren ein Trend ausmachen, der über webbasierte e-Learning-Systeme zu mobilen Lernlösungen geht. Kooperatives Lernen wird damit in neuen Formen möglich und bedeutend (vgl. Schuchmann & Seufert, 2013, S. 421-442). Gleichzeitig kann Lernen unabhängig von Orten und Zeiten sowie individueller stattfinden (Witt & Czerwionka, 2007). Mit dem Einsatz digitaler Medien kann auch eine Selbststeuerung und -organisation von Lernen gefördert werden. Zudem erhalten Nutzungsmöglichkeiten des Web 2.0 Einzug in den Diskurs, durch das eine *„Mitgestaltung des Netzes durch die Nutzenden und eine verstärkte Hinwendung zu Social-Software-Systemen" (Witt & Czerwionka, 2007)* realisiert werden kann.

### 2.2.3 Veränderte Bedürfnisse und Bedarfe der Executive Education Kunden

In der internationalen praxisorientierten Diskussion im Feld der Executive Education sind einige Hinweise in den letzten Jahren dazu aufgekommen, welche neuen Anforderungen an Executive Education Programme sich stellen und was diese demnach leisten sollten. Diese knüpfen an die Veränderungen der Wirtschaft und Gesellschaft an und ebenfalls an der aufgekommenen Kritik bzgl. der bisherigen Ergebnisse der Führungskräfteentwicklung. Im Folgenden werden zentrale Ideen aus dieser Diskussion aufgenommen, um ein Verständnis dieser neuen Anforderungen herauszuarbeiten.

Eiter (2009) konnte durch ihre Forschungsaktivitäten eine immer grösser werdende Lücke zwischen offerierten Programmen der Business Schools und den Bedürfnissen der Kunden, den Unternehmen und potenziellen Teilnehmenden feststellen. Grundsätzlich haben sich die Bedarfe in den letzten fünf Jahren stark verändert – auch hinsichtlich der Inhalte. Daneben werden organisatorische Rahmenbedingungen kritisiert, vor allem eine Orts- und Zeitabhängigkeit, die in traditionellen Präsenztrainings mit einem ‚Eventcharakter' einhergeht. Durch die Dynamik der Märkte kann es sein, dass Bedarfe erst sehr kurzfristig erkannt werden und nur wenig Zeit bleibt, bis das Wissen oder die Kompetenzen im Unternehmen gebraucht werden: *"The need to develop knowledge and skills as fast as possible poses a couple of practical challenges" (Carliner, 2012, S. 10).* Generell kann eine stark veränderte und dabei mehr fordernde Nachfrage der Kunden in der gesamten didaktischen Wertschöpfungskette ausgemacht werden: *"They were more sophisticated in what they asked for, more focused on business challenges, more involved in the design and delivery process, more demanding and more credentialed" (Eiter, 2009, S. 2-3).* Dieses Ergebnis wird mit den weiteren Ausführungen wiederholt aufkommen.

In der Studie *"Future Trends in Business Education" (Executive Core, 2015)* wurden aktuelle Trends auf dem Markt aus der Perspektive potenzieller Executive Education Kunden identifiziert. Hierfür wurden in einem breiteren Ansatz Talentmanagement-Verantwortliche aus verschiedenen Unternehmen, staatlichen Einrichtungen und Non-Profit-Organisationen befragt, wie sie planen, ihr Budget zu investieren, welche Führungskräfte entwickelt werden sollen und welche Rolle für Business Schools in diesem Rahmen gesehen wird. Das leitende Ziel war es, *"to channel and hear the 'voice of the customer'" (Executive Core, 2015, S. 9)*. Übergreifend wurden verschiedene Meinungen zu einer Involvierung von und Zusammenarbeit mit Business Schools deutlich:

> *"As expected, corporations reported they use resources from business schools much less often than small or large professional development firms. However, some felt an affinity for business schools and had good stories to tell about the quality of their programs. Others reported that they would rather spend their entire budget on internal development initiatives and rarely tap business schools. The spirit of the feedback suggested that corporations no longer think their future success is dependent on business schools. Many articulated a sense of confidence that corporations and business schools could find new ways to collaborate in productive ways." (Executive Core, 2015, S. 9)*

Als Ergebnis weist die Studie zentrale Themenbereiche auf, die Trends auf dem Executive Education Markt und damit verbundene Herausforderungen aus der Kundenperspektive aufnehmen – dies kann nicht nur für Business Schools, sondern grundsätzlich für Executive Education Anbieter als relevant erachtet werden. Im nachfolgenden werden diese Trend-Themenbereiche kurz skizziert. Dazu wurde eine Strukturierung in die drei Handlungsfelder a) Portfoliogestaltung, b) Programmgestaltung und c) Ausrichtung der organisationalen Strategie von Business Schools vorgenommen, die Tabelle 5, Tabelle 6 und Tabelle 8 aufnehmen. Zudem werden diese Ergebnisse der Studie im Nachgang zu den jeweiligen Tabellen z. T. durch weitere Ausführungen ergänzt.

**Portfoliogestaltung**

| Themenbereich | Erläuterung |
|---|---|
| Verstärkte 'Customization' wird erforderlich, um wachsende Märkte zu nutzen. | • Massgeschneiderte und kundenspezifische Lösungen werden immer bedeutender, da Bedarfe und Bedürfnisse sehr stark variieren zwischen einzelnen Kunden.<br>• Damit wird wiederholt ein Wettbewerbsvorteil für professionelle Dienstleistungsunternehmen gegenüber Business Schools deutlich (z. B. Beratungsfirmen). Für Business Schools wird eine radikal neue Wettbewerbsstrategie bedeutend.<br>• Der Markt für traditionelle und standardisierte Lernangebote verkleinert sich demnach. |

| Themenbereich | Erläuterung |
|---|---|
| Fokussetzung auf Minderheiten. | • Business Schools investieren weniger Zeit als Unternehmen, um neue Wege zu finden und Minderheiten anzusprechen – so die Wahrnehmung vieler Kunden.<br>• Bspw. werden Frauen weitaus weniger in Executive Education Massnahmen angesprochen als Männer (allerdings geht dies grundsätzlich einher mit der geringeren Repräsentanz von Frauen in Top-Führungspositionen). Dagegen weisen über 80 % der befragten Unternehmen spezifische Programme für Minderheiten auf. |
| Messung des Transfers und Impacts des ‚neuen' Lernens. | • Business Schools wird geringes Interesse bzgl. der Evaluation zugesprochen, d. h. zu messen, inwiefern der gewünschte Impact durch ein Programm für Lernende und Unternehmen erreicht werden konnte (z. B. Anwendung des Gelernten im Arbeitskontext).<br>• *"Some of our interviews suggested that if business school programs were evaluated on actual transfer of learning back on the job and not primarily on tests, papers, one-off projects, and student satisfaction ratings; they would more closely align themselves with the corporate buyers' definition of value and success." (Executive Core, 2015, S. 4)* |

Tabelle 5: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Portfoliogestaltung
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Executive Core, 2015, S. 2-7)

**Anpassung von Programmen an spezifische Kundenbedürfnisse.** Auf eine generelle Forderung und Nachfrage der Kunden nach verstärkter 'Customization' der Executive Education Massnahmen an kundenspezifische Erfordernisse weisen ebenfalls Eiter (2009) und Lloyd & Newkirk (2011) hin. Die letztgenannten Autoren sehen dies in der zugenommenen strategischen Bedeutung von Talentmanagement und der Entwicklung spezifischer organisationaler Kompetenzen der Kundenorganisationen, um weiterhin Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit sicherstellen zu können:

> *"The growing role of talent and capabilities in companies' strategies (and the growth and professionalization of the corporate learning/development function) has driven a significant shift towards company-specific custom programs. This is a long-term market trend that dates from the mid-1980s and it has accelerated in recent years." (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 3)*

Somit zeigt sich insgesamt ein deutlicher Trend weg von standardisierten Programmen (die eher auf die Entwicklung allgemeiner Kernkompetenzen des unternehmerischen Handelns zielen, aber weniger auf unternehmensspezifische Herausforderungen eingehen (vgl. Lloyd & Newkirk, 2011, S. 2) hin zu Lösungen, die auf spezifische Herausforderungen des Unternehmens zugeschnitten sind und spezifische Problemlösungen zum Ziel haben. Gemäss der Autoren kann erwartet werden, dass dieser Trend weiter voranschreitet *"based on client needs to collaborate across boundaries, develop and transfer strategies throughout global organizations, and cope with volatile, uncertain,*

*complex, and ambiguous economic conditions" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 2)*. Damit können soziokulturelle Entwicklungen, wie Globalisierung und damit verbundene Entwicklungen der Wirtschaft als Treiber für diesen Trend verstanden werden. In diesem Kontext sieht Eiter (2009) eine Herausforderung für universitätsangebundene Business Schools, die sicherlich auch auf andere Executive Education Anbieter übertragen werden kann: *"the evolving needs of ... custom program clients may have negative implications for the future of university-based executive education" (Eiter, 2009, S. 1).*

Die höheren Ansprüche der Nachfrage durch die Kunden insgesamt führt Eiter (2009) z. T. auch auf die in einigen Unternehmen neu aufgekommene ‚C-Level Position', nämlich die des Chief Learning Officers (CLO), zurück:

> *"The new leaders have arrived…and they will change the way you think about learning and performance. They're high octane and hard-charging, and they're moving into your neighborhood now." (Bonner & Wagner, 2002, S. 1)*

CLOs sind weitaus mehr als ihre Vorgänger gefordert, die Entwicklung der Mitarbeitenden mit den Unternehmenszielen zu verlinken. Damit verbunden ist die Zielsetzung, Lernumgebungen zu gestalten anstatt traditioneller klassenraumbasierter Trainings. Entsprechend fragen CLOs in der Zusammenarbeit mit Business Schools nach alternativen Lehr-/Lernmethoden, v. a. experimentelles Lernen, Action Learning, Coaching und auch geförderte und unterstütze Diskussionen (vgl.Eiter, 2009, S. 3).

**Evaluation und Aufzeigen des Impacts.** Darüber hinaus wurde in Tabelle 5 auf die Bedeutung der Evaluation durch externe Bildungsanbieter von Programmen mit Blick auf deren Impact für Lernende und die Kundenorganisation hingewiesen. Eiter zeigt in einem ähnlichen Sinne auf, dass auch interne Bildungsverantwortliche in Unternehmen mehr und mehr dazu angehalten werden, ihre Investitionen in Bildungsprogramme anhand des 'Business Impact' zu rechtfertigen (vgl. Eiter, 2009, S. 11). Entsprechend können externe Bildungsorganisationen interne Bildungsverantwortliche in den Kundenorganisationen im Anschluss an eine Weiterbildungsmassnahme dahingehend zu unterstützen, geeignete Messmöglichkeiten zu identifizieren, zu gestalten und diese Evaluation durchzuführen. Dazu gehören ebenso die Dokumentation, die Kommunikation der Ergebnisse sowie die Ableitung von Handlungsmassnahmen zur weiteren Optimierung von Programmen.

**Programmgestaltung**

| Themenbereich | Erläuterung |
|---|---|
| Erfahrungs-basiertes Lernen ermöglichen & Referierende motivieren, dies zu gestalten und zu unterstützen. | • Für die Gestaltung und Unterstützung von erfahrungsbasiertem Lernen und anwendungsorientiertem Lernen wird ein verstärkter Bedarf ausgemacht. Dies wird verbunden mit dem Ziel der Entwicklung einer unternehmensweiten Perspektive, Verständnis und kultureller Sensibilität.<br>• *"There is an increasing emphasis on the relevancy and the direct application of learning within actual important business challenges in the corporate sponsor organization in ways that support the desired culture." (Executive Core, 2015, S. 5)*<br>• Die Möglichkeiten, diese Bedürfnisse aufzunehmen, werden Business Schools begrenzt zugestanden. |
| 'Customization' der Inhalte durch Individualisierung und Anwendbarkeit. | • Viele Kunden suchen nach massgeschneiderten Möglichkeiten, spezifische Kompetenzen zu entwickeln, die aktuell erfolgskritisch für das Unternehmen gesehen werden; dabei ist Lernen der Einzelnen mit organisationaler Performanz zu verzahnen bzw. dieses in den Arbeitskontext zu integrieren.<br>• Dies erfordert langfristige Partnerschaften zwischen Kunden und Business Schools *"as a thought leader, the ability to customize content, and the ability to deliver it in digestible amounts tailored to the business' mental models and common conceptual frameworks, not the faculty's" (Executive Core, 2015, S. 5).*<br>• Zudem sind Business Schools gefordert *"to develop capabilities to enable the learning to occur almost any time and any place, sometimes just-in-time" (Executive Core, 2015, S. 5).* |
| Abstimmung von Inhalten an aktuelle Initiativen & Lernmodule, die die Kunden bereits nutzen. | • Business Schools können für Unternehmen einen Mehrwert schaffen, indem sie ihre Fachexperten in Talentmanagementprozesse der Kunden involvieren, was allerdings Abstimmungen erfordert.<br>• Bisher scheinen Referierende von Business Schools begrenzte Anreize zu sehen, Inhalte und Modelle an spezifische Anforderungen zu adaptieren, Zeit in Abstimmungen mit Unternehmen zu investieren, Partnerschaften aufzubauen und die Herausforderungen der Kunden zu verstehen.<br>• *"Rewarding faculty for publishing research and granting tenure to allow academic independence and freedom appears to be in conflict with the needs to reframe insights and concepts to client's frameworks', effectively collaborate and align with others, and frequently customize learning offerings with a focus on effectively transferring learning back on the job." (Executive Core, 2015, S. 6)* |

Tabelle 6: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Programmgestaltung
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Executive Core, 2015, S. 2-7)

**Nachfrage von 'Customization' und Auswirkungen auf die Programmgestaltung.** Eiter (2009) identifiziert verbunden mit dem anhaltenden Trend der Nachfrage nach massgeschneiderten Lösungen Veränderungen der Kundenbedarfe und -bedürfnisse

zwischen den Jahren 2004 und 2009, die sich auf die Gestaltung von Programmen und Lösungen auswirken. Tabelle 7 stellt diese dar:

| Früher | | Heute |
|---|---|---|
| Inhaltsbasiert (v.a. General Management) | ➔ | Herausforderungen des Unternehmens (z. B. strategische Problemlösungen) |
| Nachfrage eines Programmes | ➔ | Nachfrage einer Lernerfahrung |
| Zeitlich definiertes Event | ➔ | Zeitlich erweitert |

Tabelle 7: Veränderungen in der Nachfrage zur Programmgestaltung
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Eiter, 2009)

Kunden erwarten heute eine verstärkte Fokussierung auf organisationale Performanz durch die Orientierung an Unternehmenszielen sowie auf individuelle Weiterentwicklung, um diese zu erreichen. Entsprechend sind Executive Education Anbieter gefordert, die spezifischen Herausforderungen und Ziele vertieft zu verstehen. Demnach sind bspw. Kompetenzen zu entwickeln in den Bereichen Strategie, Innovation und Problemlösen, eine kundenorientierte Denkweise einzunehmen, Komplexität und Ambiguität zu managen und Führungsaktivitäten deutlich mit Unternehmensergebnissen zu verknüpfen. Für die Programmgestaltung durch Bildungsanbieter bedeutet dies u. a. nicht nur die traditionelle Vermittlung von Inhalten, sondern den Verkauf von Lösungen, das Durchführen von Coachings, und das strategische Talentmanagement. Zudem sind Lernerfahrungen zu integrieren, die verschiedene Lehr-/Lernmethoden aufnehmen. Ausserdem wird die Ausweisung des erreichten Impacts für die Kundenorganisation bedeutend. (vgl. Lloyd & Newkirk, 2011, S. 2)

Mit einer solchen Ausrichtung kommen auch neue Anforderungen an die angebotenen Services und Lernmöglichkeiten auf, was Executive Education Anbieter auffordert, diese zu überdenken und neue Gestaltungsmöglichkeiten zu integrieren:

> *"The ways people learn are adapting to these reasons why people must learn. As a result, the nature of the services that university providers offer also is changing, and the boundaries within which they compete are eroding" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 3).*

Insgesamt wird damit eine nachhaltige Kompetenzentwicklung bedeutend – *„aus einer Bildungsmanagement-Perspektive (meint dies) eine Learning-Outcome und nicht länger eine Input-Orientierung" (Schuchmann & Seufert, 2012, S. 35)*, welche durch traditionelle Wissensvermittlung angestrebt wird. Eine solche Kompetenzentwicklung findet zu grossen Teilen auch in informellen Kontexten statt und weniger durch Lernen in Klassenräumen (vgl. Kapitel 2.4.1). Lloyd & Newkirk (2011, S. 3-5) erachten auf dieser

Grundlage folgende Ansätze als weiterführend für eine Programmgestaltung oder die Gestaltung von Lösungen:

- **Integrierte Lösungen**: Formale Trainings werden weiterhin als bedeutend gesehen, allerdings nur als kleiner Teil einer gesamten Lösung (nicht nur eines einzelnen Programms); diese sollte möglichst nah in den Arbeitskontext integriert werden und bspw. 'just-in-time'-Lösungen aufnehmen oder Performance-Support-Lösungen, auf die Lernende bei Bedarf in Arbeitsprozessen zugreifen können, um Probleme zu lösen.
- **Action Learning**: Dies meint *"the study of real life problems or opportunities by real managers in real time" (Revans, 2011, S. 17)* und nimmt von Beginn an das Ziel auf, Manager bei ihren realen Herausforderungen zu unterstützen (vgl. Revans, 2011, S. 2). Lernen durch die Bewältigung von realen Aufgaben ermöglicht es, an aktuellen Herausforderungen des Unternehmens anzuknüpfen *("learning to act" (Revans, 2011, S. 48))*. Action Learning ist somit grösstenteils aus dem Klassenraum hinaus in die Praxis, d. h. in den Arbeitskontext, verlagert und *"is blurring the boundaries between classroom, workplace, and even life experience" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 3)*. Grundsätzlich ist eine ganze Bandbreite möglicher Action Learning Designs denkbar (vgl. Revans, 2011, S. 17). Gleichzeitig fordert dies eine veränderte Rolle des Referierenden – weg vom Lehren hin zum Learning Facilitator und Berater.
- **Blended Learning Konzepte**: Die Mischung von Präsenzlernen und technologiegestütztem Lernen ermöglicht die Ausweitung des unterstützten Lernprozesses und kann geografisch verteilte Lernende einbeziehen (Kapitel 2.4.1 wird näher auf die Definition und die Ausgestaltung von Blended Learning Designs eingehen).

Darüber hinaus sehen die Autoren eine erweiterte Rolle für Executive Education Anbieter als bedeutend, nämlich durch die Veränderung von *"services into traditionally non-core training and development support areas" (Lloyd & Newkirk, 2011, S. 5)*, wie z. B. Beratung zur Unternehmensentwicklung, Programm-Entwicklung, Kundenbeziehungen oder die Gestaltung von Lernerfahrung als Teil der Gestaltung der Unternehmensstrategie und deren Implementierungsprozess.

**Ausrichtung der organisationalen Strategie und Partnerschaften**

| Themenbereich | Erläuterung |
|---|---|
| Adaption an veränderte Bedürfnisse & Erwartungen des Marktes, um das Risiko einer zukünftigen Konsolidierung zu mindern. | • *"The challenge facing most business schools is to find ways to aggressively adapt to the changing market trends or become a possible victim of continued program consolidations." (Executive Core, 2015, S. 2)*<br>• Sofern die Anbieter keine Partnerschaften mit Unternehmen haben, die Mitarbeitende in standardisierte Programme ‚schicken', werden diese verstärkt unter Druck geraten, einzelne Lernende zu finden, die selbst in ihre Entwicklung investieren. Bei wirtschaftlichem Druck könnten Executive Education Services möglicherweise sogar konsolidiert werden.<br>• Hier wird das Eingehen eines unternehmerischen Risikos durch Business Schools als sinnvoll erachtet, um proaktiv und effektiv mit Talentmanagement-Teams zusammenzuarbeiten. |
| Kompetenzen aufbauen, um effektiv mit Kompetenzzentren und Universitäten der Kunden zu kooperieren. | • Unternehmensinterne Kompetenzzentren und Universitäten gestalten oftmals fortgeschrittene eigene Executive Education Aktivitäten und sind externen Anbietern bzgl. des Aufnehmens spezifischer Bedarfe und Bedürfnisse voraus.<br>• Diesen Kompetenzzentren kommt eine Machtposition zu, die sich auf die Auswahl externer Anbieter auswirken kann. Zudem kann aufgrund der internen hohen Expertise, in die viele Investitionen geflossen sind, vieles intern umgesetzt werden, sodass externe Partner nicht unbedingt einbezogen werden müssen.<br>• Business Schools könnten sich in Rollen des Designs und der ‚Lieferung' von Inhalten und Modellen etablieren (was Key Account Management Rollen verstärkte Bedeutung zukommen lässt). Gleichzeitig werden diese oftmals als unflexibel wahrgenommen, ihre Inhalte und Modelle an spezifische Bedürfnisse der Kunden anzupassen und damit weiterzuentwickeln. |
| Verstärkte Kundennähe im Unternehmen aufbauen. | • Einige Kunden wünschen sich weitergehende Beratung und Aufmerksamkeit der Autoren der Modelle, die in Entwicklungsmassnahmen integriert werden sollen. Dies ermöglicht es spezifische Kundenbedarfe zu verstehen und die Verfügbarkeit der ‚richtigen' Ressourcen am richtigen Ort sicherzustellen.<br>• Manche grössere Kundenorganisationen wünschen sich zudem verschiedene ‚Liefermöglichkeiten' von Programmen wie *"a mixture of learning delivery channels including online, face-to-face (real or virtual), and in-person in regional centralized locations" (Executive Core, 2015, S. 6).* |

Tabelle 8: Neue Anforderungen an Executive Education Anbieter – Ausrichtung der organisationalen Strategie (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Executive Core, 2015, S. 2-7)

Gemäss der Befragten sind Business Schools nicht weitgehend in die interne Entwicklung von Talenten oder in externe Partnerschaften involviert. Interessant erscheint die

hieran angelehnte Überlegung, die in der Studie aufgenommen wird, in welchem Lebenszyklus sich universitätsangebundene Business Schools als Organisationen derzeit befinden könnten:

> *"Some evidence suggest that business schools are moving from a period of sustaining success to gradual decline in the life cycle of organizations. According to Greiner's (1972) theory, 'Business as usual' is the least painful route; requiring little change or disruption of the organization and its power structures. At the very least, academia is sometimes perceived as bureaucratic and often non-adaptive by the respondents in this survey which is evidence of possible decline in the industry. … If the theory applies in this case, business schools would then require leadership, investment, and courage to disrupt the organization and face defensive resistance from those who will be threatened by the changes." (Executive Core, 2015, S. 7)*

### 2.2.4 Verstärkter Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt

Seit einiger Zeit zeigt sich ein deutlich zunehmender Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt: Zum einen bringen Bildungsanbieter ständig neue Angebote und Lernformen auf den Markt. Zum anderen weiten Unternehmen, die ursprünglich in einer ganz anderen Branche tätig waren, ihre Dienstleitungen auch auf den Bildungsbereich aus, wie z. B. Beratungsunternehmen.

Als eines der Trendbeispiele, das mit den technologischen Entwicklungen aufkam, kann die MOOC-Welle erwähnt werden, deren möglichen Implikationen und der Übertragung auch auf den Kontext der Executive Education weiterhin nachgegangen werden soll (vgl. bspw. Haber, 2014; Stine, 2013). Seit dem Jahr 2012 kommen immer mehr frei zugängliche und kostenlose Online-Lernangebote auf: Renommierte Universitäten wie MIT, Duke oder Stanford haben nun ‚Massive Open Online Courses' (MOOCs) in ihrem Angebot. MOOCs sind frei zugängliche Online-Kurse, die seit dem Jahr 2011 einen enormen Aufschwung auf dem Bildungsmarket erlebt haben und ursprünglich aus dem Hochschulkontext stammen. Dabei wurden zunächst Vorlesungen als Video festgehalten und öffentlich zugänglich gemacht (vgl. auch Kapitel 7.2.1). So sind Online-Substitute entstanden und Wissen wird in ganz neuer Form angeboten. MOOCs stehen im Kontext der OER-Entwicklung (Open Educational Resources, welche lizenzfreie Lehr-/ Lernressourcen meinen die digital und kostenlos verfügbar und zugänglich sind:

> *"In its simplest form, the concept of Open Educational Resources (OER) describes any educational resources (including curriculum maps, course materials, textbooks, streaming videos, multimedia applications, podcasts, and any other materials that have been designed for use in teaching and learning) that are openly available for use by educators and students, without an accompanying need to pay royalties or licence fees" (Butcher et al., 2011, S. 5).*

Doch bisher haben Weiterbildungsanbieter gerade mit der Bereitstellung von Wissen und Inhalten ihr Einkommen erzielt. Brauchen also Weiterbildungsanbieter nun neue Geschäftsmodelle (vgl. Schuchmann & Seufert, 2012, S. 34-37)? Butcher et al. (2011) rechnen der OER-Entwicklung ein bedeutendes Potenzial zur Transformation des Bildungsmarktes zu. Das neu aufgekommene Unternehmen Coursera stellt eine entsprechende Plattform zur Verfügung, auf der renommierte Universitäten kostenlose Online-Kurse anbieten. Bspw. bietet HEC Paris einen Kurs zum Thema *"Leading Organizations"* an oder die University of Virginia ein Kurs zum Thema *"Managing an Agile Team"*[4]. Für einzelne spezielle Kurse wird eine relativ geringe Teilnahmegebühr erhoben. Eine ähnliche Plattform stellt EdX dar, auf der Universitäten wie MIT kostenlose Kurse anbieten (MITx[5]). Mit diesen Entwicklungen kommen Fragen auf wie "*Will online education startups like Coursera end the era of expensive higher education?" (Oremus, 2012, S. 1)*.

Darüber hinaus haben traditionelle Beratungsunternehmen den lukrativen Weiterbildungsmarkt bereits für sich entdeckt. So gründete bspw. Roland Berger, ein Strategieberatungsunternehmen, nun eine Corporate University, die ab dem Jahr 2013 auch nach aussen geöffnet wurde. Damit werden das Wissen des Unternehmens und auch dessen Erfahrungen, die es in enger Zusammenarbeit mit der Unternehmenspraxis erworben hat, allen zugänglich gemacht. In ähnlicher Weise weitet McKinsey sich auf den Bildungsmarkt aus und offeriert ‚McKinsey Leadership Development'[6] Programme und massgeschneiderte Lösungen im Bereich der Führungskräfteentwicklung. Mit der Überzeugung *"Leadership development has got to be integrated with what the business is doing. If you don't have it tightly connected, you don't get what you want"*[6] kommen mit einer deutlichen Outcome-Orientierung für die Kunden zentrale neue Anforderungen an Executive Education auf.

Wenn nun die Kunden von Executive Education Anbietern mehr zu strategischen Problemlösungen drängen und die Anbieter sich entsprechend ausrichten, werden die grössten Konkurrenten eben solche Beratungsfirmen sein. Diese verfügen derzeit über entscheidende Vorteile gegenüber Business Schools: Sie bringen einen höheren Bezug zu unternehmensspezifischen Situationen mit und mehr Erfahrung mit den Inhalten in der Praxis. Damit weisen sie eine grössere Nähe zu den Unternehmen auf. Sie verfügen über ein breites Wissen verschiedener Branchen und sind global ausgerichtet. Business

[4] vgl. https://www.coursera.org
[5] vgl. https://www.edx.org/school/mitx
[6] vgl. http://mld.mckinsey.com/

Schools können Beratungsfirmen in ihrer globalen Ausrichtung daher kaum schlagen. Ihr Vorteil kann es aber sein, dass sie über akademisches Forschungswissen verfügen. (vgl. Eiter, 2009, S. 14)

Gleichzeitig stehen Business Schools und andere Executive Education Anbieter ebenfalls in Konkurrenz zueinander. Für an Angeboten Interessierte stellen bspw. verschiedene internationale Rankings, wie das Financial Times Ranking[7], eine Vergleichsmöglichkeit der vielzähligen Anbieter auf dem Markt dar. Letztendlich wird es bedeutend, die spezifischen Vorteile der einzelnen Bildungsorganisationen besonders herauszustellen und die Positionierung auf dem Markt zu stärken, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit zu sichern (vgl. Schuchmann & Seufert, 2012, S. 34-37). Damit wird wieder die Bedeutung einer Innovationsfähigkeit der Organisation herausgestellt.

### 2.2.5 Fazit: Neue Anforderungen an die Kompetenzentwicklung und Unterstützungsmöglichkeiten der Bildungsanbieter

Die vorangegangenen Ausführungen in diesem Kapitel haben eine deutliche Umbruchsituation auf dem Markt der Führungskräfteentwicklung aufgezeigt. Diese Situation ergibt sich durch gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen, die veränderte Bedürfnisse und Bedarfe der Kunden – d. h. Individuen als auch Organisationen – bedingen. Ausserdem befinden sich Executive Education Anbieter selbst in einem verstärkten Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt. Diese Veränderungen in der Aussenwelt der Bildungsorganisationen können als Treiber für Bildungsinnovationen verstanden werden.

Übergreifend kann ein Trend weg von standardisierten und hin zu massgeschneiderten Executive Education Programmen und Lernmöglichkeiten hervorgehoben werden. Dieser basiert auf der zunehmenden Anforderung der Kunden, unternehmensspezifische Herausforderungen und Problemlösungen aufzunehmen, um diese bei der Bewältigung unterstützen zu können. Somit ist als oberstes Ziel ein Impact für die Unternehmen als Kunden zu schaffen, welcher durch einen Impact für die einzelnen Lernenden erreicht werden kann. Die Schaffung eines Business-Impacts bzw. die Learning-Outcomes stehen dabei im Zentrum. Es reicht insgesamt nicht länger aus, Problemstellungen anderer Unternehmen zu bearbeiten, wie dies bisher oft anhand von Fallstudien angegangen wurde:

[7] vgl. http://rankings.ft.com/

> *"Program participants won't be allowed to come back to work without ideas and tools they can use immediately. Forget stale case studies about another firm's challenges or problems." (Olson & Stotz, 2009, S. 2)*

Damit einher geht eine Nachfrage- anstelle einer Angebotsorientierung. Es kann also nicht mehr um die Inhalte gehen, die ein Bildungsanbieter zu offerieren hat, sondern um die spezifischen Problemsituationen der Kunden; diesbezüglich konnte Eiter (2009) derzeitig starken Handlungsbedarf ausmachen. Eine Fokussierung solcher kundenspezifischer Herausforderungen erfordert von den Lernenden einen hohen Aktivitätsgrad in entsprechenden Massnahmen und ist somit als Gegensatz zu passivem Lernen durch Wissensvermittlung zu verstehen:

> *"Bring your whole person or don't come. … Executive education of the future will feel more like simulated battle than like death by PowerPoint." (Olson & Stotz, 2009, S. 2)*

Das Lernverständnis, das mit den skizzierten Veränderungen und Anforderungen an Executive Education Aktivitäten einhergeht, unterliegt damit einem Paradigmenwechsel und geht mit neuen Ausgangspunkten für die Gestaltung von Lernmöglichkeiten einher, die Tabelle 9 zusammenfasst:

| ***‚Alte' Ausgangspunkte: Von der Fokussierung auf…*** | ***‚Neue' Ausgangspunkte: Zur Integration von…*** |
|---|---|
| Umwelt stabil und kalkulierbar | Umwelt instabil und unkalkulierbar |
| Paternalistische Führung bzw. Lernende als ‚Konsumenten' | Mitarbeiter als Partner bzw. Lernende als Co-Produzenten |
| Mitarbeitende als technokratische Problemlöser | Mitarbeitende als ‚reflexive Praktiker' |
| Individuum lernt fremdgesteuert | Individuum lernt primär selbstgesteuert |
| Fokus auf Individuum | Fokus auf Individuum, Team und Organisation (Lernkultur) |
| Einebnen von Heterogenität | Eingehen auf Heterogenität |
| Wissensvermittlung: Behavioristisches Lernverständnis | Wissensaneignung: Kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis |
| Kenntnisse als Zielbezug, Aufbau von Vorratswissen | Kompetenzen, insbesondere Reflexionskompetenz als Zielbezug |
| ‚Klassisches Lehrbuchwissen' als Inhaltsbezug | Komplexe Problemstellungen als Inhaltsbezug |
| Lernen folgt Organisationsvorgaben (Vermitteln von Antworten) | Lernen als Teil der Organisationskultur (Ermöglichen von Problemlösungen) |
| Lernen als Selbstzweck: Messung der Lernergebnisse | Lernen auf Arbeitsplatz und Organisation bezogen; Messung der Lernwirkungen bzw. auf Learning Outcomes bezogen |
| Lernen angebotsorientiert | Lernen nachfrageorientiert bzw. subjektorientiert |
| Lernen zu festgelegten Zeiten | Lernen bei Bedarf; Mischung aus Selbstlern- und Präsenzphasen |

| *‚Alte' Ausgangspunkte: Von der Fokussierung auf…* | *‚Neue' Ausgangspunkte: Zur Integration von…* |
|---|---|
| Off-the-job Lernen determiniert, Lernen in formellen Kontexten | Mischung von on-off-near-the-job Lernen, formelles und informelles Lernen |
| Lernen wird durch Lehrende bewirkt, Lehrpersonen als ‚Vermittler' | Lernen durch Lehrende, Peers, Medien etc. unterstützen Lehrpersonen als ‚Lernbegleiter' |

Tabelle 9: Neue Ausgangspunkte für die Organisation von Lernen
(Quelle: Seufert & Schuchmann, 2013, S. 2-3, in Anlehnung an Euler, 2010, S. 321-331)

Die zuvor herausgestellten neuen Anforderungen an Executive Education Programme sowie die neuen Ausgangspunkte für die didaktische Organisation des Lernens bringen Implikationen für die Gestaltung bzw. das Design von Programmen mit sich. Kapitel 2.4.1 wird später näher auf diese eingehen. Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungsmanagements auf der Makro- (Kapitel 2.3) und anschliessend der Meso-Ebene (Kapitel 2.4) eingegangen. Dabei sollen gezielt innovationsförderliche Faktoren aufgenommen werden.

## 2.3 Makro-Ebene: Organisationale Rahmenbedingungen

Mit dem Blick auf die Aussenwelt der Bildungsorganisation konnte ein Verständnis hinsichtlich neuer Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Kunden erarbeitet werden. Nun soll auf die Bildungsorganisation eingegangen werden, die in dieser Umwelt agiert und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten durch Bildungsprogramme für die Kunden bereitstellen soll. Entsprechend ist diese gefordert, Bildungsinnovationen aufzunehmen und zu ermöglichen. Die organisationalen Rahmenbedingungen, die auf der Makro-Ebene einer Bildungsorganisation gestaltet werden, können entweder grundsätzlich innovationsfördernd oder aber auch innovationshemmend ausgerichtet sein und sich damit auf die weiteren Gestaltungsebenen Meso- und Mikro-Ebene auswirken. So können Strukturen, Kulturen und Strategien Innovationsbarrieren aufweisen, die sich in ‚Scheuklappen', einem ‚Korsett' oder ‚Routine' zeigen. Abbildung 11 visualisiert diese:

Abbildung 11: Innovationsbarrieren auf der Makro-Ebene der Bildungsorganisation
(Quelle: Seufert, Schuchmann, Meier & Fandel-Meyer, 2016, S. 285;
in Anlehnung an Hartmann, Brentel & Rohn, 2006, S. 26)

Diese Innovationsbarrieren, die organisational verankert sind, hindern bspw. ein neuartiges Denken, das Routineprozesse verlässt, Bewährtes permanent hinterfragt, (kleine) Experimente, neue Erfahrungen sowie Fehler zulässt und damit Veränderungen antreibt:

> *„… ohne Experimentieren und aus Fehlern lernen zu können, d. h. eine ausgeprägte Fehler- und Kritikkultur zu praktizieren, Erfahrungen reflektieren zu können, grundlegende Normen und vermeintliche Gewissheiten hinterfragen und neu denken zu können, können Innovationen kaum produziert werden. Dies gilt für die organisationale und individuelle Ebene gleichermaßen" (Hartmann et al., 2006, S. 21).*

In Anlehnung an Uebernickel et al. (2016) liegen vielzählige Studien vor, die auf der Organisationsebene Eigenschaften identifizieren konnten, die einen erfolgreichen Umgang mit Innovationen gezielt begünstigen können:

> *„Hierzu zählen Steuerungsmöglichkeiten wie die Verfügbarkeit von Ressourcen, die Autonomie der Mitarbeitenden, Führungsunterstützung, einfache Organisationsstrukturen und schlanke Entscheidungsprozesse. Teilweise sind die innovationsfreundlichen Eigenschaften einer Organisation jedoch auch schwieriger zu fassen –, die Grundhaltung oder auch Einstellung einer Organisation kann Innovationen mehr oder minder zuträglich sein." (Uebernickel et al., 2016, S. 12)*

Mit letzterem werden kulturbezogene Aspekte wie auch das gewünschte Verhalten der Organisationsmitglieder sowie weitere innovationsförderliche Werte und Normen angesprochen. Dabei kommt auch Führungspersonen eine zentrale Rolle als Vorbild, aber

auch in einer Unterstützungs- und Ermöglichungsfunktion, zu, *„denn Führungsunterstützung ist ein wesentlicher Treiber der … Innovation – z. B. Offenheit für innovationsfördernde Methoden und Prozesse“ (Uebernickel et al., 2016, S. 13).* An dieser Stelle soll nicht weiter vertieft auf diese Innovationsbarrieren eingegangen werden. Vielmehr soll darüber hinausgegangen werden und durch deren Skizzierung ein Verständnis für die Bedeutung geschaffen werden, die der Gestaltung innovationsförderlicher Rahmenbedingungen zukommt. Im folgenden Kapitel 2.3.1 wird daher zuerst auf das Zusammenspielt des normativen, strategischen und operativen Bildungsmanagements eingegangen, wobei dem strategischen Bildungsmanagement eine besonders zentrale Rolle zur (Neu-)Ausrichtung von Bildungsinnovationen zukommt. So kann es möglich werden, verstärkt auch pädagogische Innovationen auf der Programmebene aufzunehmen und operative Routineprozesse in einem traditionellen Programm-Management-Verständnis, das eher administrativ und auf Effizienz ausgerichtet ist, aufzubrechen. Anschliessend soll auf die Entwicklung der Innovationsfähigkeit einer lernenden Bildungsorganisation in Kapitel 2.3.2 eingegangen werden, das die Ebenen der Organisation, der Teams und der einzelnen Organisationsmitglieder aufnimmt. Abschliessend werden zentrale organisationale Voraussetzungen einer innovationsfähigen Bildungsorganisation in einem Fazit in Kapitel 2.3.3 zusammengestellt.

### 2.3.1 Zusammenspiel eines normativen, strategischen und operativen Bildungsmanagements

Den Sinnhorizonten des Bildungsmanagements (normatives, strategisches und operatives Management) kommt eine zentrale Rolle bei der (Neu-)Ausrichtung der Bildungsorganisation zu, wenn es darum gehen soll, eine Innovationsorientierung und -fähigkeit aufzunehmen. Dabei ist das Management von Bildungsorganisationen ist per definitionem verbunden mit einem zunehmenden Spannungsfeld zwischen pädagogischen Interessen einerseits und ökonomischen Ansprüchen andererseits:

> *„Bildungsmanagement setzt … ‚Bildung‘ und ‚Management‘ mit ihren unterschiedlichen Rationalitäten miteinander in Bezug, um pädagogische und ökonomische Prinzipien auf die Gestaltung von Bildungsprozessen anzuwenden. Die Ausbalancierung von pädagogischen Zielen … und ökonomischen Zielen … bildet das fortlaufende Spannungsfeld eines reflexiven Bildungsmanagements. Ein reflexives Bildungsmanagement bedeutet dabei, dieses Spannungsfeld (aus einer Distanz heraus) bewusst und reflektiert aufzunehmen, dabei weder eine Konvergenz zwischen pädagogischen und ökonomischen Prinzipien, noch eine unvereinbare Divergenz anzunehmen, sondern vielmehr nach gestaltbaren Bedingungen und deren Grenzen zu suchen.“ (Seufert, 2013, S. 5; in Anlehnung an Arnold, 1995; Gessler, 2009).*

Pädagogischen Organisationen wurde z. T. vorgeworfen, sie hätten in der Vergangenheit organisationale Zusammenhänge vernachlässigt und stattdessen nur pädagogische Ansprüche fokussiert. Bei Executive Education Anbietern kann dagegen eher eine gegensätzliche Situation angenommen werden: Diese Organisationen nehmen aufgrund ihres organisationalen Hintergrunds oftmals verstärkt eine wirtschaftliche bzw. Managementperspektive ein, die mit einer Fach- bzw. Inhaltsorientierung einhergeht. Dies konnte für eine traditionelle Vermittlung von Inhalten und Wissen vermutlich funktionieren. Dahingegen wurde eine pädagogische und didaktische Perspektive auf eine nachhaltige Kompetenzentwicklung bisher eher im Hintergrund gehalten, welche nun mit den neuen Ausgangspunkten für die Gestaltung von Lernmöglichkeiten verstärkte Bedeutung erhält. In jedem Fall lässt sich ein Spannungsfeld ausmachen, das *„(einen) Gegensatz von Leiten und Führen einerseits und pädagogisch-humanen Zielen andererseits konstatiert" (Nuissl, 1998, S. 1-2)*. Damit verbunden erkennt Behrmann (2006) die Herausforderung der Abstimmung von normativen Ansprüchen (wie Vision, Leitbild der Organisation), gesellschaftlichen Anforderungen, eigenen wirtschaftlichen Zielen und dem Lernverständnis einer Bildungsorganisation sowie den operativen Gestaltungsanforderungen von pädagogisch sinnvollen Lehr-/Lernprozessen in besonderem Masse:

> *„Entsprechende Divergenzen zu bearbeiten und in konstruktive Orientierung zu übersetzen, könnte … gelingen, wenn ein zwischen diesen Ebenen vermittelndes strategisches Management zur Neuorientierung und -positionierung von Bildungseinrichtungen implementiert wird, welches über die Auseinandersetzung mit normativ unterlegten wie gestaltungswirksamen Rahmenkonzeptionen der jeweiligen Organisation angeregt und realisiert wird" (Behrmann, 2006, S. 98).*

**Die Vermittlerfunktion des strategischen Bildungsmanagements.** Das strategische Bildungsmanagement unterstützt dann *„in intermediärer Funktion zwischen dem normativen und operativen Bildungsmanagement – die Neuorientierung und -positionierung von Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf ihre Binnenstruktur und hinsichtlich der Funktionen, die im Zusammenhang mit der Umwelt … wahrgenommen werden" (Behrmann, 2006, S. 101)*. Damit wird diese Managementdimension zu einer Regulationsopportunität, wenn es darum geht, betriebswirtschaftlichen Steuerungslogiken der Bildungsorganisation und pädagogischen Ansprüchen Rechnung zu tragen. Dabei kann es ‚eingeschliffene Routineprozesse' auf operativer Ebene hinterfragen und eine Innovationsorientierung aufnehmen. Abbildung 12 visualisiert diese Überlegungen und nimmt dabei die drei Sinnhorizonte mit Blick auf ein Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell auf:

Abbildung 12: Das strategische Bildungsmanagement als Regulationsopportunität zwischen normativen und operativen Ansprüchen
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Behrmann, 2006, S. 101)

Vor diesem Hintergrund kann dem strategischen Bildungsmanagement ebenfalls bzgl. eines erfolgreichen Umgangs mit Bildungsinnovationen eine zentrale Rolle beigemessen werden: Die neuen Anforderungen an eine nachhaltige Kompetenzentwicklung erfordern das verstärkte Einnehmen einer pädagogischen Perspektive zur Gestaltung entsprechender Programme und Bildungsmassnahmen, wobei die Managementperspektive weiterhin bedeutend bleibt, wie spätere Ausführungen zeigen werden (bspw. im Rahmen des Managements von Innovationsprozessen (vgl. Kapitel 3.3)). Ein reflexives Bildungsmanagement nimmt in diesem Sinne beide Perspektiven auf und ermöglicht damit auch pädagogische Innovationen im Kontext von Executive Education Programmen auf der Meso-Ebene. Dabei stellt die normative Orientierung der Bildungsorganisation eine zentrale Grundlage für die Gestaltung von entsprechenden Strategien dar, d. h. dort kann eine grundsätzliche Innovationsorientierung bereits verankert werden, um innovationsförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Weiterhin stehen die Sinnhorizonte des normativen, strategischen und operativen Managements in wechselseitiger Verbindung mit der Makro-Ebene (sowie auch den anderen beiden Gestaltungsebenen), auf der innovationsförderliche Kulturen und Strukturen gestaltet werden können, die mit innovationsförderlichen Strategien einhergehen und ebenfalls an normativen Grundlegungen der Bildungsorganisation orientiert sind.

Nachfolgend soll weiter auf die Frage eingegangen werden, wie auf der Grundlage der normativen Orientierung und strategischen Ausrichtung grundsätzlich die Innovationsfähigkeit von Bildungsorganisationen auf der Makro-Ebene entwickelt werden kann. Dies wird im nachfolgenden Kapitel mit der Heranziehung des Konzeptes organisationalen Lernens aufgezeigt, welches Bildungsorganisationen als Leitbild und damit als normative Orientierung heranziehen können.

### 2.3.2 Entwicklung der Innovationsfähigkeit einer lernenden Bildungsorganisation

Die Umwelt der Bildungsorganisationen entwickelt sich dynamisch, die Kunden stehen unter Druck, innovativ zu agieren und wettbewerbsfähig zu bleiben. Executive Education Anbietern kommt damit die Aufgabe zu, ihre Kunden bei dieser Herausforderung zu unterstützen. Gleichzeitig agieren sie selbst auf einem äusserst dynamischen Bildungsmarkt und unter Wettbewerbsdruck; sie sind mehr denn je gefordert, sich immer wieder neu *„zu (re-)organisieren, um ihre Überlebens-, Funktions- und Innovationsfähigkeit zu gewährleisten" (Behrmann, 2006, S. 27).* Daher ist die Entwicklung der eigenen Innovationsfähigkeit von Bildungsorganisationen bedeutend. Theoretische Ansätze um organisationales Lernen (Begriff der wissenschaftlichen Diskussion) knüpfen an dieser Herausforderung an und gehen davon aus, dass die Fähigkeit der Organisationen schnell Neues zu lernen und sich dynamisch an die Anforderungen der Umwelt anzupassen zu einem Wettbewerbsvorteil führt. Eine lernende Organisation (Begriff wird in der praxisbezogenen Management-Perspektive verwendet) bezeichnet idealerweise ein System, das sich in ständiger Entwicklung befindet und in dem Ereignisse als Entwicklungsimpulse genutzt werden, um das Handlungsrepertoire der Organisationsmitglieder ständig an neue Herausforderungen anzupassen. Auf diesem Wege kann eine Innovationsfähigkeit entwickelt werden, welche eine Lernfähigkeit auf den Ebenen der Organisation, der Teams und der Individuen bedingt: *„Innovationsfähigkeit setzt die Fähigkeit zum permanenten Lernen voraus" (Weissenberger-Eibl, 2010, S. 23).* Organisationales Lernen basiert auf dem Lernen der einzelnen Organisationsmitglieder – umgekehrt führt individuelles Lernen nicht unbedingt zu Organisationslernen:

> *„Organisationen lernen … nur, d. h. entwickeln sich weiter bzw. sind innovationsfähig, wenn die einzelnen Mitglieder lernen. Umgekehrt führt aber individuelles Lernen nicht zwingend zum Lernen der Organisation." (Seufert et al., 2016, S. 284)*

Eine Vielzahl umfassender wissenschaftlicher Arbeiten bzgl. der Entwicklung von Ansätzen und Modelle zu organisationalem Lernen liegen seit den 1980er Jahren vor und wurden geprägt von Argyris und Schön (1978), Schein (1993), Senge (1996) oder auch Watkins & Marsick (1996) und Pedler, Boydell & Burgoyne (1989). Die Autoren legen ihren Konzepten gleichermassen die Idee zugrunde, dass kontinuierliches und schnelles Lernen den Wettbewerbsvorteil der Organisationen stärkt. Nach Watkins und Marsick (1996) meint ein organisationales Lernen…

> *"(An organization) that learns continuously and transforms itself … Learning is a continuous, strategically used process – integrated with and running parallel to work" (Watkins & Marsick, 1996, S. 4)*

Eine Bildungsorganisation kann das Leitbild einer lernenden Organisation als normative Orientierung aufnehmen. Damit verfolgt diese nach Senge das Ziel:

> *„Eine Organisation so zu gestalten, dass sie kontinuierlich ihre Fähigkeit erweitert, ihre Zukunft zu gestalten" (Senge 1990, S. 3, 14; zit. in Wahren 1996, S. 7)*

In Anlehnung an Kluge und Schilling (2000) zielen Kritikpunkte, die der Diskussion um organisationales Lernen oftmals entgegengebracht werden, genau auf die anzutreffende Fülle an vorliegenden Arbeiten: Mit diesen gehen unterschiedliche Definitionen einher, die allesamt relativ grossen Interpretationsspielraum mitbringen und gleichzeitig der Vielfalt des Konzeptes nicht gerecht werden könnten. Zudem werden Dimensionen des organisationalen Lernens in der Praxis häufig stark operationalisiert und es wird versucht sie auf Instrumente zu übertragen. Daher soll an dieser Stelle betont werden, dass es bei dem Konzept einer lernenden Organisation um eine normative Leitidee für eine Bildungsorganisation geht, die für die Umsetzung in der Praxis relativ abstrakt bleibt. Für Executive Education Anbieter kann sie deshalb ein anspruchsvolles sowie gleichermassen ein attraktives Konzept darstellen, da es einen klaren Fokus auf den bewussten Umgang mit Veränderungen in der Organisation sowie das Lernen der einzelnen Mitarbeitenden richtet:

> *„Lernen in Organisationen bedeutet, dass Erfahrungen ständig überprüft werden und in ein allgemein zugängliches Wissen übertragen werden, das für den Hauptzweck der Organisation relevant ist" (Senge, 1996, S. 55).*

Im Folgenden sollen drei zentrale Konzepte zu organisationalem Lernen vorgestellt werden: Drei Ebenen organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1995), drei diese ergänzenden Kategorien nach Fulmer (1994) sowie Dimensionen organisationalen Lernens nach Watkins und Marsick (1996). Anschliessend werden Erfolgs- und Gestaltungskriterien einer lernenden Bildungsorganisation nach Pedler, Boydell und Burgoyne (1994) aufgenommen und abschliessend das Modell der organisationalen Wissensbasis einer lernenden Bildungsorganisation nach Probst, Raub und Romhardt (2012) skizziert, welche kontinuierlich durch das Lernen von Individuen und Teams erweitert werden kann und aufzeigt, wie das Lernen auf diesen Ebenen miteinander in Wechselwirkung steht. Damit kann dieser Ansatz mit den zuvor beschriebenen Konzepten verbunden werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, im Anschluss organisationale Voraussetzungen einer innovationsfähigen Bildungsorganisation basierend auf den einbezogenen Konzepten zu identifizieren; diese werden in Kapitel 2.3.3 konsolidiert.

#### 2.3.2.1 *Drei Formen organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1995)*

Als erstes Konzept organisationalen Lernens soll das von Argyris und Schön (1999) aufgenommen werden. Die Autoren gehen von drei verschiedenen Formen des organisationalen Lernens aus: Single Loop, Double Loop und Deutero Learning. Abbildung 13 visualisiert das Konzept:

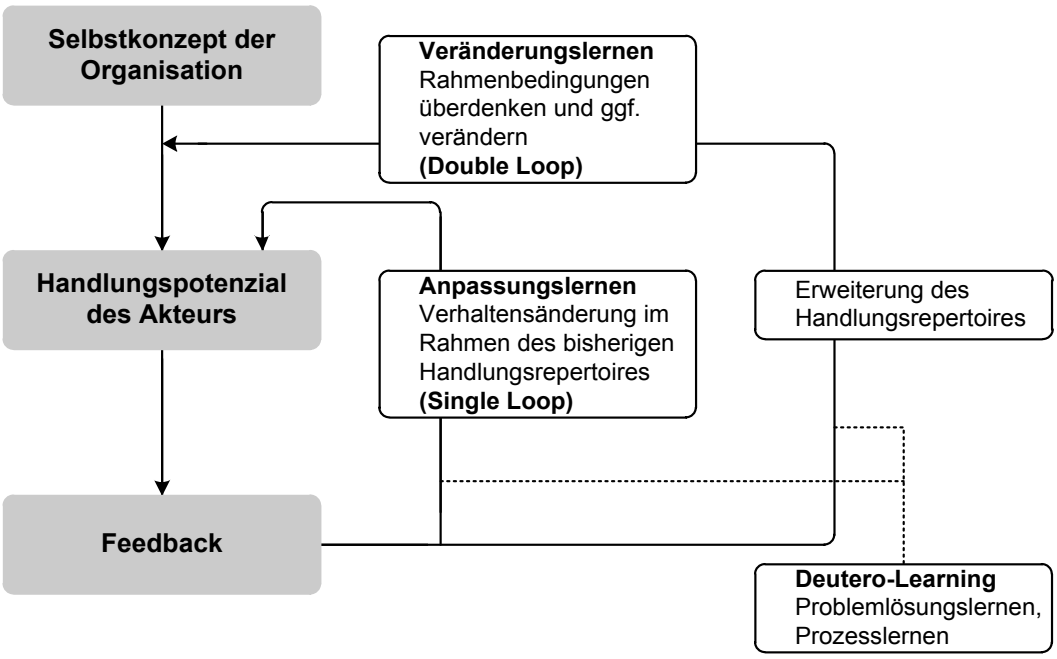



Abbildung 13: Drei Formen des organisationalen Lernens
(Quelle: Seufert, 2013, S. 59, in Anlehnung an Argyris & Schön, 1999)

- **'Single Loop Learning'.** Diese Form stellt die ‚unterste' Form des Lernens dar. So schlägt bspw. Senge (1996) die Verwendung des Begriffs des adaptiven Lernens vor. Mason (1993) spricht von nicht-strategischem Lernen. Single Loop Learning findet statt, wenn Fehler bzw. Problemstellungen ('Performance Gaps') identifiziert werden und Aktionen oder das Verhalten korrigiert werden muss, um die Erreichung kurzfristiger Ziele der Organisation sicherzustellen. Hierfür ist im Anschluss an Argyris und Schön (1999) eine Veränderung des Verhaltens von Einzelnen notwendig.

  Ergebnisse des Single Loop Learnings werden an der Erreichung von Normen und Erwartungen in der Organisation gemessen. Wenn letztere mit aktuellen Aktionen nicht erreicht werden können, wird das Verhalten korrigiert. Auch wenn ein solches Lernen eine Reaktion auf aufgekommene Probleme darstellt, ist es bedeutend für die erfolgreiche Bearbeitung von Routine- und repetitiven Arbeits-

prozessen durch das vorhandene Handlungsrepertoire und kann das Handlungspotenzial von Einzelnen erweitern. Allerdings kann es nicht bei der Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen unterstützen (vgl. Lim & Chan, 2004).
In Anlehnung an Seufert et al. (2016, S. 288) bringt Single Loop Learning ein begrenztes Potenzial für Innovationsprozesse mit, da es eher auf eine Effizienzverbesserung und daher punktuelle Verhaltensänderungen fokussiert. Ggf. kann sich dieses auf einzelne Prozessschritte innerhalb eines Innovationsprojektes richten, die klar abgegrenzt sind und sich an vorgegebenen Zielen und Aktivitäten orientieren.

- **'Double Loop Learning'** weist bereits eine höhere Stufe des Lernens auf und kann als aktiver Lernprozess verstanden werden. Mason (1993) spricht hier von strategischem Lernen, was bereits zur Erweiterung organisationaler Fähigkeiten führen kann (vgl. Senge, 1996). Double Loop Learning findet auf einer organisationalen Ebene statt, wenn die Organisation bereits seit einiger Zeit etablierte Rahmenbedingungen hinterfragt (Veränderungslernen), wie bspw. die organisationale Mission, Strategie, Zielgruppenerreichung und organisationale Fähigkeiten (vgl. Argyris, 1995). Auf einer individuellen Ebene meint Double Loop Learning das Hinterfragen eigener Überzeugungen und des eigenen Verhaltens.
  Bzgl. eines Innovationsprozesses kann sich Double Loop Learning wieder auf ein Innovationsprojekt mit seinen Prozessschritten richten, aber weniger auf die Aufnahme von Innovationen. Es kann allerdings zu einer gesteigerten Effektivität eines Innovationsprozesses beitragen durch die Veränderung von Strategien und Zielen (vgl. Seufert et al., 2016, S. 288).
- **'Deutero Learning'** meint einen proaktiven Lernprozess und zielt auf die Verbesserung der Lernfähigkeit durch Problemlösungen. Dabei geht es um das kontinuierliche Lernen, Single Loop und Double Loop zu erreichen und zu nutzen:

  *"When an organization engages in deutero-learning its members learn about previous contexts for learning. They reflect on and inquire previous episodes of organizational learning, or failure to learn. They discover what they did that facilitated or inhibited learning, they invent new strategies for learning, they produce these strategies, and they evaluate and generalize what they have produced." (Argyris & Schön, 1978, S. 4)*

  Deutero Learning kann grundsätzlich Innovationen ermöglichen, was unabhängig von konkreten Innovationsprojekten zu sehen ist: Es kann hier kontinuierlich reflektiert werden, in welchem Umfang Single Loop und/oder Double Loop Learning weiterführend sein kann und dieses gezielt verändern, um der Dynamik und

den permanenten Veränderungen der Umwelt und des Marktes zu begegnen (vgl. Seufert et al., 2016, S. 288).

Mit Senge können diese drei Ebenen erweitert werden durch ein systemisches Denken, welches eine ganzheitliche Perspektive auf die Organisation einnimmt (vgl. Seufert et al., 2016, S. 289) und damit dem systemischen Ansatz des dieser Arbeit als Orientierungsmodell zugrunde gelegten St.Galler Managementmodells begegnen kann.

#### 2.3.2.2 *Drei ergänzende Kategorien des organisationalen Lernens nach Fulmer (1994)*

Weiterhin können mit Fulmer (1994, S. 20-21) die drei Stufen nach Argyris und Schön (1978) ergänzt bzw. die Ebenen des Single Loop und/oder Double Loop Learnings um drei Kategorien organisationalen Lernens erweitert werden:

- **'Maintenance Learning'** kann als Bestandteil des Single Loop Learnings gesehen werden. Dabei geht es darum, bessere Möglichkeiten oder Wege für Dinge zu finden, denen bereits nachgegangen wird. So geht es darum das Vorliegende zu verbessern, also um 'doing things right' statt das 'do the right things' zu hinterfragen.
- **'Shock Learning'** findet in Krisensituationen der Organisation statt. In einem positiven Ergebnis kann dies zu einer erfolgreichen Handlungsreaktion führen und die Organisation kann zukünftig ähnliche Fehler vermeiden. In einem negativen Ergebnis kann die Krise die Organisation schädigen. Lim und Chan (2004) schlagen vor, Shock Learning aufgrund seines reaktiven Charakters dem Single Loop Learning zuzuordnen.
- **'Anticipatory Learning'** nimmt die langfristigen Auswirkungen des gegenwärtigen Handelns in den Blick und stellt damit einen Weg dar, eine zukünftige Umwelt zu adressieren. Lim und Chan (2004) ordnen dieses Lernen dem Double Loop Learning zu, da mit dieser langfristigen Perspektive korrigierende Aktivitäten abgeleitet werden können, um die Ziele, die mit der antizipierten zukünftigen Umwelt definiert wurden, erreichen zu können.

#### 2.3.2.3 *'Dimensions of the Learning Organization Questionnaire' (DLOQ) nach Watkins & Marsick (1996)*

Neben den beiden eben skizzierten theoretischen Modellen organisationalen Lernens wurden in der Vergangenheit mehrere Instrumente zu einer Feststellung des Status quo einer (lernenden) Organisation für die Praxis entwickelt. Beispielhaft soll im Folgenden

die *„Dimensions of the Learning Organization Questionnaire“ (DLOQ)* von Watkins und Marsick (1996) vorgestellt werden. Mit diesem werden zentrale Dimensionen einer lernenden Organisation beschrieben, die auch einen normativen Anspruch implizieren bzw. einen normativen ‚Qualitätsanspruch' einer lernenden Organisation beinhalten. Der DLOQ wurde wissenschaftlich entwickelt und empirisch geprüft. Mit dem DLOQ schlagen die Autoren ein integratives Modell und Instrument vor, das Organisationen oder Teams basierend auf 55 Items aufzeigen kann, inwiefern sie bereits als lernende Organisation agieren. Dabei geht es um die gezielte und strategische Förderung des Lernens in der Organisation (vgl. Watkins & Marsick, 1990, S. 1):

> *“The DLOQ measures important shifts in an organization's climate, culture, systems, and structures that influence whether individuals learn. ... It is built on the idea that change must occur at every level of learning – from individual to group to organizational to environmental – and these changes must become new practices and routines that enable and support the ability to use learning to improve performance.” (Marsick & Watkins, 2003, S. 133-135)*

Um identifizieren zu können, wie Lernen bewusst in der Organisationsstrategie aufgenommen werden kann, haben die Autoren sieben Handlungsdimensionen ausgemacht, die in vier Ebenen eingeteilt werden können. Darüber hinaus werden zwei weitere Handlungsdimensionen aufgenommen, die sich auf Ergebnisse (Geschäftsergebnisse und Wissen) des organisationalen Lernens richten. Tabelle 10 erläutert diese Dimensionen:

| Ebene | Handlungs-dimension | Erläuterung |
|---|---|---|
| **Individuelle Ebene** | **Create continuous learning opportunities** | Learning is designed into work so that people can learn on the job; opportunities are provided for ongoing education and growth. |
| | **Promote inquiry and dialogue** | People gain productive reasoning skills to express their views and the capacity to listen and inquire into the views of others; the culture is changed to support questioning, feedback, and experimentation. |
| **Team-Ebene** | **Encourage collaboration and team learning** | Work is designed to use groups to access different modes of thinking; groups are expected to learn together and work together; collaboration is valued by the culture and rewarded. |
| | **Create systems to capture and share learning** | Both high- and low-technology systems to share learning are created and integrated with work; access is provided; systems are maintained. |
| **Organisationale Ebene** | **Empower people toward a collective vision** | People are involved in setting, owning, and implementing a joint vision; responsibility is distributed close to decision making so that people are motivated to learn toward what they are held accountable to do. |

| Ebene | Handlungs-dimension | Erläuterung |
|---|---|---|
| | **Connect the organization to its environment** | People are helped to see the effect of their work on the entire enterprise; people scan the environment and use information to adjust work practices; the organization is linked to its communities. |
| | **Provide strategic leadership for learning** | Leaders model, champion, and support learning; leadership uses learning strategically for business results. |
| **Key Results** | **Financial Performance** | State of financial health and resources available for growth. |
| | **Knowledge Performance** | Enhancement of products and services because of learning and knowledge capacity (lead indicators of intellectual capital). |

Tabelle 10: Dimensionen des DLOQ
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Marsick & Watkins, 2003, S. 139)

#### 2.3.2.4 *Erfolgs- und Gestaltungskriterien einer lernenden Bildungsorganisation*

Weitere Erfolgs- und Gestaltungskriterien können mit Pedler, Boydell und Burgoyne (1994) herausgestellt werden. Die Autoren konnten elf Merkmale eines lernenden Unternehmens identifizieren:

| Merkmale | Erläuterung |
|---|---|
| **Strategiebildung als Lernprozess** | • Unternehmenspolitik und -strategie unterliegen einer permanenten Entwicklung, d.h. sie können wieder revidiert werden.<br>• Handlungen von Funktionsträgern sind bewusst als Experimente zu begreifen.<br>• Kleine Experimente, Sammeln von Erfahrungen und Feedbackschleifen zur Verbesserung sind mitzudenken. |
| **Partizipative Unternehmenspolitik** | • Alle Mitarbeitenden und Interessensgruppen darüber hinaus (wie z. B. Kunden, Lieferanten) haben die Möglichkeit, an unternehmenspolitischen Entscheidungen mitzuwirken und diese zu diskutieren.<br>• Getroffene Entscheidungen werden damit mit grosser Wahrscheinlichkeit von allen (oder den meisten) Mitgliedern des Unternehmens gestützt.<br>• Diversität unter den Mitgliedern gilt als förderlich, da sie zu Kreativität und besseren Ideen bzw. Problemlösungen führen kann. |
| **Freier Informationsfluss** | • Verfügbare IT soll gezielt eingesetzt werden, um zu informieren und zu qualifizieren, das beinhaltet 1) Verfügbarkeit von Informationen für alle, 2) Informationen sollen Transparenz über Geschehnisse im Unternehmen schaffen (keine Kontrollfunktion). |
| **Formatives Rechnungs- & Kontrollwesen** | • Ist eine Unterform des freien Informationsflusses, dem wird aber in Unternehmen meist grosse Bedeutung beigemessen.<br>• Diese sollen ‚mitgestaltend' sein, d. h. so strukturiert, dass sie Lernen unterstützen und in diesem Zuge ihre Mitarbeitenden begeistern. |

| Merkmale | Erläuterung |
|---|---|
| | • Systeme können Einzelne und Einheiten des Unternehmens ermuntern, unter Selbstverantwortung *„als kleine Unternehmungen innerhalb eines regulierten Ganzen zu agieren" (Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, 1994, S. 37).* |
| **Interner Austausch** | • Interne Einheiten und Geschäftsbereiche begreifen sich selbst als Kunden und Lieferanten und haben die Aufgabe, die anderen zu begeistern. Dafür tauschen sie Informationen über Erwartungen aus und geben Rückmeldungen über empfangene Leistungen.<br>• Die Zusammenarbeit steht im Mittelpunkt, nicht eine Konkurrenz. |
| **Flexible Vergütung** | • Annahmen, die mit dem Vergütungssystem verbunden sind, werden im lernenden Unternehmen kommuniziert, analysiert und Alternativen ausprobiert. |
| **Qualifizierende Strukturen** | • Ermöglichen die persönliche Entwicklung sowie die des gesamten Unternehmens. Funktionen sind lose zu strukturieren und Experimente sind zulässig.<br>• Eine Abgrenzung von Geschäftseinheiten ist als temporär zu verstehen und kann sich ändern, wenn es erforderlich oder sinnvoll ist.<br>• *„Ziel ist eine Organisationsstruktur, die Freiraum lässt, den gegenwärtigen Bedürfnissen zu entsprechen und auf zukünftige Änderungen zu reagieren" (Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, 1994, S. 39).* |
| **Umfeldkontakte zur ‚strategischen Frühaufklärung'** | • Informationen werden ausserhalb des Unternehmens gesammelt, nicht nur intern. Zuständig sind alle Mitarbeitenden.<br>• Die in externen Verbindungen (mit bspw. Kunden oder Lieferanten) gesammelten Informationen sind aufzubereiten und weiterzugeben, d. h. in der Organisation verfügbar zu machen. |
| **Firmenübergreifendes Lernen** | • Benchmarking ermöglicht Lernen von anderen Unternehmen und ein Sich-Zusammentun von Konkurrenten, auch wenn dies zunächst ungewöhnlicher erscheint. Letzteres ist mit einem beiderseitigen Gewinn verbunden<br>• Gemeinsam mit Kunden oder Lieferanten kann zum beiderseitigen Vorteil gelernt werden. |
| **Lernklima, das Fehler erlaubt** | • Manager haben die Aufgabe, Mitarbeitenden das Experimentieren zu erleichtern, damit diese Erfahrungen sammeln und daraus lernen können.<br>• *„Topmanager sind ein Vorbild für das Infragestellen ihrer eigenen Ideen, Einstellungen und Handlungen" (Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, 1994, S. 40)*<br>• Fehler sind erwünscht, durch das Ausprobieren neuer Ideen und Methoden können Erfahrungen gesammelt und daraus Konsequenzen für zukünftiges Handeln abgeleitet werden. |
| **Selbstentwicklungsmöglichkeiten für alle** | • Mitarbeitende und andere Interessensgruppen werden ermutigt, Verantwortung für ihr eigenes Lernen und ihre Entwicklung zu übernehmen.<br>• Entsprechende Möglichkeiten und Mittel sind zur Verfügung zu stellen. |

Tabelle 11: Erfolgs- und Gestaltungskriterien einer lernenden Bildungsorganisation
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, 1994)

#### 2.3.2.5 *Die organisationale Wissensbasis einer lernenden Bildungsorganisation*

Die bisherigen Ausführungen zur lernenden Bildungsorganisation haben stellenweise bereits die zentrale Bedeutung des Wissens im Unternehmen bzw. dessen Austausch zwischen den Organisationsmitgliedern hervorgehoben. In Anlehnung an Probst, Raub & Romhardt (2012) kann organisationales Lernen basierend auf einer organisationalen Wissensbasis verstanden werden, welche sich aus dem individuellen und kollektiven Wissen zusammensetzt (vgl. Abbildung 14). Damit wird deutlich, dass Organisationen durch ihre einzelnen Mitglieder handeln und lernen:

> *„Die Organisation konstituiert sich aus der Interaktion und Kommunikation der Individuen … mit jeweils einer individuellen Wissensbasis. Im Zuge der Interaktion und Kommunikation bildet sich eine gemeinsame, organisatorische Wissensbasis, die historisch bedingt ist. Handeln Individuen als Mitglieder der Organisation, d. h. nicht mehr im ausschließlich eigenen Kontext, ist ihr Verhalten auch immer von der organisatorischen Wissensbasis, insbesondere von kollektiv geltenden Handlungsstrategien, Normen, Standards und Weltsichten geprägt.“ (Haller, 2003, S. 399)*

Die einzelnen Mitglieder können bspw. durch Erfahrungen lernen und dadurch ihre Wissensbasis verändern. Dies kann über Kommunikation auf der Team-Ebene in die organisationale Wissensbasis gegeben werden:

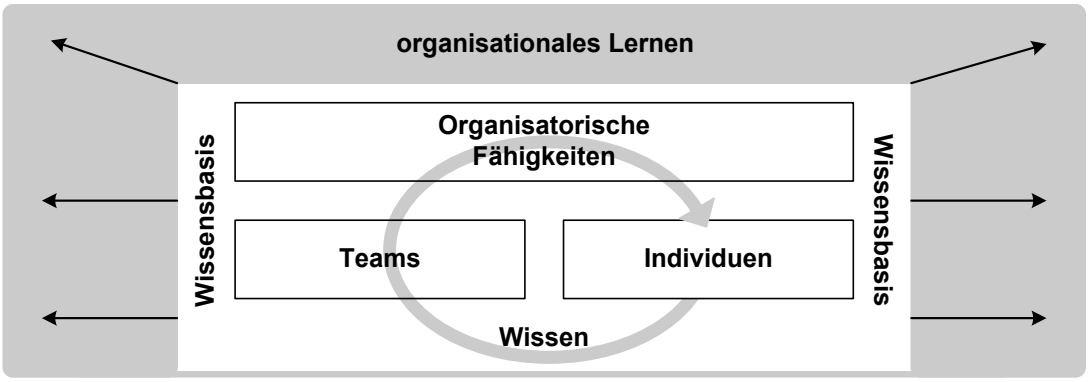



Abbildung 14: Die organisationale Wissensbasis
(Quelle: Probst et al., 2012, S. 15)

Auch hier sind wieder drei Ebenen in der Organisation auszumachen, die mit der Umwelt in Verbindung stehen und die für organisationales Lernen essentiell sind:

- **Individuelle Ebene**: Individuelles Lernen durch kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen und des Wissens steht hier im Zentrum. Im Arbeitskontext stellt das Generieren von Erfahrungen bspw. durch Ausprobieren Lernmöglichkeiten dar, eigene Annahmen, Werte, Methoden, Regeln und Praktiken

zu überprüfen (im Sinne des Single Loop Learning). Die einzelnen Organisationsmitglieder bilden dadurch die Basis für eine lernende Organisation und sind die Träger der Lernprozesse.

- **Team-Ebene**: Individuen sind im Arbeitsalltag zunehmend in Gruppen/Teams involviert und haben hier Möglichkeiten, ihre Ideen und ihr Wissen einzubringen und kollektives Wissen zu schaffen. Lernen auf der Team-Ebene ist deutlich durch Zusammenarbeit und Kommunikation geprägt:
  *„Organisationales Lernen ist kollektives Lernen. Zumindest ist es kollektives Handeln, denn nur wenn alle ihr Verhalten ändern, kann von organisationalem Lernen gesprochen werden." (Wilkesmann, 1999, S. 9)*

  Das Lernen wird reflektiert durch ein sich selbst transformierendes Team als Antwort auf sich verändernde Rahmenbedingungen (vgl. Hart, 2013, S. 11). Damit ein Team sich transformieren kann ist entscheidend inwieweit die einzelnen Teammitglieder neues Denken, Ideen und Ressourcen in die Zusammenarbeit einbringen.
- **Organisationale Ebene**: Das Gesamtsystem der Organisation ist lern- und entwicklungsfähig, insofern es den Systemmitgliedern (Individuen und Teams) ermöglicht zu lernen – damit verbunden ist ein neuartiges Denken (z. B. durch förderliche Rahmenbedingungen, Strukturen und Kulturen). Allerdings kann organisationales Lernen nicht als Summe individuellen Lernens definiert werden (vgl. Wilkesmann, 1999); dieses ist erst für die Verfügbarkeit auf Stufe der Organisation ‚aufzubereiten' und anderen Mitgliedern zugänglich zu machen (vgl. Waltert, 2002, S. 1).

### 2.3.3 Fazit: Organisationale Voraussetzungen einer innovationsfähigen Bildungsorganisation

Ziel der vorangegangenen Aufnahme verschiedener Konzepte des organisationalen Lernens war es, auf deren Basis zentrale Voraussetzungen auszumachen, die auf der Makro-Ebene der Bildungsorganisation gestaltet werden können und zur Erhöhung der Innovationsfähigkeit beitragen. Mit Blick auf die zuvor erwähnten Wechselwirkungen der Gestaltungsfelder des Bildungsmanagements, können sich solche irganisationalen Voraussetzungen auf die Innovationsorientierung des Programm-Managements auf der Meso-Ebene auswirken. In einem ersten Schritt kann festgehalten werden, dass dem strategischen Bildungsmanagement auf der Makro-Ebene eine zentrale Rolle zukommt, indem sie das Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Anforderungen in der Bildungsorganisationen ausbalancieren kann. Das Einnehmen einer pädagogischen Perspektive kommt bei der Gestaltung von Programmen, die eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ermöglichen und damit neuen Anforderungen an Executive

Education Programmen begegnen können, eine hohe Bedeutung zu – und dies heute mehr als in der Vergangenheit. Dem strategischen Bildungsmanagement kommt dabei eine Vermittlungsfunktion zwischen normativem und operativem Bildungsmanagement zu. An dieser Stelle können Bildungsinnovationen strategisch ermöglicht und die Bildungsorganisation entsprechend (neu) ausgerichtet werden.

Zur Frage, wie nun eine Bildungsorganisation seine Innovationsfähigkeit steigern kann, um Innovationen ermöglichen und aufnehmen zu können, wurde das normative Leitbild der lernenden Organisation herangezogen und es werden zunächst zwei sich ergänzende Konzepte von Argyris und Schön (1999) und Fulmer (1994) vorgestellt. Tabelle 12 fasst die beiden Konzepte zusammen. Dabei zeigt sich, dass v. a. die Ebene des Deutero Learning anzustreben ist, um proaktiv mit Innovation umgehen zu können, während die beiden anderen Ebenen ebenfalls eine – wenn auch untergeordnete – Rolle spielen:

| | **Argyris & Schön (1999)** | **Fulmer (1994)** |
|---|---|---|
| **Single Loop** | • adaptives Lernen zur Erreichung kurzfristiger Ziele (Effizienz), reagiert auf Fehler/ Problemstellungen, korrigiert Verhalten bzw. Aktionen<br>• für Routine wichtig, aber nicht für Innovationsprozesse | • **Maintenance Learning**: Verbesserung von Bestehendem – 'doing things right'<br>• **Shock Learning**: aus Krisensituationen lernen, zukünftig Fehler zu vermeiden |
| **Double Loop** | • aktiver Lernprozess, kann organisationale Fähigkeiten erweitern durch Hinterfragen etablierter Rahmenbedingungen (organisationale Ebene) oder eigenen Verhaltens (individuelle Ebene)<br>• kann Effektivität von Innovationsprozessen steigern durch Veränderung von Strategien und Zielen | • **Anticipatory Learning**: Blick auf langfristige Auswirkungen des Handelns, um zukünftige Umwelt zu adressieren und Aktivitäten zu korrigieren |
| **Deutero Learning** | • proaktives Lernen zur Verbesserung der Lernfähigkeit durch Problemlösen; kontinuierlich Lernen, Single & Double Loop zu nutzen<br>• kann Innovationen ermöglichen | |
| Ergänzung mit Senge (1996): **Systemisches Denken** (ganzheitliche Perspektive auf Organisation) | | |

Tabelle 12: Zusammenfassung der theoretischen Konzepte organisationalen Lernens
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Argyris & Schön, 1999; Fulmer, 1994)

Mit der organisationalen Wissensbasis (nach Probst et al., 2012) konnte hervorgehoben werden, dass das Lernen auf den internen Ebenen die organisationale Wissensbasis und

damit die Lernfähigkeit der gesamten Bildungsorganisation erweitern kann: Die Wissensbasis von Individuen kann auf der Teamebene eingebracht werden und durch Aufbereitung der organisationalen Wissensbasis zugänglich und nutzbar gemacht werden.

Basierend auf dem DLOQ nach Watkins und Marsick (1996) sowie den Erfolgskriterien einer lernenden Organisation nach Pedler, Boydell und Burgoyne (1994) können zentrale Gestaltungsaspekte zur Förderung des organisationalen Lernens auf vier Ebenen ausgemacht werden, die Abbildung 15 zusammenfassend darstellt:

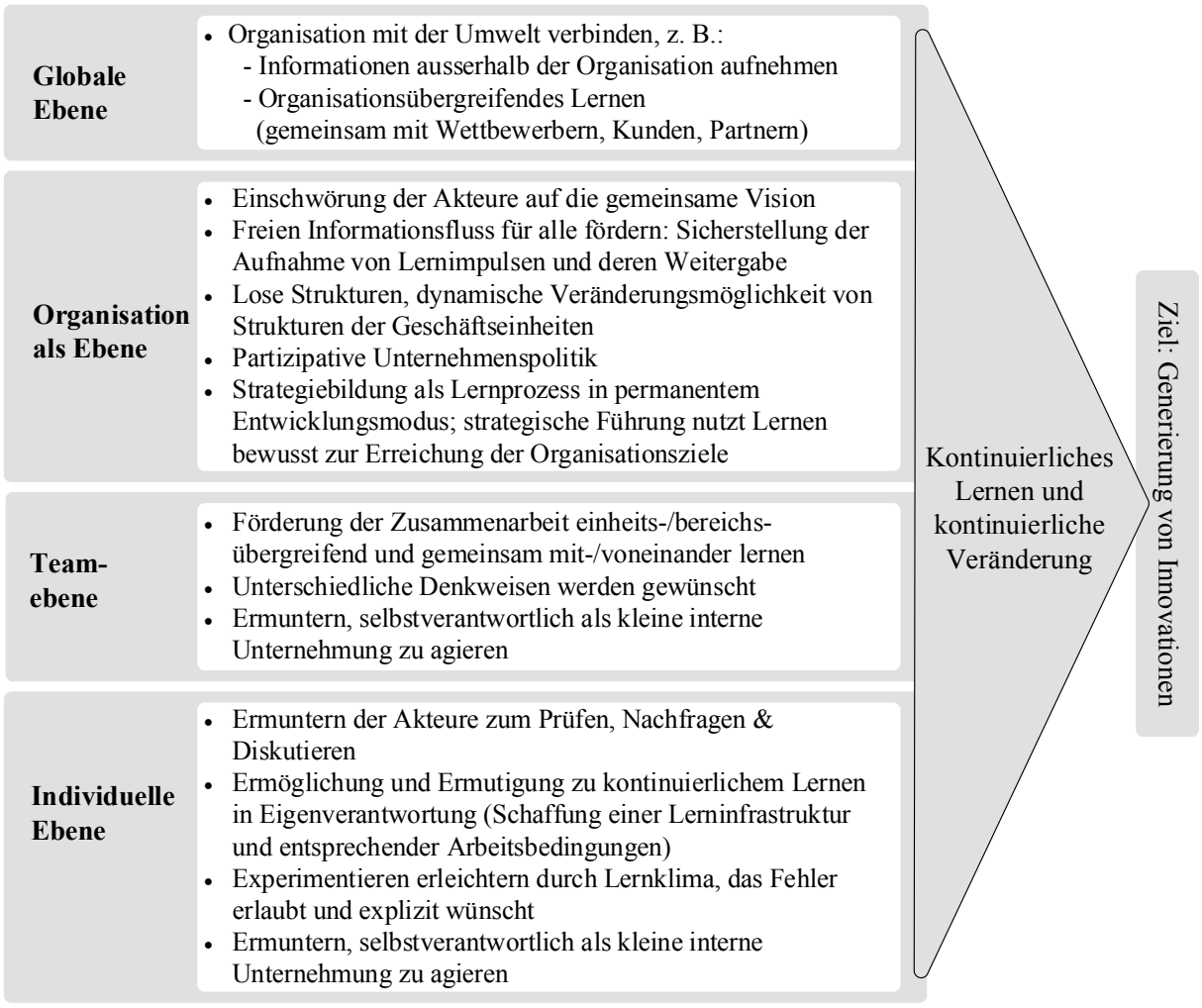



Abbildung 15: Vier Ebenen organisationalen Lernens
(Quelle: in Anlehnung an Seufert et al., 2016, S. 287)

Auf der Makro-Ebene der Bildungsorganisation sind diese lernförderlichen Faktoren aufzunehmen und entsprechende Kulturen, Strukturen und Strategien zu gestalten. Damit kann die Lern- und Innovationsfähigkeit grundsätzlich auf den Ebenen der einzelnen Mitarbeitenden, der Teams und der Organisation gefördert werden. Abschliessend kann damit festgehalten werden, dass eine Innovationsfähigkeit folgende Aufgaben mitbringt: *„Für die Organisation: Ermöglichung und Realisierung von Innovationen“* und

*„für die Individuen: Kontinuierliches und reflexives Lernen in der Arbeit“ (Seufert et al., 2016, S. 286; in Anlehnung an Dehnbostel & Pätzold, 2004, S. 23).* Auf Dimensionen eines innovativen Verhaltens der einzelnen Programmverantwortlichen wird Kapitel 2.4.2 im Rahmen der Meso-Ebene näher eingehen.

Deutlich wurde mit den vorangegangenen Ausführungen ausserdem, dass *„die Innovationsfähigkeit untrennbar verbunden (ist) mit kompetenten Menschen und wandlungsfähigen Unternehmen. Personal-, Organisations- und Kompetenzentwicklung stehen damit in einem ganzheitlichen Innovationsmanagementsystem gleichberechtigt nebeneinander.“ (Haarich, Sparschuh, Zettel & Hees, 2011, S. 448)*

## 2.4 Meso-Ebene: Gestaltung von Bildungsprogrammen

Die Programmebene (Meso-Ebene) erhält seit kurzer Zeit zunehmende Bedeutung in der Praxis: Hier findet die Vermittlungsarbeit zwischen auf der Makro-Ebene getroffenen Entscheidungen und dem konkreten Lehr-/Lerngeschehen auf der Mikro-Ebene statt; dabei steht die Bedarfsanalyse, Gestaltung, Vorbereitung, Durchführung und Evaluation für einzelne Programme oder Bildungsmassnahmen im Vordergrund.

In der Einführung wurde im Rahmen der Problemstellung dieser Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass derzeit keine bildungstheoretisch begründete und innovationsorientierte Programm-Management-Theorie vorliegt, welche die Prozesse zur didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Executive Education Programmen erfasst und beschreibt (vgl. Rheinisch, 2003) sowie zum anderen diese auf den Umgang und die Implementierung von Bildungsinnovationen auf der Programmebene ausrichtet. Zwar liegen im schulischen Kontext Ansätze zu einer Bildungsgangarbeit bzw. eines Bildungsgangmanagements vor (vgl. bspw. Sloane, 2007b), die die Vermittlungsarbeit auf der Meso-Ebene zwischen Makro- und Mikro-Ebene aufnimmt. So sind bspw. Prozesse zur Gestaltung und Konzeption eines Programms auch hier *organisational zu denken (vgl. Sloane, 2007b)* – nach Behrmann (2006) im Rahmen einer didaktischen Organisation. Diese Überlegung integriert Sloane (2007a) in den Begriff der ‚didaktischen Wertschöpfungskette‘ die genau die Prozesse zusammenfasst, die zu einer Gestaltung und Initiierung von Lernsituationen auf der Meso-Ebene durchlaufen werden.

Mit Blick auf erwachsenenpädagogische Publikationen wird zwar auf eine Angebotsplanung, -gestaltung und -entwicklung auf der Mikro-Ebene (vgl. bspw. Reich-Claassen & Hippel, 2010; Schlutz, 2006) sowie auf die Programmplanung und -organisation auf der Meso-Ebene (vgl. bspw. Höffer-Mehlmer, 2010) eingegangen; jedoch bleiben diese

Beschreibungen eher an der Oberfläche und kreisen noch immer um grundsätzliche Fragen (vgl. Rheinisch, 2003). Eine umfassend begründete Theorie zum Management von Bildungsprogrammen liegt hier ebenso wenig vor.

In einem ersten Schritt soll nachfolgend auf die zentralen Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung in Anlehnung an Sloane (2007a) und Seufert (2013) eingegangen werden. Dabei wird an die bisherigen Überlegungen in dieser Arbeit angeknüpft und bspw. aufgezeigt, welche Überlegungen die Programmgestaltung basierend auf den neuen Anforderungen an Executive Education Programme aufnehmen kann. Das vorgestellte Prozessmodell wird in der weiteren Arbeit als zentraler Bezugsrahmen verwendet und weist in jedem Schritt Gestaltungsmöglichkeiten zum Umgang mit Bildungsinnovationen auf der Programmebene auf. Um diesem Anspruch nachgehen zu können, wird ein innovatives Verhalten von Programmverantwortlichen und dessen Förderung durch die Organisation als Voraussetzung erachten, worauf anschliessend eingegangen wird. Programmverantwortliche und Teams erhalten auf der Meso-Ebene die zentrale Zuständigkeit für das Durchlaufen der Schritte der didaktischen Wertschöpfung – somit kommt ihnen eine zentrale Rolle zu, wenn es um die Aufnahme von Innovationen und die Gestaltung innovativer Programme geht.

### 2.4.1 Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung

Für eine systematische Verbindung didaktischer und organisatorischer Aktivitäten des Bildungsmanagements sind auf der Programmebene mehrere Prozessschritte zu durchlaufen. Der Begriff der ‚didaktischen Wertschöpfungskette' soll verdeutlichen, *„dass Prozesse zur Gestaltung von Bildungsprogrammen auch ‚organisational zu denken' sind. Das Management von Bildungsprogrammen … ist als ‚didaktischer Geschäftsprozess i. S. einer Wertschöpfungskette' zu entwickeln" (Seufert, 2013, S. 224; zit. nach Sloane, 2007a, S. 481)*. Die Betrachtung einer didaktischen Wertschöpfungskette auf der Meso-Ebene hat Sloane (2007a; 2007b) im schulischen Kontext vorgeschlagen und seinen Ansatz an Porters (1986) Wertschöpfungskette angelehnt, welcher diese aus einer strategischen Perspektive und auf Organisationsebene begründete. Somit sind die beiden Kontexte verschieden, dennoch kann die Grundidee für den Bildungskontext adaptiert werden (vgl. Seufert, 2013, S. 224-225). Als Wert, der im Kontext der Executive Education geschöpft werden soll, kann aus der Perspektive der Lernenden und der Kunden der für sie geschaffene Mehrwert in ihrer Arbeitspraxis gesehen werden, sodass durch die Kompetenzentwicklung durch Lernaktivitäten individuelle und organisationale Ziele erreicht werden können. Aus der Perspektive der Bildungsorganisation bedeutet

dies die Deckung des Bedarfs und der Bedürfnisse der Kunden durch eine effektive didaktische Gestaltung von Executive Education Programmen, mit der letztendlich auch eine zufriedenstellende Nachfrage der Bildungsangebote entsteht und dadurch Einnahmen generiert werden können. Dabei kann es allerdings nicht um eine *„Ökonomisierung von Bildungsangeboten" (Sloane, Dilger & Krakau, 2008, S. 362)* gehen, sondern um ein systematisches Vorgehen zur didaktischen Gestaltung und der dadurch ermöglichten Unterstützung der Kunden bei ihren spezifischen Herausforderungen.

Mit einer didaktischen Wertschöpfungskette auf der Programmebene können wechselseitige Wirkungszusammenhänge der einzelnen Schritte verdeutlicht und somit die Gesamtheit des Prozesses transparent gemacht werden. Das Ziel ist dabei die Entwicklung von Programmen oder anderen Entwicklungsmassnahmen für Kunden. Dabei werden die Aktivitäten nicht nur verkürzt auf die Gestaltung und Vorbereitung von Programmen sowie dessen Durchführung, sondern nehmen ebenfalls die Schritte der systematischen Bedarfsanalyse und Evaluation auf. Sloane et al. (2008) haben ein Prozessmodell für den Schulkontext vorgeschlagen, das diese Schritte beinhaltet. Seufert (2013) nimmt dieses Prozessmodell ebenfalls auf und legt dieses Bildungsprogrammen auch in anderen Kontexten zugrunde, sodass es auch für den Weiterbildungsbereich anwendbar wird.

Für diese Arbeit wird die Idee dieses Modells aufgenommen und erweitert: Ein Prozessmodell impliziert ein Ende oder eine Fertigstellung nach dem Durchlaufen des Prozesses, was für Programme zutreffen kann, die einmalig durchgeführt werden. Vielmehr soll an dieser Stelle der fortlaufende und iterative Charakter der Schritte hervorgehoben werden. Deshalb wird ein Kreislaufmodell vorgeschlagen, welches die Prozessschritte aufnimmt. Abbildung 16 veranschaulicht diese Idee:

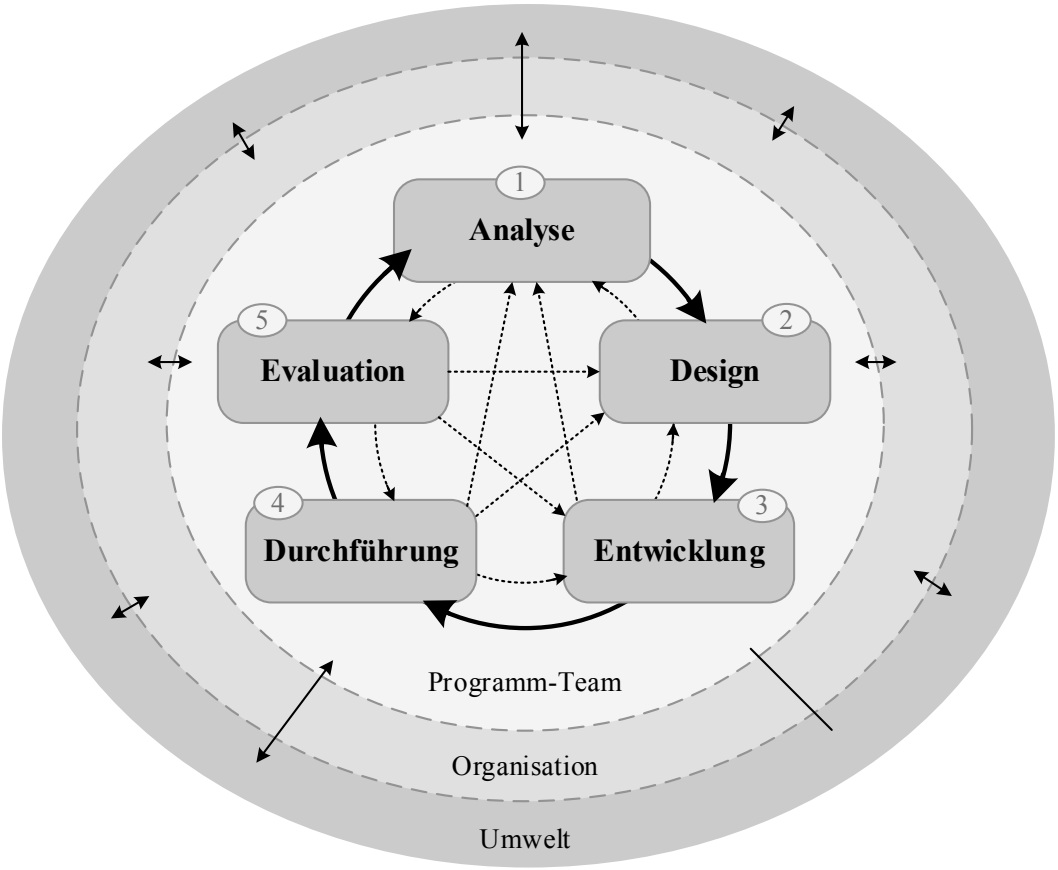



Abbildung 16: Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Seufert, 2013, S. 226; Sloane, 2007b, S. 362)

Darüber hinaus wird mit der Abbildung deutlich, dass die Zuständigkeit der Gestaltung dieser Schritte bei einem Programm-Team als Programmverantwortliche gesehen wird. Demnach sind eine Zusammenarbeit sowie Abstimmungen auf dieser Ebene bedeutend. Dieses Programm-Team und dessen Aktivitäten auf der Meso-Ebene sind ausserdem eingebettet in die Bildungsorganisation, die die Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Programmen bspw. mit der normativen Orientierung, Strategien, Strukturen und Kulturen bereitstellt. Die Organisation ist wiederum von der Umwelt umgeben, die sich ebenfalls auf die Programmgestaltung auswirkt, wie Kapitel 2.2 durch die Skizzierung der Entwicklungen in der Aussenwelt und daraus resultierende Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden herausstellte. Damit ist die kontinuierliche Abstimmung dieser Ebenen sicherzustellen und die Kommunikation mit den entsprechenden Anspruchsgruppen (wie andere Organisationsmitglieder, obere Führungsebene, individuelle Kunden und Kundenorganisationen) aufzunehmen. Somit kann bspw. mit einer Öffnung nach aussen aus der Umwelt Input und Feedback für die einzelnen Schritte auf der Programmebene eingeholt werden oder auch dem Markt Einblicke in eigene Arbeiten verschafft werden, bspw. als Beitrag zur Positionierung auf dem Markt oder durch das Teilen von Best

Practice Cases. Solche Aktivitäten werden v. a. mit einer Innovationsorientierung bedeutend, wie weitere Ausführungen dieser Arbeit zeigen werden.

Nachfolgend sollen zunächst die einzelnen Prozessschritte der didaktischen Wertschöpfung und entsprechende Aktivitäten erläutert werden. Dabei wird ein idealtypischer und geradliniger Verlauf wiedergegeben, der in der Praxis vielmehr einer Iteration unterliegt.

#### 2.4.1.1 *Schritt 1: Bedarfsanalyse*

In einem ersten Schritt sind Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden durch die Executive Education Anbieter zu identifizieren, um ein neu zu gestaltendes Programm daran zu orientieren und eine Massnahme entwickeln zu können, die diese gezielt aufnimmt. Aus diesen erkannten Bedarfen und Bedürfnissen sind Weiterbildungs- bzw. Programmziele abzuleiten. Basierend auf den Anforderungen an Executive Education Programme ist ein Kompetenzverständnis zu verfolgen, an das die Definition der Lernziele anschliesst. Dieses wird dem Programm damit als normative Basis zugrunde gelegt.

**Kompetenzverständnis.** Kompetenzen werden im Rahmen dieser Arbeit als Handlungskompetenzen verstanden, welche Fähigkeiten von Individuen bzw. *„das Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum von Situationen“ (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 49)* umfassen. Tabelle 13 nimmt die drei verschiedenen Kompetenzbereiche Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen auf, die jeweils in die drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten unterteilt werden können.

Im Rahmen der Bedarfsanalyse ist es bedeutend, eine klare Vorstellung der zu entwickelnden Kompetenzen der Lernenden zu erlangen – soll es bspw. um die Entwicklung von Einstellungen gehen (z. B. um eine bestimmte Unternehmenskultur zu fördern) oder um die Entwicklung eines bestimmten Führungsverhaltens (Fertigkeiten)? Möglicherweise sind damit auch mehrere Ziele als Grundlage in die Programmgestaltung aufzunehmen.

| Handlungsdimension / Kompetenzbereiche | **Erkennen** *(Wissen)* | **Werten** *(Einstellungen)* | **Können** *(Fertigkeiten)* |
|---|---|---|---|
| **Sachkompetenzen** *Umgang mit Sachen* | z. B. … verschiedene Verlaufsstrategien anhand ihrer Komponenten unterscheiden. | z. B. … für verschiedene Verkaufsstrategien Interesse zeigen. | z. B. … ein Verkaufskonzept erstellen. |
| **Sozialkompetenzen** *Umgang mit anderen Menschen* | z. B. … Kommunikationssituationen mithilfe des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun analysieren. | z. B. … andere Sichtweisen des Kommunikationspartners respektieren. | z. B. … konstruktiv Feedback geben. |
| **Selbstkompetenzen** *Umgang mit eigener Person* | z. B. … den Nutzen der Reflexion für die eigene Professionalisierung erläutern. | z. B. … Bereitschaft zeigen, sich mit dem eigenen Reflexionsverhalten auseinanderzusetzen. | z. B. … Reflexionsstrategien angemessen einsetzen. |

Tabelle 13: Kompetenzmatrix
(Quelle: Euler & Hahn, 2014, S. 144)

**Reaktive versus proaktive Bedarfsplanung.** Eine Bedarfsplanung – basierend auf der Bedarfsanalyse – kann reaktiv oder proaktiv angegangen werden. Eine reaktive Bedarfsplanung nimmt aktuell vorliegenden Bedarf auf und entwickelt darauf abgestimmte Bildungsmassnahmen. Dagegen versucht eine proaktive Bedarfsplanung zukünftigen Bedarf zu antizipieren und bereits frühzeitig entsprechende Lösungen zu entwickeln. Erst damit wird es möglich, *„die eigene Bildungsarbeit zu reflektieren, sie aktiv zu gestalten und eine entsprechende Nachfrage zu schaffen" (Behrmann, 2006; zit. nach Arnold et al., 1999, S. 158)*. Dies ist verbunden mit dem strategisch orientierten *„Bestreben, sich selbst neue Marktlücken aktiv zu erschliessen" (Behrmann, 2006; zit. nach Meisel, 2001a, S. 51)* oder eben auch durch das Aufbringen von Innovationen die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit zu steigern. Somit ist ein erkannter Bedarf auch mit den normativen Grundlegungen und der Strategie der Bildungsorganisation in Verbindung zu bringen und zu reflektieren, ob/wie der Bedarf durch die Entwicklung von Bildungs- oder Entwicklungsmassnahmen aufgegriffen werden kann oder soll.

**Informationsquellen und Methoden zur Datengenerierung.** Arbeiten Executive Education Anbieter eng mit den Kunden zusammen, bspw. in einem B2C-Modell, in

dessen Rahmen ein massgeschneidertes Programm für Kunden gestaltet werden soll, kommen die Kunden meist bereits mit einem erkannten Bedarf auf den Anbieter zu. Dabei ist ggf. Bedarf weiter zu analysieren, um eine Präzisierung vornehmen zu können. Weiterhin könnten Unternehmen als Kunden über ein intern vorliegendes Kompetenzmodell verfügen, an das die Programmgestaltung anknüpfen kann. Insbesondere in der Führungskräfteentwicklung arbeiten v. a. grosse Unternehmen bereits häufiger mit Kompetenzmodellen und zielen somit auf eine systematische Kompetenzentwicklung (vgl. Seufert, 2013, S. 230). Für offene und standardisierte Executive Education Programme kann dagegen weniger einfach auf vorliegende Informationen und/oder Modelle zur Orientierung zurückgegriffen werden. Hier könnten bspw. Marktanalysen, die Befragung potenzieller Kunden oder eine Beobachtung neu aufkommender Angebote auf dem Markt bei Wettbewerbern beobachtet oder Profilanalysen durchgeführt werden (vgl. Ikhfan, 2014, S. 187).

#### 2.4.1.2 *Schritt 2: Design*

Nachdem im Schritt der Analyse Bedarf und Bedürfnisse identifiziert wurden und dies mit der normativen und strategischen Grundlegung der Bildungsorganisation abgestimmt werden konnte, wird nun in die Gestaltungsphase übergegangen. Erste Ideen für mögliche Lösungen werden hier aufgenommen und zunächst wird ein Grobkonzept entwickelt, das schrittweise weiter ausdifferenziert wird und letztendlich werden konkrete Lehr-/Lernsituationen gestaltet. Dabei wird verstärkt die Perspektive der Lernenden aufgenommen, um eine Massnahme zu gestalten, die diesen weiterführende Lernerfahrungen ermöglichen kann, Lernprozesse initiiert und unterstützt.

Nachfolgend soll auf einige grundlegende Gestaltungsaspekte eingegangen werden, die basierend auf den vorangegangenen Ausführungen dieser Arbeit mit den neuen Anforderungen an Bildungsmassnahmen bedeutend werden können. Damit soll nicht ausgesagt werden, dass alle diese Aspekte zwingend in eine Programmgestaltung einfliessen; eher soll beispielhaft aufgezeigt werden, welchen Überlegungen in der Gestaltungsphase nachgegangen werden kann. In einem ersten Schritt soll auf einen Paradigmenwechsel bzgl. der Lernkultur und das damit einhergehende Lernverständnis aus pädagogischer Perspektive eingegangen werden, die in der Programmgestaltung mitzudenken sind. Anschliessend werden eine mögliche Verbindung informellen und formellen Lernens sowie die Selbststeuerung des Lernens in informellen Kontexten aufgenommen. Abschliessend wird anhand von Blended Learning Designs illustriert, wie diese Anforderungen an Programme in der Gestaltung aufgenommen werden können.

**Paradigmenwechsel der Lernkultur: Neues Lernverständnis**

Entgegen einem ‚traditionellen' Lernverständnis, das die *Vermittlung* von Wissen als zentrales Element sieht, sind in wissenschaftlichen pädagogischen Diskursen bereits seit einiger Zeit Veröffentlichungen zu finden, die zu einer Bewegungsrichtung weg von einer Input-Orientierung auffordern – hin zu einem Verständnis, welches die Lernenden in den Mittelpunkt rückt und Lernen somit subjektorientiert versteht. Das geht einher mit pädagogischen Überlegungen, die sich an einem konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis anlehnen, wie es z. B. Siebert (2006) beschreibt und in diesem Zusammenhang Lernmotivation als zentralen *„Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse"* erkennt. Diese Motivation, so Siebert, *„kann zwar nicht fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten" (Siebert, 2006, S. 10)*. Diese Aussage verweist auf die Bedeutung eines professionell gestalteten Lernarrangements, das die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützt und diesen gezielt anregt. Die Lern- und Kompetenzforschung zeigt deutlich auf, dass

> *„…nachhaltiges Lernen und eine tragfähige Kompetenzentwicklung … dann in einem lernenden Subjekt reifen (können), wenn dieses den Rahmen und den didaktischen Raum erhält, um sich selbstgesteuert, produktiv, aktiv sowie in sozialem Austausch und selbsttätig mit den Anforderungen der jeweiligen Disziplin oder des jeweiligen Berufes, um den es geht, auseinanderzusetzen" (Arnold, 2012b, S. 1).*

Dieser Paradigmenwechsel, der zu einem neuen Lernverständnis führt, wird oftmals mit dem Begriff einer veränderten Lern*kultur* verbunden. Diese geht zum einen mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Lern- und Kompetenzforschung einher, geht aber ebenso Hand in Hand mit den veränderten Anforderungen an die Führungskräfteentwicklung aufgrund gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen. Arnold (2012b) skizziert den Wandel der Lernkultur wie folgt:

| **Priorität** | **Prägutenbergsche Lernkultur** → | **Nachhaltige Lernkultur** |
|---|---|---|
| **1** | Distribuierung von Wissen (70%) | Lernbegleitung (50%) |
| **2** | Diskurs (20%) | Diskurs (30%) |
| **3** | Lernbegleitung (10%) | Distribuierung von Wissen (20%) |
| **Rolle** | • Lehrende: Inhaber des Wissens<br>• Lernende: Empfänger und Nachvollzieher | • Lehrende: Lernberater und -begleiter<br>• Lernende: angeleitete Selbstlerner |

Tabelle 14: Wandel der Lernkultur
(Quelle: Arnold, 2012b, S. 3)

**Prinzipien eines veränderten Lernverständnisses.** Einige Autoren identifizieren Prinzipien, die mit diesem veränderten Lernverständnis einhergehen und an konstruktivistischen Überzeugungen anknüpfen (vgl. bspw. Arnold, 2012b; Siebert, 2006). So hebt bspw. Siebert (2006) hervor, dass Lernen an Erfahrungen und bisherigem Wissen anschliesst, wodurch es ‚brauchbar' wird:

> *„Lernen im Erwachsenenalter ist fast immer Anschlusslernen. Neues Wissen motiviert, wenn es mit vorhandenen Erfahrungen verknüpft werden kann. Ein Anschlusslernen ist durchaus nicht nur ‚affirmativ', bestätigend, sondern auch weiterführend, problematisierend. … Lerninhalte müssen viabel, relevant, brauchbar erscheinen" (Siebert, 2006, S. 86).*

Arnold (2012b) beschreibt fünf Prinzipien, die für eine Gestaltung von Lernmöglichkeiten nach einem neuen Lernverständnis grundlegend sind:

| Prinzipien | Erläuterung |
|---|---|
| **Selbstlernen** | • *„Lernen ist eine Selbstführung, die man/frau lernen muss und kann" (Arnold, 2012b, S. 3).*<br>• Bildungsanbieter können Lernende in der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen unterstützen.<br>• Oft versuchen Lehrende, vorgegebene Zeitfenster mit ihren Inhalten zu füllen, aber stattdessen sollte die Kompetenzentwicklung der Einzelnen in mittel- und langfristiger Sicht anvisiert werden. |
| **Lern-arrangement** | • *„Wirksame Lehre ist Anregung und Lernbegleitung" (S. 4).*<br>• Dies zeigt den Gegensatz zur bisherigen Vermittlungsideologie auf: Lernenden sollten Möglichkeiten geboten werden (z. B. durch Irritationen oder Konfrontation), die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und sich selbst Wissen anzueignen. |
| **Subjekt-orientierung** | • *„Menschen lernen bloss zu ihren eigenen Bedingungen" (S. 5).*<br>• Ihre eigene *Problembewältigung* sollte im Mittelpunkt stehen; Lehrende nehmen die Rolle des Lernbegleiters ein.<br>• Dieser Punkt verweist auf die Individualität des Lernens, die durch Bildungsmassnahmen zu fördern ist. |
| **Aktivierung** | • *„Lernen ist ein Geben, kein Nehmen" (S. 6).*<br>• Lernen findet nur aktiv statt, nicht in passiver Konsumentenhaltung.<br>• Lernprozesse können initiiert, Gewissheiten hinterfragt und Lernbereitschaft ausgelöst werden.<br>• Anstelle von Theorievermittlung sollte die kritische Auseinandersetzung, d. h. der Diskurs, stehen.<br>• Inhalte sollten ‚erlebbar' gemacht werden. |
| **Anwendung** | • *„Lernen ist Veränderung durch Selbstveränderung." (S. 7)*<br>• Gelerntes ist in Situationen anzuwenden und zu erproben, damit die Handlungslogik verstanden werden kann. Lernen befähigt dazu, bisherige Handlungsstrategien und Deutungsmuster neu zu überdenken und zu verändern. |

Tabelle 15: Prinzipien einer neuen Lernkultur
(Quelle: Eigene Darstellung; in Anlehnung an Arnold, 2012b, S. 2-7)

In diesem Sinne plädiert der Autor für eine *„Didaktik zweiter Ordnung" (Arnold, 2012b)*, die zentrale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen Lernerfolg der Lernenden schafft. Dazu können Lernarrangements gestaltet werden, die didaktische und methodische Vielfältigkeit bieten. Auch Lernbegleitung sowie die Ermöglichung von Selbstlernen sind dabei zentral (vgl. Schuchmann & Seufert, 2013, S. 426). In diesem Kontext wird in der Literatur eine neue Professionalisierung der Lehrenden oder Programmverantwortlichen beschrieben (vgl. bspw. Felden, 2006; Forneck, 2002). Diese betont, dass die Bedeutung der Lehrenden damit nicht zurückgeht, sondern vielmehr benötigen Learning Facilitator andere bzw. erweiterte Kompetenzen. Diese nehmen eine äusserst wichtige Rolle in der Begleitung der Lernprozesse ein, indem sie z. B. die Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen hinführen:

> *„Im Kern besteht das eigentliche Professionskönnen aus der Fähigkeit, optimal Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu gestalten und die eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess sinnvoll einzusetzen" (Forneck, 2002, S. 5).*

**Verbindung informeller und formeller Lernkontexte**

Die veränderten Anforderungen heben die Bedeutung hervor, Lernen möglichst praxisnah und praxisrelevant zu ermöglichen und auch – wenn auch nicht unbedingt gänzlich – aus dem Klassenraum in den Arbeitskontext der Lernenden und Kunden zu verlagern. Dies kann nicht länger von der Aussenwelt isoliertes Lernen unter Laborbedingungen meinen, sondern fordert eine Öffnung der Bildungsorganisationen in den Arbeits- und Lebenskontext unter dem Einsatz neuer technischer Möglichkeiten wie Web 2.0 sowie Social Media (vgl. bspw. Meckel & Stanoevska-Slabeva, 2008 ). Insgesamt ist eine nachhaltige Kompetenzentwicklung über einen erweiterten Lernprozess (statt punktueller ‚Lernevents') zu fördern, die die Anwendung des Gelernten in Arbeitsprozessen direkt fördert und fordert und somit einen Impact für Lernenden und Unternehmen schafft. Für eine nachhaltige und ganzheitliche Kompetenzentwicklung kann eine Verbindung formellen und informellen Lernens als weiterführend gesehen werden (vgl. Marsick, 2009).

**Unterscheidung der Begriffe ‚informelles' und ‚formelles' Lernen.** An dieser Stelle soll kurz auf die Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen[8] hingewiesen werden: Mit Straka kann eine Unterscheidung aufgrund der *„Beschaffenheit der*

[8] Als Urheber des Begriffs ‚informelles Lernen' wird John Dewey (1997) gesehen. Die Unterscheidung dieser Begrifflichkeiten ist mit einer umfassenden wissenschaftlichen Diskussion verbunden, welche verschiedene Ansätze und Definitionen aufweist (vgl. bspw. Blings (2008)). Im Rahmen dieser Arbeit erscheint es nicht sinnvoll, diese Diskussion vertieft aufzugreifen. Vielmehr soll eine Arbeitsdefinition aufgenommen werden, die das dieser Arbeit zugrunde gelegte Begriffsverständnis aufzeigt.

*Umgebungsbedingungen"* (Straka, 2001, S. 256) vorgenommen werden. Demnach findet informelles Lernen ausserhalb von Bildungsorganisationen und institutionalisierten Lernarrangements statt (unterscheidet sich jedoch von beiläufigem und unbewusstem Lernen), wohingegen formelles Lernen innerhalb dieser stattfindet und durch Lehrpersonen angeleitet und unterstützt wird (vgl. Straka, 2001, S. 256-266). Im Anschluss an Livingstone (2001, S. 5) kann informelles Lernen selbstgesteuertes bzw. kollektives informelles Lernen oder auch informelles Training meinen. Letzteres kann unterstützt werden durch Learning Facilitator, wohingegen selbstgesteuertes Lernen weitestgehend von den Lernenden selbst durchgeführt wird (Kapitel 2.4.1 wird darauf näher eingehen). In dieser Arbeit wird von einer Gestaltungs- und Unterstützungsmöglichkeit informellen Lernens durch Bildungsanbieter ausgegangen, sodass informelles Lernen, welches ausserhalb der Bildungsorganisation (bspw. erfahrungsbasiert) stattfindet, d. h. im Arbeits- und Lebenskontext, in die gesamten Lernprozesse integriert werden kann, die durch Bildungsmassnahmen gefördert werden.

**Verzahnung beider Lernformen.** Einer Verzahnung informeller und formeller Lernkontexte und -möglichkeiten wird dabei ein hohes Potenzial zugesprochen, den Lernprozess in seiner Gesamtheit im Arbeitskontext und im Lernkontext zu unterstützen statt nur einzelne Lernanlässe zu fokussieren (vgl. Schuchmann & Seufert, 2012, S. 34). So rechnet Rohs (2007) beiden Lernformen jeweils besonderen Wert zu:

> *„Während durch informelles Lernen konkrete, praktische Probleme angegangen werden, wird durch formelles Lernen systematisch Wissen aufgebaut." Und weiter: „Formelles Lernen kann vielfältig darin unterstützen, Praxiserfahrungen bewusst zu machen, kritisch zu hinterfragen und allgemeine, übertragbare Erkenntnisse daraus abzuleiten. ... Es bietet Orientierung." (Rohs, 2007, S. 55-56)*

Auch Colley, Hodkinson & Malcolm erkennen informelles Lernen als *„sinnvolle Ergänzung zu formellem Lernen mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung" (2003, S. 13)*. Die Betonung liegt deutlich auf einer *Ergänzung,* denn formelles Lernen ist demnach weiterhin bedeutsam: *"(Informal learning) cannot be disassociated from formal learning, which allows for a helicopter view, referring back to the fundamental aspects of knowledge" (Krauthammer, 2011, S. 2)*. Abbildung 17 stellt die beschriebene wechselseitige Verbindung informellen und formellen Lernens im gesamten Lernprozess dar.

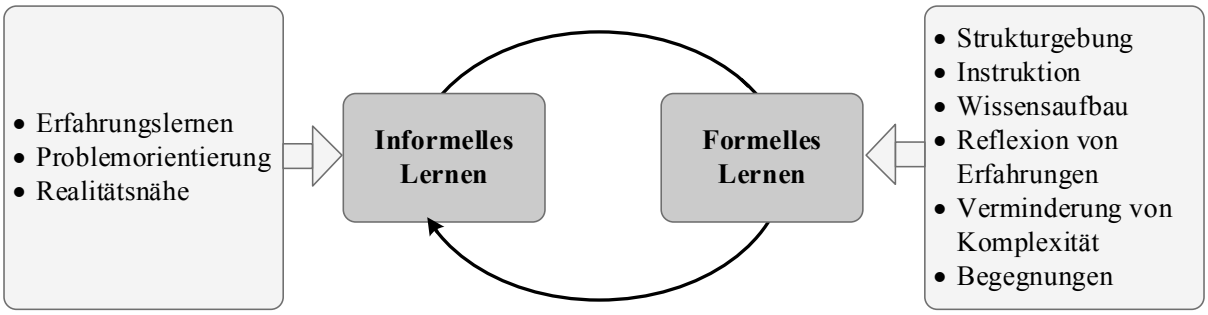



Abbildung 17: Die wechselseitige Verbindung informellen und formellen Lernens im gesamten Lernprozess
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Rohs, 2007, S. 55-56)

Bildungsanbietern kommt damit auch eine *„kompensatorische Funktion“* zu, *„wenn Präsenzveranstaltungen als Erfahrungswelten des unmittelbar persönlichen Kontakts und Austauschs als Pendant zu virtuellen Erlebniswelten fungieren, d.h. wenn ‚Lernorte bereitgestellt werden, in denen Personen Chancen realer Begegnung erhalten‘“ (Behrmann, 2006; in Anlehnung an Faulstich, 2002, S. 195)*, was in informellen Lernkontexten so nicht in dergleichen Art gefördert werden kann. Für Executive Education Anbieter ermöglicht die Unterstützung von Lernen in informellen und formellen Kontexten ein Kontinuum neuer Organisationslogiken für Bildungsmassnahmen, die Abbildung 18 beispielhaft aufzeigt. Dabei werden verschiedene neue Services denkbar, die sich von rein formellen Lernkontexten, bspw. standardisierter Trainings, wegbewegen. Weiterhin kann gezielte Transferunterstützung aufgenommen werden oder Lernmöglichkeiten direkt in die Arbeitspraxis integriert und gezielt unterstützt werden:

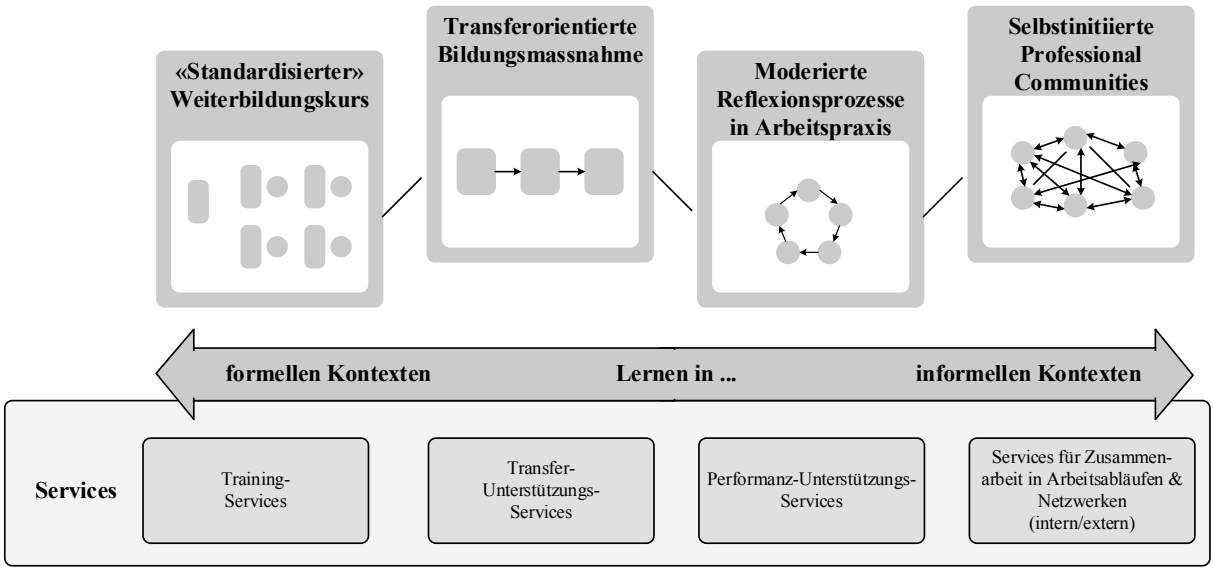



Abbildung 18: Neue Organisationslogiken für Bildungsmassnahmen – Beispiele
(Quelle: Seufert & Schuchmann, 2013, S. 9)

Für Bildungsanbieter wird mit diesen Veränderungen wichtig, ihre aktuelle Rolle auf dem Bildungsmarkt neu auszurichten und nicht-traditionelle Lernformen zu ermöglichen, um die Lücke zwischen Angebot und Bedarf zu schliessen und ihre Kunden bei ihren spezifischen Herausforderungen unterstützen zu können. Das setzt grundsätzlich auf der Makro-Ebene bei der Gestaltung und Positionierung der Bildungsorganisation an, auf der Meso-Ebene bei der Umgestaltung der einzelnen Angebote sowie letztendlich auf der Mikro-Ebene, wenn es um die Auswahl didaktischer Methoden geht.

**Selbststeuerung des Lernens**

Die Selbststeuerung des Lernens wurde ebenfalls bereits in vorangegangenen Ausführungen im Kontext eines neuen Lernverständnisses, welches eine deutliche Kompetenzorientierung aufweist, betont. Selbstgesteuerte Lernphasen können im Kontext eines eher informellen Lernens unterstützt oder initiiert werden, d. h. bspw. im Arbeitskontext integriert werden. Auch die Förderung selbstgesteuerten Lernens kann zur Förderung eines erweiterten und ganzheitlichen Lernprozesses beitragen. Daher soll an dieser Stelle auf das Begriffsverständnis eingegangen werden. Dabei ist nicht in einem sich ausschliessenden Verständnis davon auszugehen, dass Lernen entweder selbstgesteuert ist oder nicht; vielmehr liegt der Grad der Selbststeuerung zwischen diesen beiden Polen in einem Kontinuum-Modell, das wiederum mit Lernen in eher formellen oder informellen Lernkontexten einhergehen kann (vgl. Abbildung 18). In manchen Definitionen wird selbstgesteuertes Lernen nur ausserhalb von Bildungsorganisationen verstanden, ist also eher in informellen Lernkontexten möglich; andere erkennen ebenfalls an, wenn eine Bildungsorganisation innerhalb ihrer formellen Angebote selbstgesteuertes Lernen ermöglicht (vgl. Reischmann, 1999). So liegen verschiedene Ansichten dazu vor, welche Faktoren eine Selbststeuerung des Lernprozesses ausmachen bzw. was genau den Lernenden überlassen werden kann bzw. sollte. In der Literatur wird oftmals zwischen verschiedenen Formen unterschieden, die einen unterschiedlichen Grad an Selbststeuerung und/oder Selbstbestimmung aufweisen. So unterscheidet Zürcher (2007) folgende drei Formen:

> *„Selbstorganisiertes Lernen bedeutet, sich bei vorgegebenen Inhalten und Lernzielen um die Rahmenbedingungen des Lernprozesses (Unterlagen, Ort, Zeit, Dauer, Prüfungstermin usw.) selbst zu kümmern. Selbstgesteuertes Lernen heisst, in einem vorgegebenen Lernarrangement den Weg zu den extern fixierten Lernzielen selbst zu gehen und entsprechende Massnahmen (Aufrechterhaltung der Motivation, Überwachung und Regulierung des Lernprozesses, …) zu setzen. Selbstbestimmtes bzw. autonomes Lernen beinhaltet, alle Parameter des Lernprozesses (Organisation, Steuerung, Lernziele) selbst wählen und kontrollieren zu können.“ (Zürcher, 2007, S. 26)*

Damit geht die Frage einher, wieviel Kontrolle und Verantwortung Lernenden für ihren eigenen Lernprozess übertragen werden sollte, da selbstgesteuertes Lernen auf der Voraussetzung von Selbstlernkompetenzen aufbaut. Reischmann (1999) beschreibt seine Auffassung folgendermassen:

> *„Dem Lerner wird (mehr oder weniger) zugestanden, 'locus of control' zu sein; die Lerner-Kontrolle kann einen oder mehrere Bereiche umfassen wie z. B. Motivation, Ziel- oder Inhaltsdefinition, Diagnose, Instruktionsarrangement, zeitlicher Ablauf, Methoden, Evaluation" (Reischmann, 1999, S. 44).*

Mit dieser Diskussion geht gleichzeitig die Frage einher, inwiefern der Lernende bereits über die nötigen Lernkompetenzen als Voraussetzung verfügt, um seinen Lernprozess entsprechend selbst zu steuern. Einigkeit herrscht in der Auffassung, dass solche Lernkompetenzen als Basis-Kompetenzen erst erlangt bzw. erlernt werden müssen, also nicht unbedingt vorausgesetzt werden können (vgl. Forneck, 2001).

**Blended Learning Designs**

Für Blended (‚gemischtes') Learning liegen in der Literatur verschiedene Verständnisse vor. Manche Autoren verstehen darunter eine Mischung von Präsenzphasen mit Lernen durch elektronische Medien (bspw. Bett & Fassnacht, 2015). Andere begreifen dies als eine Kombination von verschiedenen Lernformen und/oder -methoden. Das Blended Learning Verständnis dieser Arbeit bezieht sich auf die Kombination von Klassenrauminstruktionen mit zusätzlichen Lernaktivitäten ausserhalb des Klassenraums, entweder zu einem vorherigen oder nachfolgenden Zeitpunkt oder beides, sowie die Einbindung verschiedener Lehr-/Lernmethoden. Somit kann Blended Learning technologiebasiert, aber ebenso technologie-ungebunden gestaltet sein. Häufig werden in einem Blended Learning Design vier Lernphasen aufgenommen: Vorbereitungsphase, Präsenzphase, Transferphase und Follow-up (vgl. bspw. Seufert, 2013, S. 243). Designs, *„die verschiedene Methoden des e-Learning, der Präsenzveranstaltungen, des formellen und informellen Lernens miteinander kombinieren" (Seufert, 2011, S. 301)*, bringen in diesem Zuge Potenziale mit, die Unterstützung von Lernprozessen zeitlich auszuweiten und/oder teilweise auch in den Arbeitskontext zu integrieren. Daher wird Blended Learning Designs ein Potenzial zugesprochen, dem veränderten Bedarf nachzukommen:

> *"As corporations desire to move learning closer to the world of work, to extend the learning experience over a longer period of time, and to foster connections among participants pre- and post-program as well as between modules, blended learning offers an innovative approach to executive development." (Eiter & Woll, 2011, S. 24)*

Blended Learning Konzepte kamen zunächst mit Kritik an reinen e-Learning-Arrangements auf, die klassische Präsenzangebote substituierten, um die e-Learning-Lösungen

wieder um Präsenzphasen zu erweitern. Heute ist dieses Design schon zunehmend als Standard etabliert wie bspw. Befunde des MMB-Trendmonitors (2011), der scil Trendstudie (2010) oder Laff (2008, S. 46-49), herausstellen. Bildungsverantwortliche wenden sich bereits vermehrt von klassischen Präsenzseminaren ab. So erachtet Bates (2000) e-Learning-Angebote nur dann als didaktisch sinnvoll, wenn reine Informationen bzw. Fakten vermittelt werden sollen, da nicht jedes Thema oder jedes Lernziel durch Lernen mit Medien erreicht werden kann.

Zur Unterstützung eines zeit- und ortsunabhängigen informellen Lernens bietet sich zudem der Einsatz von Social Media an, wie Seufert (2011) auf der Grundlage der Ergebnisse der scil-Trendstudie 2010 aufzeigt. Im Zusammenhang mit Blended Learning-Konzepten weist die Autorin auf dessen Potenzial hin, den Lernprozess *„in mehreren Phasen zur nachhaltigen Verankerung des Gelernten“* (Seufert, 2011, S. 301) zu unterstützen und beschreibt Einsatzmöglichkeiten durch z. B. Foren, Blogs, Wikis, Social Networks, Podcasts oder Videocasts. Ganz im Sinne des selbstgesteuerten Lernens fordern und fördern diese neuen Technologien ausserdem eine Initiative durch den Lernenden selbst und auch Kontrolle und Steuerung der Lernaktivitäten liegen bei den Lernenden (vgl. Carliner, 2012). So beschreiben bspw. Erpenbeck und Sauter (2007) Potenziale eines *„New Blended Learning“* durch die Nutzung von Social Software, die vor allem die aktive Zusammenarbeit, den Austausch und die Mitgestaltung durch die Lernenden fördern können.

#### 2.4.1.3 *Schritt 3: Entwicklung*

Im Nachgang an die Designphase geht es nun um die konkrete Entwicklung des Programms, d. h. die konkreten Umsetzungsarbeiten basierend auf der Planung und als Vorbereitung auf die Durchführung des Programms. Dabei wird wieder stärker die Perspektive der Lehrenden bzw. Referierenden bzw. der Programmverantwortlichen eingenommen (vgl. Seufert, 2013, S. 246), die die Lernprozesse während der Durchführung in ihrer jeweiligen Rolle unterstützen werden. Damit beschränkt sich diese Vorbereitung nicht nur auf Lehr-/Lernsituationen, in denen eine direkte Interaktion oder Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet, wie z. B. in Klassenraumtrainings oder virtuell in Webinaren. Vielmehr ist die Unterstützung des gesamten Lernprozesses in den Fokus zu rücken. Wenn bspw. in der Designphase ein Blended Learning Design gewählt wurde, einzelne Programmphasen das Lernen in den Arbeitskontext integrieren und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen sollen, dann stellt sich die Frage, wie dies als Teil des gesamten Lernprozesses, der durch das Programm initiiert

werden soll, unterstützt werden kann. Dies kann zum einen durch die Gestaltung entsprechender Materialien oder durch Personen als 'Learning Facilitator' aufgenommen werden.

**Lehr-/Lernressourcen (inhaltsbezogen).** Die Vorbereitung sämtlicher Lehr-/Lernressourcen, die die verschiedenen Inhalte aufnehmen oder die Arbeit mit diesen in den verschiedenen Phasen des Programms bzw. Lernprozesses unterstützen sollen (bspw. Aufgabenstellungen, übergreifende Learning Journals oder Portfolio), sind demnach in diesem Schritt der Entwicklung entweder selbst zu gestalten bzw. zu produzieren (z. B. Videos) oder von ausserhalb der Bildungsorganisation zu beschaffen und/oder extern einzukaufen. Bspw. könnten Tools oder Simulationen integriert werden, die von anderen Bildungsanbietern oder sonstigen Dienstleistern entwickelt wurden. Mit der OER-Entwicklung sind zudem neue Möglichkeiten der Nutzung externer Ressourcen oder auch Inhalte aus dem Bildungsbereich aufgekommen. In diesem Rahmen werden allerdings gespaltene Diskussionen in Praxis und Wissenschaft zum Umgang mit dieser Entwicklung geführt. Dabei geht es bspw. um Qualitätsansprüche oder den Vor- und Nachteilen des Herausgebens eigener Inhalte, für die die Kunden zuvor zahlten und die nun frei zugänglich werden sollen. Auf diese Diskussion soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden[9]. Bedeutend sind dagegen die Nutzungsmöglichkeiten: Die Ressourcen dürfen unverändert wiederverwendet werden (z. B. Kopien), Inhalte dürfen ebenfalls verändert und an eigene Kontexte adaptiert werden (z. B. Übersetzungen), Inhalte dürfen mit anderen oder eigenen Inhalten kombiniert werden, um daraus Neue zu generieren; die Inhalte oder Kopien sowie daraus entstandene Neuentwicklungen dürfen mit anderen geteilt werden (vgl. Seufert, 2013, S. 247-248). Darüber hinaus kann auf eine Masse an medialen nutzergenerierten Inhalten zugegriffen werden, die im Web zugänglich sind und durch Internetnutzer erstellt wurden ('User-generated Content' (UGC)) (vgl. Wunsch-Vincent & Vickery, 2007).

Mit diesen Entwicklungen kann relativ einfach auf extern entwickelte Inhalte und Ressourcen zugegriffen werden. Bedeutend ist dann die Auswahl und Bewertung dieser sowie vorrangig deren didaktische Integration in Programme. Die didaktisch sinnvolle Auswahl, Zusammenstellung und Einbindung in ein Programm solcher Ressourcen kann unter dem Begriff ‚Kuratieren' aufgenommen werden – *„statt 'Content is King'*

[9] Mit den zentralen Herausforderungen und Fragestellungen, die mit OER verbunden sind, setzen sich bspw. Butcher, Kanwar und Uvalic-Trumbic (2011) auseinander.

*heisst es nun 'Curation is King'" (Seufert, 2013, S. 248)*. In Anlehnung an Seufert (2013) kann der Einsatz von Lernressourcen zwei Ziele anstreben:

> *„Aneignung von etabliertem Expertenwissen, abstraktem Theoriewissen und Praktiken" oder „Aufdecken von Erfahrungswissen, praktischen Tipps, Generierung von neuem Wissen" (Seufert, 2013, S. 249).*

**Vorbereitung der Lernbegleitung.** Zuvor wurde bereits die Rolle als 'Learning Facilitator' angesprochen, die verschiedene Personen zur Unterstützung des gesamten Lernprozesses der Lernenden einnehmen können. Ggf. sind hierfür Unterstützungsmaterialien zu entwickeln (z. B. Coaching-Leitfäden), neue Kompetenzen zu entwickeln oder die entsprechenden Rollen zu informieren und diese auf ihre Aufgabe vorzubereiten (z. B. Vorgesetzte im Arbeitskontext). Für Lernphasen, die einen hohen Grad an Selbststeuerung aufweisen sollen, können ebenfalls Unterstützungsmaterialien entwickelt werden, die dem Lernprozess auch in dieser Phase eine grobe Strukturierung geben (z. B. Leitfragen, Reflexionsfragen).

#### 2.4.1.4 *Schritt 4: Durchführung*

Der Schritt der Durchführung fokussiert auf die Umsetzung eines zuvor geplanten und entwickelten Programms. Demnach sind zunächst zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen zu organisieren (vgl. Seufert, 2013, S. 24-250). Bei virtuellen Phasen bspw. in einem Blended Learning Design kann dies auch die Bereitstellung der Online-Plattform sowie der entsprechenden Lehr-/Lernmaterialien sein.

Bei der Gestaltung und Umsetzung der konkreten Lehr-/Lernsituationen sowie zur Unterstützung von Lernprozessen können verschiedene Personen in verschiedenen Rollen involviert werden. Im traditionellen Sinne wären dies nur die Referierenden, die im Klassenraum ihre Inhalte an die Lernenden ‚weitergeben'. Basierend auf den neuen Anforderungen an Executive Education Programme kann dagegen das Lernen gänzlich oder auch teilweise aus dem Klassenraum hinaus in den Arbeitskontext integriert werden (bspw. durch Action Learning). Dabei können verschiedene Grade der Selbststeuerung des Lernens ermöglicht und in dieser Phase umgesetzt werden (vgl. Reischmann, 1999; Zürcher, 2007). Zeitlich erweiterte Lernprozesse, die auch über Präsenztrainings hinausgehen und bspw. den Transfer in den Arbeitskontext fördern, können durch 'Learning Facilitator' unterstützt werden. So können bildungsorganisationsinterne oder -externe Coaches eingesetzt werden; Referierende, Vorgesetzte im Arbeitskontext (vgl. bspw. Bernhardt, 2009) können diese Rolle ebenfalls einnehmen und den Lernprozess unterstützen. Ausserdem können andere Teilnehmende eingebunden werden; diese kön-

nen einander gegenseitig Feedback geben oder als Sparring Partner oder Tandem Partner für regelmässige Diskussionen zur Verfügung stehen. Ggf. sind diese Personen durch das Programm-Management dabei zu unterstützen. Darüber hinaus kann auch in Präsenzphasen (vor Ort oder virtuell) aktives Lernen der Teilnehmenden gezielt gefördert werden, bspw. durch Diskussionen zwischen den Teilnehmenden, durch Gruppenarbeiten und entsprechende Aufgabenstellungen, die in dieser Phase in den konkreten Lehr-/Lernsituationen umzusetzen sind.

#### 2.4.1.5 *Schritt 5: Evaluation*

Die Phase der Evaluation umfasst Aktivitäten des Qualitätsmanagements, das zum einen den individuellen Lernerfolg und zum anderen den Erfolg des Executive Education Programms und damit die Zielerreichung des Programms oder der Massnahme fokussiert. Daher ist die Evaluation dem Entwicklungsmodus Optimierung zuzuordnen:

> *„Evaluation kann als Durchführung von Qualitätsmanagement, insbesondere die Erhebung, Auswertung und Interpretation von Evaluationsdaten verstanden werden" (Seufert, 2013, S. 251; zit. nach Dubs, 2003, S. 7).*

Dabei ist eine Evaluation bereits in den vorangegangenen Schritten konzeptionell mitzudenken, *„denn die Grundlage einer (umfassenden) Evaluation sind tragfähige und überprüfbare Konzepte aller Phasen im Bildungsprozess" (Seufert, 2013, S. 251)*. Mit der erstmaligen Gestaltung eines neuen Programms ist daher auch ein Evaluationskonzept zu entwickeln. Fortschritte in der individuellen Kompetenzentwicklung können Informationen zur Wirkung eines Programms und dessen Gestaltung liefern. Dabei kann die Evaluation formativ und/oder summativ erfolgen; die Unterschiede stellt Tabelle 16 im Vergleich dar:

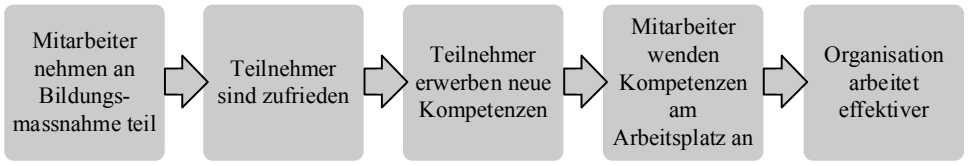
| Merkmal | Formativ | Summativ |
|---|---|---|
| **Primäre Zielgruppe** | • Programm-Entwickler<br>• Programm-Manager<br>• Programm-Durchführer | • Politiker<br>• Interessierte Öffentlichkeit<br>• Geldgeber |
| **Primäre Zielsetzung** | • Klärung der Ziele<br>• Weiterentwicklung von Programmen<br>• Ergebnisse auf Detailebene | • Abschliessende Bewertung<br>• Zusammenfassende Ergebnisse |
| **Typische Methodologie** | • Qualitative und quantitative, mit grösserer Betonung der ersteren | • Quantitative, manchmal durch die qualitative bereichert |
| **Häufigkeit der Datensammlung** | • Fortlaufende Überwachung | • Begrenzt |

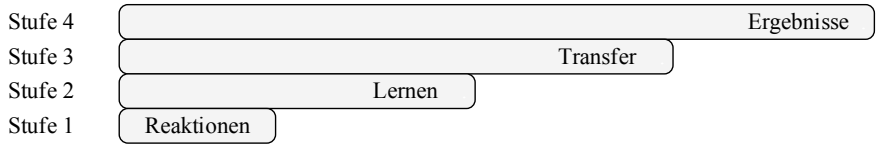
| Merkmal | Formativ | Summativ |
|---|---|---|
| **Primäre Mechanismen der Berichtlegung** | • Diskussion/Treffen, informelle Interaktion | • Formale Berichte |
| **Häufigkeit der Berichtlegung** | • Häufig während der ganzen Zeit | • Zum Schluss |

Tabelle 16: Formative und summative Programm-Evaluation im Vergleich
(Quelle: Seufert, 2013, S. 252; in Anlehnung an Wottawa & Thierau, 2003)

Instrumente zur Feststellung des Lernerfolgs können in der Praxis bspw. eine Selbsteinschätzung der Lernenden oder eine Fremdeinschätzung durch andere (z. B. Vorgesetzte, Teammitglieder, Kunden, Kollaborationspartner) aufnehmen. Im Kontext der Führungskräfteentwicklung werden bereits seit den 1980er Jahren 360 Grad-Feedbacks eingesetzt, die Selbst- und Fremdbeurteilungen verbinden und somit verschiedene Perspektiven aufnehmen und miteinander vergleichbar machen (vgl. bspw. Edwards & Ewen, 1996; Scherm, 2005; Tourish & Robson, 2006). Diese Methode zielt auf die Erhebung von Kompetenzen, die am Arbeitsplatz angewendet werden und kann zu verschiedenen Zeitpunkten z. B. vor oder nach einer Programmteilnahme oder in regelmässigen Abständen eingesetzt werden.

Mit Kirkpatrick (1996) können zudem vier Evaluationsebenen unterschieden werden, die Abbildung 19 visualisiert. Dabei könnte die Methode des 360 Grad-Feedbacks die dritte Stufe aufnehmen; dies kann den ‘Impact’ für die individuellen Lernenden (bspw. Verhaltensänderungen) aufzeigen.




| Wunsch | Realität |
|---|---|
| 72 % | 10 % |
| **76 %** | **14 %** |
| 44 % | 35 % |
| 43 % | 81 % |

Abbildung 19: Vier Evaluationsebenen von Programmen
(Quelle: Seufert, 2013, S. 253; in Anlehnung an Kirkpatrick, 1996)

Allerdings wird im direkten Anschluss an Programme oder einzelne Module weiterhin häufig die Reaktion der Teilnehmenden, d. h. die Zufriedenheit erhoben, wie die Abbildung zeigt. Dies erscheint für Executive Education Anbieter aufgrund der Sicherung einer positiven Reputation und auch der Weiterempfehlung durch Lernende an andere

potenzielle Kunden nicht unerheblich zu sein. Allerdings können damit noch keine Aussagen zum tatsächlichen Lernerfolg getroffen werden. Erst die vierte Stufe fokussiert auf die Erhebung der Wirkung einer Bildungsmassnahme für das gesamte Unternehmen. Dabei können bspw. eine verbesserte Unternehmensperformanz, gesteigerte Umsätze, gesteigerte Effizienz u. a. fokussiert werden. Die Frage nach dem 'Return on Investment' (ROI) stellt dabei einen Ansatz dar; ein weiterer und neuerer kann in der Aufnahme des 'Return on Expectations' (ROE) (vgl. bspw. Anderson, 2007; Meier, 2012) gesehen werden[10].

### 2.4.2 Die Rolle des innovationsförderlichen Verhaltens von Programmverantwortlichen als Voraussetzung für Bildungsinnovationen

Auf der Meso-Ebene sind vorrangig die jeweiligen Programmverantwortlichen bzw. Teams für die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung im Rahmen eines oder mehrerer Programme zuständig. Damit kommt diesen Personen – auf der individuellen als auch der Team-Ebene – eine bedeutende Rolle zu, wenn es darum geht, Innovationen auf der Programmebene und innerhalb der einzelnen Schritte der didaktischen Wertschöpfung aufzunehmen und innovative Programme zu gestalten. Die folgenden Ausführungen gehen auf das innovative Verhalten der Programmverantwortlichen ein, dass grundsätzlich die Aufnahme von Innovationen entlang der Schritte der didaktischen Wertschöpfung fördern kann. Dies steht in Verbindung mit den Rahmenbedingungen, die die Organisation für einen Umgang mit Innovationen bereitstellt (vgl. Kapitel 2.3.2). Eine wechselseitige Verbindung zwischen der Meso- und Makro-Ebene wird ebenfalls weiterhin deutlich werden.

Das individuelle Lernen der Programmverantwortlichen (grundsätzlich auf allen Hierarchieebenen und in allen Rollen) kann als Basis für innovatives Verhalten der einzelnen Organisationsmitglieder verstanden werden. Somit stellt dieses auch die Voraussetzung dar für das Lernen von Bildungsorganisationen und deren Innovationsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund erkennt Haller (2003, S. 3) ‚Verhaltensprobleme' als Ursache für ‚Innovationsprobleme'. An dieser Stelle soll weiterhin weniger auf die ‚Probleme' eingegangen werden, sondern vielmehr auf die daraus resultierenden innovationsförderlichen Faktoren, die in der Organisation gezielt unterstützt werden können.

[10] Der Ansatz der Orientierung am ROE ist in Kritik der reinen Fokussierung auf den ROI entstanden; allerdings wird es für diese Arbeit nicht als weiterführend erkannt, diese Diskussion aufzugreifen. Meier (2012) und Anderson (2007) liefern hierzu weitere Einblicke.

Tabelle 17 zeigt vier zentrale Elemente innovativen Handelns einzelner Organisationsmitglieder auf:

| Element | Beschreibung |
|---|---|
| **Sensibilität** | • Fähigkeit, sich anbahnende Veränderungen wahr- und aufzunehmen: *„Je sensibler das Unternehmen bzw. der Mensch ist, desto früher werden Veränderungen unabhängig von ihrer Richtungsänderung wahrgenommen" (Haller, 2003, S. 111)* |
| **Offenheit** | • Zugänglichkeit für wahrgenommene Veränderungen sowie damit verbunden die vorurteilsfreie und bewusste Verarbeitung vielfältiger Informationen zu deren Interpretation sowie das Zulassen von Konsequenzen auch gegen eigene Erwartungen/ Vorstellungen. Mangelnde Offenheit führt dagegen zu einer *„optionenvermindernden Wahrnehmungsweise" (Haller, 2003, S. 119).* |
| **Wissen** | • Bildet die Grundlage des Aufbaus von Handlungsvermögen in Innovationsprozessen: *„Je mehr ein Mensch weiss, umso eher ist er in der Lage, neue Ideen und neues Wissen wiederum zu generieren. Die vorhandene Wissensbasis ist zudem Grundlage für das Verhalten gegenüber der Umwelt." (Haller, 2003, S. 193)*<br>• Wissen entsteht aus der Vernetzung von Informationen durch den Austausch von Informationen mit anderen Menschen wie Kollegen oder aus Erfahrungen mit der Umwelt. |
| **Kreativität** | • Fähigkeit, Ideen zu generieren, die neu sind, d.h. ungewöhnliche bzw. originelle Ideen, für die es noch keine Wertigkeit gibt. |

Tabelle 17: Zentrale Elemente innovativen Handelns von Einzelnen
(Quelle: Seufert et al., 2016, S. 292, in Anlehnung an Haller, 2003, S. 111-112)

Darüber hinaus können weitere förderliche Faktoren für innovatives Verhalten bei den einzelnen Individuen selbst ausgemacht werden (vgl. Haller, 2003, S. 111-112): Individuelles Können und persönliches Wollen stellen zentrale individuelle Voraussetzungen für innovatives Verhalten dar. Zudem sind das soziale Dürfen sowie das situative Ermöglichen als zentrale Determinanten bedeutend und sind in den organisationalen Rahmenbedingungen verankert, wie Abbildung 20 zeigt:

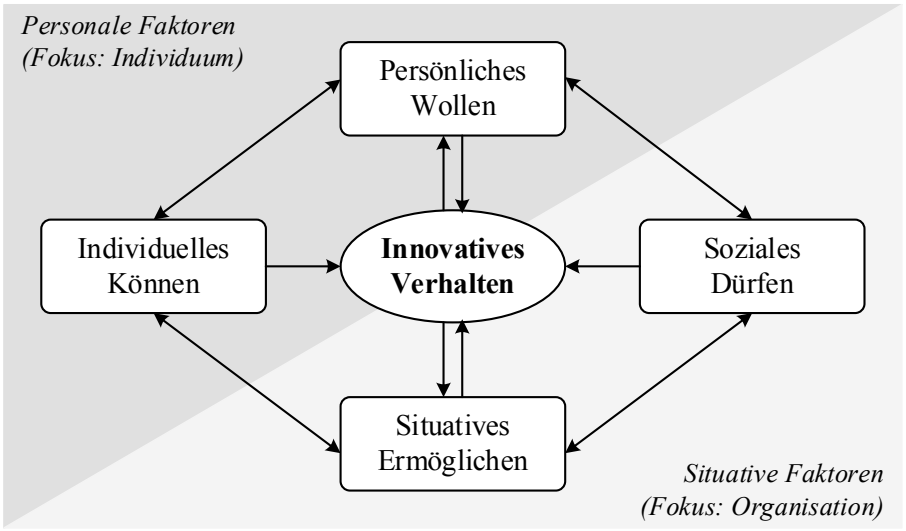



Abbildung 20: Einflussfaktoren auf innovatives Verhalten
(Quelle: Seufert et al., 2016, S. 292, in Anlehnung an Haller, 2003, S. 193)

Tabelle 18 erläutert diese Einflussfaktoren:

| Determinanten | Erläuterungen |
|---|---|
| **Situatives Ermöglichen** | Voraussetzungen in der Umwelt:<br>• angemessener Zugang zu Informationen<br>• strukturelle Rahmenbedingungen<br>• direkte Kommunikation für problemorientierten Informations- und Erfahrungsaustausch (spontan oder initiiert)<br>• Ressourcen und Kapazitäten (z. B. explizite Lernzeit) |
| **Soziales Dürfen** | • Unternehmenskultur impliziert Erwünschtheit oder Unerwünschtheit von Verhalten: z. B. Erwartungen von Vorgesetzten oder Kollegen und deren Unterstützung<br>• eine innovationsfördernde Unternehmenskultur nimmt Normen und Werte für innovatives Verhalten von Individuen auf (die diese zudem internalisieren müssen) und aktiviert die Schlüsselfaktoren Sensibilität, Offenheit und Kreativität |
| **Individuelles Können** | • individuelle Fähigkeiten, ein Verhalten zeigen zu können: *„Individuelles Können befähigt den Einzelnen, sich adäquat an Innovationsprozessen beteiligen zu können. Die Summe allen individuellen Könnens im Unternehmen beeinflusst wiederum die Qualität des Outputs und der Zusammenarbeit in Innovationsprozessen“ (Haller, 2003, S. 337)* |
| **Persönliches Wollen** | • Motivation und Bereitschaft einer Person, innovatives Verhalten zu zeigen; meint v. a. Vermeidung von Demotivation bzw. *„von falsch gelenkter Aufmerksamkeit. Innovatives Verhalten lässt sich leicht ‚destruieren‘“ (Haller, 2003, S. 341)*<br>• Einflussfaktoren: Anreize, individuelle Werthaltung, Führungsverhalten des Vorgesetzten |

Tabelle 18: Einflussfaktoren auf innovatives Verhalten
(Quelle: Seufert et al., 2016, S. 292, in Anlehnung an Haller, 2003, S. 111-112)

Insgesamt zeigt sich mit diesen Ausführungen zum einen, dass in der Bildungsorganisation durch die Gestaltung der Makro-Ebene innovationsförderliche Rahmenbedingungen für die Programmverantwortlichen bereitgestellt werden können, z. B. um das situative Ermöglichen und soziale Dürfen sicherzustellen. Zum anderen zeigt sich, dass es auch bedeutend ist, ‚die richtigen' Programmverantwortlichen in der Bildungsorganisation zu haben, die ein solches skizziertes innovationsförderliches Verhalten zeigen können und wollen.

### 2.4.3 Fazit: Prozessschritte und Innovationsfähigkeit auf der Programmebene

Im Rahmen der Meso-Ebene wurde zunächst das Prozessmodell der didaktischen Wertschöpfung vorgestellt und damit verbunden einige Überlegungen zur Gestaltung von Programmen beschrieben, die mit den veränderten Anforderungen an Executive Education Programme einhergehen können. Die Wertschöpfung zielt dabei auf die Schaffung eines Mehrwertes für individuelle Lernende und Kundenorganisationen. Tabelle 19 fasst die skizzierten Programm-Management-Aktivitäten in den einzelnen Prozessschritten zusammen:

| Schritt | Zusammenfassung der Aktivitäten |
|---|---|
| **Bedarfs-analyse** | • **Identifikation von Bedarfen und Bedürfnissen** der Kunden und Lernenden als Orientierungspunkt für die Entwicklung eines neuen Bildungsprogramms; Ableitung von Programmzielen und zu entwickelnden Kompetenzen<br>• **Kompetenzverständnis** (Handlungskompetenzen): Welche Kompetenzen sollen entwickelt werden?<br>• **Reaktive vs. proaktive Programmplanung**: Aufnahme aktuell vorliegenden Bedarfs oder Antizipieren zukünftigen Bedarfs; letzteres zielt auf zukünftige Wettbewerbsfähigkeit und das Erschliessen von Marktlücken; Abstimmung mit normativen und strategischen Grundlegungen der Organisation<br>• Informationsquellen und Methoden zur Datengenerierung variieren zwischen B2B und B2C-Modellen |
| **Design** | **Ausgangspunkt: Paradigmenwechsel der Lernkultur** führt zu…<br>• mehr Lernbegleitung und Diskurs, weniger Wissensvermittlung; neue Rolle von Lehrenden und Lernenden<br>• **Prinzipien** eines neuen Lernverständnisses: Selbstlernen, Lernarrangements, Subjektorientierung, Aktivierung, Anwendung<br>**Mögliche Gestaltungsdimensionen**, die mit den Anforderungen an Executive Education Programme einhergehen (aus Perspektive der Lernenden):<br>• **Verbindung informeller und formeller Lernkontexte** in Programmen zur gezielten Nutzung der Potenziale beider Kontexte und zur Öffnung des Klassenraums nach aussen und Integration von Lernen in den Arbeitskontext |

| Schritt | Zusammenfassung der Aktivitäten |
|---|---|
| | • **Selbststeuerung des Lernens** kann in eher informellen Lernkontexten und in den Arbeitskontext verlagert, gezielt in Lernprozessen unterstützt werden<br>• **Blended Learning Designs** werden entsprechend der beiden vorangegangene Punkte Potenziale zugerechnet, zeitlich erweiterte Lernerfahrungen und die Verbindung von lern- und Arbeitskontext zu unterstützen; Social Software bringen erweiterte Potenziale für ein 'New Blended Learning' mit, das zeit- und ortsunabhängig stattfindet |
| **Entwicklung** | Umsetzungsarbeiten basierend auf der Planung zur Vorbereitung auf die Durchführung (Perspektive der Lehrenden) mit dem Ziel der Unterstützung des gesamten Lernprozesses; kann beinhalten:<br>• **Inhaltsbasierte Lehr-/Lernressourcen**: Gestaltung, Entwicklung, Produktion der Ressourcen durch Bildungsanbieter oder externe Beschaffung (Einkauf oder Content Curation bei Nutzung von OER)<br>• **Vorbereitung der Lernbegleitung**: Unterstützungsmaterialien für Learning Facilitator und/oder Lernende (z. B. für selbstgesteuerte Lernphasen) sowie Information/Vorbereitung der Beteiligten (z. B. Kompetenzentwicklung) |
| **Durchführung** | • **Organisatorische Aktivitäten** wie zeitliche und örtliche Rahmenbedingungen arrangieren<br>• **Involvierung verschiedener Personen/Rollen** zur Lernprozessunterstützung im Arbeits- (z. B. Vorgesetzte) und/oder Lernkontext (z. B. Peers, Lehrende) oder übergreifend (z. B. Coaches)<br>• **Förderung des aktiven Lernens** in den Präsenzphasen |
| **Evaluation** | • **Überprüfung der Zielerreichung** durch das Programm<br>• Evaluation kann **formativ und/oder summativ** erfolgen<br>• **Vier Evaluationsebenen** können aufgenommen werden: Reaktion, Lernen, Transfer, Ergebnisse für die Kundenorganisation; wobei die letzten beiden Aufschlüsse über den erzielten 'Impact' für die Einzelnen sowie für die Kundenorganisation geben können |

Tabelle 19: Zusammenfassung der Programm-Management-Aktivitäten in den Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung (Quelle: Eigene Darstellung)

Für das Durchlaufen und die Gestaltung der einzelnen Schritte des gesamten didaktischen Wertschöpfungsprozesses sind auf der Meso-Ebene die Programmverantwortlichen zentral verantwortlich. Deshalb kann diesen bzgl. des Umgangs mit Bildungsinnovationen eine bedeutende Rolle beigemessen werden – ein innovationsförderliches Verhalten der Einzelnen kann demnach als zentrale Voraussetzung für eine Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Individuen, Programmen und der gesamten Bildungsorganisation verstanden werden. Letztendlich wird es damit auch bedeutend sein, ‚die richtigen Mitarbeitenden an Board' zu haben sowie diesen innovationsförderliche

Rahmenbedingungen bereit zu stellen, wie in Kapitel 2.3 in Bezug auf die Makro-Ebene herausgestellt werden konnte.

Grundsätzlich zentrale Elemente für innovatives Verhalten von Programmverantwortlichen stellen dabei Sensibilität, Offenheit, Wissen und Kreativität dar. Diese basieren zum einen auf den persönlichen Faktoren ‚Können' und ‚Wollen', sowie auf den organisationalen Rahmenbedingungen, die ‚situatives Ermöglichen' und ‚soziales Dürfen' überhaupt zulassen. Mit Bezug auf die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung kann innovatives Verhalten in jedem der Schritte oder auch losgelöst von spezifischen Programmen gezeigt werden; letzteres könnte dann die Gestaltung eines neuen Programms initiieren sowie ein erstmaliges Durchlaufen der Wertschöpfungsprozesse.

# 3 Bildungsinnovationen

## 3.1 Einführung: Innovationen im Bildungsbereich

Zuvor wurde auf Gestaltungsmöglichkeiten eines innovationsorientierten Programm-Managements auf der Meso- sowie der Makro-Ebene des Bildungsmanagements eingegangen, welche organisationale Rahmenbedingungen sowie ein förderliches Handeln der Programmverantwortlichen zur Implementierung von Bildungsinnovationen aufnehmen können. Nachfolgend soll nun der Blick auf Bildungsinnovationen gerichtet und den folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

| **F 3** | **Wie können Bildungsinnovationen implementiert werden?** |
|---|---|
| F 3a | • Wie können Bildungsinnovationen definiert werden? |
| F 3b | • Welche Prozesse ermöglichen die Implementierung von Bildungsinnovationen? |

Damit Bildungsorganisationen in der sich dynamisch verändernden Umwelt weiterhin bestehen und den Bedarfen und Bedürfnissen ihrer Kunden begegnen zu können, sind sie gefordert, sich ständig weiterzuentwickeln. Mit Blick auf das Bildungsmanagement nach dem St.Galler Management-Modell sind zwei Entwicklungsmodi zu unterscheiden: Im Rahmen der Optimierung wird Bestehendes bewertet und bspw. bestehende Programme schrittweise weiterentwickelt. Dagegen geht es bei der Erneuerung um die Bestimmung von Neuem und die Implementierung von Innovationen sowie die Initiierung von Innovationsprozessen:

> *„Diese Sichtweise ist stärker von aussen geprägt und es geht darum, Triebkräfte für Bildungsinnovationen bewusst zu reflektieren, Bildungsinnovationen zu identifizieren und in das bestehende System aufzunehmen“ (Seufert, 2013, S. 342).*

Dabei ist es zentral, eine ausgewogene Balance zwischen beiden Entwicklungsmodi zu finden, d. h. Bestehendes weiterhin zu nutzen und zu verbessern, aber gleichzeitig Innovationen aufzunehmen, die strategisch und zukunftsgerichtet als relevant für die Bildungsorganisation bewertet werden können. Für einen kontinuierlichen Umgang mit Veränderungen sind also beide Entwicklungsmodi in der Organisation zu etablieren:

> *„Da der Umgang mit Neuem und Veränderung etwas Stetiges in Organisationen ist, sollte auch die Fähigkeit zur Bewältigung und zur Gestaltung von Wandel systematisch aufgebaut, erweitert und gepflegt werden“ (Seufert, 2013, S. 351; in Anlehnung an Müller-Stewens & Lechner, 2001, S. 414).*

Im Anschluss an Seufert (2013, S. 197) hängt die Entwicklungsfähigkeit einer Bildungsorganisation vor allem von der Entwicklungsfähigkeit ab, die für Programme erzielt

werden kann. Daher nimmt gerade das Bildungsmanagement auf der Meso-Ebene der Organisation eine wichtige Funktion dabei ein, eine grundsätzliche Entwicklungsorientierung aufzunehmen. Dazu sind theoretische Überlegungen sowie empirische Untersuchungen anzustellen, die sich damit befassen, wann der Fokus des Entwicklungsmodus der Optimierung in den der Erneuerung übergehen sollte (und auch wieder zurück); wann also entweder gänzlich neue Programme oder Services ins Portfolio aufgenommen werden sollten, wann ein Re-Design von bestehenden Programmen sinnvoll wird und wie die Implementierung und Diffusion der Erneuerung letztendlich gelingen kann.

Reich-Claassen und Hippel (2010) merken an, dass eine erfolgreiche und dauerhafte Diffusion von völlig neuartigen Angeboten bisher im Weiterbildungsbereich schwierig war bzw. kaum gezielt initiiert wurde. Deshalb seien eher Modifikationen oder Optimierungen bereits bestehender Programme vorgenommen worden. Allerdings bleibt diese Einschätzung nach Ansicht der Autorin spätestens mit dem Aufkommen von MOOCs im Jahr 2012 sowie Open Educational Resources und neuer Service-Anbieter auf dem Markt, die diese Entwicklungen aufnehmen (wie EdX oder Coursera), nicht länger haltbar. Da diese Innovationen auf dem Bildungsmarkt allerdings erst vor wenigen Jahren aufkamen, kann die folgende Einschätzung von Reich-Claassen und Hippel (2010) zunächst aufrecht erhalten bleiben: In Institutionen der Bildungsbranche ist – anders als in technologischen Bereichen – (noch) keine systematische Innovationspolitik oder ein systematisches Innovationsmanagement verankert. Neuerungen können im Bildungsbereich weniger einfach systematisch erforscht sowie entwickelt werden, womit sich folgende Herausforderungen ergeben (vgl. Reich-Claassen & Hippel, 2010, S. 1003-1016):

- Ein **Kaufrisiko** ist beim ‚Bildungsgut' ohnehin vorhanden (anders als im IT-Bereich kann ein Produkt nicht vorher angesehen oder ein Modell erstellt werden); Neuerungen erhöhen das Risiko, da dann eine noch grössere Kaufunsicherheit der Kunden besteht (es liegen bspw. keine Erfahrungen zum Erfolg des Programms vor);
- Der **Erfolg** der Bildungsinnovation ist in besonderem Masse abhängig von der Eigenleistung der Lernenden.

Allerdings liegen im Feld der Betriebswirtschaft umfassende Überlegungen und Ansätze mit empirischer Evidenz zu einem systematischen Innovationsmanagement in Unternehmen und Organisationen vor, die für diese Arbeit als Bezugsrahmen herangezogen werden können. Dabei wird auch die Bedeutung hervorgehoben, einer

Innovationsstrategie in der Organisation nachzugehen, um in dem sich ständig verändernden Umfeld und vor dem Hintergrund des verstärkten Wettbewerbsdrucks *„eigene Innovationstätigkeiten konsequent an langfristigen Zielen strategisch auszurichten. Nur so können beständig Produkt- und Serviceinnovationen, neue Prozesse oder Geschäftsmodellinnovationen hervorgebracht werden."* (Uebernickel et al., 2016, S. 8) Eine entsprechende Strategie ist an der Vision und Mission einer Organisation sowie deren Zielen zu orientieren. Dabei nimmt eine solche Strategie für eine Bildungsorganisation auch die Dienstleistungen im Rahmen des Angebotsportfolios auf, die diese zukünftig seinen Kunden und Lernenden anbieten wird (vgl. Uebernickel et al., 2016, S. 8).

Im folgenden Kapitel wird nun basierend auf betriebswirtschaftlichen Konzepten zuerst der Frage nachgegangen, wie Bildungsinnovationen definiert und verstanden werden können. Anschliessend soll der Blick auf die Gestaltung von Innovationsprozessen zur Generierung neuer Ideen und deren Implementierung in das Portfolio einer Bildungsorganisation gerichtet werden.

## 3.2 Definition von Bildungsinnovationen

Der Innovationsbegriff wird derzeit häufig und in verschiedenen Kontexten verwendet – er scheint zu einem Modebegriff geworden zu sein. Dabei liegt diesem oftmals ein uneinheitliches Verständnis zugrunde. Daher wird es für diese Arbeit zentral sein, präzise zu definieren, welchem Verständnis dem Begriff ‚Bildungsinnovation' zugesprochen wird. Innovationen sind nach Reich-Classen und von Hippel (2011) *„Neuerungen, die mit dem technischen, sozialen und wirtschaftlichen Wandel einhergehen" (Reich-Claassen & Hippel, 2010, S. 1003-1016)*. Damit betonen die Autoren vor allem gesellschaftliche Veränderungen als Auslöser von Innovationen, was gerade im Bildungsbereich aktuell eine bedeutende Rolle spielt. Ursprünglich wurde der Begriff der Innovation eng verbunden mit Technologien (vgl. Schumpeter, 1939). Heute geht der Innovationsbegriff weit über die Technik hinaus. Die wissenschaftliche und auch praxisbezogene Debatte ist in Konzepten des Innovationsmanagements verankert. Daher werden im Folgenden verschiedene Ansätze des Innovationsmanagements aufgegriffen, um anschliessend eine weiterführende Arbeitsdefinition für Bildungsinnovationen im Executive Education Kontext erarbeiten zu können. Mit Hauschildt und Salomo (2011) lässt sich die oben vorgestellte erste Ausgangsdefinition bereits leicht präzisieren:

> *„Innovationen sind qualitativ neuartige Produkte oder Verfahren, die sich gegenüber einem Vergleichszustand ‚merklich' – wie auch immer das zu bestimmen ist – unterscheiden" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 4).*

Bei dieser Definition wird vor allem die Neuartigkeit betont. Herausgestellt wird bereits, dass Innovation nicht nur Technik oder neue Produkte, sondern ebenso Verfahren, also Prozesse, umfassen können. In jedem Fall meint Innovation mehr als Invention, nämlich auch Verkauf und/oder Anwendung. In Anlehnung an Baker (1967, S. 156-163) ergänzen Hauschildt und Salomo die obige Definition: *„Nur bei einer neuartigen Zweck-Mittel-Kombination liegt Innovation vor" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5)*. Zweck und Mittel oder auch Lehr-/Lernmethoden und -ziele sind in einer neuartigen Weise miteinander zu kombinieren.

Hauschildt & Salomo (2011, S. 5) beschreiben fünf Dimensionen, die für diese Arbeit zur Bestimmung des Innovationsbegriffs herangezogen werden können:

- Dimension 1: Inhalt – Was ist neu?
- Dimension 2: Subjektivität – Neu für wen?
- Dimension 3: Intensität – Wie neu?
- Dimension 4: Prozess – Wo beginnt, wo endet die Neuerung?
- Dimension 5: Normative Orientierung – Ist neu gleich erfolgreich?

Im Folgenden soll kurz auf diese Dimensionen eingegangen und diese jeweils mit Bezug auf den Executive Education Kontext diskutiert werden.

### 3.2.1 Dimension 1: Inhalt – Was ist neu?

**Produkt- und Prozessinnovationen.** Häufig werden in der Literatur Produkt- von Prozessinnovationen unterschieden. Produktinnovationen zielen auf Effektivität, sodass mit der Verwertung neue Ziele oder bisherige Ziele auf eine neue Weise erreicht werden können. Damit verbunden kann ebenso eine Steigerung der Effizienz einhergehen (vgl. Thom, 1992). Mit Blick auf den Bildungsbereich erscheint die Verwendung des Begriffs ‚Produkt' als Synonym zu einem Programm zweifelsohne als wenig geeignet. Bildung stellt kein Produkt dar, das gekauft und genutzt werden kann (an späterer Stelle wird dieses Verständnis nochmal präzisiert). Dennoch wird der Begriff z. T. in der Praxis verwendet. Lässt man aber diese vorhandene begriffliche Unangemessenheit einmal beiseite und versucht den Begriff ‚Produkt' etwas weiter zu fassen und auf den Programmkontext zu übertragen, könnte ein Produkt das unterstützte Lernerlebnis meinen, das ein Bildungsanbieter den Lernenden ermöglicht. Dieses würde sich in dem didaktischen Prozessschritt der Durchführung den Lernenden zeigen und seine Ergebnisse könnten in der Evaluation ausgewiesen werden.

Prozessinnovationen oder auch Verfahrensinnovationen zielen auf eine gesteigerte Effizienz. Sie umfassen die Prozesse zur Leistungserstellung (vgl. Thom, 1992) und können im Kontext der Executive Education bspw. auf die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung bezogen werden. Damit müsste nicht zwingend eine gesteigerte Effizienz verbunden sein, sondern es kann ebenfalls neue Formen der Zusammenarbeit mit Partnern in den Prozessen beinhalten oder auch die Einführung gänzlich neuer Prozesse, durch die letztendlich die (ggf. neue) Lernmöglichkeit oder ein Programm didaktisch gestaltet wird. Weiterhin wird in der Literatur auf den Durchsetzungsaspekt aufmerksam gemacht: Produktinnovationen sind *„in einem Markt, Prozessinnovationen in der Regel ‚nur' innerbetrieblich durchzusetzen" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5)*. Prozessinnovationen sind demnach stärker mit dem Gesamtsystem verknüpft als Produktinnovationen, sind also komplexer. Die klare Trennung dieser beiden ‚Innovationstypen' ist allerdings nicht immer sinnvoll: *„Bei Dienstleistungsinnovationen fallen Produkt- und Prozessinnovation ohnehin zusammen" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 8).*

**Dienstleistungsinnovationen (Serviceinnovationen).** Hauschildt und Salomo (2011) verstehen Produkt- und Prozessinnovation gekoppelt. Diese Auffassung soll für diese Arbeit weiterhin aufgenommen werden: Bildungsangebote können als Dienstleistungen verstanden werden, bei denen den Lernenden allerdings einen zentralen aktiven Part im Lernprozess zukommt. Erst in enger Zusammenarbeit zwischen Bildungsanbieter bzw. Trainer/Learning Facilitator und Lernenden kann der unterstützte Lernprozess stattfinden und zu einem Lernergebnis führen. In einer ähnlichen Auffassung nehmen Jacobsen und Jostmeier (2010) die Perspektive einer sozialwissenschaftlichen Dienstleistungsinnovationsforschung ein und *„verstehen Dienstleistungen als Vermittlungsleistungen zwischen dem Kontext des Dienstleistungsangebots und dem Kontext der Dienstleistungsnutzung; Dienstleistungen existieren erst dann, wenn sie in der Praxis des Nutzungskontexts verwirklicht werden" (Jacobsen & Jostmeier, 2010, S. 218)*. Dazu kann Technologie eingesetzt werden, was aber bzgl. der Innovationsdefinition nicht bedeutend ist.

Zudem wird die Annahme der Neuerungen durch die Kunden hervorgehoben sowie die Veränderung für diese durch eine ‚Nutzung' der Dienstleistung, also der Programmteilnahme:

> *„Im Nutzungskontext müssen die vom Erzeugungskontext angebotenen Neuerungen aktiv aufgenommen werden, damit eine neue Dienstleistung als Vermittlung zwischen beiden Kontexten entstehen kann. Die Innovation beruht also auf einer Veränderung des Handelns im Zuge der Nutzung einer neuen Dienstleistung." (Jacobsen & Jostmeier, 2010, S. 220)*

Für die Lernenden ergeben sich demnach neue Optionen der Handlung, was mit dem Anspruch der Problemlösung und nachhaltigen Kompetenzentwicklung einhergeht. Die vorgeschlagene Unterscheidung der Autoren von Erzeugungs- und Nutzungskontext wird für diese Arbeit grundsätzlich als sinnvoll erachtet, soll allerdings begrifflich angepasst werden. Erzeugungskontext meint demnach die Bildungsorganisation, die ein innovatives Programm gestaltet und anbietet, also die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung durchläuft. Nutzungskontext meint den Kontext der Lernenden, der meist deren Arbeitsplatz, also der Arbeitskontext sein kann. Eine zentrale Anforderung an Executive Education Programme ist aktuell die direkte Anwendung des Gelernten in Arbeitsprozessen. Allerdings erscheint der Begriff der ‚Nutzung' als wenig geeignet für den Bildungskontext: Teilnehmende können keinesfalls als Nutzer verstanden werden, da dies den Lernenden eine passive Rolle im Lernprozess als Konsumenten zuschreiben würde. Dies stünde im Gegensatz zu den heutigen Ansprüchen an Lernmöglichkeiten und ebenso zu konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. bspw. Arnold (2012b); Siebert (2006)). Deshalb wird vorgeschlagen, den Begriff Nutzungskontext durch den des Anwendungskontextes zu ersetzen – damit soll die Anwendung des Gelernten im Zielkontext, also meist der Arbeitskontext der Lernenden, hervorgehoben werden.

**Weitere Innovationstypen: Bildungsinnovationen im engeren und im weiteren Sinne.** Neben den bisher aufgeführten Innovationstypen der Produkt-, Prozess-, und Dienstleistungsinnovation ist eine Vielzahl weiterer möglicher Dimensionen denkbar. Bspw. umfassen organisationale Innovationen Kulturen, Strukturen, Management Innovationen und Systeme. Geschäftsbezogene Interventionen können Erneuerungen von Geschäftsmodellen, Markt- und Branchenstrukturen umfassen (vgl. bspw. Zahn & Weidler, 1995). Damit können ebenfalls Innovationen auf der Makro-Ebene der Bildungsorganisation bedeutend sein, um letztendlich auf der Meso- und Mikro-Ebene Programme und Lernsituationen neuartig gestalten zu können. Im Sinne einer didaktischen Gestaltung nach Behrmann (2006), die in Wechselwirkungen und Abstimmung zwischen den drei Gestaltungsebenen stattfindet, können Innovationen auf der Organisationsebene aufgenommen werden, die letztendlich in den Dienstleistungen und den ermöglichten Lernerlebnissen sichtbar werden. Damit können Innovationen, die direkt in Bildungsdienstleistungen aufgenommen werden, als Bildungsinnovationen im engeren Sinne verstanden werden. Innovationen, die rund um die Dienstleistungen in der Bildungsorganisation (wie z. B. der Makro-Ebene) implementiert werden und sich damit indirekt auf die Bildungsdienstleistungen auswirken, können als Bildungsinnovationen im weiteren Sinne verstanden werden.

An dieser Stelle soll es nicht der Anspruch sein, abschliessend weitere Innovationstypen aufzuzeigen. Vielmehr soll darauf hingewiesen werden, dass die für diese Arbeit als zentrale erachteten Typen ebenfalls mit anderen in Verbindung stehen können. So kann die Einführung einer neuen Lernmöglichkeit im Rahmen einer Dienstleistung bspw. ein neues Geschäftsmodell voraussetzen. Grundsätzlich heben Uebernickel et al. (2016, S. 8) die besondere Bedeutung hervor, auch Geschäftsmodellinnovationen in strategische Überlegungen von Organisationen aufzunehmen. Gerade mit Blick auf neue Lernformen, kann die freie Verfügbarkeit von Inhalten durch Open Educational Resources oder MOOCs Bildungsanbieter grundsätzlich dazu drängen, Geschäftsmodellinnovationen gezielt aufzunehmen, da traditionelle Geschäftsmodelle, die auf reine Wissensvermittlung im Klassenraum zielen, nicht mehr den Anforderungen an Executive Education begegnen können. Daher sind Geschäftsmodelle ebenfalls an Veränderungen in der Umwelt der Organisation zu adaptieren, um wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Gassmann, Frankenberger & Csik, 2016, S. 81).

**Schlussfolgerungen für die vorläufige Arbeitsdefinition.** Lernmöglichkeiten, die durch Executive Education Anbieter offeriert und durchgeführt werden, können als Dienstleistungen verstanden werden, bei denen den Lernenden selbst ein aktiver Part zur Zielerreichung zukommt. Dienstleistungen stellen Vermittlungsleistungen zwischen den Kontexten der Bildungsorganisation (Gestaltung und Durchführung des Programms nach dem Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfungskette) und dem Anwendungskontext (neue Optionen der Handlung durch nachhaltige Kompetenzentwicklung zur Problemlösung) dar. Dabei fallen Produkt- und Prozessinnovationen zusammen. Dienstleistungsinnovationen können weitere Innovationstypen bedingen. Mit dieser Arbeitsdefinition kann ein Rahmen für die Einordnung von Bildungsinnovationen gegeben werden, der Spielraum für die weitere Präzisierung anhand konkreter Innovationen lässt.

### 3.2.2 Dimension 2: Subjektivität – Neu für wen?

Die Beurteilung, was im Vergleich zum Ausgangszustand als innovativ definiert wird, kann nicht objektiv vollzogen werden, sondern in einer subjektiven Einschätzung. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche(s) Subjekt(e) für diese Einschätzung ausschlaggebend sein kann/können. Uebernickel at. al. (2016, S. 6) betonen den mehrdimensionalen Charakter von Innovationen, sodass deren Neuartigkeit durch verschiedene Anspruchsgruppen subjektiv beurteilt werden kann. Hauschildt und Salomo (2011) sehen die in Abbildung 21 aufgeführten Subjekte als mögliche Bezugspunkte:

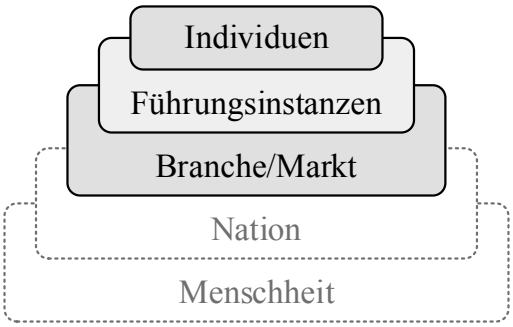



Abbildung 21: Subjektive Einschätzung von Innovationen
(Quelle: Eigene Darstellung; in Anlehnung an Hauschildt & Salomo, 2011, S. 18-20)

Die beiden Bezugspunkte ‚neu für eine Nation' und ‚neu für die Menschheit' werden zwar von einigen Autoren (vgl. bspw. Hauschildt & Salomo, 2011) aufgenommen und können für technologische Innovation möglicherweise sinnvoll sein. Für den Executive Education Kontext werden diese durch die Autorin allerdings als wenig weiterführend angesehen und daher nachfolgend ausgeklammert.

**Individuen.** In einem engen und individualistischen Zugang kann sich Innovation auf ein einzelnes Individuum beziehen, das für sich eine Neuartigkeit nutzt bzw. anwendet – hiermit würde die Innovation aufgrund ihres Neuigkeitsgehaltes für den Anwendungskontext durch die Lernenden als Teilnehmende in Executive Education Programmen beurteilt werden. Weiterhin könnte ein Individuum ein Experte sein: *„Innovativ wären danach ein Produkt oder ein Prozess, die einem Experten als neu erscheinen" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 18)*. Wer als Experte gilt, muss anhand von Kriterien festgemacht werden, unterliegt also formalen Bedingungen. Im Kontext dieser Arbeit könnten Experten solche Personen sein, die im wissenschaftlichen und/oder praktischen Feld der Executive Education agieren und auf dem Markt als solche anerkannt werden (bspw. indem sie eine entsprechende Reputation aufweisen und/oder von anderen Personen als Experten herangezogen werden). Darüber hinaus könnten als Experten Programmverantwortliche verstanden werden, die für sich oder für ihre Bildungsorganisation eine Neuerung beurteilen können. Somit agieren diese als bildungsorganisationsinterne Experten, während die davor Beschriebenen als externe Experten auf dem Markt angesehen werden können.

**Führungsinstanzen und Markt.** Um die Subjektivität einzuschränken, bietet es sich aus einer betriebswirtschaftlichen Sicht an, das System der Bildungsorganisation heranzuziehen, in das das Individuum involviert ist: *„Innovativ wäre danach, was die Führungsinstanzen einer Unternehmung für innovativ halten" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 18)*. Führungsinstanzen umfassen dabei diejenigen Programmverantwortlichen oder

Managementmitglieder einer Bildungsorganisation, die die Kompetenz und auch die Möglichkeit bzw. Macht innehaben (Machtpromotoren), Innovationsprozesse zu initiieren und nötige Ressourcen einzusetzen. Diese sind die *„Träger des Innovationsbewusstseins" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 18)*. Damit wird der mögliche Kreis an Experten, der im Kontext der Heranziehung von Individuen vorab beschrieben wurde, eingegrenzt: Es würden bestimmte Rollen von Programmverantwortlichen für die subjektive Bezugsdimension ausgeschlossen werden, wie bspw. Rollen, die administrativen Aufgaben nachgehen. Desweiteren sehen diese Führungsinstanzen die Organisation verstärkt eingebettet in ihre Umwelt, welche über den Gehalt von Innovationen *für den Markt* urteilen kann. In dieser industrieökonomischen Perspektive auf den Innovationsbegriff findet nach Massini, Lewin und Greve (2005) eine Orientierung an anderen Innovatoren der Branche bzw. Wettbewerber statt. Die Neuartigkeit ist also auf die Branche bzw. den Markt bezogen. In diesem Sinne kann eine *„Makroperspektive (neu für den Markt)"* und eine *„Mikroperspektive (neu für das Unternehmen)" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 15-16; in Anlehnung an Billing, 2003 und Salomo, 2003)* unterschieden werden.

**Schlussfolgerungen für die vorläufige Arbeitsdefinition.** Abbildung 22 visualisiert diese Überlegungen abschliessend und nimmt die für diese Arbeit relevanten subjektiven Bezugsdimensionen auf:

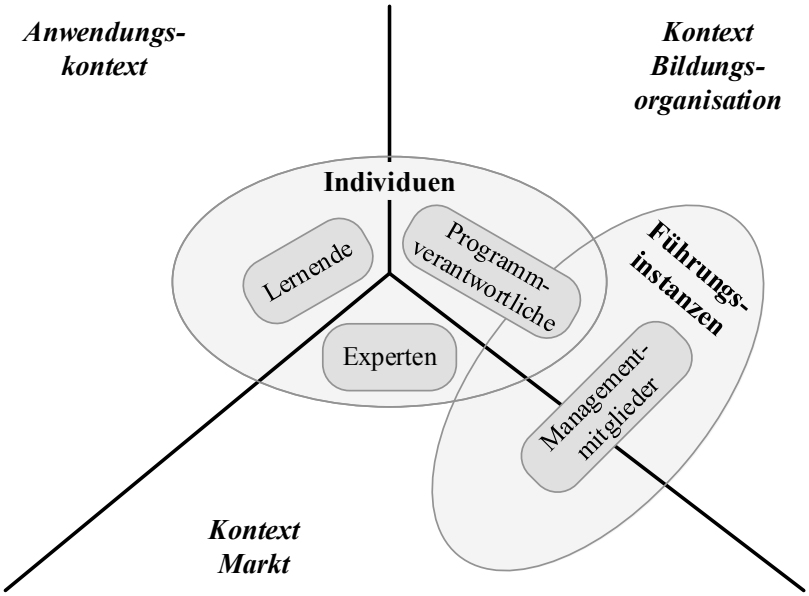



Abbildung 22: Subjektive Bezugsdimensionen zur Beurteilung von Innovationen
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 3.2.3 Dimension 3: Intensität – Wie neu?

Zwei Betrachtungsweisen der Intensität einer Innovation können unterschieden werden: (1) ‚Neu der Tatsache nach' sowie (2) ‚Neu dem Grade nach' (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 12-14).

**Neu der Tatsache nach.** Diese Perspektive fragt danach, ob etwas neuartig ist oder nicht. Dazu können Experten herangezogen werden, die eine Idee beurteilen. Für diese Arbeit kann dieses Verfahren einen – wenn auch begrenzten – möglichen Ansatz darstellen, um eine Innovation zu definieren. Bspw. können Programmverantwortlichen für sich oder (als Experten für) ihre Bildungsorganisation subjektiv beurteilen (die ‚subjektive Dimension' wird hierauf näher eingehen), inwiefern sie ein Programm oder eine Lernmöglichkeit als innovativ verstehen. Dies würde dann im Bezug stehen zu einer vorangegangenen Situation, in der dieses Programm noch nicht oder nicht auf diesem Wege angeboten/durchgeführt wurde. Allerdings wird angenommen, dass eine klare Beurteilung, ob etwas als innovativ oder nicht innovativ einzustufen ist, für den Bildungsbereich nicht immer möglich ist. Diese Schwierigkeit könnte bspw. bei inkrementellen Innovationen auftreten, die nicht per se als gänzlich neu verstanden werden können, aber doch eine geringe Weiterentwicklung des Bestehenden aufweisen können, die mit einzelnen Neuheiten verbunden ist. Im Gegensatz zur radikalen Innovation können allerdings inkrementelle Innovationen weniger zum flexiblen Umgang mit dynamischen Marktveränderungen beitragen oder sogar Märkte verändern oder neue Märkte gestalten. So ist Schumpeter (1939) überzeugt, dass Innovation Fort*sprung* anstatt des einfachen Fort*schritts* bedeutet. Hauschildt und Salomo (2011) erläutern diese Idee:

> *„Das wird nicht zuletzt jedermann dann verständlich, wenn Innovation Substitution bewirkt: In diesem Fall sind traditionelle Verfahren, Produkte, Sachmittel bewusst aufzugeben und durch … (Neues) zu ersetzen" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 13).*

Im Rahmen dieser Arbeit soll weiterhin inkrementellen als auch radikalen Innovationen Beachtung zukommen.

**Innovationsgrad.** Hierdurch wird weniger beurteilt ob etwas neu ist oder nicht, sondern vielmehr verschiedene Beurteilungsgrade betrachtet. Mit den technologischen Entwicklungen in der Umwelt der Bildungsorganisationen werden neue technologiegestützte Lernformen möglich, die die Zielerreichung des Lernens in Executive Education Programmen methodisch unterstützen können, bspw. durch Social Media Plattformen. Beispielhaft zeigt Abbildung 23 eine Möglichkeit zur Bestimmung des Innovationsgrades, wobei die pädagogische und die technologische Dimension aufgenommen werden.

Gleichzeitig soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass eine technologische Innovation noch nicht automatisch eine pädagogische bzw. didaktische Innovation bedeutet, welche eine normative Orientierung einnimmt. Dennoch kann eine reine technologische Innovation einen Mehrwert für die Lernenden und/oder Kunden bringen, bspw. indem virtuelles Lernen umgesetzt wird und daher Reisekosten und Absenzen vom Arbeitsplatz vermieden werden können. Ein hoher pädagogischer Grad könnte hingegen erreicht werden, wenn Technologien eingesetzt werden, um Lernmöglichkeiten zur Performanz-Unterstützung, d. h. Lernen in Arbeitsprozessen, zu unterstützen, sofern dies als neues Ziel erkannt wird (ggf. eher als Programm-, weniger als Lernziel).

| | | **Grad der technologischen Innovation** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Gering**<br>«Traditionelle» Technologien (z.B. PowerPoint, LMS) | **Mittel**<br>«Neue» Technologien (z.B. Virtual Classrooms, Podcasts) | **Hoch**<br>Noch nicht weit verbreitet (z.B. Web 2.0, Wikis, Blogs, Social Media) |
| **Grad der pädagogischen Innovation** | **Gering**<br>«Alte» Lernziele «Traditionelle» Methoden (z.B. Darbietung von Lerninhalten) | | | |
| | **Mittel**<br>«Alte» Lernziele «Neue» Methoden (z.B. selbst-gesteuertes Lernen) | | | |
| | **Hoch**<br>«Neue» Lernziele «Neue» Methoden (z.B. überfachliche Lernziele, nutzer-generierter Inhalt) | | | |

Abbildung 23: Innovationsgrad für technologiegestützte Lernformen
(Quelle: Seufert, 2008, S. 192)

Nach Hauschildt und Salomo sind Innovationen *„alle diejenigen Produkte oder Verfahren, die innerhalb einer Unternehmung und zugleich einer Branche erstmalig eingeführt werden" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 20)*. Diese Auffassung muss für diese Arbeit und den spezifischen Kontext modifiziert werden: Die Erstmaligkeit der Einführung kann sicherlich auf die Bildungsorganisation oder den Anwendungskontext zutreffen. Die Definition über die Erstmaligkeit auf dem Markt sehen Reich-Claassen und von Hippel im Bildungskontext als schwierig an:

> *„Im hochkomplexen Weiterbildungsmarkt kann der Innovationsbegriff … nicht über einen ersten Marktauftritt definiert werden; eher muss man von Innovationen für Teilbereiche (regional – themenspezifisch – adressatenbezogen – institutionen-spezifisch) ausgehen“ (Reich-Claassen & Hippel, 2010, S. 1003-1016).*

In dieser Arbeit wird es dagegen grundsätzlich als möglich gesehen, dass eine Erstmaligkeit von Innovationen auf dem Markt aufkommt (Beispiel: MOOC). Allerdings soll diese Erstmaligkeit für den Markt mit der Orientierung an anderen Innovatoren durch die Einführung verschiedener Innovationsgrade relativiert werden: Das erstmalige Aufkommen auf dem Markt würde dann in dieser Bezugsdimension einen hohen Grad aufweisen. Ein mittlerer Innovationsgrad wäre anzutreffen, solange nur wenige Wettbewerber innerhalb dieser Branche diese Innovation aufgenommen haben und ein möglicher Verbreitungsprozess in der Branche noch nicht weiter stattgefunden hat. Eine solche Innovation würde erst dann in Imitation übergehen, sobald diese in der Branche Verbreitung findet (geringer Innovationsgrad). Abbildung 24 veranschaulicht dies. Unabhängig von dem Neuigkeitsgrad für den Markt kann eine Innovation für die Bildungsorganisation und/oder den Anwendungskontext vorliegen.

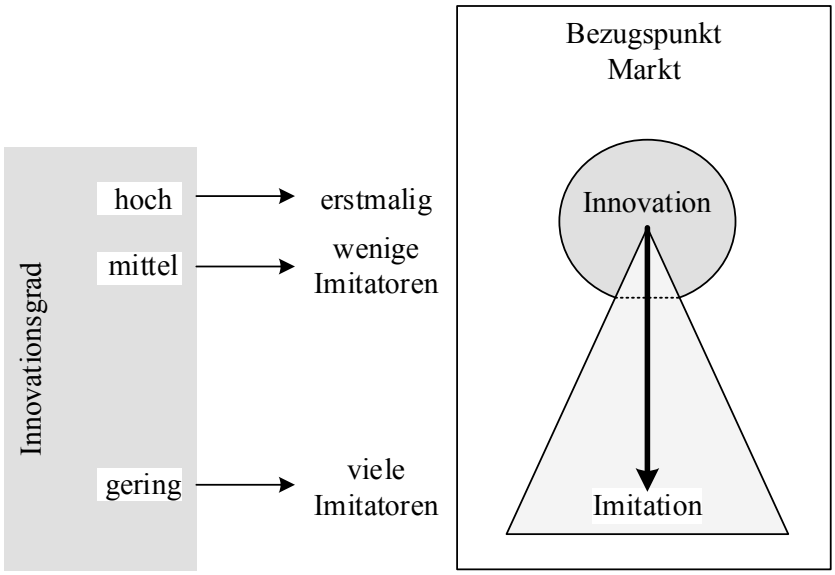



Abbildung 24: Innovation und Imitation für die Branche
(Quelle: Eigene Darstellung)

Neben der Neuartigkeit können weitere Ansprüche wie Sinnhaftigkeit oder Attraktivität für die Zielgruppe geltend gemacht werden. Im Kontext der Executive Education erscheint die Aufnahme dieser Kriterien sinnvoll, da diese sicherstellen können, dass die Angebote Bedarfen und Bedürfnissen begegnen können. Bspw. kann Attraktivität bedeuten, dass Kunden oder individuelle Teilnehmende sich eine Teilnahme zeitlich ‚leisten‘ können, also die erwarteten Aufwandsinvestitionen als machbar erkannt werden

und gleichzeitig, dass sie die angestrebten Programm-/Lernziele für sich oder ihre derzeitigen Problemstellungen als weiterführend und hilfreich erachten, um diese durch eine Programmteilnahme effizient lösen zu können (Sinnhaftigkeit). Es sollte also ein deutlicher Mehrwert für den Kunden oder individuelle Lernende gesehen werden (Kundennutzen). Dabei kann angemerkt werden, dass solche Kriterien *„subjektive(n) Werturteile(n) (unterliegen), der wahrgenommene Innovationsgrad kann sich nach Zielgruppe oder Zielmarkt unterscheiden" (Uebernickel et al., 2016, S. 6)*.

**Schlussfolgerungen für die vorläufige Arbeitsdefinition.** Im Rahmen dieser Arbeit sollen beide Perspektiven innerhalb dieser Dimension weiterhin vorläufig aufgenommen werden. Abhängig vom Inhalt der Innovation (was ist neu?) könnte eine Kombination beider Perspektiven weiterführend sein: Programmverantwortliche als organisationsinterne Experten können zunächst beurteilen, ob sie etwas als neu oder weniger/nicht neu beurteilen; eine externe Beurteilung erscheint hier eher schwierig, da die vorangegangene Situation wenig bekannt sein wird und deshalb die Veränderung kaum eingeschätzt werden kann. Darüber hinaus kann dann der Grad der Innovation identifiziert werden (bspw. in Gesprächen mit den Programmverantwortlichen) anhand von Kriterien wie Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und/oder Attraktivität.

### 3.2.4 Dimension 4: Prozess – Wo beginnt, wo endet die Neuerung?

Der Innovationsprozess ist deutlich von der Routine zu unterscheiden; dies wird in Publikationen aus dem Bereich des Innovationsmanagements hervorgehoben (vgl. bspw. Hauschildt & Salomo, 2011). Durch das Aufkommen eines Innovationsbewusstseins kann durch die relevanten Entscheidungsträger einer Organisation ein explizites Management-Handeln in einem Innovationsprozess eingeleitet werden. Damit wird eine besondere Aufmerksamkeit auf die Prozesse gelegt und diese dem üblichen routinehaften Geschäftsgang entzogen (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 18-20). Die konkrete Beschreibung des Innovationsprozesses und die Definition seiner Phasen wird anhand der Vorstellung eines Prozessmodells vertieft in Kapitel 3.3 aufgenommen.

**Schlussfolgerungen für die vorläufige Arbeitsdefinition.** Die Neuerung endet mit der Überführung des Innovationsprozesses in Routineprozesse.

### 3.2.5 Dimension 5: Normative Orientierung – Ist neu gleich erfolgreich?

Gerade im Bildungsbereich erscheint eine normative Orientierung als Begründungsbasis für Innovationen äusserst bedeutend, da ‚Bildung' immer auch normative Ansprüche

verfolgt. Nachfolgend wird auf ein Zielsystem, den Zeitpunkt zur Bewertung des Innovationserfolges, sowie die Annahme der Innovation durch die Kunden eingegangen.

**Zielsystem.** Häufig wird mit dem Innovationsbegriff eine Verbesserung der Ausgangssituation konnotiert. Damit wird einer Innovation ein angenommenes Zielsystem zugrunde gelegt, was Hauschildt und Salomo (2011, S. 21) allerdings aus folgenden Gründen als fragwürdig ansehen: Dies geht mit den Annahmen einher, a) der ‚Verwender' könne sein Zielsystem artikulieren und Aussenstehenden erkennbar machen; b) die Ziele seien generalisierbar; c) eine Wertung der Verbesserung sei möglich anhand der Zielerfüllung; d) eine Einigung auf ein einheitliches Erfolgsmass sei möglich, durch welches alle Beurteiler zur gleichem Einschätzung kommen könnten.

Im Rahmen dieser Arbeit stellt nach der Ansicht der Autorin eine Verbesserungs*absicht* der Ausgangssituation durch die Implementierung von Innovationen in Programme zweifelsohne ein zentrales Kriterium dar. Dies kann begründet werden mit dem unterstellten Bestreben der Executive Education Anbieter, veränderten Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden durch innovative Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten begegnen zu können. In diesem Kontext kann der Dimension der Verbesserung ebenfalls kein totalitäres Verständnis zugesprochen werden, welches Hauschildt und Salomo Hauschildt und Salomo (2011, S. 21) wie oben skizziert ablehnen: Es kann dabei nicht um ein Zielsystem gehen, dass generalisierbar ist, allen (interne sowie externen Personen) verständlich und zugänglich sein muss und für alle zu einer gleichen Bewertung führen muss.

Vielmehr wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass die bewusste Aufnahme von Innovationen durch die einzelnen beteiligten Programmverantwortlichen und/oder die Organisation mit einer Zielsetzung verbunden ist, die letztendlich auf die Deckung von Bedarfen und das Aufnehmen von Bedürfnissen der Kunden abzielt. In Sinne einer reaktiven oder proaktiven Bedarfsplanung (vgl. Kapitel 2.4.1) können dabei aktuell vorliegende oder antizipierte, zukünftige Bedarfe und Bedürfnisse fokussiert werden.

Mit Bezug auf Kapitel 2 wäre demnach derzeit die Schaffung eines Impacts für Organisationen und Individuen durch eine nachhaltige Kompetenzorientierung das oberste Ziel. In diesem Sinne können gesellschaftlich relevante Bildungsziele zur normativen Orientierung (aktuelles Bildungsverständnis) herangezogen werden. Die genaue Definition der Zielsetzung unterliegt somit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung, durch die sich Bedarfe und Bedürfnisse dynamisch verändern können. Für aktuelle Trends auf dem Bildungsmarkt (wie Verzahnung von Arbeiten und Lernen, Förderung von Communities oder Content Curation) können in der Branche bereits Vorstellungen zu förderlichen (innovativen) Methoden vorliegen, die diese Zielerreichung

adressieren. Auf dieser Basis wird weiterhin davon ausgegangen, dass v. a. Programmverantwortliche oder Mitglieder der Bildungsorganisation geeignete subjektive Bezugspunkte zur Bewertung der Neuheit darstellen, da diese den selbst initiierten Innovationen ein subjektives Zielsystem zugrunde gelegt haben. Die damit verbundenen Ziele werden über den Innovationsprozess fokussiert und sind erst später, etwa während/nach der Durchführung, auch von den Lernenden im Anwendungskontext bewertbar; bspw. inwiefern eine Programmteilnahme einen Impact für das Individuum und/oder deren Organisation (Kundenunternehmen) hat.

**Retrospektive Bewertung.** Ein per se zukunftsorientiertes Management geht über eine enge betriebswirtschaftliche Perspektive hinaus, die Innovationen dann als erfolgreich einstuft, wenn sie im unternehmensinternen oder auch marktweiten Einsatz Gewinne erzielen oder Kosten senken. Doch die zukünftige Entwicklung einer Neuheit kann nicht von Beginn an abgeschätzt werden, sondern erst dann, wenn die Entwicklung der Idee vollumfänglich bekannt ist, also retrospektiv. So lässt sich erst nach der Umsetzung eines Innovationsprojektes und dessen Diffusion etwas über den Erfolg einer Neuheit aussagen. Das impliziert, dass die Verantwortlichen für einen Innovationsprozess an den Erfolg des Projektes glauben – diese arbeiten deshalb *„mit einem erwarteten Innovationserfolg, nicht mit einem realisierten" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 22)*. Das Kriterium der Erfolgswahrscheinlichkeit kann daher zur Auswahl von innovativen Problemstellungen wenig zielführend sein (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 22).

Diese Überlegungen können beispielhaft mit der Entwicklung von MOOCs verdeutlicht werden: Erste MOOCs waren einfache Videoaufzeichnungen von Hochschulen, die sicher für die jeweiligen Dozierenden als auch für die Hochschule selbst neu sein konnten. Jedoch war zu diesem Zeitpunkt kaum absehbar (oder auch nicht intendiert), dass anschliessend eine MOOC-Welle auf dem Markt ausgelöst werden würde, die letztendlich bis heute starke Auswirkungen auf den Bildungsbereich nach sich zog und vielfache – auch polarisierende – wissenschaftliche und praktische Diskussionen auslöste. Mit Blick auf einen Innovationsprozess, in dem ein neues Programm gestaltet und implementiert werden soll, kann eine Erreichung der angestrebten Ziele und damit der Erfolg frühestens nach einer Pilotierung oder der Implementierung im Rahmen der Evaluation gemessen werden. Die spätere mittel-/langfristige Entwicklung der Neuerung bleibt über längere Zeit weiter zu beobachten.

**Annahme der Innovation durch Kunden.** Hauschildt und Salomo (2011) sehen den wirtschaftlichen Erfolg einer Innovation in der dauerhaften Nutzung durch eine *„kritische Menge von Nutzern" (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 11)*. Auch Uebernickel et al.

weisen auf den *„Anspruch der marktlichen Verwertbarkeit … Gibt es also eine Nachfrage nach der Neuerung?“ (Uebernickel et al., 2016, S. 5)* hin, der mit Neuerungen einhergeht. Zwar soll in dieser Arbeit keine verengte betriebswirtschaftliche Auffassung vertreten werden, doch scheint dieses Kriterium ebenfalls bedeutend für den Executive Education Kontext (in einem übertragenen Sinne, der nicht rein auf Einnahmen oder Gewinn fokussiert): Angebotene Programme können erst dann Lernprozesse unterstützen und Impact schaffen, wenn Teilnehmende akquiriert werden können – andernfalls kommt die ‚Dienstleistung‘ nicht zustande, verbleibt bei dem Angebot und kann keine Wirkung erzielen.

**Schlussfolgerungen für die vorläufige Arbeitsdefinition.** Ein normatives Zielsystem wird der Bildungsinnovation durch die Bildungsverantwortlichen zugesprochen, welches auf den übergeordneten Zielen der Begegnung des Bedarfs und der Bedürfnisse der Kunden aufbaut. Derzeit kann die Schaffung von Impact als solches Ziel gesehen werden, welches sich allerdings basierend auf wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen verändert. Für spezifische Innovationen sind diese Ziele weiter zu präzisieren anhand der jeweiligen Verbesserungsabsicht der Beteiligten. Die Zielerreichung kann erst später nach der Durchführung eines neuen Programms überprüft werden. Eine gesamthafte Bewertung des Innovationserfolges ist erst in einer Retrospektive nach der Beobachtung der mittel-/langfristigen Entwicklung der Neuerung möglich. Zudem ist die Annahme der Innovation durch die Kunden bedeutend, um überhaupt eine Wirkung erzielen zu können (Charakteristik einer Dienstleistungsinnovation).

### 3.2.6 Fazit: Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen

In den vorgängig skizzierten fünf Dimensionen der Definition von Bildungsinnovationen wurden bereits Schlussfolgerungen für eine vorläufige Arbeitsdefinition abgeleitet. Tabelle 20 fasst diese in einer Übersicht zusammen. Diese vorläufige Arbeitsdefinition liefert die Grundlage für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit.

| Dimension | | Abgeleitete Definition |
|---|---|---|
| 1 | **Inhalt:**<br>**Was ist neu?** | **Executive Education Programme = Dienstleistungen**,<br>bei denen den Lernenden ein zentraler aktiver Part im Lernprozess zukommt; erst durch Zusammenarbeit zwischen Bildungsorganisation und Lernenden kann der unterstützte Lernprozess stattfinden und zu einem Lernergebnis führen.<br>**Dienstleitung = Vermittlungsleistung zw. den Kontexten:**<br>• **Bildungsorganisation**: gestaltet und bietet innovatives Programm an, durchläuft die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung |

| Dimension | | Abgeleitete Definition |
|---|---|---|
| | | • **Anwendungskontext (Arbeitskontext)**: Für die Lernenden ergeben sich neue Optionen der Handlung → nachhaltige Kompetenzentwicklung zur Problemlösung<br>**Produkt- und Prozessinnovationen fallen zusammen:**<br>• **Produktinnovation**: das unterstützte Lernerlebnis, das ein Bildungsanbieter den Teilnehmenden ermöglicht und welches sich in der Durchführung den Lernenden zeigt<br>• **Prozessinnovation**: Prozesse der didaktischen Wertschöpfung<br>**Bildungsinnovationen im engeren Sinne:** Direkte neuartige Gestaltung von Bildungsdienstleistungen;<br>**Bildungsinnovationen im weiteren Sinne:** werden in der Bildungsorganisation aufgenommen (z. B. Geschäftsmodellinnovationen, weitere Innovationstypen) und wirken indirekt auf die Gestaltung von Bildungsdienstleistungen; zeigen sich dort im Ergebnis) |
| 2 | **Subjektivität: Neu für wen?** | **Neu für den Kontext…**<br>• Bildungsorganisation<br>• Bildungsmarkt<br>• Anwendungskontext der Lernenden<br>**Bewertung durch…**<br>**…Individuen:**<br>• Programmverantwortliche (alle Rollen) im Kontext der Bildungsorganisation<br>• Experten im Kontext Markt<br>• Lernende im Anwendungskontext<br>**…Führungsinstanzen:**<br>• Programmverantwortliche und Managementmitglieder an der Schnittstelle der Kontexte Bildungsorganisation und Markt |
| 3 | **Intensität: Wie neu?** | 1. **Neu der Tatsache nach**: Beurteilung der Neuheit durch Programmverantwortliche als Experten (neu oder nicht? ggf. auch wie neu? → inkrementelle ggü. radikalen Innovationen)<br>2. **Neu dem Grade nach**: Präzisierung der Einstufung der Innovation (in gemeinsamen Gesprächen: externe und interne Perspektive); Kriterien: Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit, Attraktivität → Mehrwert für Kunden/individuelle Lernende. |
| 4 | **Prozess: Wo beginnt, wo endet die Neuerung?** | • mit der Überführung des Innovationsprozesses in Routineprozesse |
| 5 | **Normative Orientierung: Ist neu gleich erfolgreich?** | **Zielsystem:**<br>• gesellschaftlich relevante Bildungsziele/Bildungsverständnis dienen der normativen Orientierung und unterliegen dynamischen Veränderungen (basierend auf gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen die zu veränderten Bedarfen und Bedürfnisse führen (basierend auf vorliegenden oder antizipierten zukünftigen Bedarfen und Bedürfnissen); übergreifende Ziele derzeit: |

| Dimension | | Abgeleitete Definition |
|---|---|---|
| | | Schaffung eines Impacts für Organisationen und Individuen durch nachhaltige Kompetenzorientierung<br>• konkrete Ziele sind für spezifische Innovationen zu präzisieren anhand der jeweiligen Verbesserungsabsicht (durch Bildungsverantwortliche) ggü. der Ausgangssituation<br>• zu aktuellen Trends auf dem Bildungsmarkt können in der Branche bereits Vorstellungen zu förderlichen (innovativen) Methoden vorliegen, die die Zielerreichung adressieren<br>• Programmverantwortliche legen der Innovation ein subjektives Zielsystem zugrunde; daran orientiert sich der Innovationsprozess<br>• Zielerreichung ist erst später, während/nach der Durchführung, auch durch die Bildungsverantwortlichen und die Lernenden im Anwendungskontext bewertbar<br>**Retrospektive Bewertung:**<br>• Entwicklung einer Neuheit kann nicht von Beginn an abgeschätzt werden, sondern erst, wenn die Entwicklung der Idee (z. B. für Kunden, Bildungsorganisation, Markt) vollumfänglich bekannt ist<br>• Innovationsprozess orientiert sich an erwartetem Innovationserfolg<br>• Erfolgsmessung durch Zielerreichung frühestens nach einer Pilotierung oder Implementierung durch Evaluation möglich<br>• Die mittel-/langfristige Entwicklung der Neuerung bleibt weiter zu beobachten<br>**Annahme der Innovation durch die Kunden:**<br>• Erst durch die Akquirierung von Teilnehmenden kommt die ‚Dienstleistung' zustande und kann Wirkung erzielen |

Tabelle 20: Vorläufige Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Basierend auf diesen Überlegungen kann die zu Beginn eingeführte vorläufige Definition von Bildungsinnovationen wie folgt adaptiert und erweitert werden:

**Definition von Bildungsinnovationen:**

Bildungsinnovationen werden in Bildungsorganisationen hervorgebracht und zeigen sich letztendlich in einer Bildungsdienstleistung, die einen subjektiven Neuigkeitsgrad aufweisen entweder für die Zielkontexte der Bildungsorganisation selbst und/oder den Bildungsmarkt und/oder den Anwendungskontext der Lernenden. Dabei führt sie im Ergebnis zu einem erhöhten Mehrwert (normative Zielsetzung) für die Kunden (Organisationen) bzw. Lernenden (Individuen), indem sie gesellschaftlich relevante Bildungsziele (die sich in Bedarfen und Bedürfnissen zeigen) verstärkt erreichen kann und die Kriterien der Sinnhaftigkeit und Attraktivität für Kunden bzw. Lernende erfüllt. Dabei können aktuell vorliegende oder antizipierte zukünftige Bedarfe und Bedürfnisse fokus-

siert werden. Die subjektive Bewertung des Neuigkeitsgrades kann vorgenommen werden durch Programmverantwortliche auf allen Ebenen, Bildungsexperten auf dem Markt oder den Lernenden.

Dazu können Bildungsinnovationen im engeren Sinne und im weiteren Sinne unterschieden werden: Erstere zielen direkt auf neuartige Bildungsdienstleistungen, zweitere werden in der Bildungsorganisation implementiert (z. B. organisationale Innovationen, Geschäftsmodellinnovationen) und wirken indirekt auf die Bildungsdienstleistungen; dort werden sie im Ergebnis sichtbar.

Der Erfolg einer Bildungsinnovation auf Programmebene zeigt sich für die Zielkontexte Bildungsorganisation und Anwendungskontext frühestens nach einer Programmdurchführung, für den Zielkontext Markt bleibt deren Entwicklung bzgl. der Durchsetzung mittel-/langfristig zu beobachten.

**Weitere Offenheit für Präzisierungen des Verständnisses von Bildungsinnovationen.** Letztendlich konnten mit diesen Überlegungen Bildungsinnovationen theoretisch präzisiert und definiert werden. Allerdings kann dies nur einen groben Rahmen für eine grundsätzliche Einordnung ermöglichen und lässt weitere Offenheit für Präzisierungen und Ausdifferenzierungen – so können die Fragen verfolgt werden: Welche Programme können nun als innovativ verstanden werden und wie zeigt sich eine Bildungsinnovation in der Praxis? Diesen Fragen soll an späterer Stelle mit der ersten empirischen Untersuchung in Teil B (Kapitel 4 und 1) nachgegangen werden.

## 3.3 Gestaltung von Innovationsprozessen

Nachdem vorgängig eine Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen erarbeitet wurde, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie bzw. durch welche Prozesse Bildungsinnovationen in einer Bildungsorganisation aufgenommen werden können. Hierzu soll der Blick auf Ansätze des Innovationsmanagements gerichtet werden, die verschiedene Modelle von Innovationsprozessen vorschlagen. Die übergeordnete Zielsetzung, die in der Praxis mit der bewussten Gestaltung von Innovationsprozessen in Organisationen aufgenommen wird, kann wie folgt beschrieben werden:

> *„Der Innovationsprozess im engeren Sinne … soll die Entstehung einer Innovation strukturieren und damit übersichtlich, replizier- und steuerbar gestalten. Ein bewusster Innovationsprozess soll den Zufall durch die Absicht ersetzen. Nicht immer gelingt das, auch glückliche Zufälle spielen in der Entstehung von Innovationen eine wichtige Rolle –, sie entziehen sich jedoch weitgehend dem Einfluss der Unternehmensführung. Ziele des Prozessmanagements im Rahmen des Innovationsprozesses sind also effektive und*

*effiziente Innovationstätigkeiten eines Unternehmens" (Uebernickel et al., 2016, S. 9-10).*

Dabei können Innovationsprozesse auf die verschiedenen Innovationstypen gerichtet sein, wie Produkt-, Prozess-, Dienstleistungs- oder Geschäftsmodellinnovationen (vgl. Uebernickel et al., 2016, S. 4). Nachfolgend soll ein Phasenmodell des Innovationsprozesses dargestellt werden, dass dieser Arbeit weiterhin zugrunde gelegt wird. Anschliessend werden neuere Ansätze zur Umsetzung von Innovationsprozessen vorgestellt, die sich in den letzten Jahren in der Praxis zunehmend etabliert haben. Diese Grundideen sollen ebenfalls in der weiteren Arbeit mitgeführt werden. Abschliessend wird darauf basierend eine vorläufige Arbeitsdefinition eines Innovationsprozesses für Bildungsorganisationen erarbeitet.

### 3.3.1 Phasenmodell des Innovationsprozesses

Für die Abbildung von Innovationsprozessen wurden in der wissenschaftlichen Diskussion im Kontext des Innovationsmanagements einige unterschiedliche *„Phasenmodelle vorgeschlagen, die sequenziell, mit Iterationen oder auch parallel durchlaufen werden können" (Uebernickel et al., 2016, S. 10)*. Verworn und Herstatt (2000) unterscheiden zwischen normativen und deskriptiven Modellen. Normative Modelle entstehen durch die Ableitung aus Studien, die auf erfolgreichen Projekten basieren und stellen Handlungsempfehlungen dar. Deskriptive Modelle versuchen dagegen die in der Praxis ausgemachten Prozesse abzubilden. Prozesse, die darüber hinaus eine sequenzielle Unterteilung aufweisen, nehmen dabei unterschiedliche Detaillierungsgrade auf. In der Praxis ermöglichen solche Prozessmodelle ein systematisches Vorgehen im Rahmen des Innovationsmanagements (vgl. Zeschky & Gassmann, 2016, S. 229).

**Kriterien und Begründung zur Auswahl eines Phasenmodells.** In Anlehnung an Verworn und Herstatt (2000) ist die Auswahl eines geeigneten Prozessmodells an der damit verbundenen Zielstellung zu orientieren. Mit Bezug auf die Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, erscheint ein Modell weiterführend, das Phasen des Innovationsprozesses komplexitätsreduziert darstellt. Zum Umgang mit Innovationen in der Praxis und vor allem zur Etablierung eines systematischen Innovationsmanagements im Bildungsbereich liegen bislang kaum Publikationen vor. Auch in wissenschaftlichen Diskussionen liegt bisher keine umfassende Theorie zum Umgang mit Innovationen vor. In anderen Branchen und Kontexten liegen dagegen verschiedene Modelle mit empirischer Evidenz vor und finden sich in Diskussionen des Innovationsmanagements wieder. Entsprechend können diese vorliegenden Ansätze und Modelle in dieser Arbeit zur Übertragung auf den Bildungsbereich und konkret den Executive Education Kontext

herangezogen werden und sind ggf. an diesen zu adaptieren. Ein komplexitätsreduziertes Phasenmodell kann daher ein geeignetes Rahmenmodell darstellen, das in der Übertragung auf den Bildungsbereich den notwendigen Ausgestaltungs- und Adaptionsspielraum bietet. So kann dieses Phasenmodell einen vorläufigen groben Bezugsrahmen liefern. In späteren Schritten soll deskriptiv aufgenommen werden, wie der Umgang mit Bildungsinnovationen in der Praxis angegangen wird. Auf dieser Basis kann das Rahmenmodell adaptiert und/oder ausdifferenziert werden.

Basierend auf diesen Überlegungen wird im Folgenden das von Thom (1992) Anfang der 1980er Jahre entwickelte Modell aufgenommen, das Abbildung 25 visualisiert. Dieses unterscheidet die drei aufeinander folgenden Phasen Invention, Innovation und Diffusion. Andere Modelle unterteilen dagegen vier bis acht Prozessphasen (Brockhoff, 1999; Herstatt, 1999, S. 72-81; Vahs & Burmester, 1999) und weisen damit weniger die benötigte Offenheit für das weitere Vorgehen in dieser Arbeit auf.

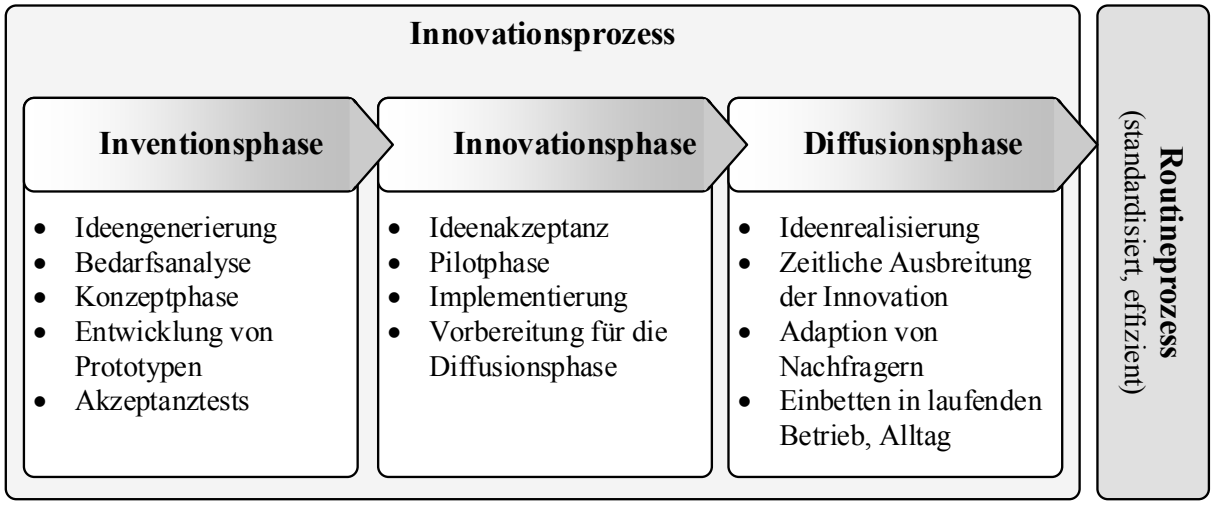



Abbildung 25: Phasenmodell des Innovationsprozesses
(Quelle: Seufert, 2008, S. 76; in Anlehnung an Thom, 1992, S. 9)

Im Folgenden soll auf die einzelnen Phasen eingegangen werden. Für die Erläuterung der einzelnen Phasen wird ausserdem das von Hoffmann et al. (2016) vorgeschlagene Innovationsprozessmodell herangezogen. Dieses nimmt zwar die vier Phasen Ideengenerierung, Design, Test und Lancierung auf, lässt sich inhaltlich allerdings mit dem Phasenmodell von Thom (1992) verbinden, da es ähnliche Grundideen verfolgt.

#### 3.3.1.1 *Inventionsphase*

Die Inventionsphase stellt besonders die Ideengenerierung in den Mittelpunkt. Demnach werden neue Ideen in dieser Phase entweder von internen Mitarbeitenden der Bildungsorganisation oder extern – bspw. durch Kunden, Experten auf dem Bildungsmarkt,

Wettbewerber – aufgenommen, wobei dem eine Bedarfsanalyse vorangehen kann. Aus diesen Ideen kann ein erstes Grobkonzept entwickelt werden, dass die Ideen skizziert. Dabei ist die Verbindung dieser Phase zur Innovationsphase bedeutend, um aus den entstandenen Ideen eine neue Dienstleistung bzw. ein neues Executive Education Programm oder anderweitige Unterstützungsmöglichkeiten für die Kunden zu entwickeln:

> *"Invention, that is, a new solution to a problem … only transforms into an innovation if it takes the form of a product for which the market is willing to pay. The innovation process is a structured approach that links invention and innovation and helps developing early stage ideas and concepts (i. e., inventions) to marketable products, processes, or services" (Zeschky & Gassmann, 2016, S. 229).*

In dieser Phase können ebenfalls Machbarkeitsstudien oder Akzeptanztests durchgeführt werden, die bspw. Kriterien der Sinnhaftigkeit oder der Attraktivität aus der Kundenperspektive überprüfen.

**Reaktive versus proaktive Ideengenerierung.** Uebernickel et al. (2016, S. 10) weisen darauf hin, dass Organisationen sich oftmals an bestehenden Bedürfnissen und Bedarfen oder auch vorhandenen Technologien (bspw. in der Bildungsorganisation bereits vorliegende Online-Lernplattformen o. ä.) orientieren. Dies kann als reaktives Verhalten eingeordnet werden. Dagegen betonen die Autoren einen proaktiven Ansatz, der neue Bedarfe und Bedürfnisse bei Kunden generieren kann:

> *„Im Rahmen eines kundenzentrierten Ansatzes löst sich das Unternehmen von diesen Einflüssen und versucht neue Bedürfnisse bei Kunden zu wecken, um sich so langfristig im Wettbewerb durchzusetzen." (Uebernickel et al., 2016, S. 10)*

**Ideenbewertung, -auswahl und Erstellung eines Grobkonzeptes.** Nachdem verschiedene Ideen generiert werden konnten, sind diese mit Blick auf ihr Potenzial zur Problemlösung (kann hier reaktiv als auch proaktiv verstanden werden) zu bewerten und weiterführende Ideen zu identifizieren. Auf dieser Basis kann ein erstes, vorläufiges Grobkonzept als Design-Aktivität erstellt werden. Mit Blick auf die didaktische Wertschöpfungskette können demnach die Schritte der Bedarfsanalyse und des Designs bereits in die Phase der Invention im Innovationsprozess eingeordnet werden. Dabei wird der Schritt des Designs nicht in der Inventionsphase abgeschlossen, sondern in der Innovationsphase weitergeführt und differenzierter ausgearbeitet: Im Rahmen der Inventionsphase *„gewinnt (die Neuerung) … Gestalt, wird spür- oder gar greifbar. Dies aber nicht notwendigerweise in ihrer finalen Form, sondern in einer vorläufigen" (Uebernickel et al., 2016, S. 10).* Meist unterliegen die eben beschriebenen Schritte in der Praxis einer Iteration und können weitere Schritte aufnehmen oder einzelne auslassen.

Die Generierung neuer Ideen erhält heute oftmals verstärkte Aufmerksamkeit in der Unternehmenspraxis. Zeschky und Gassmann (2016) sehen die Inventionsphase auch in ihrer Verbindung zu Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten einer Organisation, über die neue Erkenntnisse oder Ideen in Innovationsprozesse aufgenommen werden können. Zudem haben bspw. vielzählige (eher grössere) Unternehmen ein systematisches und formalisiertes Ideenmanagement etabliert, das die Aufnahme von Ideen hierarchieunabhängig für alle Organisationsmitglieder ermöglicht – dies basiert auf der Überzeugung, dass Ideen jederzeit irgendwo aufkommen könnten und diese genutzt werden sollten. So können diese Ideen in systematische Prozesse eingespeist und ihnen weiter nachgegangen werden. Kleinere Unternehmen nutzen dagegen vor allem informelle Prozesse des Ideenaustauschs (vgl. Fust & Fueglistaller, 2016, S. 73). Mit einem expliziten Fokus auf den Kontext der Executive Education liegen derzeit keine Arbeiten zu einer systematischen Ideengenerierung bzgl. einer neuartigen Programmgestaltung vor.

Darüber hinaus schaffen manche Unternehmen dezidierte Rollen, die sich mit Trends und Entwicklungen auf dem Markt beschäftigen; diese agieren losgelöst von spezifischen Herausforderungen oder Problemstellungen des Unternehmens. Vielmehr verfolgen sie kontinuierlich den Markt und können jederzeit identifizierte Trends, die sie für das Unternehmen als bedeutend erkennen, in das Unternehmen hineintragen:

> *„… andere Unternehmen bestimmen dedizierte ‚Zukunftsmanager', deren Aufgabe es ist, die Ergebnisse von externen Trendscouts und Zukunftsforschern zu sammeln, zu systematisieren und in das Unternehmen zu integrieren (ohne dass ein direkter Bezug zur eigentlichen Unternehmenssituation hergestellt wird)" (Herhausen & Schögel, 2016, S. 218).*

**Methoden zur Ideengenerierung und Kreativitätsförderung**

Ein Ziel der Inventionsphase ist es, möglichst viele verschiedene und kreative Ideen zu sammeln, die von Einzelpersonen oder Teams vorgebracht werden: *"This phase is coined by individual and collective creativity as vital preconditions for new ideas" (Zeschky & Gassmann, 2016, S. 229).* Damit werden *„Werkzeuge notwendig, die den Ideenfluss von Mitarbeitern aktivieren und entsprechend der aktuellen Fragestellung lenken" (Uebernickel et al., 2016, S. 11)*. So kann der Prozess der Ideenfindung für einzelne Mitarbeitende oder Teams erleichtert werden, auch wenn kein systematisches Ideenmanagement in der Organisation etabliert ist. In der Praxis liegen hierzu verschiedene Kreativitätstechniken vor; eher einfache Techniken stellen bspw. Brainstorming oder Brainwriting dar (vgl. Zeschky & Gassmann, 2016, S. 231). Auf die komplexere und neuere Methode des 'Design Thinking' wird in Kapitel 3.3.2 eingegangen. Nach der Ideengenerierung sind die aufgekommenen Ideen dann zu bewerten und zu filtern,

wie Abbildung 26 zeigt. Mit Herhausen und Schögel (2016) können drei Schritte zur Bewertung und Auswahl von Ideen ausgemacht werden: 1) Beurteilung der Relevanz für die Kunden anhand deren Bedürfnisse und Bedarfe, 2) Beurteilung der Umsetzbarkeit für die eigene Bildungsorganisation (z. B. sind die benötigten Kompetenzen verfügbar oder können diese entwickelt werden?), 3) Definition der Verantwortlichkeiten für weitere Schritte.

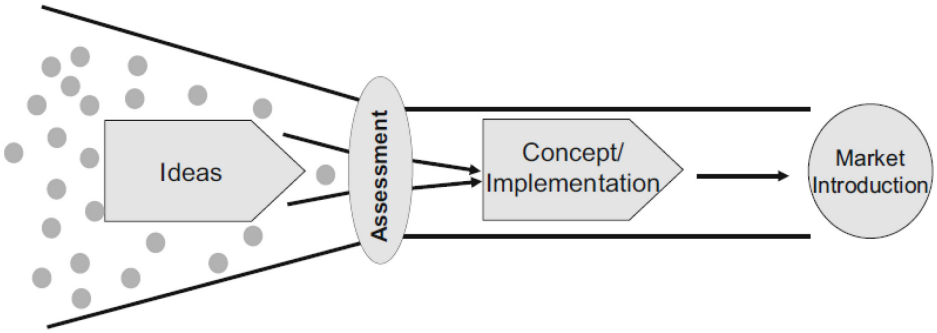



Abbildung 26: Ideen-Filterungsprozess
(Quelle: Zeschky & Gassmann, 2016, S. 231)

In der letzten Zeit haben darüber hinaus Open Innovation Ansätze (vgl. Chesbrough, 2003) wie Crowdsourcing (vgl. Howe, 2008) zunehmende Beachtung gefunden. Dabei werden häufig Social Software Lösungen genutzt, die mit den technologischen Entwicklungen und Open-Source-Entwicklungen möglich geworden sind (vgl. Back, 2016, S. 127) und Ideen der ‚breiten Masse' eines Netzwerks aufnehmen können. Mit der Aufnahme solcher Ansätze zeigen sich eine strategische Öffnung der Unternehmen nach aussen und eine verstärkte Einbindung der Kunden bereits zu Beginn sowie im weiteren Verlauf von Innovationsprozessen.

**Kollaboration mit internen und externen Partnern**

Die vorangegangenen Ausführungen haben bereits den Einbezug von Kunden zur Ideengenerierung aufgenommen. Ideen können zudem von anderen externen Partnern aufkommen und aufgenommen werden: *„…durch Geschäftspartner ebenso wie durch Marktpartner … oder die breite Öffentlichkeit" (Uebernickel et al., 2016, S. 14)*. Über den gesamten Innovationsprozess stellt sich die Integration von Partnern und Kunden gerade für Dienstleistungs- sowie Geschäftsmodellinnovationen als zentral dar. Zudem wird in der Literatur auch die hohe Bedeutung der organisationsinternen Zusammenarbeit mit verschiedenen Bereichen oder Personen (vgl. auch Kapitel 3.3.2) hervorgehoben; dies bezieht sich ebenfalls auf den gesamten Innovationsprozess, in dem jeweils in

den einzelnen Schritten die Kooperation mit unterschiedlichen Partnern weiterführend sein kann:

> *"A successful innovation requires the collaboration between all the functions and disciplines involved in the innovation project, i.e., research and development, production, marketing and sales. Interdisciplinary teams often tightly collaborate throughout the entire innovation process to ensure a successful market innovation" (Zeschky & Gassmann, 2016, S. 230).*

#### 3.3.1.2 *Inventionsphase*

In der Innovationsphase stehen die Ideenakzeptierung und die Implementierung im Mittelpunkt. Mit Blick auf ein neuartiges Executive Education Programm sind Vorbereitungen für die darauffolgende Durchführung zu treffen. So wird das zuvor erstellte Grobkonzept weiterentwickelt und ausdifferenziert. Zur Vorbereitung der Durchführung von Programmen sind demnach konkrete Fein- und Ablaufplanungen zu erstellen. Daneben sind ggf. Massnahmen zu ergreifen, um eine Umsetzung überhaupt realisieren zu können. Dies kann z. B. Kompetenzentwicklungen von beteiligten Mitarbeitenden verlangen. In weiteren Entscheidungsprozessen können sich zudem Ziele ändern und sind entsprechend zu adaptieren (vgl. Thom, 1992, S. 16). Bspw. ist die Umsetzungs- und Durchführbarkeit der Ideen und Vorhaben zu prüfen, die bei Feststellung einer schwierigen Umsetzbarkeit eine Anpassung von Zielen oder Methoden erfordern könnte. So können Pilotierungen oder auch erste Durchführungen umgesetzt werden, auf welche eine umfassende Evaluation folgen kann. Durch die Evaluationsergebnisse kann Anpassungsbedarf zur verbesserten Zielerreichung identifiziert und aufgenommen werden. Gerade diese Schritte folgen keinem linearen Verlauf, sondern weisen einen stark iterativen Charakter auf (vgl. Uebernickel et al., 2016, S. 10).

Darüber hinaus kann es bedeutend sein, eine unternehmensinterne Akzeptanz in der Bildungsorganisation zu schaffen, bspw. durch Einbeziehung interner Anspruchsgruppen, die Sicherstellung einer Strategiekonformität und das Verteilen von Information. In einer externen Perspektive ist die Marktfähigkeit der Neuerung zu überprüfen, bspw. durch die Prüfung einer möglichen Nachfrage durch die Kunden oder Einholen von Kundenfeedback zu einer neuen Lösung. Dies setzt noch nicht zwingend eine ‚Marktreife' der Neuerung voraus, wie Kapitel 3.3.2 weiter zeigen wird. Im Rahmen der Vorbereitung auf die Durchführung des Programms kann in dieser Phase bereits die Nachfrage gefördert werden durch die Gestaltung von gezielten Marketingaktivitäten.

#### 3.3.1.3 *Diffusionsphase*

In der dritten Phase geht es um die Verbreitung der Neuerung auf dem Markt. Dabei wird also ein Executive Education Programm potenziellen Kunden auf dem Markt – in der Breite – angeboten. Somit ist die Nachfrage durch die Nutzer in dieser Phase bedeutend (vgl. Seufert, 2008, S. 75-77). Dabei sind die Kriterien ‚Neuartigkeit' und ‚Sinnhaftigkeit' als äusserst bedeutend anzusehen, um Aufmerksamkeit der Kunden zu erhalten und auch eine Nachfrage im Sinne der Zahlungsbereitschaft (eine Dimension, die im Kontext von grundsätzlich kostspieligen High-End-Angeboten der Executive Education nicht zu unterschätzen ist) zu generieren. Demnach zeigt sich das erfolgreiche Aufnehmen dieser Kriterien nun in dieser Phase:

> *„Da der Erfolg von Innovationen stark davon abhängt, wie … (Kunden) Innovationen wahrnehmen und beurteilen, sollten bei der Entwicklung einer Innovation die beiden Dimensionen einer Innovation Neuartigkeit und Sinnhaftigkeit entlang des gesamten Innovationsprozesses stets im Auge behalten und gesteigert werden. Während die Neuartigkeit einer Innovation Aufmerksamkeit generiert, entscheidet die Sinnhaftigkeit einer Innovation darüber, ob Kunden sie als positiv oder negativ wahrnehmen und eine Zahlungsbereitschaft aufbringen." (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 11)*

Durch die Nachfrage der Neuerung durch Kunden kann letztendlich das Programm (wiederholt) durchgeführt, evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt werden. Um das Angebot an die Kunden heranzutragen, wird das Angebot auf dem Markt kommuniziert und ggf. Marketingkampagnen durchgeführt. Hierzu werden in der Praxis neben traditionellen Vermarktungskanälen auch zunehmend neue technologische Möglichkeiten eingesetzt wie bspw. Social-Media-Kanäle (vgl. Uebernickel et al., 2016, S. 10).

### 3.3.2 Neue Ansätze zur Umsetzung von Innovationsprozessen

Der Innovationsprozess folgt keinem geradlinigen Ablauf in den drei vorgängig aufgenommenen Phasen, sondern in iterativen Schlaufen. Zudem haben sich in den letzten Jahren die Ansätze und Denkweisen wie Innovationsprozesse verstanden und umgesetzt werden in der Unternehmens- und Managementpraxis weiterentwickelt. In der Forschung werden diese ebenfalls aufgenommen und untersucht. Solche neuen Ansätze gehen auch mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen sowie technologischen Entwicklungen einher, die nach stark verkürzten Produktentwicklungszyklen und einer schnelleren Markteinführung verlangen, um dem verstärkten Wettbewerb zu begegnen und weiterhin wettbewerbsfähig zu bleiben. Damit sind Entwicklungsprozesse die langwierig verlaufen und viel Zeit beanspruchen, bis letztendlich ‚fertige' Produkte auf dem Markt eingeführt werden können, nicht länger tragbar.

Diese Ansätze stammen ursprünglich aus der IT-Branche, die direkt mit der schnelllebigen Entwicklung der Technologie konfrontiert war und ist. Dort werden sie bereits seit etwa den 1980/90er Jahren eingesetzt. Die Ansätze haben sich vor allem in den letzten Jahren auch in vielen anderen Branchen etabliert und ausgeweitet. Konkret soll nachfolgend beispielhaft auf den Ansatz des Design Thinking sowie auf agile Entwicklungsprozesse eingegangen werden. Beide nehmen eine neue Denkweise von Innovationsprozessen auf. Anschliessend sollen anhand dieser beiden Ansätze übergreifende Punkte ausgemacht werden, die diese Denkweise aufnehmen. Parallel zu dem Phasenmodell des Innovationsprozesses sollen diese weiterhin in dieser Arbeit mitgedacht werden. Gerade wenn es an späterer Stelle um die Frage geht, inwiefern systematische Innovationsprozesse in Organisationen der Executive Education Anbieter etabliert wurden, kann die Heranziehung dieser neuen Denkweise theoretische Bezugspunkte zur Diskussion liefern. Daher ist es nicht das Ziel, im Folgenden vertieft auf diese Methoden oder mögliche Prozessabläufe einzugehen, sondern vielmehr soll die Grundidee herausgestellt werden.

#### 3.3.2.1 *Design Thinking*

Die Methode des Design Thinking wurde an der Universität Stanford in den 1970/80er Jahren im Kontext der Ingenieurausbildung entwickelt. Erst in den letzten Jahren wurde der Ansatz v. a. in Grossunternehmen wie Google, Deloitte, SAP, die Deutsche Bank oder Audi verstärkt eingesetzt und getestet. Heute liegt in der Praxis ein ganzes Methodenrepertoire vor. Der Design Thinking Ansatz eignet sich für die Entwicklung von neuen Produkten, Prozessen, Dienstleistungen und Geschäftsmodellen (vgl. Uebernickel & Brenner, 2016, S. 244). Mit Blick auf den Innovationsprozess setzt Design Thinking am Anfang an und kann die Ideengenerierung unterstützen, der heute sehr hohe Bedeutung zugesprochen wird. Zudem werden ebenfalls die Designphase sowie die Pilotierung bzw. das Testen fokussiert. Das Potenzial lässt sich wie folgt beschreiben:

> *„Mithilfe der Methode des Design Thinking können Unternehmen und Bildungsinstitutionen dem Anspruch auf ständige Innovationen gerecht werden. … Insbesondere durch die starke Kundenorientierung, die divergierende Phase und das schnelle Prototyping von Ideen eignet sich Design Thinking für die … drei Prozessschritte … Ideengenerierung, Design und Test.“ (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 243-263)*

Ein gesamtes Design Thinking Projekt kann einen Zeitraum von zwei bis zehn Monaten umfassen, abhängig von verfügbaren Ressourcen und Kapazitäten. Dabei folgt es einem iterativen Ablauf und umfasst mehrere Mikrozyklen. Übergreifend werden mit dem Ansatz vier Dimensionen als zentral angesehen:

| Dimension | Erläuterung |
|---|---|
| **Kunden-orientierung** | • Ausgangspunkt des Innovationsprozesses bilden Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden, die zu entdecken sind (zukunftsgerichtet; kann auch auf das Wecken von Bedürfnissen zielen)<br>• anwendbar bei Business-to-Consumer (B2C) oder Business-to-Business (B2B) Modellen |
| **Komplexe Probleme** | • ggf. ist das Problem zu Beginn noch nicht bekannt oder ausreichend eingegrenzt ('ill-defined'/'wicked problems'), wird aber durch das Finden einer Lösung deutlich |
| **Divergierendes Denken** | • *„die Fähigkeit eines Menschen, als einfallsreich und unkonventionell empfundene Ideen hervorzubringen, um Probleme auf eine neue, fortschrittliche Art und Weise zu lösen" (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 245, in Anlehnung an Runco & Acar, 2012)* |
| **Iteratives Vorgehen** | • der Prozess ist iterativ, d. h. Schritte können wiederholt werden (‚Mikrozyklen'), wenn bspw. neue Erkenntnisse aufkommen, die dies erfordern (z. B. wiederholtes Testen) |

Tabelle 21: Vier Dimensionen des Design Thinking
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Uebernickel & Brenner, 2016, S. 245-246)

Der Design Thinking Ansatz basiert auf einer entsprechenden Kultur und Werten, die auf der Ebene der Organisation bzw. des Teams zu leben und zu internalisieren sind. Tabelle 22 führt diese zentralen Werte auf:

| Werte des Design Thinking | Erläuterung |
|---|---|
| ***"Fail forward"*** | • Fehlermachen ermöglicht Lernen, Verbesserung und das bessere Verstehen von Problemen<br>• Fehler werden demnach positiv verstanden und fester Bestandteil des Entwicklungsprozesses |
| ***"Fail often and early"*** | • *„werden Fehler als Quelle der Erkenntnis gesehen, führt ein frühes Begehen von Fehlern auch zu einem schnelleren und effizienteren Lernen im Team" (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 247)*<br>• widersprüchliche Bedürfnisse oder Anforderungen können frühzeitig erkannt und korrigiert werden |
| **Autonomie** | • *„die subjektiv wahrgenommene Handlungsfreiheit zur Erlangung von Zielen innerhalb von Design-Thinking-Projekten (trägt) massgeblich zum Erfolg oder Misserfolg (bei)" (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 247)*<br>• festgelegte Lösungswege oder Denkweisen mindern dagegen die Kreativität und lösen Frustration aus |
| **Entscheidung durch Kunden** | • Entscheidungen werden durch den Kunden selbst getroffen<br>• Tests durch die Kunden sind mehrfach im Prozess aufzunehmen und dadurch ist Feedback zur weiteren Entwicklung konstruktiv aufzunehmen |
| **Aufbauendes Feedback** | • in Diskussionen (wie zur Ideengenerierung) ist von den Beteiligten konstruktives und aufbauendes Feedback einzubringen, das die Ideen anderer nicht ablehnt: *„Ja, und…"* statt *„ja, aber…"* |

| Werte des Design Thinking | Erläuterung |
|---|---|
| **Make it tangible** | • *„bedeutet … dass sämtliche Ergebnisse und Prototypen greifbar, also physisch und real, gestaltet sein sollten“ (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 247)* – nicht nur für Produkte, sondern auch Prozesse und Dienstleistungen<br>• durch die Erstellung von Prototypen (unabhängig von der Form) wird ein Kommunikationsmedium geschaffen durch das in Zusammenarbeit mit den Kunden frühzeitiges Testen und Feedback-generieren ermöglicht wird<br>• *“The goal of prototyping isn’t to finish. It is to learn about the strengths and weaknesses of the idea” (Brown, 2008, S. 3)* |

Tabelle 22: Werte des Design Thinking
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Uebernickel & Brenner, 2016, S. 246-248)

**Ablaufzyklus.** Uebernickel und Brenner (2016) haben das ursprünglich an der Universität Stanford entwickelte Modell in seinen Prozessschritten an die spezifischen Bedürfnisse von Dienstleistungs- und Geschäftsmodellinnovationen angepasst:

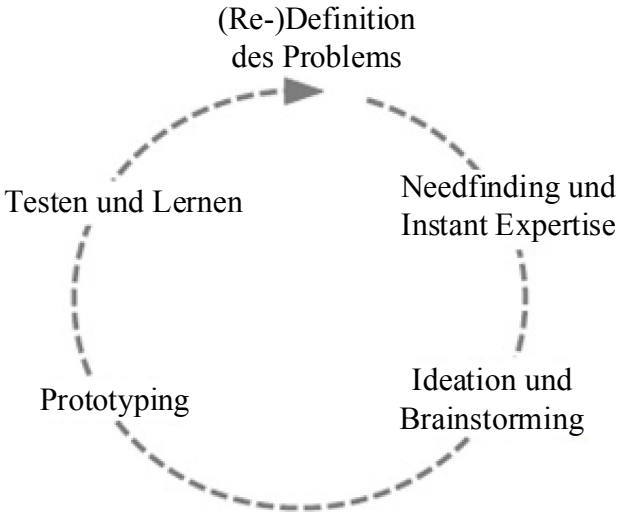



Abbildung 27: Ablauf eines Design Thinking Prozesses
(Quelle: Uebernickel & Brenner, 2016, S. 249)

Das Durchlaufen eines Zyklus umfasst nur wenige Tage, ist also gegenüber traditionellen Ansätzen stark verkürzt. Anschliessend wird der Zyklus wiederholt durchlaufen (Mikrozyklus) (vgl. Uebernickel & Brenner, 2016, S. 249-252):

- **Definition des Problems**: Dies bildet den Startpunkt. Bspw. kann eine Problemstellung durch einen Auftraggeber einem Team übergeben werden. Dies geschieht neutral, d. h. ohne Hinweise zu möglichen Lösungen zu geben. Über das

mehrmalige Durchlaufen wird die Problemstellung präzisiert oder ggf. gänzlich neu formuliert.

- **Bedarfsanalyse**: Durch verschiedene Methoden (z. B. Interviews, Beobachtungen) können Informationen gesammelt und so (implizite) Bedürfnisse oder Bedarfe der Kunden identifiziert werden. Diese können bspw. in Personas, d. h. Stereotypen von Kunden/Zielgruppen strukturiert werden. Ziel ist es, ein Verständnis der Kunden bzw. Zielgruppen zu generieren.
- **Ideengenerierung**: In diesem Prozessschritt findet Brainstorming statt; *„Ziel dieses Schrittes ist es, auf Grundlage der Bedürfnisanalyse so viele neue Ideen und mögliche Lösungsansätze zu generieren wie möglich" (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 250)*. Grundsätze wie ‚aufbauendes Feedback' sowie ‚Quantität vor Qualität' sind hier bedeutend. Ein systematisches Clustern ähnlicher Ideen kann diese Phase abschliessen.
- **Prototyping**: Für Dienstleistungen und Prozesse können sich hierzu Methoden wie Storytelling, Zeichnungen oder Rollenspiele eigenen. Zu Beginn des Gesamtprozesses werden Prototypen relativ schnell erstellt und weisen wenige Details auf; bei Kunden können diese Kreativität für weitere Ideen anregen, die im weiteren Prozess aufgenommen werden können. Später weisen Prototypen einen höheren Detaillierungsgrad auf, um bspw. die Realisierbarkeit überprüfen zu können.
- **Testen**: Das jeden Mikrozyklus abschliessende Testen zielt darauf *„ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Eigenschaften des Produktes, der Dienstleistung, etc. den Kunden … begeistern oder von ihm abgelehnt werden und was die Beweggründe für die jeweilige Entscheidung sind" (Uebernickel & Brenner, 2016, S. 252)*.

Zentral für den Design Thinking Ansatz wird die Zusammensetzung von multidisziplinären Teams und der Einbezug verschiedener Persönlichkeitstypen gesehen (vgl. Brown, 2008, S. 3). Insgesamt weisen Design Thinking Projekte in der Praxis eine äusserst hohe Dynamik über den gesamten Prozess hinweg auf (vgl. Uebernickel & Brenner, 2016, S. 263).

#### 3.3.2.2 *Agile Entwicklungsprozesse*

Bereits seit den 1990er Jahren haben sich im Bereich der Software-Entwicklung agile Methoden etabliert, durch die im Gegensatz zu traditionellen Herangehensweisen zeitlich verkürzte Entwicklungsprozesse und damit eine schnelle Markteinführung möglich werden. Seitdem haben sich der Ansatz und die ihm zugrunde gelegten Ideen auch in

anderen Bereichen ausserhalb des IT-Bereichs verbreitet. So liegen heute bspw. Konzepte zum Management agiler Teams oder agilen Projektmanagement vor, die darauf abzielen, Produktentwicklungszyklen in kurzer Zeit voranzutreiben. Dieser Ansatz setzt *nach* der Ideengenerierung an und fokussiert v. a. den Entwicklungsprozess.

**Werte eines agilen Entwicklungsverständnisses.** Meyer (2014) beschreibt den Begriff ‚agil' in diesem Zusammenhang weniger als eine spezifische Methode, sondern vielmehr eine ‚Ideologie' (ähnlich den Werten des Design Thinking), die vielzählige Ideen oder Methoden aufnehmen kann:

> *"Rather than a single development method, 'agile' denotes a compendium of ideas … apply in various subsets and combinations; many people also use some of the ideas without embracing a complete method. … 'Agile' is … a movement, an ideology, a cause." (Meyer, 2014, S. 2)*

In diesem Verständnis werden mit Agilität spezifische Werte verbunden, die Tabelle 23 aufführt und erläutert:

| Agile Werte | Erläuterung |
|---|---|
| **Neue Rollen für Entwickler, Manager, Kunden** | • Viele Verantwortlichkeiten werden dem Team übertragen wie die Auswahl relevanter Aufgaben und deren Zuteilung; Ablehnung eines rigiden top-down-Vorgehens<br>• Kunden als aktive Prozessteilnehmer |
| **Ablehnung von 'Big Upfront Steps'** | • Keine umfangreiche Projektplanung zu Beginn<br>• Bedarf kann nicht von Anfang an bekannt sein, denn *"users do not know what they want" (Meyer, 2014, S. 3)*<br>• kontinuierliche Interaktion mit den Kunden während der Entwicklung |
| **Iterative Entwicklung** | • Ein Design wird schrittweise entwickelt, ein Schritt endet jeweils mit *"(the) simplest solution that can possibly work" (Meyer, 2014, S. 3)*<br>• 'time-boxed development': Arbeit in sukzessiven Schritten ('Sprints'), die jeweils einen festen Zeitrahmen umfassen (z. B. einige Wochen). Für jede Schritte werden einzelne Aktionen/Punkte ausgewählt, die in den Iterationen neu hinzugenommen werden sollen. |
| **Limitierte, verhandelte Elemente** | • nur die wichtigsten Elemente sollen aufgenommen werden, die den grössten Mehrwert erzielen können (Ziel: 'Waste Minimization'); diese sind für jede Iteration zu verhandeln bzw. gemeinsam zu bestimmen<br>• *"it is unrealistic to commit to both functionality and delivery time … if not all the functions planned for an iteration can be delivered by the deadline, it is the functionality that goes; the deadline stays." (Meyer, 2014, S. 4)*<br>(Anmerkung: 'Funktionalität' bezieht sich hier auf den IT-Kontext; für Executive Education Programme könnten dies bspw. einzelne innovative Programmelemente sein) |

| Agile Werte | Erläuterung |
|---|---|
| **Fokus auf Qualität, die durch Testen erreicht wird** | • kontinuierliches Testen und Anpassen (in der Softwareentwicklung: Regressionstests) bis eine zufriedenstellende Qualität einzelner (Programm-)Elemente erreicht wird, erst dann weiter vorangehen<br>• meint nicht den Qualitätsfokus von traditionellen Entwicklungsprozessen (die ggf. mit Kontrolle oder einer Marktreife einhergehen) |

Tabelle 23: Werte einer agilen Entwicklung
(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Meyer, 2014, S. 3-4)

Hervorgehoben werden dabei die kontinuierliche enge Zusammenarbeit mit Kunden und deren aktive Einbindung sowie kontinuierliche und iterative Anpassungen, die nachhaltig zu einer hohen Qualität führen. Zudem wird das Arbeiten in kleinen Schritten ('Sprints') als zentral angesehen, die jeweils zeitlich begrenzt sind und nur auf einzelne Elemente im Sinne der Einfachheit fokussieren. Dabei wird dem Team die Verantwortung für den Entwicklungsprozess übertragen. Darüber hinaus findet die Arbeit in motivierten und selbstorganisierten Teams statt, die eng zusammenarbeiten und sich funktionsübergreifend zusammensetzten können. Diese können sich kontinuierlich neu organisieren:

> *"... intense collaboration, within and across organizational boundaries. (They) can organize again and again, in various configurations, to meet challenges as they arise" (Meyer, 2014, S. 81, zit. nach Cockburn, 2001).*

In regelmässigen Zeitabständen reflektiert das Team, wie es weiterhin effektiver arbeiten kann und passt das Verhalten entsprechend an. Den Teams sollen dann die entsprechenden förderlichen Rahmenbedingungen und die Unterstützung gegeben werden, um die Entwicklung mit dem Fokus auf den/die Kunden vorantreiben zu können, bspw. Durch die Stärkung des Vertrauens in die erfolgreiche Arbeit des Teams (vgl. Meyer, 2014, S. 50).

**Vergleich der agilen und traditionellen Perspektive.** Abschliessend wird ein Vergleich zwischen einer agilen Perspektive und der traditionellen Herangehensweise der Produktentwicklung in Tabelle 24 aufgeführt. Diese Punkte sind wieder in Anlehnung an den IT-Bereich entstanden, können allerdings die Unterschiede zwischen beiden Perspektiven insgesamt verdeutlichen und können daher auf andere Bereiche übertragen werden:

| | Traditional perspective | Agile perspective |
|---|---|---|
| **Design process** | • deliberate and formal<br>• linear sequence of steps<br>• Separate formulation and implementation<br>• rule-driven | • emergent<br>• iterative and exploratory<br>• knowing and action inseparable<br>• beyond formal rules |
| **Goal** | • optimization | • adaption<br>• flexibility<br>• responsiveness |
| **Problem-solving process** | • selection of the best means to accomplish a given end through well-planned, formalized activities | • learning through experimentation and introspection, constantly reframing the problem and its solution |
| **View of the environment** | • stable<br>• predictable | • turbulent<br>• difficult to predict |
| **Type of learning** | • single-loop/adaptive | • double-loop/generative |
| **Key characteristics** | • control and direction<br>• avoids conflict<br>• formalizes innovation<br>• manager is controller<br>• design precedes implementation | • collaboration and communication; integrates different world views<br>• embraces conflict and dialectics<br>• encourages exploration and creativity, opportunistic<br>• manager is facilitator<br>• design and implementation are inseparable and evolve iteratively |
| **Rationality** | • technical/functional | • substantial |
| **Theoretical / philosophical roots** | • logistical positivism<br>• scientific method | • action learning<br>• John Dewey's pragmatism<br>• phenomenology |

Tabelle 24: Traditionelle und agile Entwicklungsperspektive
(Quelle: Dybå & Dingsøyr, 2009, S. 7)

### 3.3.3 Fazit: Arbeitsdefinition des Innovationsprozesses

In Abbildung 28 wird der komplexitätsreduzierte Innovationsprozess in seiner Verbindung mit den Prozessen der didaktischen Wertschöpfung dargestellt und wird als Basismodell in der weiteren Arbeit verwendet. Diese mögliche Verbindung ergibt sich aus den Ausführungen des vorangegangenen Kapitels 3.3 (Innovationsprozess) sowie den vorangegangenen Überlegungen zur didaktischen Wertschöpfungskette in Kapitel 2.4.1.

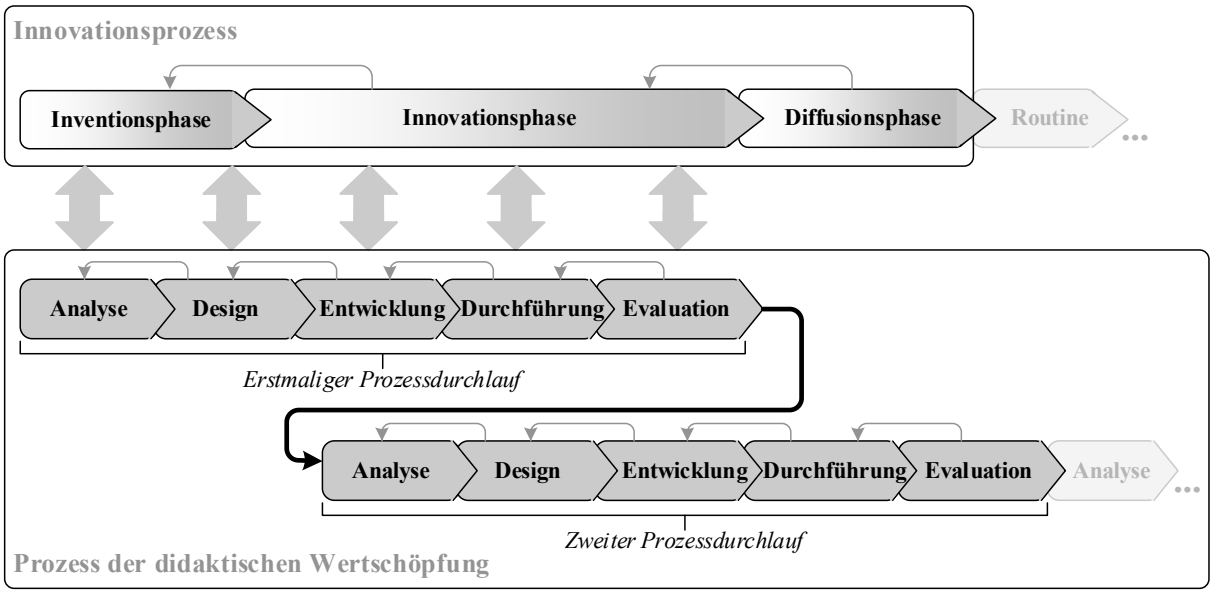



Abbildung 28: Arbeitsdefinition – Innovationsprozess in Verbindung mit der didaktischen Wertschöpfung (Quelle: Eigene Darstellung)

Darüber hinaus soll an dieser Stelle nochmals die Schaffung dezidierter Rollen von ‚Zukunftsmanagern' in Unternehmen aufgenommen werden, die sich kontinuierlich mit Trends und Entwicklungen auf dem Markt beschäftigen und somit zentral und jederzeit zur Ideengenerierung beitragen können, indem als weiterführend bewertete Trends in die Organisation gegeben werden.

Darüber hinaus konnten mit Blick auf neuere Ansätze und Methoden, die aktuell verstärkt in Innovationsprozesse aufgenommen werden (in der Praxis als auch der Forschung) spezifische Werte bzw. Denkweisen aufgezeigt werden. Basierend auf den beiden skizzierten Ansätzen des Design Thinking sowie der agilen Entwicklung sollen im Folgenden zentrale Werte festgehalten werden, die in beiden Ansätzen identifiziert werden können. Diese zeigen ein neues bzw. das derzeitige Verständnis des Durchlaufens von Innovationsprozessen auf. Daher werden diese Punkte ergänzend zu dem oben visualisierten Basismodell weiterhin in dieser Arbeit mitgedacht.

Insgesamt zielen neue Herangehensweisen auf stark verkürzte Entwicklungszyklen, sodass Produkte oder auch Dienstleistungen relativ schnell auf den Markt gebracht werden können. Neben iterativen Entwicklungszyklen, die sich durch eine starke Kundeneinbindung und häufiges Testen von möglichst schnell entwickelten Prototypen auszeichnen, kann damit ein schnelles Eintreten in die Diffusionsphase ausgemacht werden.

| Werte | Erläuterung |
|---|---|
| **Kunden-orientierung** | • aktive Einbeziehung der Kunden und kontinuierliche Kommunikation<br>• Kunden entscheiden<br>• Ziel, Kunden und deren Bedarfe, Bedürfnisse verstehen zu wollen (diese sind ihnen ggf. selbst zu Beginn nicht bekannt (exploratives Vorgehen)) |
| **Testen, testen, testen** | • schnelles Prototyping → Entwicklung ‚greifbarer' Prototypen mehrmals im Prozess, die den Kunden vorgelegt werden, um Feedback zu erhalten<br>• Ziel ist nicht ein finales Produkt, sondern Fokus liegt auf dem Entwicklungsprozess<br>• Testen gemeinsam mit den Kunden, Feedback aufnehmen und einbauen |
| **Exploratives & iteratives Vorgehen** | • keine grösseren Projektplanungen zu Beginn, sondern direkter Start der Ideengenerierung<br>• sofortiges Anpassen zur Optimierung der Qualität nach Feststellung von Verbesserungsbedarf<br>• Konflikte als Bestandteil, nimmt verschiedene Ansichten/ Perspektiven auf<br>• Ziele: Flexibilität, Reaktionsfähigkeit |
| **Ideengenerierung** | • divergierendes Denken<br>• Sammlung möglichst vieler, auch unkonventioneller, kreativer Ideen (Quantität vor Qualität)<br>• an Ideen anderer anknüpfen, diese nicht ablehnen |
| **Fehlerkultur** | • Fehler sind erwünscht und werden konstruktiv in den Entwicklungsprozess aufgenommen; idealerweise früh Fehler machen, um Widersprüche zu beseitigen<br>• Lernen durch Experimentieren |
| **Autonomie des Teams** | • Verantwortung liegt beim Team: Autonomie der Teammitglieder und Teams, Freiraum für Kreativität (keine/kaum Vorgaben/Regeln)<br>• Vertrauensvorschuss<br>• Manager in der Rolle des Unterstützers |
| **Team-zusammensetzung** | • multidisziplinär, verschiedene Persönlichkeitstypen<br>• selbstorganisiert<br>• funktionsübergreifend<br>• kann sich ständig neu organisieren, um flexibel auf neu aufgekommene Herausforderungen im Prozess reagieren zu können |

Tabelle 25: Zusammenstellung der Werte eines neuen Innovationsprozess-Verständnisses (Quelle: Eigene Darstellung)

Darüber hinaus erscheinen mit Blick auf agile Entwicklungsprozesse die im Kontext des ‚time-boxed-development' aufgekommenen ‚Sprints' als interessanter Ansatz; d. h. Arbeiten in kleinen Schritten, in einem definierten Zeitrahmen, wobei wenige neue Punkte in den Prozess aufgenommen werden und damit dem Prinzip der Einfachheit gefolgt

wird (im Vergleich zum Aufnehmen vieler Punkte, die dann Komplexität mit sich bringen würden).

# TEIL B: EMPIRISCHE STUDIE I

# 4 Untersuchungsdesign

## 4.1 Forschungsziele

In den vorangegangenen Schritten des Forschungsprozesses konnte durch die Literaturanalyse ein theoretisches Verständnis von Bildungsinnovationen und einem innovationsorientierten Programm-Management entwickelt werden. Daraufhin wurde bereits ein erster explorativer Schritt in die Praxis unternommen: Im Rahmen der Voruntersuchung konnte das theoretisch fundierte Verständnis mit zwei Executive Education Experten diskutiert und somit der Aufmerksamkeitsfokus im Sinne eines qualitativen Forschungsverständnisses bzgl. relevanter Herausforderungen der Praxis zur Implementierung von Innovationen sensibilisiert werden (vgl. Kromrey, 2006, S. 31). Diese Aufmerksamkeitssensibilisierung sollte das Verstehen durch den Forschenden im Forschungsprozess fördern, aber nicht zu einem verengenden Blick im weiteren Forschungsprozess führen.

Dieser Studie werden damit die Erkenntnisse der Literaturanalyse zugrunde gelegt. Im Anschluss an die dort entwickelte Arbeitsdefinition von Bildungsinnovationen (vgl. Kapitel 3.2.6) wurde festgehalten, dass diese nur einen ersten groben Rahmen eine grundsätzliche Einordnung dieser ermöglichen kann und dabei weitere Offenheit für Präzisierungen und Ausdifferenzierungen lässt. Auf dieser Basis scheint es noch nicht möglich, konkrete Bildungsinnovationen oder Zieldimensionen von Bildungsinnovationen zu definieren, die derzeitig in der Praxis anzutreffen sind.

Das Ziel dieser Untersuchung soll es sein, die theoretischen Erkenntnisse systematisch an Executive Education Programmverantwortliche als Praxisexperten heranzutragen und ihr Praxisverständnis von aktuell relevanten Bildungsinnovationen zu erheben. Dazu soll identifiziert werden, welche Ansätze als innovativ verstanden werden, welche Bildungsinnovationen in der Praxis derzeit angetroffen werden können und für welche bereits eine zukünftige Implementierung geplant ist. Damit sollen Auswahlkriterien für die nachfolgend geplanten Einzelfallstudien präzisiert werden, d. h. es soll möglich werden, innovative Programme bestimmen zu können. Daher geht diese Studie folgenden Forschungszielen nach:

| F 3 | Wie können Bildungsinnovationen implementiert werden? |
|---|---|
| F 3a | • Wie können Bildungsinnovationen definiert werden? |
| F 3c | • Welcher Implementierungsstand von Innovationen liegt in der in der Executive Education Praxis vor? |

Dabei soll diese Umfrage einem deskriptiven Verständnis folgen: Die durch die Literaturanalyse generierten Erkenntnisse können Hinweise geben auf das in der Praxis vorliegende Verständnis von Bildungsinnovationen und auf relevante Aktivitäten, die diese ermöglichen. Gleichzeitig können diese Hinweise keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhalten, da in der Praxis ebenfalls andere oder weitere Aspekte vorliegen könnten. Dies ist nach dem Prinzip der Offenheit eines qualitativen Forschungsparadigmas zu berücksichtigen, gerade wenn nun ein standardisierter Fragebogen als Forschungsmethode eingesetzt werden soll. Dieses Anliegen wird nochmals mit der Entwicklung des Fragebogens in Kapitel 4.3.2 aufgenommen werden. Im nächsten Schritt wird zuerst auf die schriftliche Befragung als Forschungsmethode eingegangen.

## 4.2 Die schriftliche Online-Befragung als Forschungsmethode

Eine Online-Befragung kann als Sonderform der schriftlichen und vollstandardisierten Befragung (Fragebogen) eingeordnet werden; damit steht diese neben nicht-standardisierten Befragungen wie dem persönlichen Interview, welches häufig als Methode der qualitativen Sozialforschung eingesetzt wird (vgl. Kromrey, 2006, S. 387-390). Zentrale Unterschiede zwischen diesen Formen liegen in dem Grad der Standardisierung sowie in der Ab-/Anwesenheit des Forschenden in der Situation der Datenerhebung (vgl. Lamnek, 1980, S. 134). Der standardisierte Fragebogen stellt nach Kromrey (2006, S. 257) ein typisches Messinstrument in der empirischen Sozialforschung dar, wird allerdings vorrangig in quantitativen Forschungsdesigns eingesetzt. So wird in der Methodenliteratur der Einsatz von vollstandardisierten schriftlichen Befragungen vor allem im Kontext quantitativer Forschung beschrieben (vgl. bspw. Kromrey, 2006; Raab-Steiner & Benesch, 2012). Dagegen heben Vertreter eines qualitativen Forschungsparadigmas oftmals deren Schwierigkeiten für den Einsatz in qualitativ-orientierten Forschungsdesigns hervor (vgl. bspw. Kromrey, 2006, S. 390; Lamnek, 2010, S. 4). In der qualitativen Sozialforschung werden standardisierte Instrumente häufig im Spannungsfeld zu den eigenen Prinzipien verstanden werden. So betont Lamnek, *„dass durch standardisierte Fragebogen … das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise er-*

*fasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt werden" (Lamnek, 2010, S. 4)*. Damit kommt der Autor zu der Schlussfolgerung, dass schriftliche Befragungen wenig geeignet seien, um den zentralen Prinzipien qualitativer Forschung Rechnung zu tragen. Bspw. erkennt der Autor eine Einschränkung der Flexibilität und der Offenheit durch eine Standardisierung der Fragen und deren vorstrukturierte Reihenfolge, sodass kein Abweichen möglich wird (Lamnek, 2010, S. 306-313).

Die vorgebrachten Argumente der verschiedenen Vertreter scheinen grundsätzlich nachvollziehbar. Jedoch wird der Einsatz einer schriftlichen Online-Befragung an dieser Stelle im Forschungsprozess als deutlich weiterführend erachtet, da diese die Möglichkeit bietet, eine ‚Masse' an Praktikern zu befragen und damit Aussagen über Häufigkeiten generieren zu können (als ein zentraler Vorteil quantitativer Methoden). So sehen Raab-Steiner und Benesch als Zweck eines Fragebogens *„die Erfassung von Meinungen, Einstellungen, Positionen zu Themen oder Sachverhalten" (2012, S. 45)*, was genau so mit dieser Untersuchung verfolgt wird. Somit kann ein Verständnis generiert werden, wie Bildungsinnovationen derzeit in der Praxis in der ‚Breite' verstanden wird, bevor diese basierend auf dieser Definition vertieft im Rahmen der nachfolgenden Fallstudien untersucht werden können. Damit wird im qualitativen Forschungsverständnis das Verstehen weiterhin fokussiert. Dabei wird dieser Forschungsschritt als Voraussetzung für den nächsten verstanden, der dann wieder verstärkt nach dem ‚wie' fragt.

Da dieser Arbeit ein qualitatives Forschungsparadigma zugrunde liegt, sind Zielsetzungen sowie die Ausgestaltung eines solchen Fragebogens in einem quantitativen Verständnis ggf. auf die eines qualitativen Verständnisses zu adaptieren.

## 4.3 Forschungsprozess

### 4.3.1 Auswahl der Stichprobe

Die Grundgesamtheit, auf die sich diese Untersuchung beziehen soll, stellen alle Programmverantwortlichen im Kontext der Executive Education dar, welche als Praxisexperten aufgrund ihrer Erfahrungen verstanden werden. Diese können verschiedene Rollen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen einnehmen wie z. B. Deans, Direktoren, Programm-Designer, Programmleiter und -manager oder auch -Administratoren. Zudem soll diese Grundgesamtheit auf die Teilmenge der Programmverantwortlichen an EFMD-akkreditierten Business Schools – d. h. universitätsangebundener Executive Education Angebote – in Europa eingegrenzt werden. (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 18-19)

Eine ausgewiesene ‚EFMD Quality Improvement System'[11] (EQUIS)-Akkreditierung stellt eine Qualitätsauszeichnung der Angebote dar. Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass diese Business Schools gezielt einer Qualitätsentwicklung ihrer Angebote nachgehen und damit um eine nachhaltige Kompetenzentwicklung bemüht sind. EFMD stellt über seine Homepage[12] eine Liste der Business Schools öffentlich zur Verfügung, die aktuell über eine EQUIS-Zertifizierung verfügen. Diese Liste soll als Ausgangspunkt genutzt werden, um die einzelnen Business Schools zu identifizieren. Auf deren jeweiliger Homepage werden dann sämtliche öffentlich zugänglichen Executive Education Programmverantwortliche sowie deren Emailadresse ausgemacht.

Die Schlussfolgerung von den durch diese Stichprobe gewonnenen Erkenntnissen auf die Grundgesamtheit ist nach Raab-Steiner und Benesch *„nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit" (2012, S. 21-22)* möglich, denn absolute Aussagen wären nur durch eine Vollerhebung zulässig. Dabei ist zu betonen, dass die Aussagen zunächst nur auf die befragten Business Schools in Europa zutreffen können – möglicherweise könnte die Befragung von Business Schools in anderen Regionen (wie z. B. der USA) zu veränderten Ergebnissen führen.

### 4.3.2 Entwicklung des Fragebogens

Wie bereits erwähnt, soll der standardisierte Online-Fragebogen die Einschätzung der Praxisexperten bzgl. der Relevanz von Trends und Entwicklungen für Executive Education Programme aufnehmen sowie den Stand der Umsetzung. Der Einsatz eines schriftlichen Fragebogens ermöglicht damit das Erreichen einer grossen und homogenen Praktiker-Gruppe. Raab-Steiner und Benesch weisen allerdings darauf hin, dass gerade das Vorlegen von schriftlichen Fragen *„im Gegensatz zu anderen Verfahren im qualitativen Bereich … einen sehr hohen Grad an Strukturiertheit des Befragungsinhalts im Vorfeld (erfordert) und … auf steuernde Eingriffe des Interviewers … (verzichtet)" (Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 47)*. So liegen in der Methodenliteratur vielzählige und umfassende Hinweise auf die Entwicklung und Gestaltung von Fragebögen vor (z. B. Diekmann, 2005; Kromrey, 2006; Raab-Steiner & Benesch, 2012).

**Eine Methode, die eine gewisse Standardisierung verlangt im Rahmen eines qualitativ orientierten Forschungsprozesses und Gütekriterien.** Diese Studie ist mit Blick

[11] EQUIS stellt eine durch EFMD vergebene Akkreditierung als Qualitätsauszeichnung für Business Schools als Organisationen dar, ist also nicht programmgebunden. Damit strebt EFMD die qualitative Standardverbesserung der Management Education an (Quelle: https://www.efmd.org/accreditation-main/equis).

[12] Quelle: https://www.efmd.org/accreditation-main/equis/accredited-schools.

auf die wissenschaftstheoretische Grundlegung weiterhin in einem qualitativen Forschungsparadigma innerhalb des gesamten Forschungsprozesses zu verstehen. Damit gelten weiterhin Prinzipien wie Offenheit und das Ziel des interpretierenden Verstehens. Gerade mit Blick auf die Methode der Umfrage gilt es dennoch für diese Items zu operationalisieren, die dann Ansprüche auf die Gütekriterien Reliabilität und Validität erhoben. Um diese zu erhöhen, wird v. a. der mehrstufigen Entwicklung von präzise aus dem theoretischen Bezugsrahmen abgeleiteten Indikatoren und deren Begründung in einem ersten Schritt sowie der Entwicklung von mehreren Erhebungsfragen für jeden Indikator eine hohe Bedeutung eingeräumt (vgl. Kromrey, 2006, S. 371). Mit dieser Studie soll es allerdings nicht um eine möglichst präzise Messung von Indikatoren durch verschiedene Fragen gehen, sondern um eine deskriptive Meinungsabfrage, die durch den entwickelten theoretischen Bezugsrahmen vorstrukturiert wird. Allerdings ist es auch damit bedeutend, die Fragen so einfach und eindeutig wie möglich, nicht suggestiv zu formulieren und den gewünschten Genauigkeitsgrad aufzunehmen (vgl. Kromrey, 2006, S. 373-374). Dabei ist auf Unterschiede der wissenschaftlichen und der Praxis-Sprache zu achten und theoretische Aspekte zu operationalisieren. Insgesamt sollte der Fragebogen für die Befragten *„einfach gestaltet werden und selbsterklärend sein“ (Diekmann, 2005, S. 439)*.

Dazu sind mehrere Fragen in einem Themenbereich aufzunehmen und zu strukturieren (vgl. Kromrey, 2006, S. 382). Basierend auf dem theoretischen Bezugsrahmen eines innovationsorientierten Programm-Managements auf der Meso-Ebene (vgl. Kapitel 2.4) können vier Themenbereiche als Handlungs- bzw. Aktionsfelder des Programm-Managements ausgemacht werden, die in den Fragebogen einfliessen sollen und mit neuen Anforderungen an Executive Education Programme (vgl. Kapitel 2.2.5) verbunden werden: Programm-Design, -Management, Evaluation und Qualitätsmanagement, Programm-Strategie und -Entwicklung. Mit dem Blick auf Treiber von Bildungsinnovationen (vgl. Kapitel 2.2) wird zudem der Themenbereich ‚aktuelle Herausforderungen und Innovationsdruck für die Programm-Entwicklung‘ aufgenommen. Daneben wird eine Einschätzung innovativer Programme aktuell und zukünftig als zielführend erachtet, um ein aktuelles und eine zukünftige Vision von Executive Education Programmen zu identifizieren. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, vorgängig Informationen zu den Befragten und deren Programme aufzunehmen, für die sie verantwortlich sind. Tabelle 26 nimmt diese sieben Themenbereiche auf:

<table>
<tr><th>Themenbereich</th><th>Erläuterung</th></tr>
<tr><td>Allgemeine Informationen</td><td>Allgemeine Informationen zu den Befragten selbst, ihre Rolle und Programme, für die sie verantwortlich sind</td></tr>
<tr><td>Programm-Design</td><td rowspan="4">AKTIONSFELDER<br>… des Bildungsmanagements auf Programm-Ebene<br>→ Frage nach deren a) Relevanz und b) Stand der Implementierung spezifischer Aktivitäten (37 insgesamt)</td></tr>
<tr><td>Programm-Management</td></tr>
<tr><td>Evaluation und Qualitätsmanagement</td></tr>
<tr><td>Programm-Strategie und Entwicklung</td></tr>
<tr><td>Aktuelle Herausforderungen und Innovationsdruck für die Programm-Entwicklung</td><td>Einschätzung der aktuellen Situation: Herausforderungen und Angabe des wahrgenommenen Innovationsdrucks durch verschiedene Faktoren</td></tr>
<tr><td>Abschliessende Einschätzung innovativer Programme</td><td>Einschätzung innovativer Programme<br>aktuell und zukünftig</td></tr>
</table>

Tabelle 26: Übersicht der Themenbereiche der Umfrage
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Themenbereiche wurden mit verschiedenen Statements (Items) gefüllt, welche im theoretischen Bezugsrahmen aufkamen. Jeder Themenbereich enthält mehrere geschlossene Fragen bzw. *„Mischformen, … die vorgegebene Antwortkategorien haben, aber zusätzlich eine offene Kategorie enthalten" (Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 51)*. Die Themenbereiche, die Aktionsfelder des Bildungsmanagements auf Programmebene abbilden, fragen nach der Einschätzung von konkreten Aktivitäten des Bildungsmanagements (als Statements formuliert). Dabei werden die Experten zuerst um die Einschätzung der Relevanz der Aktivitäten gebeten und anschliessend darum, den Stand der Implementierung in ihrer Business School anzugeben bzw. für das oder die Programme, für die sie verantwortlich sind. Weiterhin wurde darauf geachtet, einzelne zentrale Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven im Sinne von Kontrollfragen zu integrieren, um die Verlässlichkeit einzelner Antworten zu eruieren; diese wurden auf verschiedene Stellen im Fragebogen verteilt (vgl. Kromrey, 2006, S. 383).

Um zudem eine gewisse Offenheit zu ermöglichen, schliesst jeder Themenbereich mit einer offenen Frage ab. Dies ermöglicht *„die Abrundung eines im Übrigen mit geschlossenen Fragen abgehandelten Themas"* sowie *„Gebiete von besonderer individueller Vielfalt zu erkunden" (Kromrey, 2006, S. 376)*. Die abschliessende Einschätzung basiert aus diesen Gründen ausschliesslich auf offenen Fragen. Insgesamt involviert der Fragebogen 67 Items sowie 7 offene Fragen in den 7 Themenbereichen. Der Fragebogen ist dem Anhang (Kapitel 15.1) beigefügt.

**Einschätzungsskalen.** Die formulierten Statements wurden an geschlossene Fragen angegliedert, die durch ein Einschätzungsspektrum auf einer Skala bewertet werden können. Die Umfrage soll auf die Erhebung kategorialer Daten zielen und nimmt demnach Nominal- als auch Ordinalskalen auf (vgl. Diekmann, 2005, S. 149-255; Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 25-28). Nominalskalen finden v. a. im Themenbereich der allgemeinen Informationen zu den Befragten Anwendung, indem nach verschiedenen Merkmalsausprägungen gefragt wird, welche mit Zahlen versehen werden und somit für die spätere Auswertung zugeordnet werden können (z. B. Geschlecht: 1 = weiblich; 2 = männlich). Ordinalskalen werden in den darauf folgenden Themenbereichen eingesetzt und fragen bspw. nach der Höhe der eingeschätzten Relevanz der Aktivitäten. Die derzeit vertretene Meinung in der Methodenliteratur bzgl. der Maximalabstufung von Skalen liegt zwischen 5 bis 7 Kategorien (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 57). Im Fragebogen werden im Anschluss an den allgemeinen Informationsteil zwei Skalenausprägungen verwendet:

- **Relevanz-Skala and Implementierungs-Skala:** Bei den meisten Fragen werden die Experten basierend auf einer 5er-Likert-Skala gebeten, die Relevanz verschiedener Statements bzw. Aktivitäten einzuschätzen (Relevanz-Skala) und den Zeitraum der geplanten Implementierung anzugeben (Implementierungsskala).
- **Erweiterte Relevanz-Skala und Einschätzung des Innovationsdrucks**: Für einzelne Fragen zu Kriterien für die Implementierung von Bildungsinnovationen, die in Kapitel 5.6.4 aufgenommen werden und alle Fragen in Kapitel 5.7, die um eine Einschätzung des Innovationsdrucks bitten, wird mit einer 7er-Likert-Skala eine erweiterte Skala verwendet. Dies ermöglicht eine noch präzisere Erfassung der Einschätzungen.

**Pre-Test.** Bevor der Fragebogen der definierten Stichprobe zugänglich gemacht wurde, ist ein Pre-Test mit sechs Praxisexperten vorgängig durchgeführt worden. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragestellungen zu prüfen und diese ggf. zu modifizieren. Während des Test-Ausfüllens hatten diese die Möglichkeit, in separaten Kommentarfeldern direkt zu den einzelnen Fragen Vermerke einzutragen. Zudem wurde der Fragebogen mit drei dieser Praxisexperten nachgängig diskutiert. Somit agierten diese als ‘Critical Friend’ in der Entwicklungsphase durch Testen und Geben von Feedback. Daraufhin wurden einzelne Fragen präzisiert, ergänzt und modifiziert.

### 4.3.3 Datenerhebung

Die standardisierte Online-Umfrage "Sustained Innovation in Executive Education" wurde in Kooperation mit EFMD im Zeitraum zwischen November 2013 und Januar 2014 durchgeführt.

Der Zugang bzw. die Anfrage der Praxisexperten, die der Stichprobe angehören, erfolgte auf drei Wegen:

- In einem direkten Anschreiben per Email werden diese gebeten, an der Online-Umfrage teilzunehmen (1'067 Emails wurden verschickt).
- Der Start der Umfrage wurde in einem EFMD-Newsletter den Business Schools kommuniziert (ca. 15‘000 Adressaten).
- Auf den Umfragestart wurde über den Blog des Swiss Centre for Innovations in Learning (scil)[13] aufmerksam gemacht.

Von dieser Praxisexperten nahmen 58 an der Umfrage teil. Mit ausschliesslichem Bezug auf die direkten Anschreiben liegt damit die Rücklaufquote bei ca. 54 %. Diekmann verweist in diesem Sinne auf ein zentrales Problem von schriftlichen Befragungen: Hier ist grundsätzlich eine geringe Rücklaufquote zu erwarten, die selten 20 % übersteigt und bei manchen Zielgruppen um 5 % liegt (vgl. Diekmann, 2005, S. 439-441). So liegt die hier vorliegende Rücklaufquote im erwartbaren Rahmen. Eine Liste ausgewählter Business Schools, die letztendlich an der Umfrage teilgenommen haben, ist dem Anhang (Kapitel 15.3) beigefügt.

### 4.3.4 Datenanalyse und Ergebnisdarstellung

Die Daten von 52 befragten Praxisexperten konnten in die Datenanalyse involviert werden; nicht vollständige Datensätze wurden nicht einbezogen. Die Datenaufbereitung und -auswertung erfolgte computerunterstützt durch SPSS, ein Programm zur statistischen Datenanalyse.

Im Rahmen der deskriptivstatistischen Datenanalyse wurden Häufigkeitstabellen erstellt, die die Grundlage für die Balkendiagramme im nachfolgenden Ergebnisbericht

[13] vgl. https://www.scil-blog.ch/

darstellen. Diese wurden für jede Frage verglichen sowie zwischen den einzelnen Fragen und Themenbereichen. Dabei wurden ebenfalls der jeweilige Mittelwert[14], Median[15] sowie der Varianz[16] betrachtet und miteinander verglichen. Mithilfe der Varianz lassen sich Aussagen darüber treffen, ob Meinungen eher nah beieinander liegen oder starke Unterschiede aufweisen. In der Methodenliteratur wird darauf verwiesen, dass es wenig sinnhaft scheint, ordinalskalierte Daten mit dem Mittelwert zu beschreiben, sondern hierfür der Median herangezogen werden sollte (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 99). Dies wird nachvollziehbar, wenn bspw. ein Mittelwert 3.25 betragen würde, was auf der Relevanzskala zwischen mittlerer (3) und hoher Relevanz (4) liegen würde. Hier würde der Median den Wert 3 (mittlere Relevanz) wiedergeben. Daher werden im Ergebnisbericht vorrangig der Varianzwert sowie der Median aufgenommen. Sofern mehrere Werte den gleichen Median aufweisen, wird mit diesem Bewusstsein zusätzlich ein Blick auf die Mittelwerte geworfen, um ggf. leichte und vorsichtige Differenzierungen vornehmen zu können.

Darüber hinaus wurde die Korrelation zwischen den einzelnen Aktivitäten in den Aktivitätsbereichen des Bildungsmanagements sowie bzgl. einer Abhängigkeit von spezifischen Programmkontexten selektiv geprüft (Kapitel 5.2 geht näher darauf ein).

[14] *Der Mittelwert nimmt den Durchschnittswert auf (vgl. Raab-Steiner und Benesch (2012, S. 99)).*

[15] *„Der Median … ist derjenige Punkt der Verteilung, unterhalb und oberhalb dem jeweils die Hälfte der Messwerte liegt" (Raab-Steiner und Benesch (2012, S. 101)).*

[16] *„Die Varianz (ist) die durchschnittliche quadrierte Abweichung vom Mittelwert. Sie wird umso grösser je stärker die Messwerte vom Mittelwert abweichen." (Raab-Steiner und Benesch (2012, S. 103))*

# 5 Ergebnisse der Online-Umfrage "In Search of Sustained Innovation in Executive Education"[17]

## 5.1 Einleitung

Mit der Umfrage wurde das Anliegen verfolgt, Praktiker, die für die (Weiter-)Entwicklung von Executive Education Programme (auf allen Hierarchieebenen und allen Rollen wie Deans, Direktoren, Designer, Programmleiter, Manager) an EFMD-akkreditierten Business Schools in Europa zuständig sind, zu befragen: a) wie diese die Relevanz aktueller Trends bzw. Entwicklungen auf dem Executive Education Markt einschätzen, b) welcher Stand der Implementierung dieser Trends in ihrer Organisation vorliegt.

Um einen ersten und übergreifenden Überblick der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden die Mittelwerte der eingeschätzten Relevanz (R) für jedes Aktionsfeld bestimmt durch die Relevanz der einzelnen Aktivitäten, die dieses Feld enthält. Zudem wurde der Median des angegebenen Implementierungsstandes (I) der einzelnen Aktivitäten jedes Aktionsfeldes in einem zweiten Schritt aufgenommen. Mit diesen Ergebnissen kann ein Vergleich zwischen Relevanz und Implementierungsstatus der vier Felder basierend auf den Aktivitäten in jedem Feld auf einer übergreifendend vorgenommen werden. Tabelle 27 zeigt die daraus resultierte Rangfolge der Themenbereiche. Dabei fällt besonders auf, dass die Relevanz und der Status der Implementierung für jeden Bereich eine gleiche Rangfolge aufweisen:

| Rang | | Themenbereich | |
|---|---|---|---|
| Relevanz | Implementierung | | |
| 1 | 1 | Evaluation and Qualitätsmanagement | EQM |
| 2 | 2 | Programm-Strategie und Entwicklung | PSD |
| 3 | 3 | Programm-Design | PD |
| 4 | 4 | Programm-Management | PM |

Tabelle 27: Rangfolge der Themenbereiche basierend auf Relevanz und Implementierungsstand der Aktivitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

An dieser Stelle soll betont werden, dass alle Themenbereiche mehrere verschiedene Aktivitäten umfassen. Da diese Umfrage deskriptiv angelegt ist, wird mit der Integration

[17] Der Ergebnisbericht der Online-Umfrage wurde in einer englischen Fassung im Jahr 2014 durch die Autorin den Befragten sowie Interessierten zugänglich gemacht (vgl. Schuchmann (2014). Für die vorliegende Arbeit wurde dieser Ergebnisbericht in eine deutsche Fassung übersetzt und stellenweise angepasst.

der Aktivitäten nicht der Anspruch der Vollständigkeit verfolgt. Dennoch kann die Einschätzung dieser Aktivitäten durch die Praxisexperten den aktuellen Stand im Kontext der Executive Education skizzieren.

Dem Anhang dieser Arbeit sind ausserdem sämtliche Ergebnisse als Übersichtstabellen angefügt:

- Rangliste ‚Zeitrahmen für die Implementierung der Aktivitäten' (Kapitel 15.4)
- ‚Gesamt-Rangliste der Aktivitäten: Eingeschätzte Relevanz und Implementierungsstatus' (Kapitel 15.5)

Nachfolgend werden überblicksartig die Aktivitäten mit der höchsten und niedrigsten zugesprochenen Relevanz sowie die grössten Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung dargestellt, bevor daran anschliessend die detaillierten Ergebnisse in den einzelnen Themenbereichen beschrieben werden.

**Überblick: Die 10 Aktivitäten mit höchster und geringster Relevanz**

Die folgenden beiden Tabellen zeigen jeweils die zehn Aktivitäten mit höchster sowie mit niedrigster Relevanz im Überblick (von allen 37 Aktivitäten) basierend auf den Umfrageergebnissen. Diese Rangfolge resultiert aus der Anzahl der Antworten in Prozent (gerundet), die die Relevanz der einzelnen Aktivitäten mit ‚hoch' eingeschätzt haben. Darüber hinaus nimmt die Abbildung die Anzahl der Antworten in Prozent auf, die den Implementierungsstatus dieser Aktivitäten als ‚vertieft umgesetzt/laufend'. Diese beiden Antwortkategorien wurden dann verglichen, um zu überprüfen, inwiefern die eingeschätzte Relevanz dem aktuellen Stand der Implementierung entspricht. Dieser Vergleich wird angezeigt als 'Difference Percentage Points' – hohe positive Differenzwerte zeigen weiteren Handlungsbedarf zur verstärkten Umsetzung an.

| 10 Most Relevant Rated Activities | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
| 1 | Improve the quality of the program through… **pursuing a systematic approach to further develop the program based on evaluation results/feedback** | EQM | 83 | 60 | 23 |
| 2 | Measure the quality of the program through… **informal feedback** during a program | EQM | 81 | 77 | 4 |

| 10 Most Relevant Rated Activities | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
| 3 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… **project-based learning** (e.g. action learning, that is teams work on company-related challenges and reflect their learning process) | PD | 79 | 67 | 12 |
| 4 | Align the program to… **new demands of the customer** | PSD | 77 | 54 | 23 |
| 5 | Measure the quality of the program through… **satisfaction** (e.g. through evaluation sheets) | EQM | 71 | 94 | -23 |
| 6 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… **performance support** (e.g. coaching, mentoring) | PD | 71 | 50 | 21 |
| 7 | Align the use of… **current/latest content to participants' individual needs** | PSD | 69 | 42 | 27 |
| 8 | Increase… the **systematic update and exchange of practice-relevant research** into the curriculum | PSD | 67 | 44 | 23 |
| 9 | Involve new technology-based learning approaches like… **access to content** (e.g. learning platforms, podcasts, videocasts) | PD | 67 | 35 | 32 |
| 10 | Align the program to… a **coherent competency model**, which is clearly communicated as orientation for learning activities **(non-customized programs)** | PSD | 65 | 53 | 12 |

Tabelle 28: Die 10 Aktivitäten mit höchster Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die zehn Aktivitäten, die mit der niedrigsten Relevanz in der Umfrage eingeschätzt wurden, wurden alle zwischen mittlerer und geringer Relevanz eingeordnet, jedoch meist mit einer Tendenz zur mittleren Relevanz. Demnach erhalten diese Aktivitäten immer noch eine Relevanz, allerdings im Vergleich zu anderen eine geringere. Zudem kamen für manche heterogene Meinungen bzgl. deren Einschätzungen auf (darauf werden die detaillierten Ergebnisse in den nachfolgenden Kapiteln jeweils eingehen):

| 10 Least Relevant Rated Activities | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
| 37 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… **providing public access to teaching/ learning material** (e.g. presentations through slideshare) | PM | 15 | 8 | 7 |
| 36 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… **providing public access to research activities/ projects** (e.g. publications through blogs) | PM | 23 | 18 | 5 |
| 35 | Measure the learning success through… **new forms** (e.g. e-portfolio, (e-)assessments, e-examination) | EQM | 27 | 10 | 17 |
| 34 | Involve new technology-based learning approaches like… **networking with focus on social connections** (e.g. xing, linkedin, twitter, facebook) | PD | 29 | 21 | 8 |
| 33 | Align the program to… a **coherent internal competency model** (in your business school's department), which is clearly communicated as orientation for learning activities **(customized programs)** | PSD | 34 | 26 | 8 |
| 32 | Intensify the collaboration with partners to… **lecturers to produce technology-based content/ learning resources** (e.g. videocasts, blog entry) | PM | 35 | 13 | 22 |
| 31 | Intensify the collaboration with partners to… **technicians to produce and deliver technology-based content/learning resources** (e.g. transform content to videocasts, create a blog) | PM | 35 | 19 | 16 |
| 30 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… **enabling participants/ alumni feedback and/ or discussion about the program on a public platform** (e.g. public rating or comments) | PM | 37 | 18 | 19 |
| 29 | Measure the learning success through… **standardized forms** (e.g. tests, exams) | EQM | 37 | 44 | -7 |
| 28 | Intensify the collaboration with partners to… **lecturers to consult them in learning method concerns** extensively (e.g. use of teaching/learning methods) | PD | 37 | 15 | 22 |

Tabelle 29: Die 10 Aktivitäten mit niedrigster Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

### Überblick: Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung

Wie schon zuvor beschrieben wurde, wird Handlungsbedarf bzgl. der weiteren Umsetzung der Aktivitäten durch den Vergleich von a) der Anzahl der Antworten in Prozent, die die Relevanz der einzelnen Aktivitäten mit ‚hoch' einschätzen sowie b) die den Implementierungsstatus ‚vertieft umgesetzt/laufend' angaben. Hohe Differenzwerte zeigen dabei Handlungsbedarf an. Die folgenden beiden Tabellen sind nach diesen Differenzwerten sortiert. Die nachfolgende Tabelle zeigt ‚positive' Differenzwerte an, d. h. diese Aktivitäten werden zwar mit hoher Relevanz eingeschätzt, sind aktuell aber weiteraus weniger in der Praxis implementiert.

**9 Biggest Gaps between Relevance and Implementation "high relevance – but less implemented"**

| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Improve the quality of the program through… **keeping up-to-date your knowledge about how to initiate and facilitate teaching/ learning processes**, and based on this, how to design a program | EQM | 65 | 27 | 38 |
| 2 | Increase… **searching for new business models** to enable innovative learning offers | PSD | 60 | 25 | 35 |
| 3 | Involve new technology-based learning approaches like… **access to content** (e.g. learning platforms, podcasts, videocasts) | PD | 67 | 35 | 32 |
| 4 | Increase… the **intensity of the collaboration with other departments at the business school** (e.g. to share best-practices, experiences, knowledge in learning facilitation) | PSD | 58 | 27 | 31 |
| 5 | Measure the quality of the program through… **utilisation of learnings at the workplace** (e.g. through interviews, assessments) | EQM | 60 | 29 | 31 |
| 6 | Enhance the **transition from presence training to blended learning** designs | PD | 60 | 31 | 29 |

| 9 Biggest Gaps between Relevance and Implementation "high relevance – but less implemented" | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
| 7/ 8/ 9 | Align the use of… **current/latest content to participants' individual needs** | PSD | 69 | 42 | 27 |
| | Improve the facilitation of the participants' learning by… **offering support for companies to enhance learning transfer at the workplace** (e.g. align learning objectives, develop action plans, facilitate workplace learning) | PM | 60 | 33 | 27 |
| | Align the use of…**technologies to an added pedagogical and didactical value** | PSD | 46 | 19 | 27 |

Tabelle 30: Die 9 grössten ‚positiven' Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Gegensatz zur vorangegangenen Tabelle, nimmt die folgende negative Differenzwerte zwischen Relevanz und Implementierung auf. Diese bedeuten, dass diese Aktivitäten bereits weitaus umfassender umgesetzt sind als ihnen Relevanz beigemessen wird. In den gesamten Umfrageergebnissen sind nur zwei solcher negativen Differenzwerte aufgekommen. Deshalb können diese als Spezialfälle angesehen werden, worauf die späteren detaillierten Ausführungen der Ergebnisse eingehen werden:

| Negative Gaps between Relevance and Implementation "less relevant, but already implemented" | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rank | Activity | Topic Area | Relevance "high" (%) | Implemented "in depth" (%) | Difference Percentage Points |
| 1 | Measure the quality of the program through… **satisfaction** (e.g. through evaluation sheets) | EQM | 71 | 94 | -23 |
| 2 | Measure the learning success through… **standardized forms** (e.g. tests, exams) | EQM | 37 | 44 | -7 |

Tabelle 31: Die 2 grössten ‚negativen' Differenzen zwischen Relevanz und Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die detaillierten Ergebnisse für die einzelnen Aktivitäten und Themenbereiche werden in den nachfolgenden Kapiteln dargelegt.

## 5.2 Allgemeine Informationen über die Praxisexperten und ihre Aufgabengebiete

Im ersten Bereich des Fragebogens wurden allgemeine Informationen zu den Umfrageteilnehmern, ihrem Verantwortungsbereich, ihrem Kontext der Führungskräfteweiterbildung sowie zur Zielgruppe des/der Programme, für die sie zuständig sind, aufgenommen.

### 5.2.1 Informationen zu den Umfrageteilnehmern

Zunächst werden allgemeine Informationen zu den Umfrageteilnehmern sowie zu den Programmen, für die diese verantwortlich sind, beschrieben.

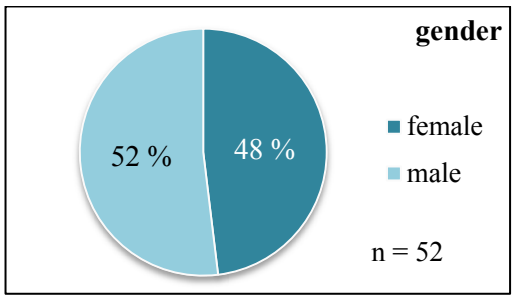



Abbildung 29: Allgemeine Informationen – Geschlechterverteilung
(Quelle: Eigene Darstellung)

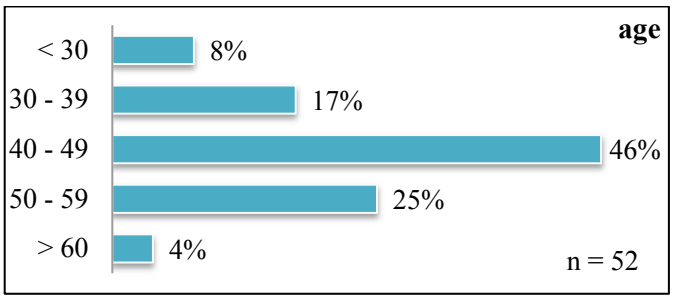



Abbildung 30: Allgemeine Informationen – Altersverteilung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Etwa die Hälfte der Befragten sind jeweils weiblich (48 %) und männlich (52 %). Diese sind über die vordefinierten Alterskategorien verteilt, jedoch sind die meisten der Befragten deutlich in der Kategorie 40-49 Jahre vertreten (vgl. Abbildung 30):

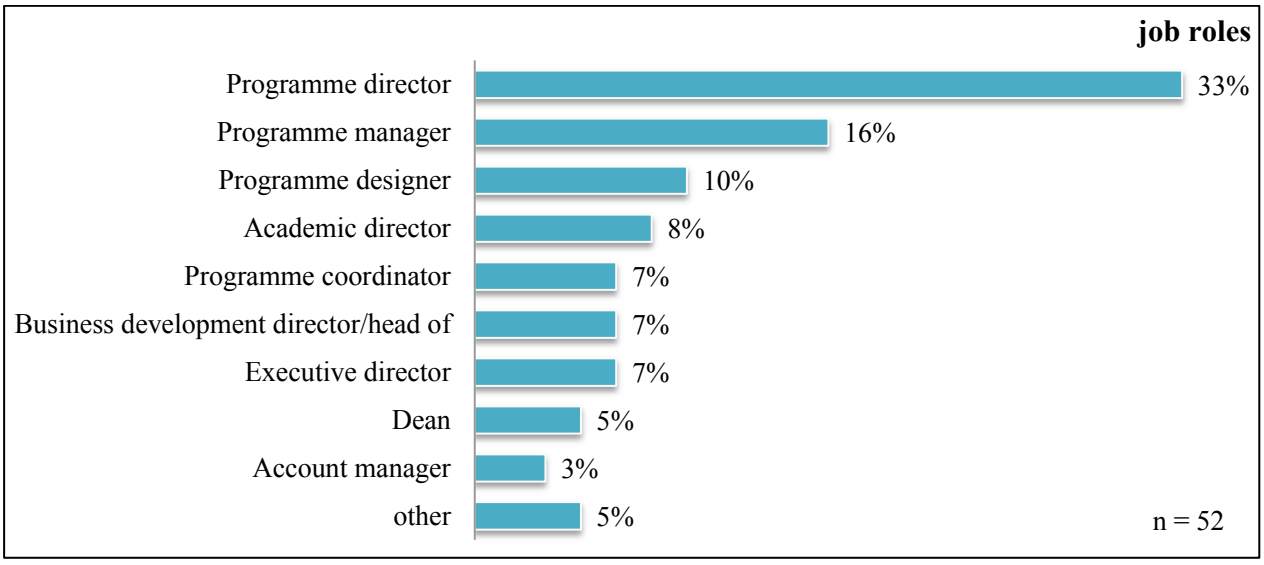



Abbildung 31: Allgemeine Informationen –Rollenverteilung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die beruflichen Rollen der Befragten weisen eine Verteilung aus, d.h. es sind vielfältige Rollen vertreten (vgl. Abbildung 31). Die Meisten finden sich allerdings in der Kategorie Programmdirektor/in wieder (33%). Dieser folgen Programm-Manager (16%), Programm-Designer (10%), Akademische Direktoren (8%), Programm-Koordinatoren (7%), Direktoren/innen oder Leiter/innen Geschäftsentwicklung (7%), Executive Director (7%), Dean (5%) und Account Manager (3%). Bei dieser Frage war eine Mehrfachauswahl möglich, da es grundsätzlich denkbar ist, dass eine Person verschiedene Rollen besetzt.

Über diese vordefinierten Kategorien hinaus wurden weitere berufliche Rollen genannt. Für die meisten von diesen war eine Zuordnung zu den vorgegebenen Antwortkategorien möglich, was in der Phase der Datenaufbereitung umgesetzt wurde. Letztendlich blieben die folgenden Rollen übrig, die in der Kategorie ‚andere' (5%) zusammengefasst wurden: Trainer, *"Leader ExecEd Working Group", "Manager Learning Innovation"*. Interessanterweise wurden hier auch relativ neu aufgekommene Rollen wie *"Programme Designer"* oder *"Managers for Learning Innovation"* [18] genannt. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass die definierten Verantwortlichkeiten der einzelnen Rollen zwischen den Business Schools variieren. Daher können diese aufgezeigten Kategorien nur einen Eindruck über die Verantwortlichkeiten der befragten Praxisexperten geben. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Praxisexperten auf allen Stufen repräsentiert sind, wobei die meisten eine berufliche Rolle mit Verantwortlichkeiten auf einer mittleren bis hohen Stufe für Führungskräfteweiterbildung einnehmen.

Ausserdem wurden die Befragten gebeten, den Programmkontext ihres Verantwortungsbereichs anzugeben:

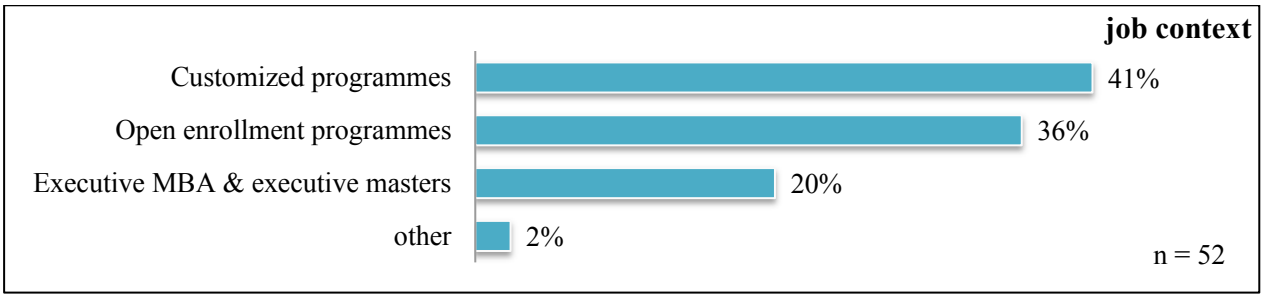



Abbildung 32: Allgemeine Informationen – beruflicher Kontext
(Quelle: Eigene Darstellung)

[18] 'Managers for Learning Innovations' wurden nur selten genannt und daher der Kategorie ‚andere' subsummiert.

In Abbildung 32 wird deutlich, dass sich die Verantwortlichkeiten der meisten der Befragten auf massgeschneiderte Programme bezieht (41%). Darauf folgen jedoch die offenen Programme mit geringem Abstand (36%) sowie Executive MBA und weitere Programme, die mit einem Masterabschluss verbunden sind (20%). Letztendlich können die beiden letztgenannten Kategorien als standardisierte Programme verstanden werden, da sie eben nicht für einzelne Kunden bzw. Unternehmen massgeschneidert werden.

Um die thematische Vielfalt von offenen Programmen aufzunehmen, wurden die Befragten in einem nächsten Schritt gebeten ihre Programme, für die sie verantwortlich sind, in Themenbereiche einzuordnen (vgl. Abbildung 33):

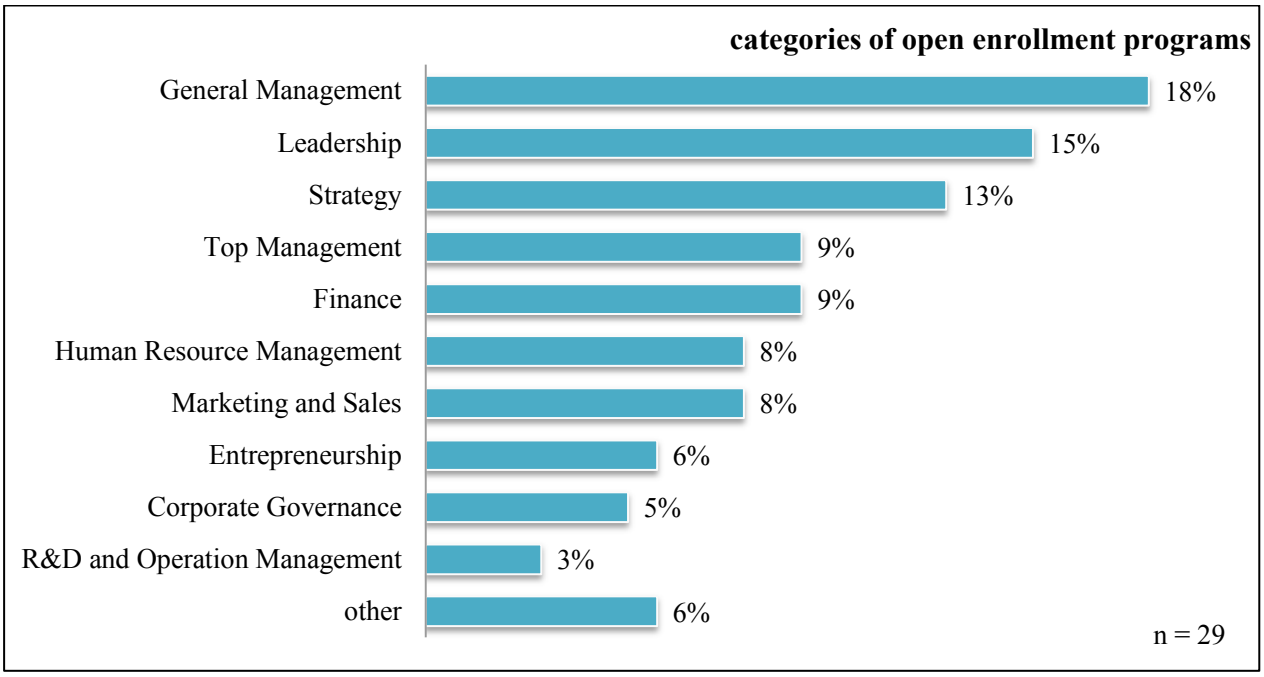



Abbildung 33: Allgemeine Informationen – Themenkategorien der offenen Programme
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die drei am häufigsten repräsentierten Themenkategorien von offenen Programmen sind demnach ‘General Management’ (18%), ‘Leadership’ (15%) und ‘Strategy’ (13%). Diesen folgen ‘Top Management’ (9%), ‘Finance’ (9%), ‘Human Resource Management’ (8%), ‘Marketing and Sales’ (8%), ‘Entrepreneurship’ (6%), ‘Corporate Governance’ (5%) sowie ‘R&D and Operation Management’ (3%). Die Kategorie ‚andere’ fasst daneben folgende Themenbereiche zusammen, die als Antworten der Befragten aufkamen: *“management in the legal environment/business law for non-lawyers”, “soft skills”, “innovation”, “insurance management”, “public management (not for profit organizations management)”, “negotiation/ influence, executive coaching”*.

### 5.2.2 Zielgruppen der befragten Experten

In diesem Abschnitt werden die Zielgruppen und Lernenden bzw. Teilnehmenden der Programme beschrieben, für die die befragten Praxisexperten verantwortlich sind.

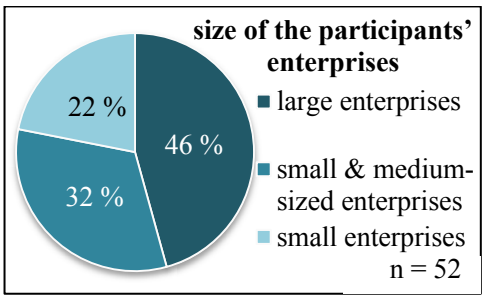



Abbildung 34: Allgemeine Informationen – Grösse der Unternehmen der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)

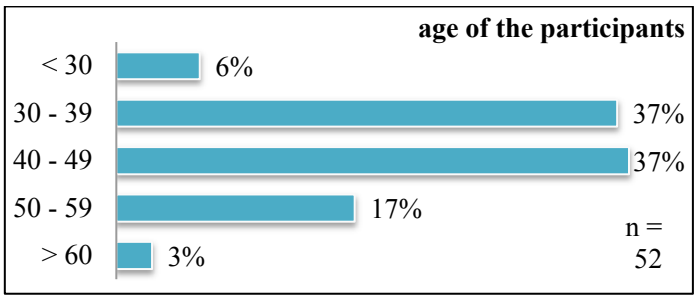



Abbildung 35: Allgemeine Informationen – Altersverteilung der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)

Der grösste Teil der Teilnehmenden in den Programmen wird von Grossunternehmen (46%) mit mehr als 250 Mitarbeitenden entsendet (Abbildung 34). Ein grosser Teil arbeitet auch in Klein- und Mittelunternehmen (32%) von 50 bis 249 Mitarbeitenden. Ein kleinerer Teil kommt dagegen aus Kleinunternehmen (22%) mit weniger als 50 Mitarbeitenden. Das Alter der Teilnehmenden (Abbildung 35) liegt meist zwischen 30 und 49 Jahren (74%). Einige sind über 49 Jahre (20%) und nur ein kleiner Teil unter 30 Jahre (6%). Diese Daten implizieren eine mittlere bis hohe Berufserfahrung der Teilnehmenden. Darüber hinaus sind zwar alle Management-Stufen unter den Teilnehmenden vertreten, aber zum grössten Teil agieren diese im mittleren oder Top Management (vgl. Abbildung 36):

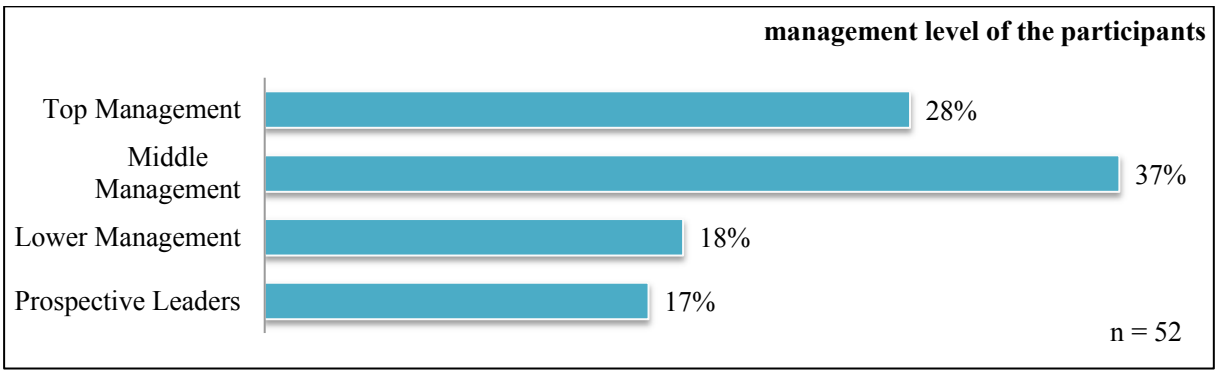



Abbildung 36: Allgemeine Informationen – Führungsebene der Teilnehmenden (Quelle: Eigene Darstellung)

Untere Management-Ebenen und angehende Führungspersonen nehmen hier jeweils einen kleineren Teil der Zielgruppe ein.

## 5.3 Programm-Design

Dieser Themenbereich wird als der dritte relevanteste von den vier Bereichen eingeschätzt (Durchschnittswert: 3.28). Hier sind die folgenden Hauptaktivitäten enthalten:

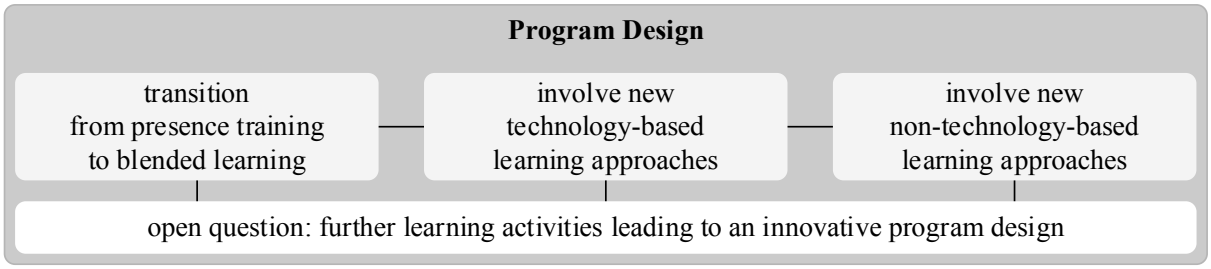



Abbildung 37: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Design
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 5.3.1 Umgestaltung von traditionellen Präsenztrainings zu Blended Learning Designs

Um der Einschätzung der Praktiker ein einheitliches Verständnis von Blended Learning zugrunde zu legen, wurde im Fragebogen die folgende Definition gegeben: Blended Learning bezieht sich auf die Kombination von Klassenrauminstruktionen mit zusätzlichen Lernaktivitäten, entweder zu einem vorherigen oder nachfolgenden Zeitpunkt oder beides, sowie die Einbindung verschiedener Lehr-/Lernmethoden. Somit kann Blended Learning technologiebasiert, aber ebenso technologie-ungebunden gestaltet sein (vgl. Kapitel 2.4.1). Die nachfolgende Abbildung zeigt die aufgekommenen Antworten bzgl. der eingeschätzten Relevanz in ihrer Verteilung auf die Antwortkategorien. Zudem werden der Median (m) und die Varianz (v) aufgelistet.

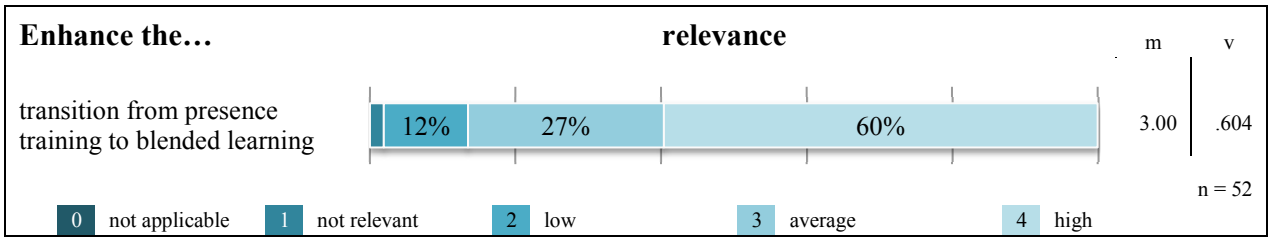



Abbildung 38: Programm-Design: Umgestaltung von traditionellen Präsenztrainings zu Blended Learning Designs – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die zunehmende Transition von Präsenztraining zu Blended Learning Designs wird insgesamt mit hoher Relevanz eingeschätzt. Mit einem Blick auf die Gesamt-Rangliste (vgl. Kapitel 15.5) nimmt diese Aktivität den Rang 12 ein. Dies bestärkt die hohe Bedeutung im Vergleich zu anderen Aktivitäten.

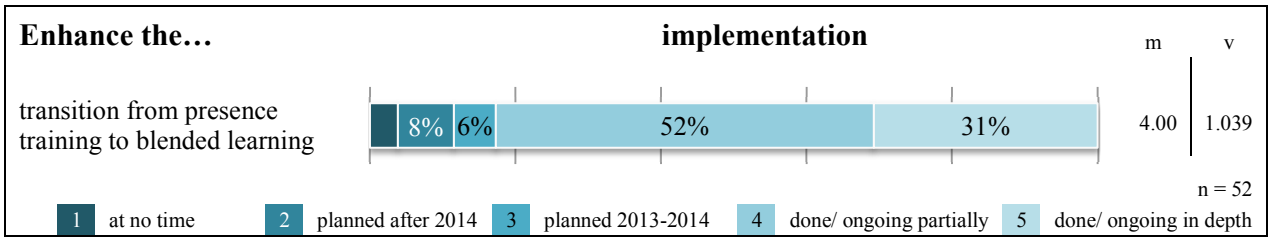



Abbildung 39: Programm-Design: Transition von traditionellem Präsenztraining zu Blended Learning – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Bezüglich des Standes der Implementierung haben die meisten Befragten die Transition teilweise umgesetzt oder befinden sich teilweise aktuell in der Umsetzung. Doch viele (31 %) haben dies bereits vollumfänglich implementiert. Nur eine Minderheit hat eine solche Transition für die Zukunft geplant und für sehr wenige scheint es derzeit kein relevantes Thema zu sein oder zu werden. Schlussendlich geht der Stand der Implementierung deutlich einher mit der eingeschätzten Relevanz. Offen bleibt an dieser Stelle aufgrund der gegebenen Definition von 'Blended Learning', inwiefern dieses bereits in der Praxis sehr bedeutende und eingesetzte Design technologiebasiert gestaltet ist oder technologieunabhängige Lernformen aufnimmt – dies wurde an dieser Stelle jedoch nicht als Ziel verfolgt.

Diejenigen Befragten, die die Transition hin zu Blended Learning Designs als mittel- oder hochrelevant eingeschätzt haben, wurden zudem gebeten, die Relevanz von Blended Learning Phasen für das Programm-Design anzugeben. Hierfür wurden die in Kapitel 2.4.1 beschriebenen vier Phasen verainfacht in drei zusammengelegt in: Vorbereitungs-, Präsenzphase und Follow-up. Dafür hatten sie 100 Punkte zur Verfügung, die sie auf die drei Phasen entsprechend ihrer jeweiligen Bedeutung verteilen sollten. Um die Auswertung dieser Daten zu erleichtern und das Ergebnis anhand der im Fragebogen verwendeten Skala einordnen zu können, wurden die verteilten Punkte den definierten Antwortkategorien für ‚Relevanz' zugeordnet und die Werte sinngemäss transformiert:

| | transformation scale of distributed points for the blended learning phases | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| points categories | 0-19 | 20-39 | 40-59 | 60-79 | 80-100 |
| | ⇩ | ⇩ | ⇩ | ⇩ | ⇩ |
| relevance | very low | low | average | high | very high |
| relevance value | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tabelle 32: Programm-Design – Relevanz der Blended Learning Phasen: Transformationsskala der verteilten Punkte (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ergebnisse werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht:

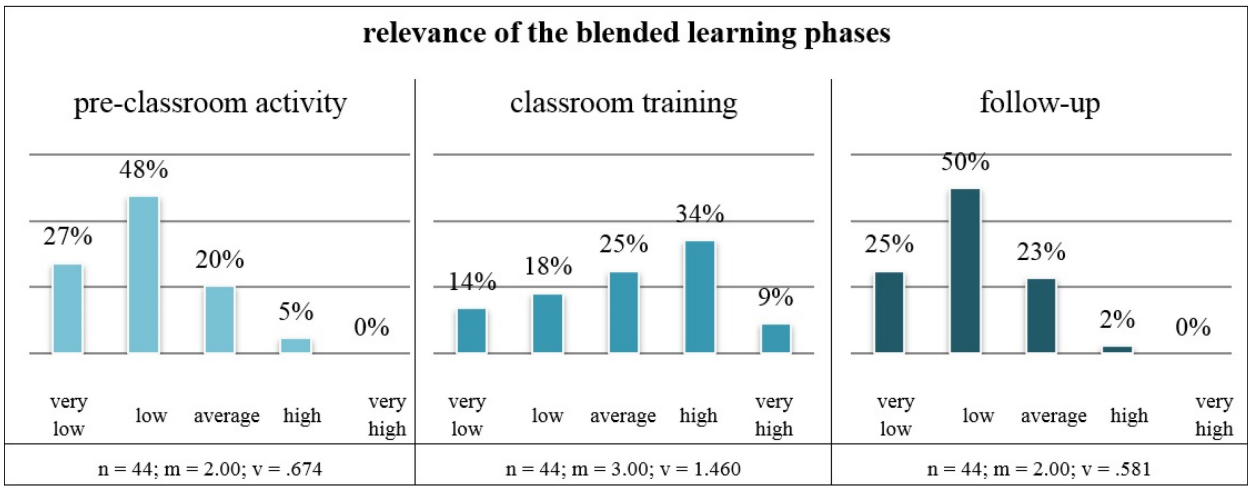



Abbildung 40: Programm-Design – Relevanz der Blended Learning Phasen (Quelle: Eigene Darstellung)

Interessanterweise – aber sicher nicht überraschend – wird Klassenraumtraining, bzw. die Präsenzphase, noch immer mit als der am meisten relevante Teil der drei Phasen gesehen. Jedoch beträgt der Median den Wert 3.00, was ‚nur' eine mittlere Bedeutung ausdrückt. Wie die Abbildung ausserdem zeigt, ist die Varianz der Antworten relativ gross und reicht von sehr geringer bis zu sehr hoher Bedeutung. Damit sind heterogene Meinungen impliziert, was als Indikation für mindestens kleine Bewegungen weg von traditionellem und purem Klassenraumlernen.

Mit einem Blick auf die Mediane der verteilten Punkte auf die drei Phasen werfen, fällt auf, dass die Phasen vor und nach dem Präsenzlernen, nämlich Vorbereitungsaktivitäten (z. B. zum Erfahrungen reflektieren, Lernziele definieren) und Nachbereitungsaktivitäten bzw. Follow-ups (z. B. virtuelle Klassenräume, Webinare, Action Plans) die gleichen Mediane aufweisen (jeweils 2.00). Die Spannbreite der Antworten reicht hier hauptsächlich von sehr geringer bis mittlerer Relevanz, weist also eine vorhandene, aber

geringe Varianz auf. Einzelne Befragte schätzen diese Phasen jedoch auch mit mittlerer und hoher Relevanz ein.

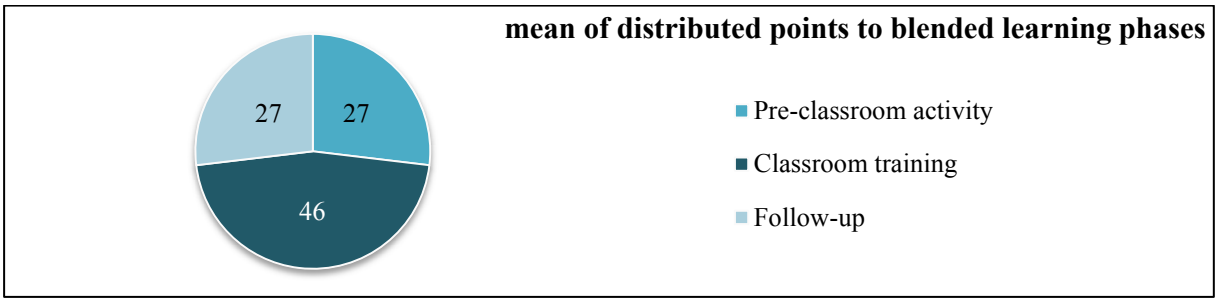



Abbildung 41: Programm-Design – Mittelwert der Punkteverteilung auf Blended Learning Phasen (Quelle: Eigene Darstellung)

Zusammenfassend und vergleichend zu traditionellem Präsenztraining kann eine abnehmend eingeschätzte Relevanz festgestellt werden. Gleichzeitig werden die Phasen vor und nach dem Präsenztraining, die die Unterstützung des Lernprozesses erweitern, mit aussagekräftiger Relevanz erkannt. Dennoch wird Klassenraumlernen weiterhin als die bedeutendste der drei Blended Learning Phasen bzw. als Hauptelement eines Executive Education Programmes eingestuft. Nur einmal angenommen die Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase würden einen grösseren Teil eines Programmes als die Präsenzphase einnehmen, könnte dies auf eine Bewegung zu mehr selbstgesteuertem Lernen oder dem Einbezug mehr informeller Lernformen hinweisen – dies ist hier aber noch nicht der Fall.

### 5.3.2 Neue technologiegestützte Lernmöglichkeiten

Das Bereitstellen von Zugang zu Inhalten (z. B. über Lernplattformen, Podcasts, Videocasts) wird als bedeutendster der technologiebasierten Lernansätze bewertet. Im Ranking der 10 relevantesten Aktivitäten nimmt dies Rang 9 ein.

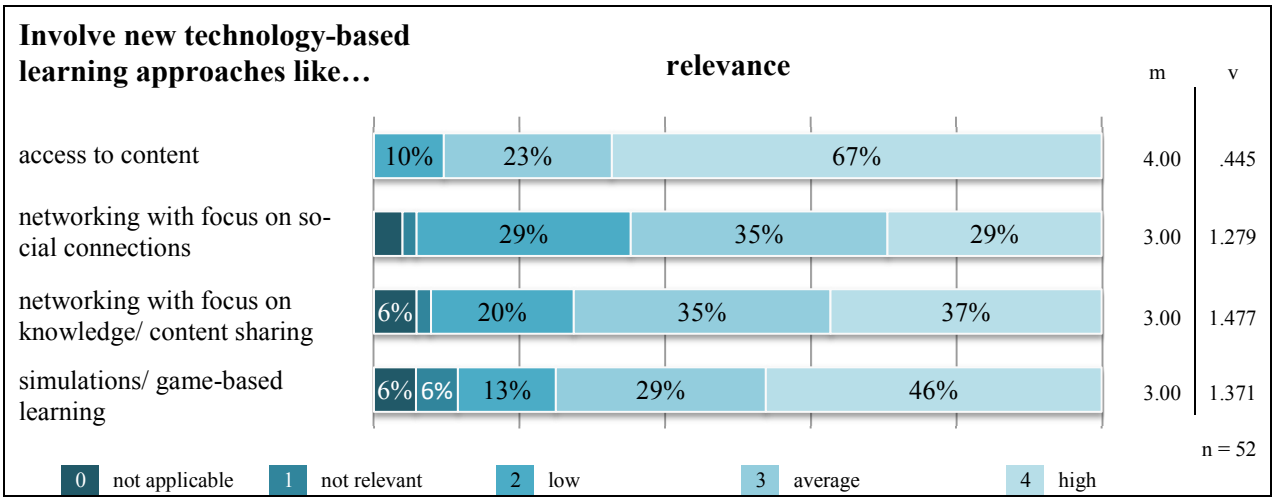



Abbildung 42: Programm-Design: Neue technologiegestützte Lernmöglichkeiten – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Varianz ist hier gering, was zeigt, dass diese Einschätzung demnach kaum in Frage gestellt bzw. ‚in der Breite' geteilt wird. Dennoch geben auch 10% der Befragten an, dass sie den Zugang zu Inhalten als gering bewerten.

Grundsätzlich ist das Ermöglichen von Zugang zu Inhalten derzeit nicht mehr neu. Was aber neu ist, ist der Einsatz von Technologien mit der Zielsetzung *durch* diese neue Lernformen zu ermöglichen und den Lernprozess damit in erweiterter Form unterstützen zu können (Seufert, 2011, S. 301). Damit ist die Neuheit abhängig von der Zielsetzung der Umsetzung. An dieser Stelle geben die Ergebnisse keinen Aufschluss darüber, inwiefern Technologien auf diese reflektierte Weise eingesetzt werden oder der Einsatz ggf. nicht verbunden ist mit solchen Zielen und es um die Technologie selbst geht (technologische Innovation (vgl. Kapitel 3.2). Ebenso könnte diese hohe Relevanz auf ein eher traditionelles Programm-Design hinweisen, welches die ‚Vermittlung' von Inhalten weiterhin als Hauptaufgabe der Referenten in einem instruktionalen Setting sieht. Dieses Ergebnis wird für die nachfolgenden Interpretationen der Ergebnisse zunächst einmal als Fakt bzgl. einer hohen Relevanz des Zugangs zu Inhalten behandelt – unabhängig der damit verbundenen Ziele und der Art der Umsetzung.

Diesem technologiebasierten Lernansatz folgen Simulationen bzw. Game-based Learning mit mittlerer Relevanz, was Lernen durch Erfahrungen fokussiert. Möglicherweise würde der Trend Gamification (die Anreicherung von Lernsituationen oder e-Learnings mit Spielelementen (vgl. bspw. Kapp, 2014)) mit einem anderen Ergebnis einhergehen, aber dies war nicht in der Umfrage inkludiert.

Im Gegensatz dazu wird technologiegestütztes Lernen, das sich auf Netzwerken stützt, nur mit geringer bis mittlerer Relevanz eingeschätzt. Hier liegt nur eine kleine Differenz

der Mittelwerte vor zwischen Netzwerken mit Fokus auf Wissen und Inhalte teilen (z. B. Wikis, (Micro-)Blogs wie Yammer) und sozialen Verbindungen (z. B. Xing, Linkedin, Twitter, Facebook). Letzteres nimmt sogar den viertletzten Rang ein bzgl. der relevanten Aktivitäten der gesamten Umfrage ein. Einerseits steht dies im Widerspruch zu aktuellen Trends in der gesamten Bildungsbrache, andererseits können diese Aktivitäten einfach für weniger relevant als andere gesehen werden in Bezug auf die Führungskräfteentwicklung an Business Schools.

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass Inhalt und Wissen weiterhin eine überaus bedeutende Grundlage für das Design von Executive Education Programmen darstellen. Dies wird in den anderen und nachfolgend behandelten Themenbereichen und Ergebnissen dieser Studie immer wieder deutlich und bestätigt.

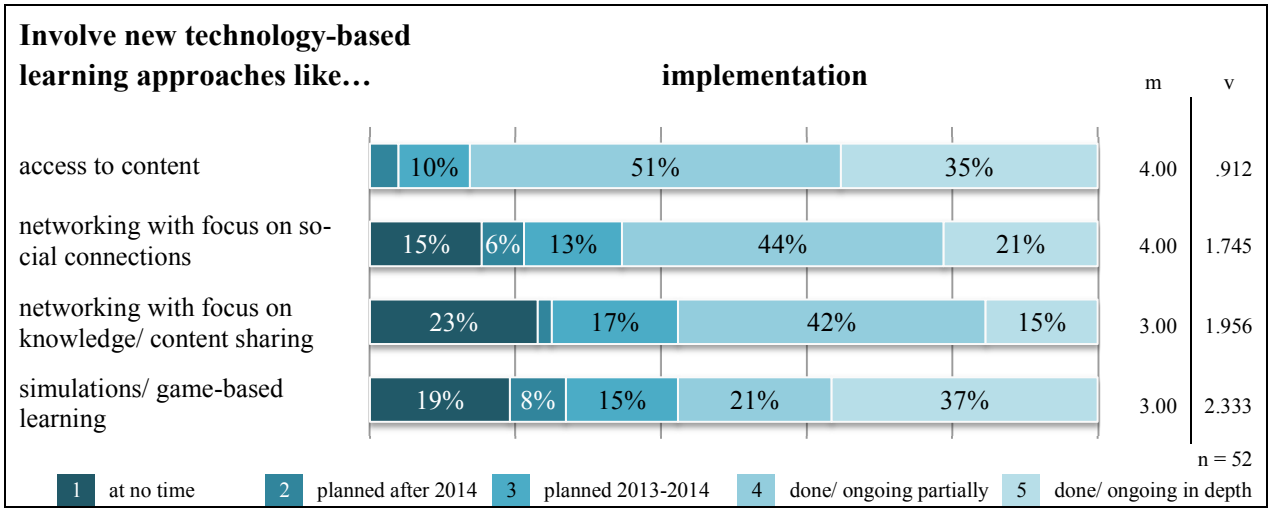



Abbildung 43: Programm-Design: Neue technologiebasierte Lernmöglichkeiten – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Interessanterweise hat die Mehrheit der Befragten den Zugang zu Inhalten nur teilweise implementiert und 35 % der Befragten gaben an, die Implementierung sei vertieft erfolgt oder laufend. Das Netzwerken in beiden Orientierungsdimensionen ist bereits teilweise implementiert, auch wenn dies mit eher geringer bis mittlerer Relevanz eingeschätzt wurde. Ebenso sagten viele der Befragten, dass sie derzeit keine Implementierung geplant haben. Diese Antwort war vermehrt für das Netzwerken mit Fokus auf Wissen und Inhalte teilen zu finden als für soziale Netzwerke. Der letztgenannte Ansatz könnte in seiner einfachsten Form sehr einfach implementiert werden, z. B. durch eine Online-Präsenz auf Xing. Dies könnte die relativ verbreitete Implementierung erklären. Ferner ist die Varianz bzgl. der Implementierung von Simulationen bzw. Game-based Learning sehr hoch – dies steht im Kontrast zu der hohen Relevanz.

Andere neue technologiebasierte Lernansätze wurden ausserdem als relevant angegeben: Erfahrungslernen, was allerdings eine übergreifende Kategorie beschreibt, innerhalb der bspw. Simulationen oder Game-based Learning inkludiert sein könnten. Es ist auch möglich, dass weitere erfahrungsbasierte Lernformen relevant und in der Praxis implementiert werden oder schon wurden. Daneben wurden Webinare genannt. Dabei wird traditionelles Klassenraumlernen überführt in ein Web- bzw. technologiebasiertes Format. Dies geht ebenso einher mit der hohen Relevanz von Blended Learning Designs.

### 5.3.3 Neue nicht-technologiegestützte Lernmöglichkeiten

Insgesamt werden die nicht-technologiebasierten Lernansätze etwas bedeutender eingeschätzt als die technologiebasierten, die im Kapitel zuvor beschrieben wurden.

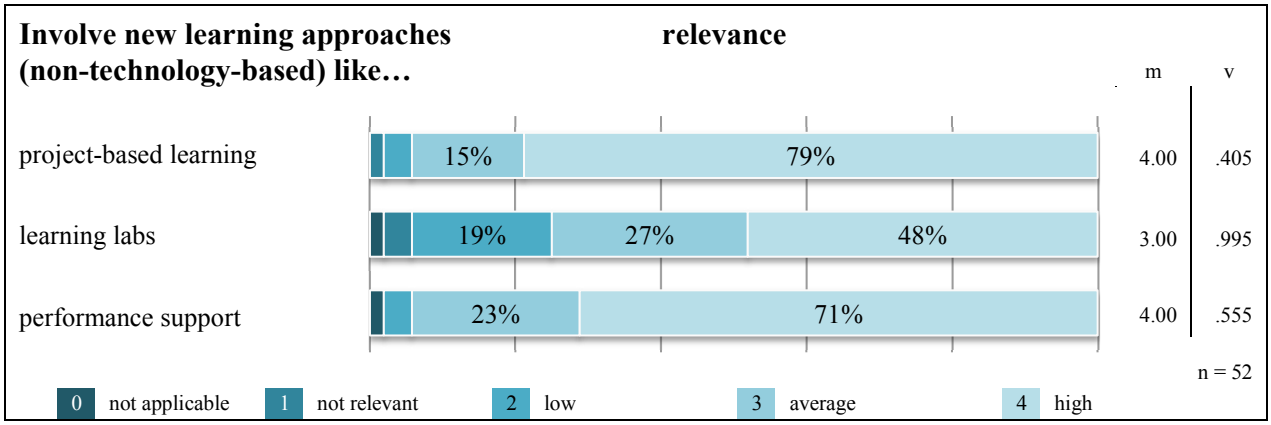



Abbildung 44: Programm-Design: Neue nicht-technologiegestützte Lernmöglichkeiten – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Projektbasiertem Lernen (z. B. Action Learning, wobei meist Teams an unternehmensbezogenen Herausforderungen und Problemstellungen arbeiten und ihren Lernprozess reflektieren (vgl. Revans, 2011; Skipton Leonard & Lang, 2010)) wird gefolgt mit geringe Abstand von Performanzunterstützung (z. B. Coaching, Mentoring), welcher eine hohe Relevanz aufweist. Beide Ansätze sind unter den 10 meist relevanten Aktivitäten der Studie vertreten.

Mit nur mittlerer Relevanz sind Learning Labs vertreten (Referenten und Teilnehmende entwickeln gemeinsam Lösungen in Zusammenarbeit mit offenen, also nicht vordefinierten Ergebnissen; dabei nimmt der Referent vielmehr die Rolle des Unterstützers im Prozess ein, nicht die eines Instruktiongebers), was als wenig traditioneller Ansatz verstanden werden kann, da dies auf ganz neuen Rollen und Arten der Zusammenarbeit zwischen Referent und Teilnehmenden basiert – eben nicht auf traditionellem Klassenrauminstruktionen durch den Referenten, der alleine die ‚Inhalte mitbringt'.

Mit einer Implementierung von Learning Labs würde sich Präsenztraining in neue Zusammenarbeitsformen verändern. Dem entgegen würden projektbasiertes Lernen und Performanzunterstützung eher additiv Präsenzlernen zugestellt werden im Sinne eines ‘extended’ Trainings (vgl. Seufert, 2011, S. 301). Dies ist ebenso ein spannender Aspekt: Es scheint derzeit, dass es zunehmend bedeutend wird, neben reinem Präsenzlernen weitere Lernmöglichkeiten ‚um den Klassenraum herum‘ zusätzlich anzubieten.

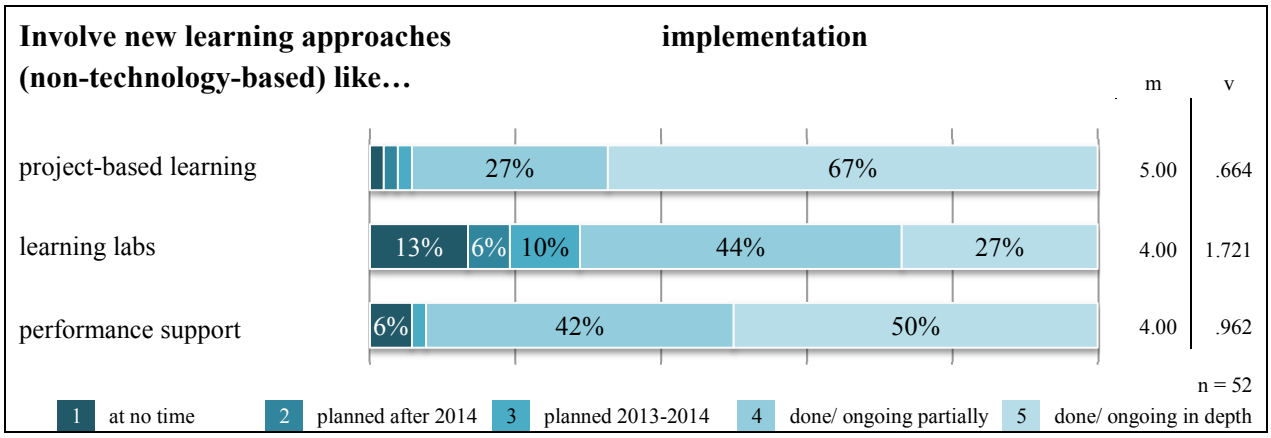



Abbildung 45: Programm-Design: Neue nicht-technologiebasierte Lernansätze – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Vor diesem Hintergrund ist die fortgeschrittene Implementierung in diesem Bereich grundsätzlich nicht überraschend. Projektbasiertes Lernen und Performanzunterstützung sind mehrheitlich bereits umfassend implementiert und von einer kleineren Gruppe teilweise. Diese so weit fortgeschrittene Implementierung war dagegen nicht zu erwarten. Möglicherweise weist dies auf eine Integration von projektbasierten Elementen in Programmen hin, aber es stellt sich hier die Frage, ob diese Lernansätze umfassend und ganzheitlich implementiert sind. Hierzu liefern die Daten keine Hinweise. Bzgl. Learning Labs zeigt sich ein relative hoher Varianzwert: Viele der Befragten haben dies bereits teilweise oder sogar umfassend implementiert, aber bei einigen stehen Implementierungspläne für die Zukunft noch an oder auch zu keiner Zeit (13 %). Für diesen Themenbereich wurde darüber hinaus wieder Erfahrungslernen als weitere Lernform genannt – sicherlich kann dies technologiebasiert oder nicht-technologie-basiert ermöglicht werden.

### 5.3.4 Weitere Lernaktivitäten eines innovativen Programm-Designs

Die Antworten zu der offenen Frage *„initiieren Sie weitere Lernaktivitäten, zu einem innovativen Programm-Design führen?“* können in den folgenden Kategorien zusammengefasst werden:

- **Generelle Entwicklung eines Programm-Designs**: Die permanente Zusammenarbeit mit den Unternehmen als Kunden wurde betont: *"(a) constant interaction with companies gives new ideas to create and deliver programs."* In diesem Sinne sind die Abstimmung von Lernzielen sowie deren Vereinbarung mit den Vorgesetzten der Teilnehmenden ebenso Bestandteile des Programm-Designs – dies zeigt einen deutlichen Kundenfokus. In diesem Ergebnisbericht wird die weitere Entwicklung von bestehenden Programmen tiefergehend behandelt in Kapitel 5.6.
- **Ermöglichen von Erfahrungen und diese teilen**: Erfahrungslernen kam sehr häufig in den Antworten auf. Daher kann das Ermöglichen von Erfahrungen auf verschiedenen Wegen als sehr bedeutend gesehen werden, was auf unterschiedliche Arten implementiert werden kann:
  - **Den Klassenraum verlassen**: Lernreisen oder Lern-Trips, Outdoor-Aktivitäten mit der Nutzung verschiedener Metaphern aus den Bereichen Sport, Kunst, Theater u.a. sowie grundsätzlich Aktivitäten ausserhalb des Klassenraums (z. B. face-to-face Sessions). Daneben sind Unternehmensbesuche oder Erkundungstouren wie Fallstudien mehrmals erwähnt worden und dieses Beispiel wurde genannt: *„Gruppen von Teilnehmenden sollen das Top-Management einer Organisation beraten, nachdem sie eine Management-Herausforderung mit dem Auftrag, diese zu lösen, vorgelegt bekamen; vorzugsweise aus einem Kontext/einer Branche mit der die Teilnehmenden nicht vertraut sind. Wir nennen dies 'the new case study approach' – dies meint keine Papier-Übung, sondern eine reale Erfahrung/Herausforderung."*
    Zudem kann ‚ausserhalb des Klassenraums' meinen, Lernen am Arbeitsplatz zu integrieren durch *„Job ‚Training' – entweder auf der operationalen Ebene zu arbeiten, wo ein Produkt produziert oder der Service geliefert wird. So lernen sie aus erster Hand kennen, welche Barrieren auf der operationalen Ebene vorhanden sind."* Ähnlich können dies *"Job Swops"* sein – in einem anderen Bereich, einer anderen Managementebene oder sogar in einer anderen Organisation arbeiten, z. B. für eine Woche.
  - **Externen Input aufnehmen**: Im Gegensatz zum Verlassen des Klassenraums können Erfahrungen aus der realen Welt auch in Klassenraum-Sessions integriert, also ‚herein geholt' werden. Dies kann implementiert werden durch die Einladung von Praxisexperten und Faculty mit Praxisbezug. Mit dieser Idee

gab einer der Befragten an, dass sie Meetings mit externen Stakeholdern zweimal pro Jahr (organisieren), um ihren Input zu erhalten.

- **‚Reales Leben' abbilden**: *„Real-life case studies (Problemlösen in der Anwesenheit des Unternehmers/Managers, der in den Fall involviert ist"* oder *„interaktive Spiele, die verbunden sind mit faktenbasierten Programminhalten"* sind Möglichkeiten, reales Leben und Problemlösen in diesem Kontext abzubilden.
- **Neue Formen der Zusammenarbeit, um solche ‚real-life-based-experiences' zu ermöglichen:** *„Zusammenarbeit mit globalen Partnern für eine grössere Reichweite von Lernerfahrungen über Kulturen und Länder hinweg"* werden als Voraussetzung gesehen.

**Individualisierung und Feedback**

Learning Journals und *"personal advisory boards"* wurden hier genannt. Diese Aktivitäten fördern Lernprozesse der Teilnehmenden durch Reflexion. Es wäre interessant, ob diese eingesetzten Learning Journals digital verwendet werden oder nicht – generell sind Learning Journals an sich nicht neu, vor allem aber in nicht-technologisch-unterstützten Formaten. Eine weitere Idee ist das Anbieten eines *"capstone program"*, mit dem Ziel, *„einen persönlichen Karriereplan aufzustellen"* (Kontext: Executive MBA).

In ähnlicher Weise wurde die Entwicklung von Feedbackformularen genannt, die unabhängig sind von Noten. Dies geht einer mit dem Verständnis *"grades are NOT feedback"*, denn Noten können nur die Einschätzung des Status quo anzeigen, aber dies kann von den Teilnehmenden nicht als konstruktives Feedback für ihre Weiterentwicklung genutzt werden.

**Vorbereitungssession**

Einige der Befragten gaben an, dass sie Vorbereitungs-Sessions vor einem Präsenzseminar durchführen. Dies kann mit dem Ziel verbunden sein, Erfahrungen zu teilen im Rahmen eines moderierten Rahmens. Ausserdem war ein *"virtual launch"* beschrieben, der ein *„Kennenlernen von Inhalten, Kontaktdaten und der Faculty"* durch die Teilnehmenden umfasst. *„Der Start des ersten Moduls eines Präsenzprogramms kann dadurch gekürzt werden."* Hierbei kann der Einsatz von Technologien die Zielerreichung unterstützen. Darüber hinaus wurde *"self-discovery work"* der Teilnehmenden vor und während des Programms erwähnt. Dies kann ebenso die Vorbereitung der Teilnehmenden auf die Präsenzphase aufnehmen.

**Vernetzung von Inhalten**

Programmdirektoren nehmen eine wichtige Rolle während der Durchführung ein, indem sie permanent *„Inhalte zwischen Modulen und zwischen externen Ressourcen und dem tagtäglichen Arbeitskontext und aktuellen Herausforderungen im Job der Teilnehmenden verlinken"*. Da sie einen entsprechenden beruflichen Hintergrund mitbringen, bringen sie die nötigen Kompetenzen und Fähigkeiten mit, dies umzusetzen. Ein anderer Ansatz folgt einer ähnlichen Idee: Integrationsübungen werden gemacht; z. B. das Thema ‚Kommunikation' wird als Lerninhalt aufgenommen, aber die Kommunikationskompetenzen der Teilnehmenden werden bewertet *"in a core management subjective, where students present cases"*.

**Lehrmethodik**

In einer Antwort wurde eine selbst entwickelte *"cyclical"* Lehrmethodik beschrieben, die diese Stufen aufnimmt: *"a) learn b) apply c) practice d) get feedback e) reflect"*. Dies ist insofern interessant, als es den Referierenden eine strikte Abfolge der Phasen im Lehr-/Lernprozess vorgibt. So sollen Referierende bereits bei der Planung diesem ‚Lehrzyklus' folgen. Die dahinter liegende Idee ist Kolbs (1984) erfahrungsbasiertem Lernzyklus ähnlich – der allerdings mehr die Perspektive des Lernens einnimmt statt des Lehrens.

**Studienplan, Unterrichtsprogramm**

Eine weitere Antwort weist auf eine Erneuerung des Unterrichtsprogramms hin, verbunden mit zwei Zielen:

- Dieses *„nennt klar die Verbindung zwischen Aufgaben, Evaluationskriterien und Kurszielen. Somit sind die Studierenden besser informiert über die Hauptaspekte, die sie lernen müssen."* Mehr Transparenz bzgl. der Lernziele wird den Teilnehmenden damit gegeben.
- *„Ein Vorlagen-Studienplan, der für alle Kurse angewendet wird. Auf diesem Wege können wir die Breite und Tiefe der Inhalte einsehen. Unsere Bewegung zielte auf die Reduktion des Umfangs von Inhalten, um weniger in mehr Tiefe zu lehren: weniger ist mehr."*

**Weitere technologiebasierte Ansätze**

Hier wurde der Einsatz von einzelnen Methoden aufgenommen wie *„Videos, um das Lernen am Arbeitsplatz zu verstärken“* oder Online-Tests, die spezifisch auf die Zielgruppe abgestimmt sind, um ihnen Feedback bzgl. ihres Status quo geben und damit weitere Entwicklungspotenziale aufzeigen zu können. Zudem wurde die geplante Erkundung von e-Learning-Optionen genannt. Diese Angaben stammen aus dem Bereich der Open Enrollment-Programme und EMBA.

Daneben werden Technologien genutzt, um andere Ansätze zu ermöglichen, die oben beschrieben wurden, jedoch auf anderen Wegen oder sogar für eine Erweiterung des Präsenztrainings. Mit Blick auf alle Programm-Kontexte wurde bspw. der Einsatz einer konkreten Plattform genannt: Eine *„Adaption von Yammer, um 100% Email-lose Programme zu unterstützen: Yammer wird für die Kommunikation und Konversationen zwischen Teilnehmenden genutzt.“* Dies kann ein neuer Weg sein, um der Kommunikation eine neue Plattform zwischen Modulen oder auch nach dem Programm zu geben und so fortlaufende Lernprozesse ausserhalb des Klassenraums zu unterstützen.

Mit einem Blick auf die Ermöglichung von Erfahrungen durch Technologien sagte einer der Befragten *„derzeit stellen wir uns eine viel mehr personalisierte/individuelle Lernerfahrung vor“*.

**Fazit**

Zusammenfassend scheint das Ermöglichen von Erfahrungen die bedeutendste Aktivität im Rahmen des Programdesigns zu sein, neben Aktivitäten für eine generelle und permanente Programm-Entwicklung (wird in Kapitel 5.6 näher beleuchtet). Erfahrungenmachen kann durch verschiedene Ansätze ausserhalb oder innerhalb des Klassenraums aufgenommen werden. ‘Pre-Sessions’ erlauben die Vorbereitung der Teilnehmenden, um den Start des Präsenztrainings verkürzen oder dieses mit vorher gemachten Erfahrungen verlinken zu können. Zudem kam die wechselseitige Verbindung von Inhalten und Kompetenzen auf. Die Entwicklung einer Lehrmethodik und eines Studienplans stellen hierbei eher übergreifende Aktivitäten dar. Teilweise werden Technologien bereits eingesetzt, um Lernaktivitäten zu ermöglichen.

## 5.4 Programm-Management

Der Themenbereich ‚Programm-Management‘ beinhaltet die folgenden Aktivitätsbereiche:

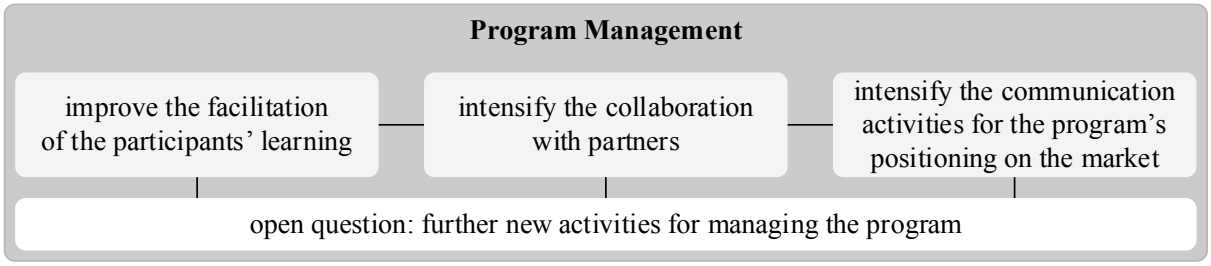



Abbildung 46: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Management
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt erhält der Bereich Programm-Management den letzten Rang bzgl. der Relevanz mit einem Wert von 2.9 (leicht unter ‚mittel relevant'). Alle Aktivitäten im Fragenbereich ‚Kommunikation' sowie zwei von vier im Bereich ‚Kollaboration mit Partnern' sind im Gesamt-Ranking dieser Studie unter den 10 am wenigsten relevanten Aktivitäten vertreten.

### 5.4.1 Förderung und Unterstützung des Lernens

Mit Bezug zur Verbesserung der Förderung und Unterstützung des Lernens (‚learning facilitation') der Teilnehmenden durch spezifische Programm-Management-Aktivitäten wurden drei Optionen vorgegeben:

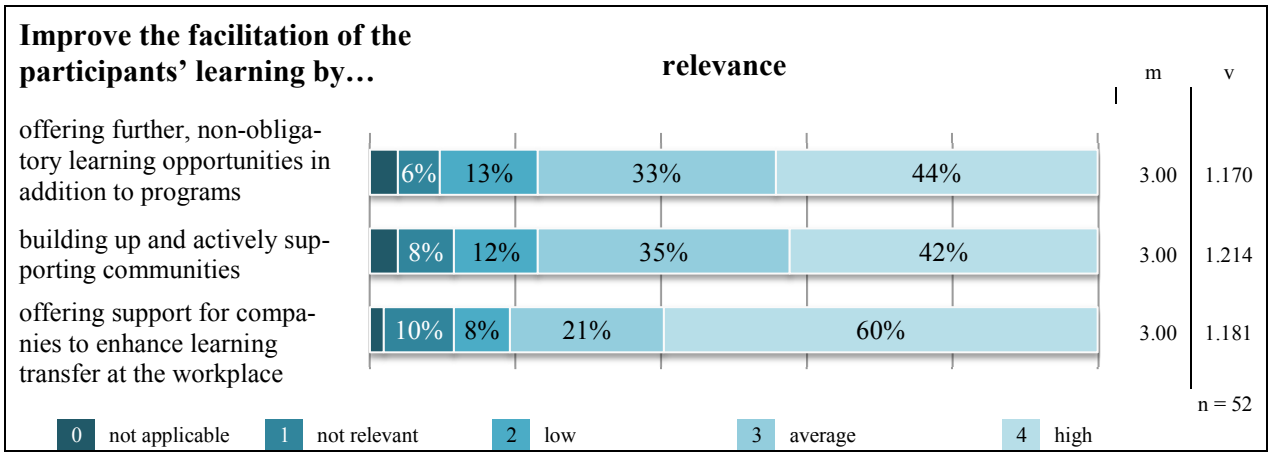



Abbildung 47: Programm-Management: Lernunterstützung – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zeigen, dass die relevanteste Aktivität die Unterstützung von Unternehmen bei der Steigerung des Lerntransfers am Arbeitsplatz ist (z. B. durch die Abstimmung von Lernzielen, Aktionspläne entwickeln, Lernen am Arbeitsplatz fördern). Dieser folgt das Anbieten weiterer nicht-obligatorischer Lernmöglichkeit zusätzlich zu Programmen (z. B. individualisiertes Feedback zu bearbeiteten Arbeitsaufträgen, komprimierte bzw. gebündelte Lerninhalte, Übungen).

Der Aufbau sowie die aktive Unterstützung von Communities wird als etwas weniger relevant eingeschätzt (Wert 3.04), jedoch nur mit geringem Abstand. Dieses letzte Ergebnis widerspricht zwar nicht gänzlich der geringeren Relevanz der beiden Netzwerk-Aktivitäten (deren Durchschnittswerte sind 2.90 und 2.79) aus dem Themenbereich ‚Programm-Design', da diese technologie-basiert sind, was nicht unbedingt auf Communities zutreffen muss. Offensichtlich liegen Communities grundsätzlich leicht über dem Wert für ‚mittlere Relevanz', aber technologie-basierte Communities werden als weniger bedeutend gesehen – vor allem wenn diese verbunden sind mit dem Ziel der sozialen Beziehungen anstelle von Wissensaustausch.

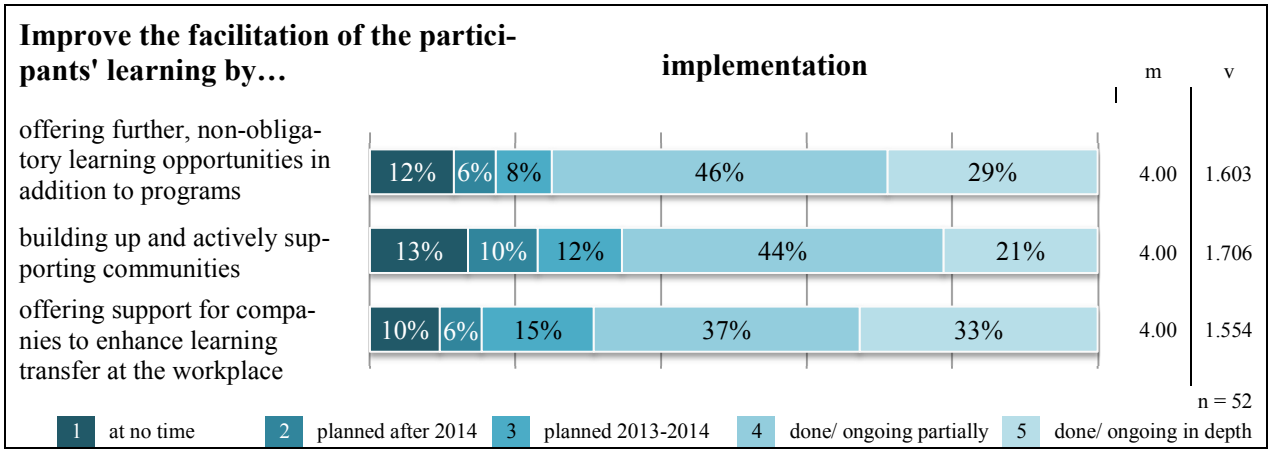



Abbildung 48: Programm-Management: Lernunterstützung – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit Bezug auf den Status der Implementierung zeigen die Mediane, dass die Mehrheit dies entweder bereits teilweise umgesetzt ist oder geplant hat für 2013-2014. Dieses Ergebnis geht einher der generellen hohen Relevanz aller dieser Aktivitäten. Daneben haben einige der Befragten angegeben, dass keine Implementierung geplant ist. Allerdings haben auch einige Business Schools die Aktivitäten schon vertieft umgesetzt – allen voran die Unterstützung von Unternehmen beim Lerntransfer, gefolgt von weiteren Lernmöglichkeiten.

Schlussendlich kann festgestellt werden, dass viele verschiedene Meinungen zu finden sind bzgl. der Relevanz und der Implementierung dieser drei Formen der Lernunterstützung. Dabei ist die Unterstützung der Unternehmen bei der Erhöhung des Lerntransfers am bedeutendsten – dies entspricht dem zunehmenden Bedarf nach einer Orientierung am Outcome sowie den spezifischen Herausforderungen der Unternehmen. Mit den Lernmöglichkeiten als Zusatzelemente zu Programmen wird die Lernphase erweitert unterstützt und ermöglicht in diesem Rahmen selbstorganisiertes Lernen. Diese können ebenso als zusätzliche Services zu traditionellen Programmen angeboten werden. Der

Mehrwert von Communities für Lernen wird bereits von vielen Befragten erkannt. Mit Bezug auf alle aufgenommenen Formen der Lernunterstützung kann weiterhin eine Unsicherheit angenommen werden.

### 5.4.2 Zusammenarbeit mit Partnern

Insgesamt liegt der Median für alle Formen der intensivierten Zusammenarbeit mit Partnern bei einer mittleren Relevanz. In diesem Bereich sind Zusammenarbeitsformen mit drei möglichen Partnern – Learning Professionals, Referenten, Techniker – mit zwei verschiedenen Zielsetzungen aufgenommen worden:

- Beratung in didaktischen und methodischen Lehr-/Lernangelegenheiten und
- Produktion von Lernressourcen.

Dabei wird ersteres mit höherer Relevanz eingeschätzt als letzteres. Beide Zusammenarbeitsformen zur Produktion von Ressourcen sind in der Liste der 10 Aktivitäten mit der niedrigsten Relevanz vertreten.

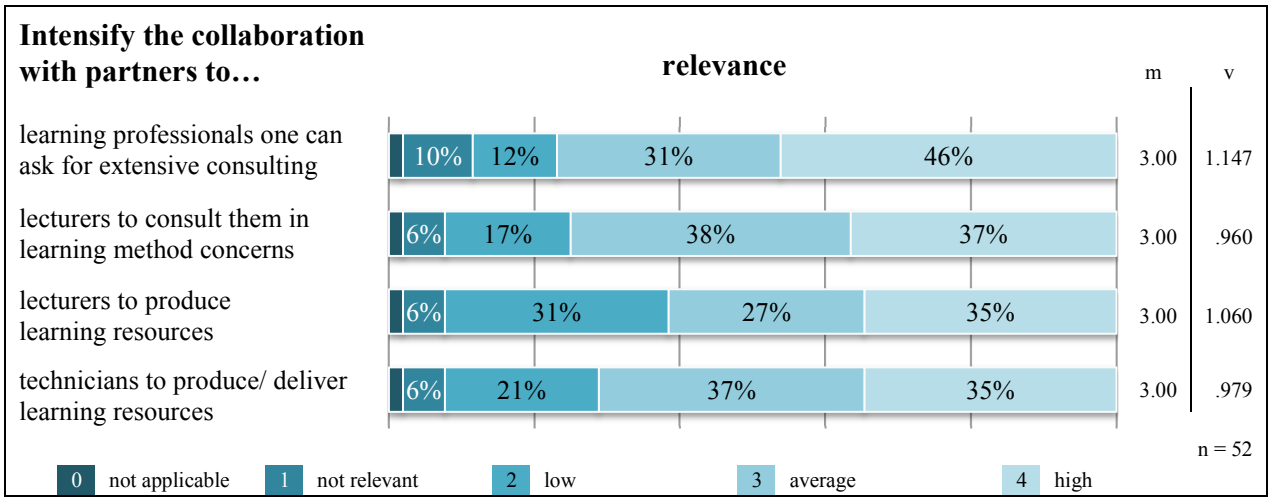



Abbildung 49: Programm-Management: Zusammenarbeit mit Partnern – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Eine Zusammenarbeit mit Learning Professionals, die Programmverantwortliche für eine umfangreiche Beratung in Lehr-/Lernangelegenheiten und Kompetenzentwicklung anfragen können, wird mit der höchsten Relevanz in diesem Feld eingeschätzt – sogar 46 % erkennen dies als höchst-relevant an, während ebenso 10 % dem keine Relevanz beimessen. Dieses Ergebnis kann auf die Anforderungen an didaktische und methodische Fragen angestiegen sind. Daneben haben die Befragten auch andere Zusammenarbeitsformen mit hoher Relevanz angegeben. Obwohl einige die Zusammenarbeit mit Referenten (z. B. Einsatz von Lehr-/Lernmethoden) als sehr relevant sehen, um die extensiv bzgl. Lernmethoden zu beraten, ist diese Aktivität unter den 10 am wenigsten

relevanten Aktivitäten vertreten (Rang 27 von 37). Zudem gaben einige Programmverantwortliche dies mit nur mittlerer Relevanz an, ebenso mit wenig oder keine Relevanz. Hier wäre die Erkundung der Gründe interessant: Erlaubt bspw. das aktuelle Modell der Zusammenarbeit solche Beratungsrollen der Programmverantwortlichen nicht, respektive, sind Referenten nicht daran interessiert?

Die Zusammenarbeit mit Referenten, um technologiebasierte Inhalte zu produzieren bzw. Lernressourcen (z. B. Videocasts, Blog-Beiträge) wird ebenso divers eingeschätzt und der Mittelwert liegt unter einer mittleren Relevanz. Im Vergleich dazu wird die Zusammenarbeit mit Technikern zur Produktion technologiebasierter Inhalte/Lernressourcen (z. B. Inhalte transformieren zu Videocasts oder einen Blog gestalten) mit etwas höherer Relevanz angegeben. Trotzdem verbleiben diese Aktivitäten ebenso nur auf den Plätzen 31 und 32 von 37 insgesamt in der ganzen Umfrage.

Letztendlich kann festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit mit Referenten in Verbindung mit den vordefinierten Zielen und genauso die Zusammenarbeit mit Partnern generell zur Produktion von Lernressourcen derzeit nicht im Hauptfokus der Praktiker steht.

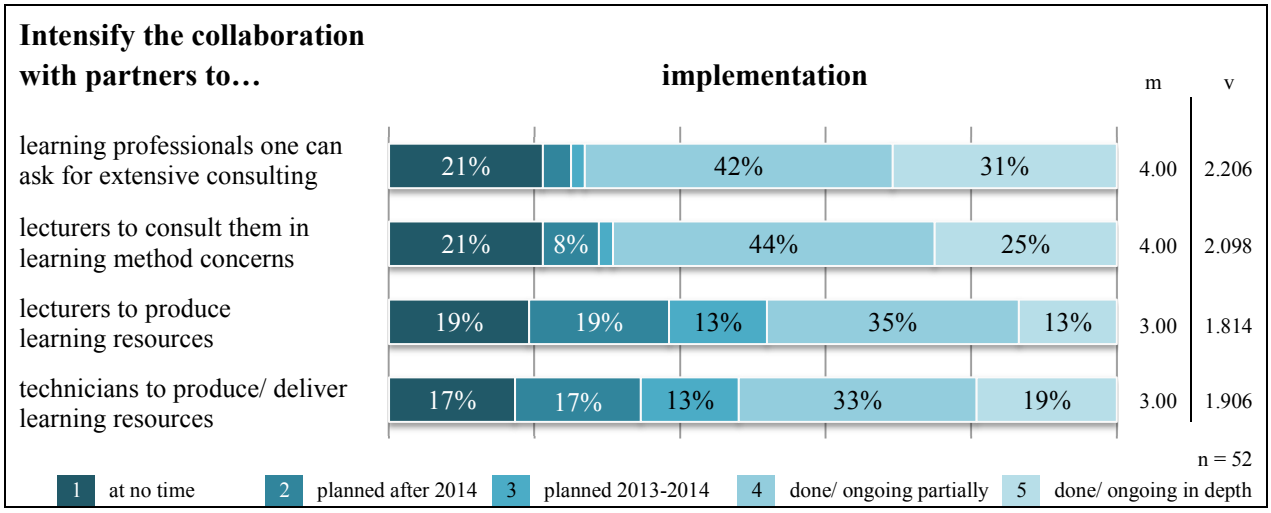



Abbildung 50: Programm-Management: Zusammenarbeit mit Partnern – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Implementierung dieser Zusammenarbeitsformen ist in der Praxis zwar schon oft anzutreffen, aber meist nicht vertieft, sondern nur teilweise. Viele Praktiker geben auch an, dass die Implementierung bisher nicht geplant ist. Andererseits ist diese in manchen Fällen sogar in fortgeschrittenen Stufen vorzufinden.

Am weitesten fortgeschritten ist die Zusammenarbeit mit Learning Professionals, die die Programmverantwortlichen für didaktische/methodische Beratung anfragen können.

Dies geht einher mit der am höchsten eingeschätzten Relevanz in diesem Feld. Am wenigsten implementiert ist die Zusammenarbeit mit Referenten zur Produktion von Lernressourcen, was mit Blick auf die Relevanz ebenso wenig verwundert. Eine Begründung könnte die Schwierigkeit sein, Referenten für eine solche Zusammenarbeit mit diesem Ziel zu motivieren oder zu engagieren. Diese heterogenen Ergebnisse deuten auf das derzeitige Vorhandensein vieler verschiedener Ansätze und Zusammenarbeitsmodelle in der Praxis hin.

### 5.4.3 Kommunikation

Drei verschiedene Aktivitätsformen zur Positionierung des Programms auf dem Markt durch Kommunikation wurden den Befragten als Antwortoptionen gegeben:

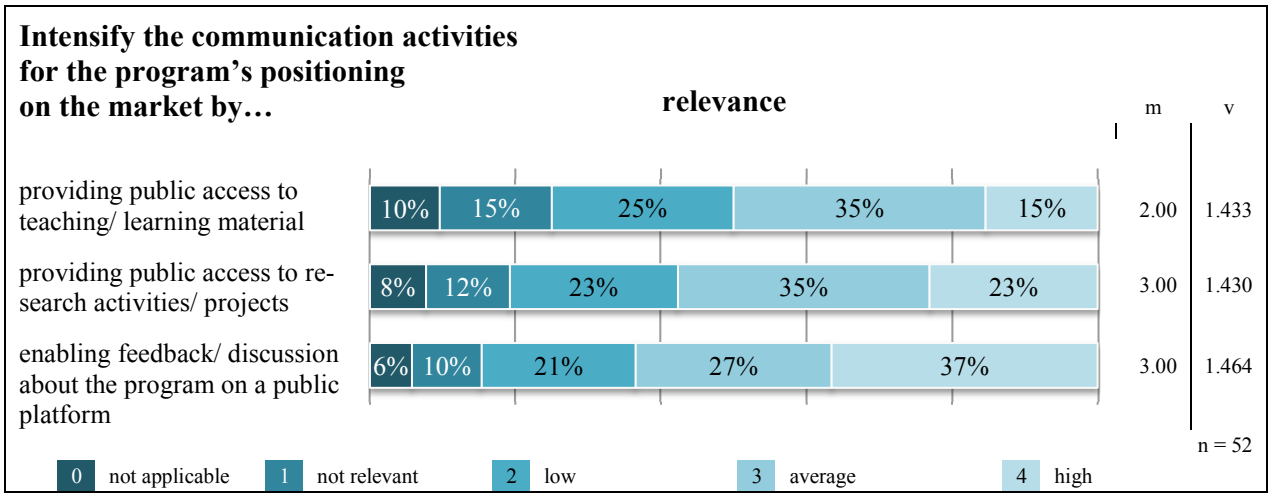



Abbildung 51: Programm-Management: Kommunikation – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Für alle Aktivitäten liegt der Durchschnittswert nur zwischen geringer bis mittlerer Relevanz. Die Intensivierung der Kommunikationsaktivitäten durch das Ermöglichen von Teilnehmenden- und/oder Alumni-Feedback und/oder Diskussion über das Programm auf einer öffentlichen Plattform (z. B. öffentliche Bewertungen oder Kommentare auf der Homepage oder über Social Media) ist eine der am geringsten relevanten Aktivitäten (Rang 30 von 37) – aber im Vergleich zu den anderen beiden hier einbezogenen Aktivitäten kommt dieser sogar die höchste Relevanz zu. Die beiden anderen nehmen die letzten Ränge 36 und 37 der gesamten Studie ein. Alle der drei Kommunikationsformen weisen allerdings auch einen relativ hohen Varianzwert auf. Dies deutet darauf hin, dass der Umgang mit öffentlichem Feedback in der Praxis möglicherweise als schwierig gesehen wird: Einerseits bietet es eine grossartige Chance, Transparenz und Authentizität

für Marketingzwecke zu nutzen und zu vermitteln (vgl. Kapitel 3.1), andererseits beherbergt es ein gewisses Risiko und das Abgeben von Kontrolle.

Die beiden letzten Plätze der Studie nehmen folgende Aktivitäten ein: öffentlichen Zugang zu Forschungsaktivitäten und -projekten zu ermöglichen (z. B. durch Publikationen über Blogs) sowie öffentlichen Zugang zu Lehr-/Lernmaterialien ermöglichen (z. B. Veröffentlichung von Präsentationen über Slideshare).

Diese Ergebnisse zeigen auch, dass das Erhalten von öffentlichem Feedback über ein Programm als relevanter gesehen wird als Zugang zu Forschungs- oder Lehr-/Lern-materialien. Bei Letzterem ist der Zugang zu Forschungsaktivitäten und -material etwas relevanter als zu Lehr-/Lernmaterialien. Dies ist nachvollziehbar, da Forschungsmaterial aktuelle und vorherige Aktivitäten und den Themenfokus der Business School oder des Bereichs transparent macht und zur Vermarktung nutzt ohne Inhalte ‚herauszugeben'. Daher scheint dies bedeutender zu sein für die Positionierung des Programms auf dem Markt. Im Gegensatz meint der Zugang zu Lehr-/Lernmaterialien deren Veröffentlichung – doch genau für diesen Zugang haben Teilnehmende in der Vergangenheit gezahlt. Damit stünde ein Teil des traditionellen Geschäftsmodells in Gefahr, wenn dieses Material nun kostenlos zugänglich wäre. Dennoch haben einige Praktiker dies mit hoher Relevanz angegeben und erkennen hierin Chancen für die Positionierung des Programms.

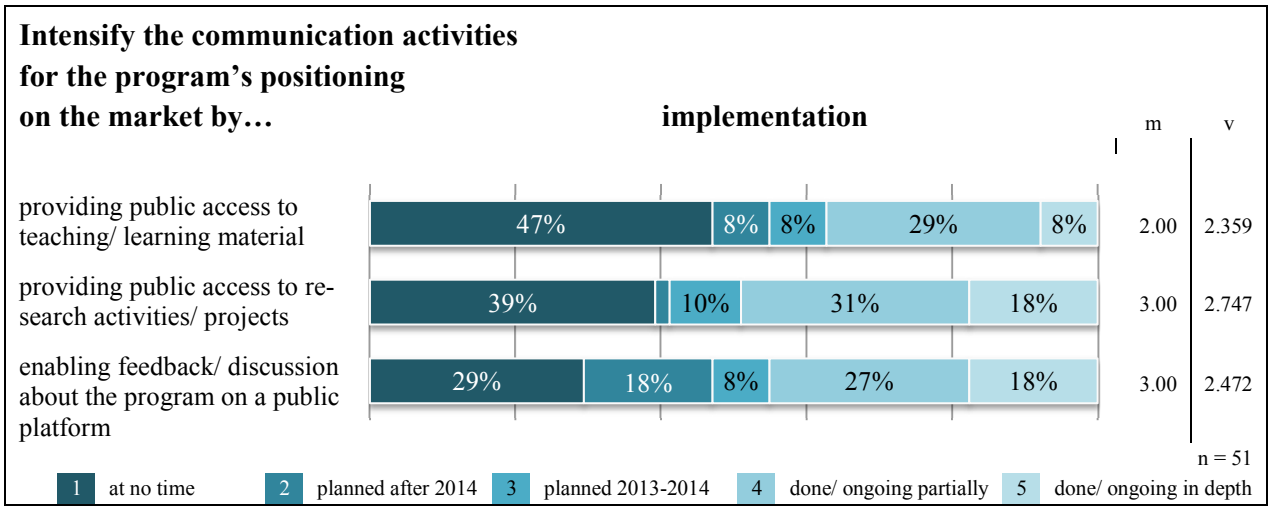



Abbildung 52: Programm-Management: Kommunikation – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der angegebene Implementierungsstatus dieser Aktivitäten weisen einerseits überraschende Ergebnisse aus; andererseits ist dies auf den zweiten Blick doch nachvollziehbar. Bei den Antworten finden sich für alle der drei Formen zudem hohe Varianzwerte. Einige gaben an, die Implementierung ist überhaupt (noch) nicht geplant – für die

Ermöglichung des Zugangs von lehr-/Lernmaterialien sind dies 47 %, was ausserordentlich hoch ist. Mögliche Gründe wurden bereits oben beschrieben. Auch für den Zugang zu Forschungsmaterialien sowie Feedback auf einer öffentlichen Plattform, ist dieser Teil der gegebenen Antworten hoch (39 % und 29 %). Daneben wurden aber auch die Antworten gegeben, dass deren Implementierung bereits teilweise oder fortgeschritten umgesetzt wurde.

Diese Ergebnisse betonen die heterogenen Meinungen bzgl. dieser Kommunikationsformen und ebenso eine bestimmte Schwierigkeit im Umgang mit ihnen. Auch die hohen Varianzwerte bei der Relevanz und vor allem der Implementierung zeigt, dass hier Bewegungen stattfinden und einige Praktiker Chancen in diesen Aktivitäten erkennen. Diese Tendenz ist sehr interessant, da die beiden Formen des Bereitstellen von Zugang zu Materialien im Kontext von Open Educational Resources (OER) oder der MOOC-Welle gesehen werden können, die mit der Entwicklung von Transparenz und freiem Zugang zu Inhalten aufkommen. Vor diesem Hintergrund kann ausgesagt werden, dass dieser Trend oder Hype aktuell nicht – oder zumindest besonders vorsichtig und zögerlich – für Executive Education Programme aufgenommen wird. Die Befragten sind also sehr kritisch gegenüber diesem Trend. Offenbar ist das Motto ‘content is king’ weiterhin ein integraler Bestandteil des organisationalen Denkens von Business Schools. Gleichzeitig stellt das ‚Liefern von Wissen‘ weiterhin eine Kernkompetenz der Business Schools dar – und was könnte ihre Rolle sein, wenn ‚ihre‘ Inhalte frei zugänglich wären?

Allerdings lässt sich mit den identifizierten Bewegungen in diesem Feld die Frage stellen, wie lange diese Überzeugung weiter anhalten wird. Möglicherweise ist zu überlegen, wie Vorteile aus solchen (existierenden) Ressourcen gezogen werden können, wie diese genutzt und in Lernangebote eingesetzt und wertvoll gemacht werden können – bspw. im Sinne der aufgekommenen Debatte um ‘Blended MOOCs’.

### 5.4.4 Weitere neue Aktivitäten des Programm-Managements

Die offene Frage *„initiieren Sie weitere neue Aktivitäten, um das Programm zu managen?“* wurde verschieden, aber jeweils mit spannendem Fokus beantwortet. Nachfolgend werden diese Antworten kategorisiert und zusammengefasst.

#### Neue Aktivitäten sicherstellen und Erfahrungen bieten

Kontinuierlich und zusätzlich zum Programm weitere Formate werden angeboten wie Extra-Workshops, zusätzliche Praktiker-Präsentationen oder Alumni-Einbindung. Ebenso wurden Video- und Podcasts genannt. Ausserdem wird das Ermöglichen von

Netzwerken implementiert durch regelmässige Networking-Events (*"conference and cocktail"*). Mit einem ganzheitlicheren Ansatz wird es als bedeutend gesehen, im Design neuer Programme das Zusammenspiel zwischen Lernenden, dem Ort und dem Unternehmen aufzunehmen, das über das Sitzen im Klassenraum hinausgeht, um Erfahrungen und Relevanz sicherzustellen. Dies steht in Verbindung mit den Ergebnissen der Themenbereiche im Rahmen des Programm-Designs.

**Unterstützung des Lernprozesses**

Zwei Ansätze der Lernprozessunterstützung kamen auf. In einem ersten Ansatz sind die Unterstützer (*"facilitator"*) in einer Online-Umgebung präsent und verfügbar, so dass Teilnehmende die Möglichkeit haben, mit diesen zu interagieren.

Der zweite Ansatz ist umfassender gedacht und fokussiert einige Aktivitäten von Programmmanagen, die die wichtige und erweiterte Rolle einnehmen als *"facilitators and specialists in learning and development (concerns)"*. Das ist jedoch nur dann möglich, wenn sie über die dafür notwendigen Kompetenzen verfügen *"(to) act as highly skilled executive development specialists"*. Um diese Rolle zu füllen, sind sie präsent und verfügbar während der Durchführung. Ihre Aufgaben gehen über die rudimentären Verantwortlichkeiten von Programmmanagern weit hinaus, wie z. B. das Briefen von Professoren, Lehrenden, Gastreferenten und Coaches oder die proaktive Beziehungspflege mit Kundenorganisationen. Vielmehr beinhalten ihre Aufgaben die aktive Verbindung von Kundenzielen mit dem Programm-Design, *"supporting and enhancing individual learning processes", "facilitating the group-process and the learning community", "supporting and boosting e-learning activities", "delivering part of the program content"*. Dieses Zitat fast das Ziel dieses Ansatzes sinngemäss zusammen (mit Bezug auf massgeschneiderte Programme): *"provide actual custom-made quality learning to deliver a program with high impact!"*

**Zusammenarbeit mit Partnern**

Weitere Formen der Zusammenarbeit mit Partnern, z. B. Allianzen mit anderen Business Schools oder relevanten Partnern für einen spezifischen Sector oder eine Funktion für das Programm-Management wurde beschrieben. Darüber hinaus ist der Einbezug von Vorgesetzten zur Vorbereitung auf das Programm implementiert worden, was auf die Abstimmung von Lernzielen abzielt sowie die Erhöhung des Lerntransfers nach dem Programm. Diese Antworten stehen im Kontext von Open Enrollment und Customized Programmen.

**Programm-Entwicklung als Teil des Programm-Managements**

Programmmanager folgen allen Programmen als reguläre Studenten bzw. Teilnehmende, um selbst bessere Eindrücke bzgl. Optimierungs- und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten zu erhalten. Ein anderer Ansatz, der aufkam, ist das Sammeln weiterer Daten zum Impact des Programms während der gesamten Durchführung, um Flexibilität und Reaktionsfähigkeit zu erhöhen. Diese Angaben gehen einem Verständnis eines kontinuierlichen Managementprozesses in einer permanenten Entwicklungsorientierung nach (allerdings eher mit dem Fokus auf Optimierung statt Erneuerung).

**Fazit**

Mit Bezug auf Programm-Management kann ausgesagt werden, dass bereits einige weitere Aktivitäten implementiert wurden. Die aufgezeigte Spannbreite reicht von einzelnen neuen respektive zusätzlichen Aktivitäten über neue Rollen der Lernunterstützer und Zusammenarbeitsformen mit Partnern, um Programme mit (neuen) Lernaktivitäten anbieten zu können. Daneben wird stellenweise deutlich, dass Programm-Management als kontinuierlicher Prozess verstanden wird, der zu Programm-Entwicklung führen kann.

## 5.5 Evaluation and Qualitätsmanagement

Der Themenbereich ‚Evaluation und Qualitätsmanagement' wird von den Praxisexperten als der bedeutendste eingeschätzt (Mittelwert: 3.38). Hier werden die folgenden Handlungsfelder aufgenommen:

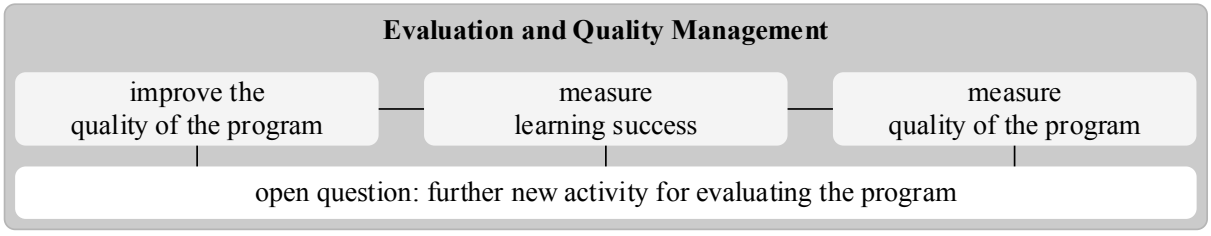



Abbildung 53: Hauptaktivitäten im Themenbereich Qualitätsmanagement
(Quelle: Eigene Darstellung)

In diesem Bereich ist herauszufinden, in welchem Umfang eine Balance zwischen Optimierung und Erneuerung als relevant gesehen wird und auch implementiert ist. Eine solche Balance zu etablieren ist eine Voraussetzung für den Umgang mit Trends und Innovationen auf Programmebene (vgl. Kapitel 2.3 und und 3.1).

### 5.5.1 Verbesserung der Qualität des Programms

In der Umfrage wurden drei Aktivitäten abgefragt, die zur Verbesserung der Programmqualität beitragen können. Für alle ist der Median mittel oder hoch – dies sind relativ hohe Werte im Vergleich zu den anderen Aktivitäten der anderen Bereiche. Zudem sind die Varianzwerte niedrig, was eine weitestgehende Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen anzeigt.

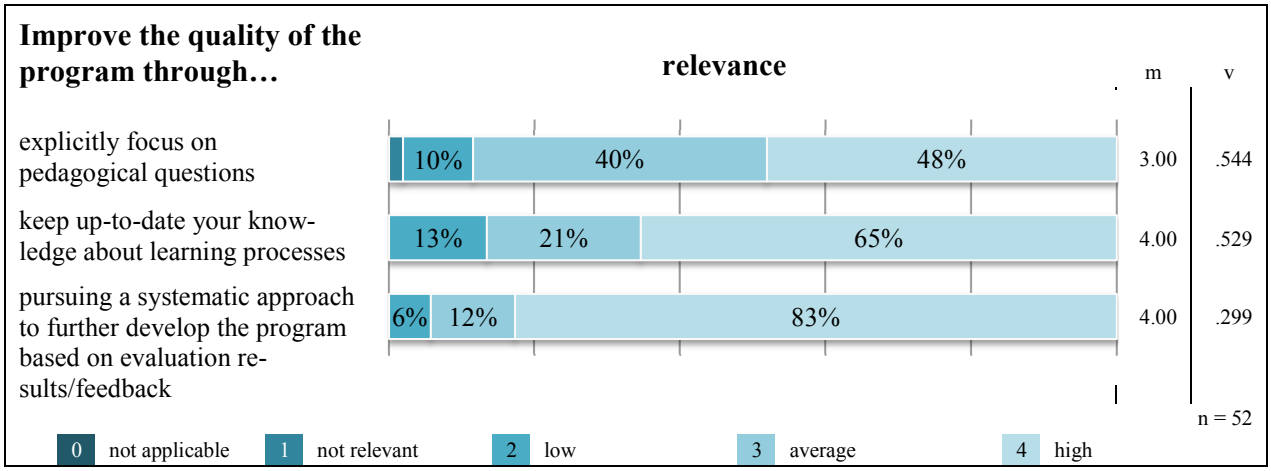



Abbildung 54: Evaluation und Qualitätsmanagement: Programmqualität verbessern – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Die höchste Relevanz wird der Verfolgung eines systematischen Ansatzes für weitere Programm-Entwicklung basierend auf Evaluationsergebnissen/Feedback zugeschrieben (Rang 1 der relevanten Aktivitäten in der ganzen Umfrage). Diese Aktivität ist eng verbunden mit der Optimierung bzw. Entwicklung von Programmen. Konkrete Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen abzuleiten kann als einen ersten Schritt für Programm-Entwicklung gesehen werden, was mehr oder weniger umfassend stattfinden kann. Ein solcher systematischer Ansatz kann zu Veränderungen auf verschiedenen Ebenen führen – entsprechend den einbezogenen Evaluationsebenen (vgl. Kirkpatrick, 1996). Die nächsten beiden Unterkapitel (5.5.2; 5.5.3) geben weitere Einblicke hierzu.

Dieser Aktivität folgt die kontinuierliche Auffrischung des eigenen Wissens über die Initiierung und Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen sowie darauf basierend die Gestaltung eines Programms. An dieser Stelle bleibt offen, wie dies konkret angegangen und umgesetzt wird – es könnte ein reiner Kundenfokus (was wollen unsere Kunden, womit sollten wir uns demnach beschäftigen?) in einer reaktiven Haltung aufgenommen werden oder aber auch als proaktiven und selbstinitiierten Aktivität aufgenommen werden, z. B. durch den Austausch mit anderen Programmverantwortlichen oder Experten,

die Verfolgung relevanter Blogs, die Teilnahme in Communities im Sinne eines Trendmonitorings.

Die geringste Relevanz ist bei dem expliziten Fokussieren pädagogischer Fragestellungen zu finden (z. B. wie Lernen stattfindet und wie es unterstützt werden kann). Diese pädagogische Perspektive aufzunehmen ist damit zwar weniger relevant als die anderen Aktivitäten in dem Bereich Evaluation und Qualitätsmanagement. Allerdings ist eine solche pädagogische auch Perspektive eng verbunden zu Wissen über Lernprozesse, was einen etwas höheren Mittelwert von 3.52 aufweist. An dieser Stelle soll auch nochmals darauf hingewiesen werden, dass alle Aktivitäten in diesem Bereich mit relativ hoher Relevanz eingeschätzt werden im Vergleich zu denen der anderen Bereiche, sodass selbst die hier weniger relevante pädagogische Perspektive Rang 20 in der Gesamtstudie einnimmt.

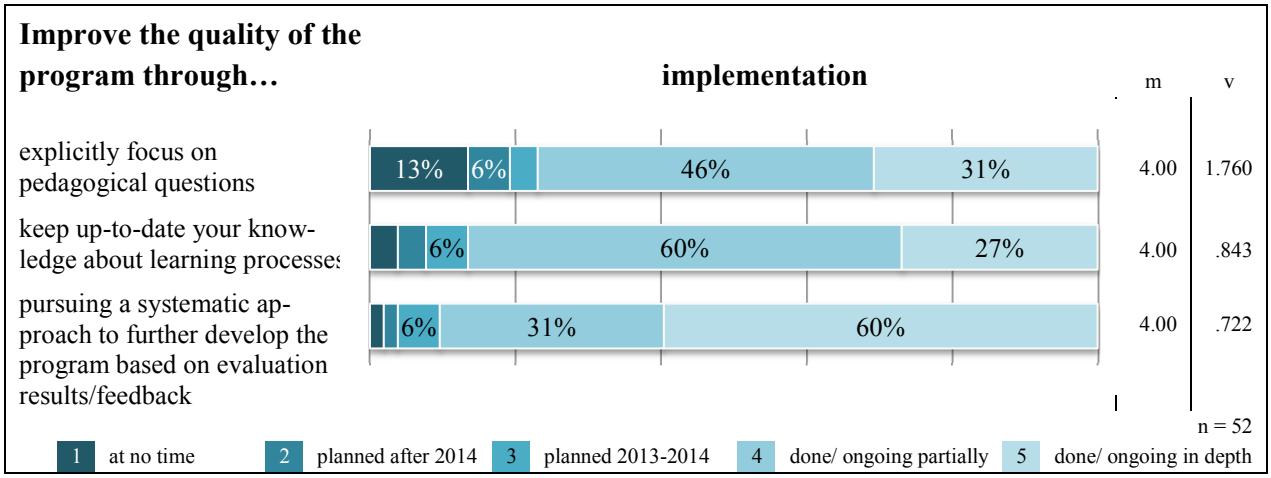



Abbildung 55: Evaluation und Qualitätsmanagement: Programmqualität verbessern – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass ein systematischer Ansatz für den Umgang mit Evaluationsergebnissen zur Programm-Entwicklung bereits umfänglich implementiert ist; bei einigen weiteren ist dies zumindest teilweise geschehen. Wie bereits oben angedeutet, werden wir an späterer Stelle sehen können, welche Evaluationsebene dabei anvisiert wird. Viele Programmverantwortliche aktualisieren auch ihr Wissen über Lernprozesse zur Programmgestaltung. Der Blick auf den Median zeigt jedoch, dass dies mehrheitlich teilweise implementiert ist und weiter vorangetrieben werden könnte. Bei dieser Aktivität findet sich der grösste Abstand zwischen Relevanz und Implementierung (Rang 1 der höchsten Differenzen).

Die am wenigsten fortgeschritten implementierte Aktivität der Fokussierung auf pädagogische Fragestellungen bringt einen hohen Varianzwert mit. Dennoch scheinen einige

Praktiker eine Implementierung bereits angedacht zu haben und nur 13 % geben an, dies derzeit nicht zu planen. Dieses Ergebnis weist auf sehr verschiedene Meinungen zu diesem Ansatz hin.

### 5.5.2 Messung der Programmqualität

Für die Messung der Qualität des Programms sind die Antwortoptionen an Kirkpatricks (2006) Evaluationsstufen-Modell angelehnt worden.

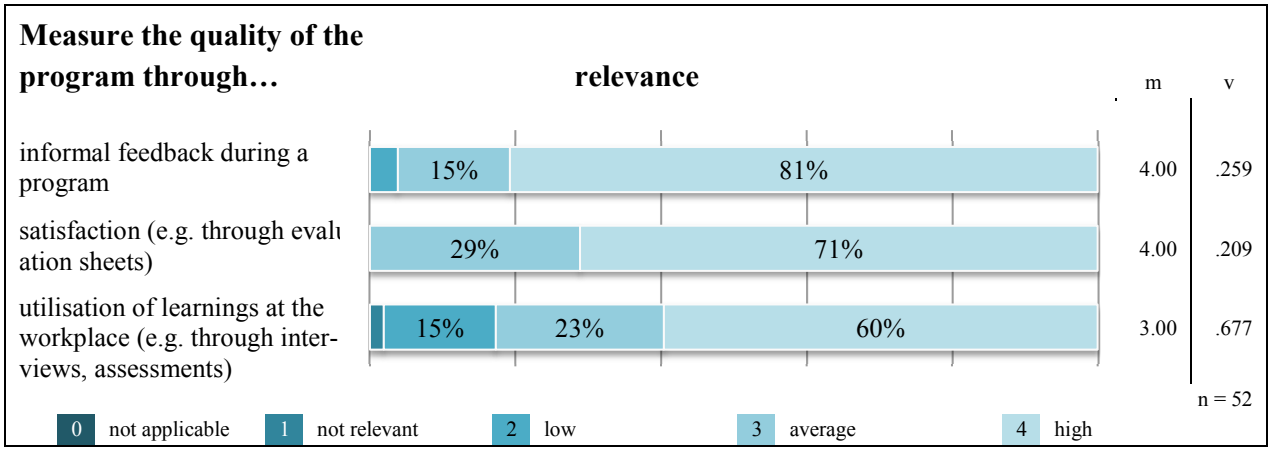



Abbildung 56: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen der Programmqualität – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Zunächst ist auf die hohe zugeschriebene Relevanz aller dieser Evaluationsebenen hinzuweisen. Insgesamt wird die Messung der Qualität anhand informellen Feedbacks während des Programms bzw. der Durchführung als die am höchsten relevante Aktivität hier eingeschätzt, basierend auf den Mittelwerten (Rang 2 der am meisten relevanten Aktivitäten in der gesamten Umfrage). Diese Evaluationsform ermöglicht ausserdem Anpassungen des Programms nachdem es gestartet ist, sofern entsprechende Mechanismen etabliert wurden, der den Umgang mit diesem Feedback auf diesem Wege unterstützt.

Dieser Aktivität folgt die Messung der Zufriedenheit (z. B. durch Evaluationsbögen) als Rang 5 der relevanten Aktivitäten, was allerdings die ‚nur' unterste Evaluationsstufe nach Kirkpatricks (2006) Modell darstellt. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden kann eben keine Informationen über den Lernerfolg geben, nur die direkte Reaktion der Einzelnen mit Bezug auf die Durchführung. Die Ergebnisse können zu Optimierungen des Programms führen, aber weniger zu einer umfassenden Programm-Entwicklung. Diese Form der Evaluation ist relativ einfach zu implementieren, z. B. durch standardisierte Fragebögen am Ende eines Moduls oder des Programms. Damit findet diese summativ statt, nicht formativ. Zweifelsohne ist diese Form auch (weiterhin) bedeutend im Kon-

text der Executive Education: Die Kunden – die Teilnehmenden selbst oder ihre Arbeitgeber (Unternehmen) – zahlen hohe Teilnahmegebühren und bringen bestimmte Erwartungen gegenüber dem Programm mit (an dieser Stelle kann auf das Stichwort *"return on expectation" statt "return on investment" (Meier, 2012)* verwiesen werden). Neben dem Fokus auf 'Learning Outcomes' ist daher die Zufriedenheit ebenso ein zentraler Aspekt, vor allem wenn diese die Programmteilnahme an andere potenzielle Teilnehmende weiterempfehlen sollen, was ein bedeutender Teil der Teilnehmergenerierung sowie der Reputation darstellt.

Die geringste Relevanz in diesem Bereich erhält die Messung der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz (z. B. durch Interviews oder Assessments) beigemessen im Vergleich zu den anderen Formen, ist aber dennoch relevant (Median 3.00). Dies ist überraschend, da die Anwendung des Gelernten in der eigenen Arbeit als *das* zentrale Ziel von Executive Education Programmen gesehen wird, besonders wenn Unternehmen bzw. Kunden 'Impact' für das Unternehmen fordern (hierzu stellt die Anwendung die erste Ebene dar, die über weitere Transformation einen Impact für die gesamte Organisation schaffen kann). Möglicherweise sehen Business Schools dies allerdings (noch) nicht als *ihre* Aufgabe. Sicherlich ist auch der Auftrag verbunden mit dem finanziellen Aspekt zu klären – wie kann die Finanzierung gesichert werden oder wer zahlt für diese Tätigkeit? Mit dieser Idee wird deutlich, dass ein passendes oder sogar verändertes Geschäftsmodell eine Vorbedingung für die Implementierung darstellt.

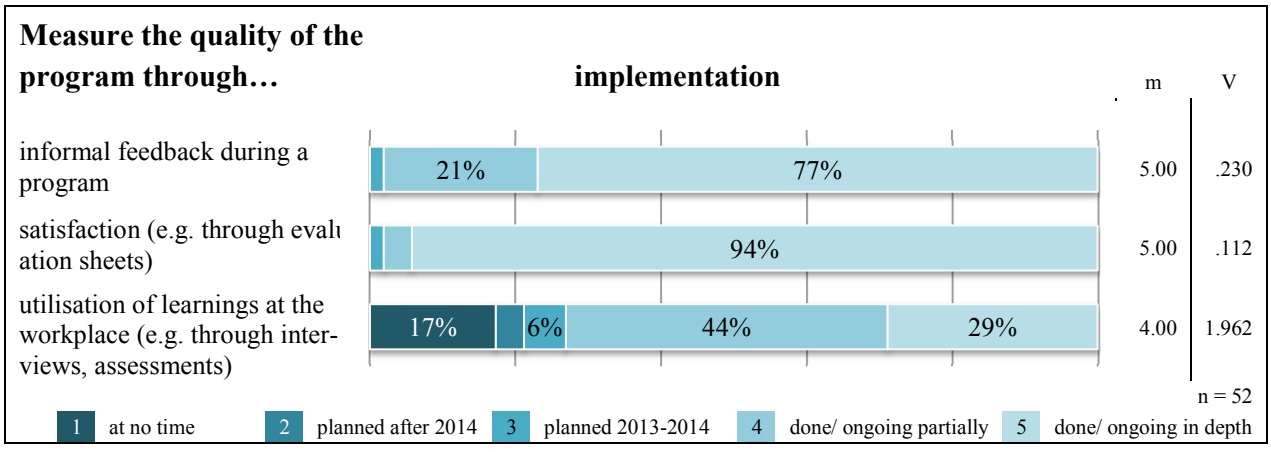



Abbildung 57: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen der Programmqualität – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie erwartet ist die Evaluation der Zufriedenheit meist sehr fortgeschritten implementiert, ebenso informelles Feedback. Diese sind die beiden am weitesten implementierten Aktivitäten der gesamten Umfrage. Für die letztgenannte Form sehen einige der Befrag-

ten weiteres Implementierungspotenzial – möglicherweise für den Umgang in einer systematischeren Weise. Die Messung der Zufriedenheit ist eine der beiden Aktivitäten, deren Implementierung als fortgeschrittener angegeben als die Relevanz eingeschätzt wird. Bzgl. der Anwendung des Gelernten ist der Varianzwert sehr hoch. Viele haben dies bereits vertieft implementiert oder haben es geplant. Allerdings haben einige auch angegeben, dass sie keine Implementierung planen. Eine Begründung hierfür könnte in der Schwierigkeit liegen, die Anwendung des Gelernten zu evaluieren sowie der Finanzierungsaspekt, auf den bereits hingewiesen wurde. Dieses umzusetzen geht einher mit einem komplexen Prozess und benötigt Kapazitäten und die entsprechenden Kompetenzen der Verantwortlichen. Schließlich kann zwischen der Relevanz des Messens der Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz und dessen Implementierungsstatus dieser Aktivität ein grosser Abstand identifiziert werden (Rang 5 der grössten Differenzen).

### 5.5.3 Messung des Lernerfolgs

Zur Messung des Lernerfolgs wurden in der Umfrage drei Aktivitäten involviert, wobei klassische als auch neue Formen einbezogen werden:

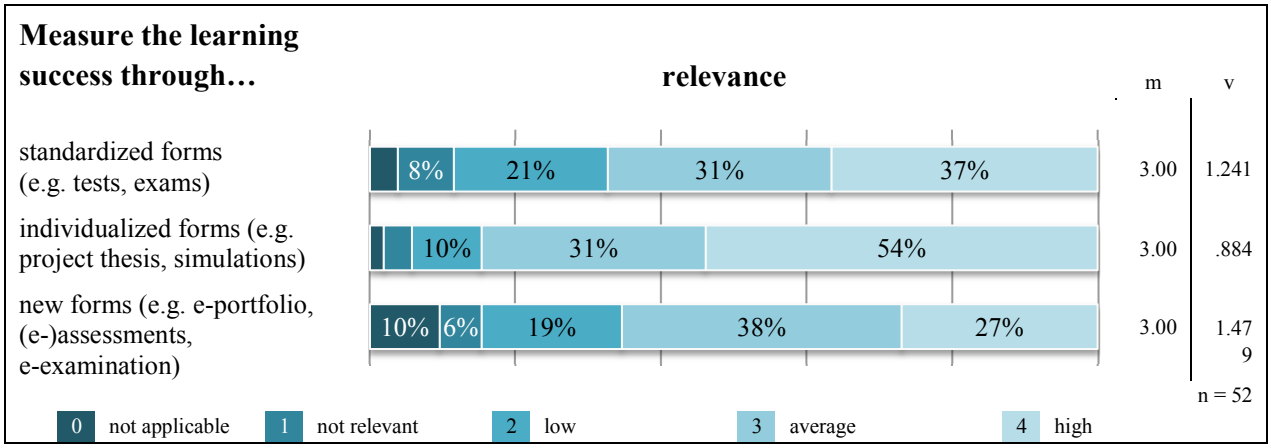



Abbildung 58: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen des Lernerfolgs – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Für die Messung des Lernerfolgs werden individualisierte Formen (z. B. Projektarbeite oder Simulationen) als die bedeutsamste eingeschätzt (Median der Relevanz 3.00) mit mittlerer Varianz. Weniger relevant werden dagegen standardisierte Formen (z. B. Tests, Prüfungen), aber noch weniger neue Formen (z. B. e-portfolio, (e-)assessments, e-examination). Beide dieser Formen weisen hohe Varianzwerte in den Einschätzungen der Praktiker auf und beide, standardisierte und neue Formen, sind unter den am wenigsten relevanten Aktivitäten vertreten (Ränge 29 und 35 von 37). Mit Blick auf die

neuen Formen könnte eine Begründung hierfür im Nicht-Wissen liegen, dass diese verfügbar sind bzw. Wie sie sinnvoll eingesetzt werden können oder eben auch bzgl. der Potenziale und den Mehrwert, den sie mitbringen können.

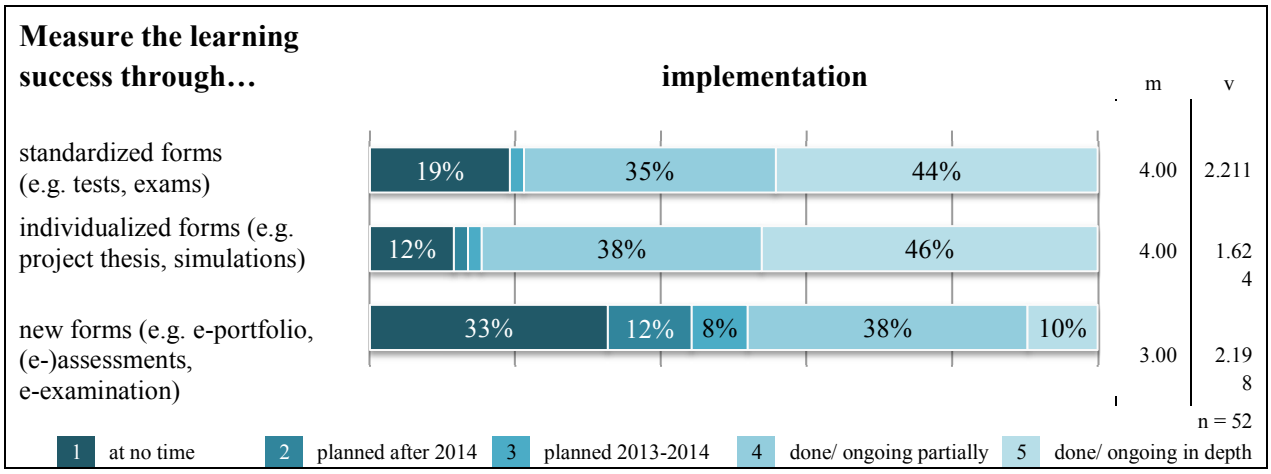



Abbildung 59: Evaluation und Qualitätsmanagement: Messen des Lernerfolgs – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Entsprechend der Ergebnisse zur Relevanz sind individualisierte Formen bereits am weitesten fortgeschritten implementiert, standardisierte Formen etwas weniger, neue Formen am wenigsten – allerdings mit grosser Distanz zu den beiden vorherigen. Hervorzuheben ist ausserdem, dass standardisierte Formen weitaus weniger relevant als implementiert sind. Individualisierte Formen sind zentral für die Messung des Lernerfolgs und eine reine Fokussierung auf standardisierte Formen wird auch in hier nicht als ausreichend gesehen, da eine Learning Outcome-Orientierung zunehmend wichtig und der Lerntransfer und die Anwendung des Gelernten in individuellen Situationen im Rahmen der Zielsetzung essentiell in der Executive Education sind.

Die Integration neuer Formen könnte mit diesen Entwicklungen zwar stimmig einhergehen, aber ihr Einsatz in Programmen ist derzeit erst am Anfang; so wird ihre Relevanz derzeit heterogen eingeschätzt. Zudem haben manche der Befragten diese bereits implementiert und einige haben das für die Zukunft geplant, aber viele auch überhaupt nicht.

### 5.5.4 Weitere neue Aktivitäten der Programm-Evaluation

Die offene Frage *„integrieren Sie weitere neue Aktivitäten, um die Programmqualität zu evaluieren?“* wurde in den im Folgenden beschriebenen Kategorien beantwortet. Diese fokussieren entweder Methoden, Zeitpunkte der Messungen und/oder den Einbezug von Verschiedenen Feedback-Perspektiven respektive Akteurgruppen.

**Qualitative Evaluationsmethoden mit Teilnehmenden nach Programmende**

Neben Fokusgruppen in Open Enrollment Programmen werden semi-strukturierte Interviews eingesetzt, um das 'Outcome Level' des Lerntransfers identifizieren zu können. In einem Beispiel ist der vermehrte Einsatz solcher Interviews in allen Programmkontexten skizziert worden.

**Formative Evaluation während der Programmdurchführung**

Regelmässige informelle Gespräche mit Teilnehmenden kamen hier auf, welche das Aufnehmen von informellem Feedback während der Programmdurchführung ermöglichen. Ausserdem werden vertiefte Evaluationen für jedes einzelne Modul respektive für jeden Referierenden durchgeführt. Diesbezüglich könnten verschiedene Evaluationsstufen (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) einbezogen werden – der Fokus der Messungen könnte auf der Zufriedenheit der Teilnehmenden, aber ebenso auf erworbenen Kompetenzen liegen. Darüber hinaus wurde die eigene Teilnahme von Programmverantwortlichen als reguläre Studierende genannt. Für alle diese drei Aktivitäten ist das Ableiten konkreter Handlungskonsequenzen basierend auf den Evaluationsergebnisse in einer systematischen Angehensweise eine Bedingung für die weitere Programm-Entwicklung, die damit einher gehen kann.

**Pre-, begleitende und Post-Evaluation**

Die beiden zuvor beschriebenen Kategorien konzentrieren sich vordergründig auf einen zeitlichen Messpunkt. Als ein umfassenderer Ansatz kann die Kombination von Pre- und Post-Evaluationen verstanden werden, mit denen die Ergebnisse verglichen werden können. Konkret wurde genannt *"pre- and post- self-evaluations on participants' learning according to program objectives"*. Zudem gab einer de Befragten an, dass der Entwicklungsprozess für *"a custom made development assessment tool to measure the impact before, during and after the program"* derzeit laufend ist. Dies ist insofern interessant, als dass damit sogar weitere Zeitpunkte der Evaluation einbezogen werden, um die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden aufnehmen zu können. Beide Ansätze wurden im Kontext der Massgeschneiderten Programme beschrieben.

**360 Grad-Evaluation**

Eine Antwort berichtete im Rahmen eines EMBA einen kompletten Neuentwurf der Evaluation am Ende des Programms in einer 360 Grad-Form: Zum einen fragt ein Evaluationsbogen die Teilnehmenden nach ihrer Zufriedenheit mit Bezug auf die Erreichung der Lernziele, die für das Programm definiert wurden. In einem weiteren Schritt

fragt dieser Bogen auch *"questions often directly related to pedagogy and the effectiveness of teaching and learning methods used"*. In diesem Kontext werden Unternehmen und Alumni eingeladen, direkt an Lehr-, Lern- und Assessment-Aktivitäten zu partizipieren, um so externe Meinungen zu erhalten. Daneben gibt eine jährliche Referierenden-Konferenz der Faculty die Möglichkeit, das Programm zu evaluieren.

Dieser Ansatz hebt den Einbezug verschiedener Perspektiven neben der der Teilnehmenden selbst hervor:

> *"Evaluation for us is not simply a matter of sending out a survey to the students. We do a 360 degrees and we do it using both qualitative and quantitative methods, and at many points in time in the program."*

**Einbezug von Arbeitgeber und Unternehmen**

Direkte Vorgesetzte oder auch Unternehmensziele einzubeziehen kam als weiterer Ansatz auf; z. B. wurde zur Evaluation die Diskussion mit dem Management des Unternehmens genannt, das die Teilnehmenden ‚sendet'. Dazu wird die Interaktion zwischen Teilnehmenden und ihrem direkten Vorgesetzen in zwei Dimensionen als bedeutend gesehen:

> *"One is to report what has happened during the program, second is the measurement of an impact on the business or behaviour evolving from the content of the program."*

Als weitere Antwort kam die engere Anbindung von Programmen an unternehmensspezifische PDPs (personal development plans) und Entwicklungsdiskussionen auf. Dies wurde zwar verallgemeinert beschrieben, hebt aber dennoch die Orientierung an strategischen Unternehmenszielen hervor. Alle diese hier aufgeführte. Ansätze betonen den Imapct fürs Unternehmen; aber alle diese Überlegungen sind vor allem mit massgeschneiderten Programmen verbunden.

**Fazit**

Grundsätzlich wird deutlich, dass innovative Ansätze bereits in der Praxis implementiert sind, allerdings hauptsächlich im Bereich der massgeschneiderten Programme. Die Spannbreite beginnt mit einzelnen Methoden, die vor, während oder nach der Programmdurchführung zu Evaluationszwecken eingesetzt werden. Zusammenfassend erscheinen qualitative Evaluationsmethoden gegenüber quantitativen (standardisierten) bedeutend. Daneben wird vereinzelt der Einbezug mehrerer Perspektiven (neben der der Teilnehmenden) aufgenommen und ebenso die Evaluation an den Unternehmenszielen orientiert.

## 5.6 Programm-Strategie und Entwicklung

Der Themenbereich Programm-Strategie und Entwicklung erhält Rang 2 bzgl. seiner Relevanz in der gesamten Studie (Mittelwert: 3.37), direkt nach ‚Evaluation und Qualitätsmanagement' und mit sehr geringer Distanz zu diesem.

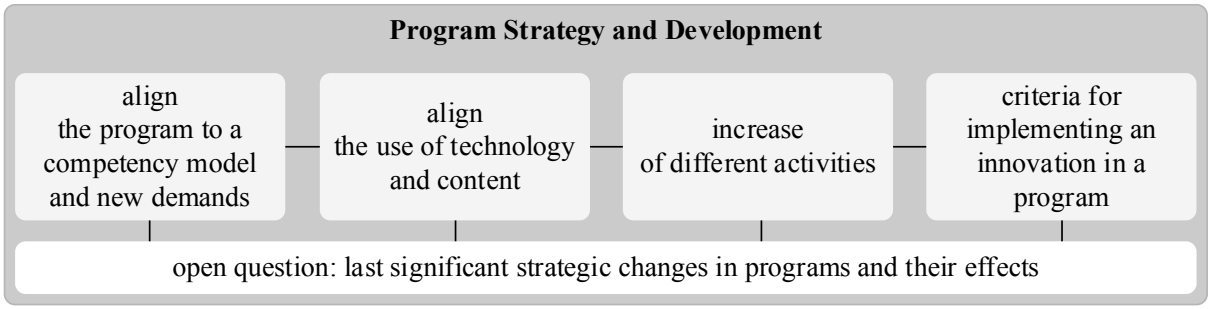



Abbildung 60: Hauptaktivitäten im Themenbereich Programm-Strategie und Entwicklung
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 5.6.1 Anpassung des Programms

Insgesamt wird der Fragenbereich ‚Anpassung des Programms an ein kohärentes Kompetenzmodell' mit leicht über mittlerer Relevanz eingeschätzt. In diesem Feld werden Antwortoptionen zwischen massgeschneiderten und nicht-massgeschneiderten Programmen unterschieden (vgl. Abbildung 61):

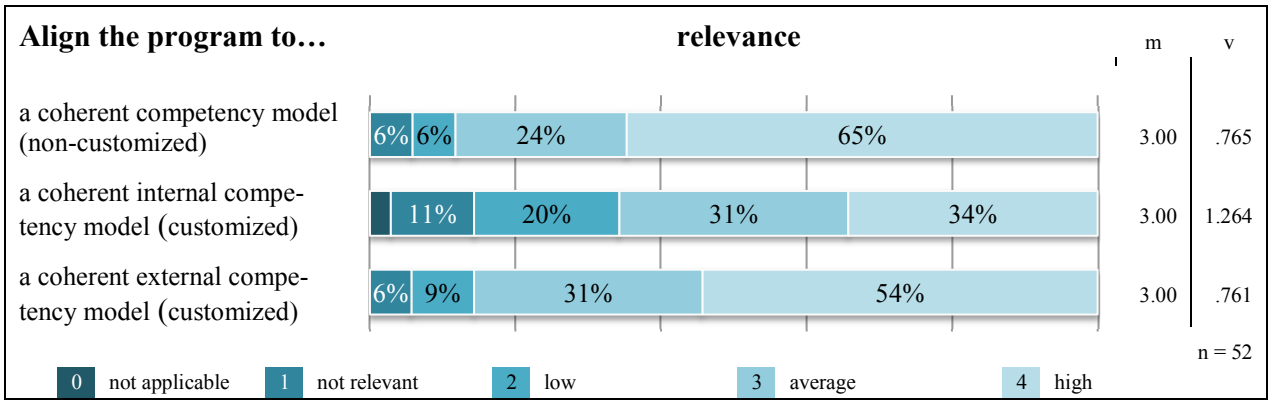



Abbildung 61: Programm-Strategie und Entwicklung:
Anpassung des Programms an ein Kompetenzmodell – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Deutlich wird die grösste Bedeutung bei der Anpassung an ein Kompetenzmodell für nicht-massgeschneiderte Programme gesehen (Rang 10 der relevantesten Aktivitäten), also ein internes, das innerhalb der Business School oder spezifisch für das Programm entwickelt wird. Mit Bezug zu massgeschneiderten Programmen wird die Anpassung an

ein externes Modell, welches vom Kunden bzw. für das Unternehmen entwickelt worden ist, bedeutender gesehen als die Anpassung an ein internes, das bspw. von der Business School selbst entwickelt und genutzt wird (eine der am wenigsten relevanten Aktivitäten).

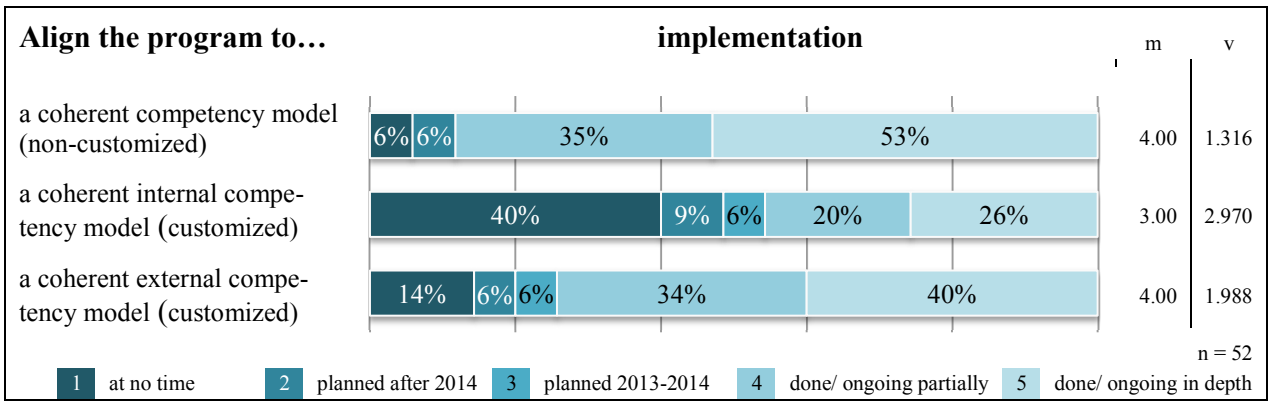



Abbildung 62: Programm-Strategie und Entwicklung:
Anpassung des Programms an ein Kompetenzmodell – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Stand der Implementierung geht einher mit der eingeschätzten Relevanz. Die Mehrheit der Praktiker gibt an, dass ein Kompetenzmodell bereits für nicht-massgeschneiderte Programme vertieft oder teilweise implementiert ist. Die Anpassung an externe Kompetenzmodelle im Rahmen von massgeschneiderten Programmen ist ebenso oft bereits implementiert oder geplant zu implementieren. Jedoch gibt ein Teil der Befragten ebenso an, dass eine Implementierung nicht geplant ist. Der Stand der Orientierung an einem internen Kompetenzmodell für massgeschneiderte Programme variiert dagegen erheblich. Sogar 40 % geben an, dies sei zu keiner Zeit geplant, dagegen haben dies einige bereits implementiert. Damit wird deutlich, dass massgeschneiderte Programme eher an den externen Rahmenbedingungen und Anforderungen ihrer Kunden angepasst werden als dass ein Business School-internes Kompetenzmodell zugrunde gelegt wird. Letzteres weist klar die Schwierigkeit auf, unterschiedliche Bedarfe der unterschiedlichen Kunden treffen zu können.

Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, eine die Relevanz einzuschätzen bzgl. der Anpassung des Programms an neue Bedarfe und Anforderungen ihrer Kunden bzw. Auftraggeber:

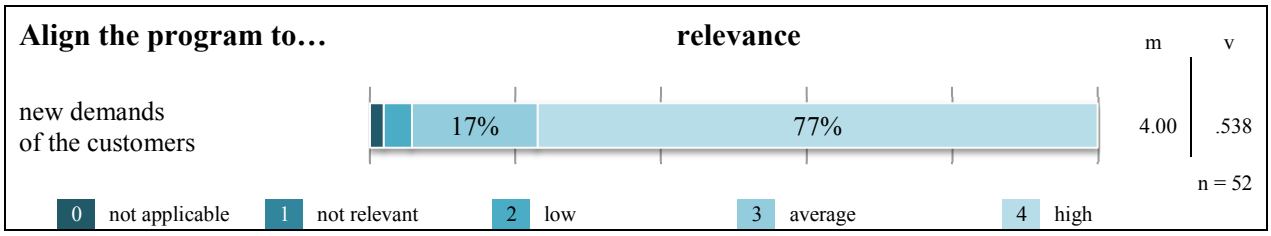



Abbildung 63: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an neue Bedarfe – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ergebnisse hierzu sind allerdings nicht überraschend: Diese Aktivität wird mit sehr hoher Relevanz angegeben (Rang 4 der relevantesten Aktivitäten). Manche sprechen dieser auch nur eine mittlere Relevanz zu, sehr wenige Befragte sehen dies sogar als nicht relevant oder anwendbar. Dabei weisen diese Ergebnisse keine signifikanten Differenzen auf zwischen massgeschneiderten und nicht-massgeschneiderten Programmkontexten – für massgeschneiderte Programme ist die Relevanz nur leicht höher (beim Vergleich der Mittelwerte; Differenz: 0.28). Insgesamt wird diese Aktivität bedeutender gesehen als die Anpassung an ein Kompetenzmodell.

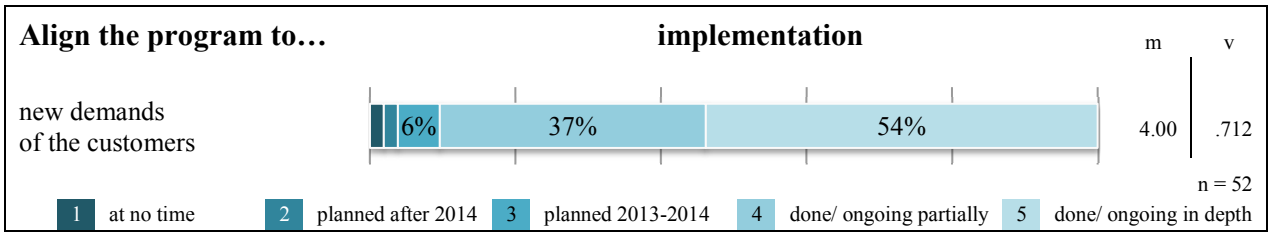



Abbildung 64: Programm-Strategie und Entwicklung: Anpassung des Programms an neue Bedarfe – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Implementierung is oft bereits vertieft umgesetzt/laufend (54 %), aber bei einem grossen Teil auch nur teilweise (37 %) und bei einem kleineren Teil ist die Umsetzung geplant. Abschliessend kann damit nur ein geringer Handlungsbedarf festgestellt werden.

### 5.6.2 Abstimmung des Technologieeinsatzes und der Inhalte

Die Abstimmung der aktuellsten und neusten Inhalte mit den individuellen Bedarfen der Teilnehmenden wird sehr hoher Relevanz beigemessen. Dieser Aktivitätsbereich nimmt daher Rang 7 der 10 relevantesten Aktivitäten der Studie ein.

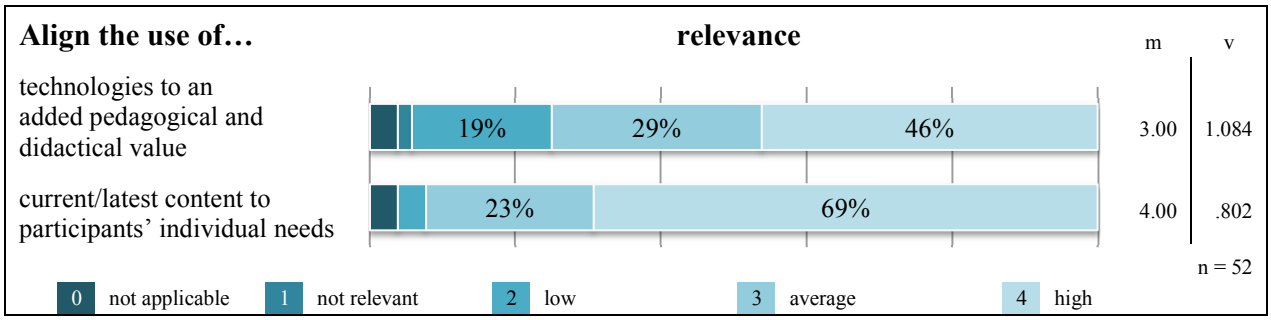



Abbildung 65: Programm-Strategie und Entwicklung: Abstimmung von Technologie und Inhalten – Relevanz (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Nutzung von Technologien mit dem Ziel einen pädagogischen und didaktischen Mehrwert zu verbinden erhält mittlere Relevanz. Die Mehrheit der befragten Praktiker sprechen dem zwar sogar hohe Relevanz zu, einige jedoch gar keine. Dem Grund hierfür sollte in weiteren Studien vertieft nachgegangen werden, z. B. inwiefern diese Einschätzung eher mit dem Einsatz von Technologien oder einem pädagogischen/didaktischen Mehrwert verbunden ist. Werden Technologien möglicherweise eingesetzt, diese Nutzung aber eben nicht mit dem Ziel verbunden, den didaktischen Mehrwert zu erhöhen? Diese Ergebnisse zeigen wiederholt, dass Inhalte weiterhin sehr bedeutend für Executive Education Programme sind – in diesem Sinne kann eine anhaltende Inhaltsorientierung ausgemacht werden.

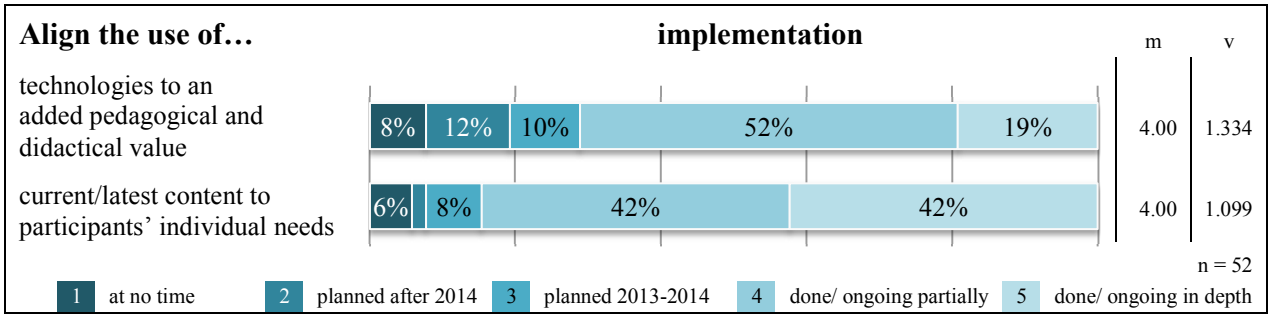



Abbildung 66: Programm-Strategie und Entwicklung: Abstimmung von Technologie und Inhalten – Implementierung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Abstimmung der Inhalte an Bedürfnissen der Teilnehmenden ist meist vertieft oder teilweise implementiert. Wenige geben auch an, dies sei nicht geplant. Technologien mit einem didaktischen Mehrwert einzusetzen ist mehrheitlich teilweise implementiert. Manche Praktiker haben dies für die Zukunft geplant. Hervorzuheben ist die grosse Lücke zwischen Relevanz und Implementierung (Rang 7 und 8 der grössten Differenzen), die beide Aktivitäten aufweisen. Daher kann hier starker weiterer Handlungsbedarf für deren Implementierung festgestellt werden.

### 5.6.3 Steigerung verschiedener strategischer Aktivitäten für die Programm-Entwicklung

Dieser Themenbereich geht mit einer relativ hohen Relevanz einher; einige kombinierte Kernaktivitäten werden nun explizit aufgenommen, die in den vorangegangen Kapiteln bereits erwähnt wurden.

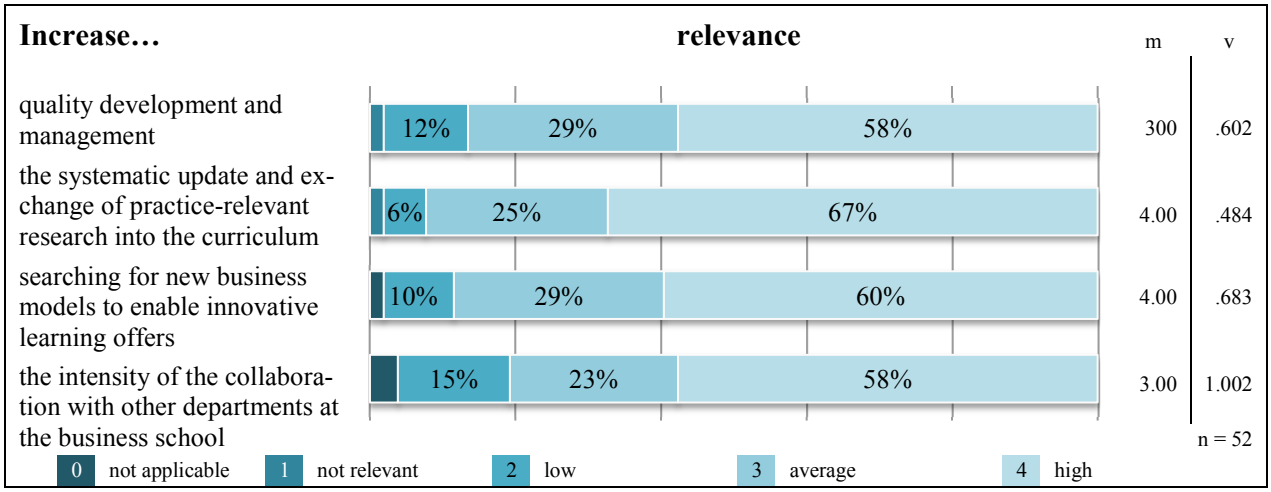



Abbildung 67: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Alle Aktivitäten werden mit hoher Relevanz eingestuft und sie weisen keine signifikanten Varianzwerte auf. Die höchste Relevanz kommt dabei der Erhöhung der systematischen Aktualisierung und des Austauschs von praxisrelevanter Forschung im Curriculum zu – dies nimmt Rang 8 der relevantesten Aktivitäten ein. Wiederholt betont dies die Inhaltsorientierung, die bereits beschrieben wurde. Die Verstärkung von Qualitätsentwicklung und -management (z. B. Qualitätsmanagement, das auf Rankings basiert) (dies erhält etwas mehr Relevanz für massgeschneiderte Programme; Mittelwert der Differenzen: 0.42) und die Suche nach neuen Geschäftsmodellen zur Ermöglichung innovativer Lernangebote folgt. Die Bedeutung dieser Aktivitäten liefert Evidenz für eine generelle Programm-Entwicklungsorientierung, die auf die Erhöhung der Qualität und innovative Ansätze abzielt, auch wenn ein kleiner Teil der Befragten ebenso angibt, diese Aktivitäten haben weniger oder keine Relevanz.

Mit diesem Themenbereich geht die geringste Relevanz einher – ist aber dennoch eine sehr relevante Aktivität – mit der Intensität der Zusammenarbeit mit anderen Departments an der Business School (z. B. Teilen von Best Practices, Erfahrungen, Wissen bzgl. Lernunterstützung).

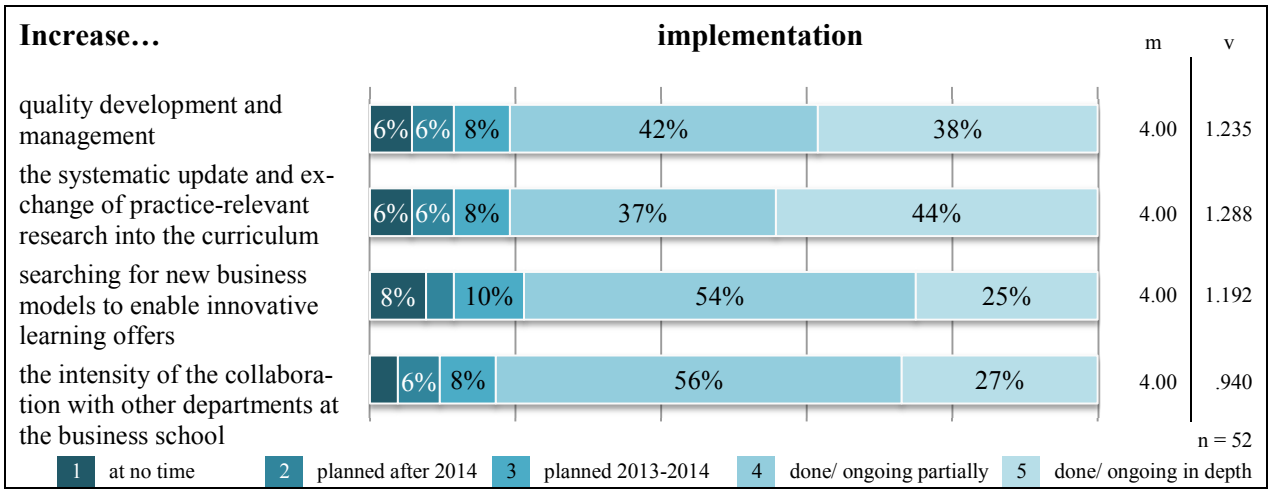



Abbildung 68: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung – Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit einem Blick auf den angegebenen Implementierungsstatus, lässt sich eine fortgeschrittene Implementierung für die Steigerung der systematischen Aktualisierung und des Austauschs von praxisrelevanter Forschung im Programm ausmachen. Dem folgt die verstärkte Qualitätsentwicklung und -management, welches der besonders hohen Relevanz des gesamten Aktivitätsbereichs ‚Evaluation und Qualitätsmanagement' klar entspricht. Die Erhöhung der Intensität der Zusammenarbeit mit anderen Bereichen ist mehrheitlich teilweise implementiert. Der Grund hierfür könnte in dem aktuellen Geschäfts- und Kollaborationsmodell zu finden sein, welches die Formen der Zusammenarbeit limitiert und keine entsprechenden Anreize mitbringt. Ein Silo-Denken wird geradezu gefördert, sofern jedes einzelne Department ein eigenes und nicht aufeinander abgestimmtes Geschäftsmodell vorweist. Daneben geben nur sehr wenige an, dass diese Implementierung zu keiner Zeit geplant ist. Bei dieser Aktivität besteht eine grosse Differenz zwischen Relevanz und Implementierung (Rang 4 der grössten Differenzen); damit wird weiterer Handlungsbedarf offensichtlich.

Demgegenüber ist die Suche nach neuen Geschäftsmodellen zur Ermöglichung innovativer Lernangebote weniger weit fortgeschritten mit Blick auf die Implementierung. Die Mehrheit gibt eine teilweise Implementierung an. Bzgl. Der oben beschriebenen Relevanz scheint dies einen äusserst bedeutenden Handlungsbedarf mitzubringen – hier findet sich Rang 2 der grössten Differenzen zwischen Relevanz und Stand der Implementierung.

### 5.6.4 Kriterien für die Implementierung von Innovationen in Programme

Die diesem Bereich zugeordneten Fragen nehmen keine Aktivitäten auf, wie dies in den zuvor beschriebenen Fragebereichen der Fall war. Vielmehr zielen sie auf die Einschätzung der Relevanz vordefinierter Kriterien, die für die Entscheidung, ‚eine Innovation' zu implementieren ausschlaggebend sind. Dafür wurde eine 7-Likert-Skala verwendet. Da die Implementierung von Innovationen eine Verbesserung des Status quo anstrebt (vgl. Kapitel 3.2), wird diese Verbesserungsabsicht in der Kriterienformulierung aufgenommen (vgl. Abbildung 69). Das Ziel ist die Entwicklung einer Prioritätenliste der gegebenen Kriterien, um besser verstehen zu können, auf welchen Kriterien die Entscheidung *für* oder *gegen* eine Implementierung basieren. Dabei werden Aktivitäten der vorangegangenen Bereiche konsolidiert aufgenommen. Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, werden alle Kriterien als ‚relevant' oder ‚sehr relevant' von den befragten Praktikern bewertet:

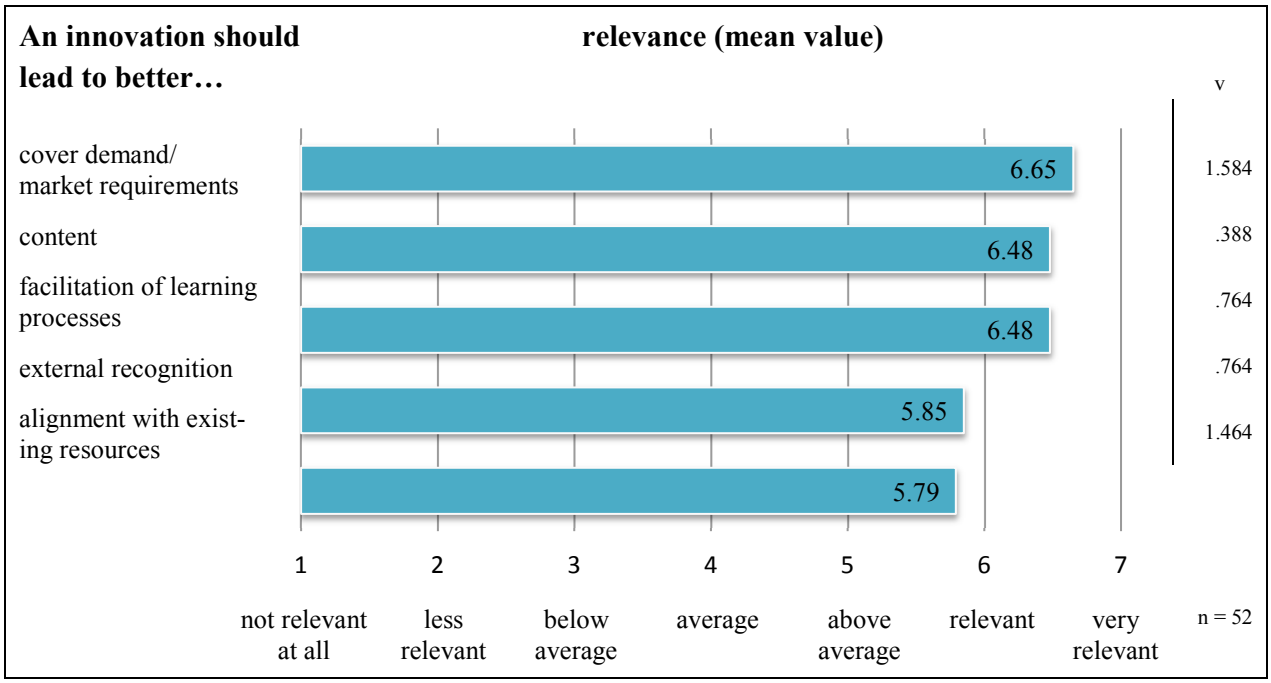



Abbildung 69: Programm-Strategie und Entwicklung: Steigerung:
Kriterien für die Implementierung von Innovationen in Programme – Relevanz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wenig überraschend ist das zentralste Kriterium: Das besser mögliche Decken des Bedarfs (Kunden) respektive Marktanforderungen (Wettbewerber) wird als bedeutendstes Entscheidungskriterium für die Implementierung von Innovationen herausgestellt. Diesem folgt die Verbesserung der Inhalte (z. B. Aktualität, Aufnehmen neuer Themen) als

zweit-bedeutendstes Kriterium. Damit wird wieder die Inhaltsorientierung hervorgehoben. Parallel dazu wird die Verbesserung der Unterstützung des Lernprozesses (z. B. Methoden, Didaktik, Lernziele) mit der gleichen Relevanz wie die Inhalte angegeben.

Zudem soll auf die als nachrangig relevant eingeordnete, externe Wahrnehmung hingewiesen werden (z. B. Ranking, Reputation, Marktpositionierung; dabei etwas weniger relevant für massgeschneiderte als für nicht-massgeschneiderte Programme). Eine Repräsentation in Rankings erscheint äusserst zwar bedeutend für die meisten der Business Schools sowie auch die Abstimmung mit vorhandenen Ressourcen (z. B. finanziell, personell, Prozesse), nimmt allerdings den letzten Rang bzgl. der Relevanz ein (etwas höhere Relevanz für nicht-massgeschneiderte Programme; Differenz der Mittelwerte zwischen den Kontexten: 0.51). Möglicherweise ist die externe Wahrnehmung aus folgendem Grund nur auf Rang vier der relevanten Kriterien anzutreffen: Die ersten drei gerankten Kriterien werden ganz einfach als noch relevanter gesehen. Dies spricht einer Rankingorientierung bzgl. der externen Wahrnehmung seine Relevanz nicht ab. Vielmehr könnte dieses Ergebnis der heterogenen Gruppe der Befragten zugeschrieben werden und deren diversen Rolle, sodass dieses Kriterium für manche sehr zentral sein wird, für andere wiederum weniger.

Die Verbesserung der in Programme einbezogenen Inhalte sowie die Lernprozess-unterstützung können derzeit als ‚Methoden' gesehen werden, um besser die Bedarfe decken zu können, denn dies fordern die Kunden ein. Und wenn Business School dieser Forderung erfolgreich nachgehen, geht die positive externe Wahrnehmung mit einher. Dem entgegen ist die Implementierung von Innovationen oft nur realisierbar, wenn der damit verbundene Aufwand mit den existierenden Ressourcen bewerkstelligt werden kann; andernfalls müssten weitere Mittel zur Verfügung gestellt werden (z. B. Zeit, Budget).

Als letzter Punkt indirekt Feld kann der Hauptfokus auf das Decken des Bedarfs und Marktanforderungen kritisch betrachtet werden: Damit wird ein reaktiver Ansatz für den Umgang mit Trends und Entwicklungen deutlich, indem versucht wird, Lösungen für existierende Problemstellungen und Herausforderungen zu finden, was eher zu Optimierungen von Programmen führt. Dies steht im Gegensatz zu einem proaktiven Ansatz, welcher es erlaubt, aufkommende Trends zu erkennen und wahrzunehmen sowie auf dieser Basis Innovationen in einem organisationsspezifisch passenden Sinne zu entwickeln und zu implementieren. Mit diesen Überlegungen könnte in dieser Fokussetzung ein Grund für die Schwierigkeiten von Business Schools liegen, wenn es um die Implementierung innovativer Ansätze geht.

### 5.6.5 Letzte strategische Veränderungen im Programm und Effekte

Am Ende dieses Fragenbereichs wurden die Praktiker gefragt: *„Was war die letzte signifikante strategische Veränderung in einem Ihrer Programme? Was war der Effekt?“* Im Folgenden werden die Antworten kategorisiert dargestellt.

Teilweise überraschend und gleichzeitig eine eher traditionelle Angehensweise und Orientierung (die eher Optimierung statt Innovation aufnimmt) bestätigend, war eine Antwort zu dieser offenen Frage:

> *“None. There is no real significant strategic change to be reported. What the business school is doing is more or less mainstream, however on a particularly high level.”*

**Organisationale Strategie und Programmbildung**

Einer der Befragten beschreibt eine umfassende Veränderung der Programmangebote generell, welche auf der organisationalen Strategie basiert:

> *“Move away from open enrollment courses to focus ExecEd purely on customized. The effects have been positive with new clients being acquired and repeat business from existing clients.”*

Des bestätigt wieder einen Trend hin zu mehr Individualisierung respektive massgeschneiderte Lernangebote. Ein weiterer Befrager bemerkte zudem, dass diese Frage nicht gut anwendbar ist auf massgeschneiderte Programme, denn sie *“build programs from scratch all the time”*. Zweifelsohne ist dies für massgeschneiderte Programme mit neuen Aufträgen der Fall, aber auch diese können nach der ersten Durchführung in eine Standardisierung übergehen, sofern sie anschliessend wiederholt und ggf. leicht modifiziert durchgeführt werden. Diesem Verständnis könnte daher ein grundsätzliches neues Denken für das Design von Programmen zugrunde liegen, welchem aber weiter nachzugehen ist. In diesem Sinne hat eine weitere Antwort folgendes aufgenommen:

> *“(To) go in deep in our competencies education model, which comes from the perspective of all program contexts.”*

**Erneuerung der Programmstruktur**

Einige Veränderungen der Programmstruktur werden in vier verschiedenen Ansätzen beschrieben, wobei die ersten beiden dem Kontext der massgeschneiderten Programme entspringen und der dritte ebenso von Open Enrollment Programmen:

- **Ansatz 1:** Die Erneuerung hat durch die Implementierung eines **Blended Learning Designs** in einem existierenden Programm stattgefunden. In einem Beispiel wurde ein 3-Tages-Modul zu einem 2-Tages-Modul gekürzt mit einem verstärkten Fokus auf Pre- und Post-Aktivitäten (Vorbereitung und Follow-up). Hier hat

die Restrukturierung zu einer erhöhten Teilnehmerzahl und zu einer erhöhten Antwortrate potenzieller Teilnehmender geführt. In einem anderen Beispiel eines Blended Learnig Designs wurde als Effekt *"high satisfaction of participants"* berichtet.

- **Ansatz 2:** Die Bewegung hin *"to an explicit **Action Learning Design** with strong involvement of the executive board with tangible outcomes of the learning initiative"* wird skizziert. Dieser Ansatz geht einher mit der Bedeutung das Erfahrungen-machen im Rahmen des Programms zu ermöglichen.
- **Ansatz 3: Eine modulare Programmstruktur** wird angeboten. In einem Beispiel führt dies zu *"flexibility in regard to time and modular structures of the programs"*. Um dies erreichen zu können wurde das Curriculum an die Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst. Diese Veränderung ist verbunden mit *"(a) better use of scarce resources, some economies of scale"*.
- **Ansatz 4:** Die **Modifizierung von Inhalten, um die Anforderungen der Kunden besser treffen zu können** wird erwähnt. In einem Beispiel ist der Start eines zusätzlichen Moduls *"based on customer needs and topicality, meaning a change in the content"*. Über die Effekte kann derzeit noch nichts ausgesagt werden, da die Implementierung noch laufend ist. In einem zweiten Beispiel kommt die Veränderung es Curriculums auf; dies strebt an *"to keep the program relevant relative to the market and competitors"*. Offensichtlich stehen die Inhalte hier deutlich im Fokus.

**Unterstützung des Lernprozesses**

Für eine verbesserte Unterstützung des Lernprozesses werden mehrere Veränderungen beschrieben. Diese basieren auf drei verschiedenen Ideen und unterschiedlichen Ansätzen:

- **Vorgehensmodell für die Entwicklung des Programm-Designs und die Wahl der Methoden basierend auf dem Stand der Teilnehmenden**: *"start there where participants are (head: often business oriented content needs), connect and then seduce them through the design and learning methods (hands and heart) to work on their personal leadership; doing this by integrating these HHH aspects and mixing the every day."* Dies versteht der Befragte zwar nicht als tatsächlich neuen Ansatz, aber für die Teilnehmenden sei dies oft unerwartet und positiv überraschend. Dieser Ansatz stammt aus dem Kontext der massgeschneiderten Programme.

- **Feedback und Reflexion**: Ein Praktiker beschreibt als Veränderung die Implementierung von *"3 points at which students are required to conduct an oral examination, during which they present a solution to a case in front of a jury comprising both internal and external judges. This is not a paper pushing exercise. This is when we get to see what each of our students has learned there and then. They get oral feedback, which is then reinforced with written feedback, stating exactly where the students need to improve."* Neben dem Mehrwert für den Lernprozess der Teilnehmenden können diese qualitativen Ergebnisse für die weitere Programm-Entwicklung genutzt werden.
  Mit einer ähnlichen Idee skizziert ein weiterer Befragter *"(the) increase of ongoing personalized feedback throughout the program, which led to a significant measurable behavioural change for each program participant"*. Der letzte Punkt betont die Orientierung an der Kompetenzentwicklung als Programmziel und nicht ‚nur' die Vermittlung von Inhalten.
  Ein weiterer Ansatz zeigt die Implementierung von *"a pilot 12-week entrepreneurship mentor program, as an enhancement to an indigenous entrepreneurship program. We have completed one cohort; the second and third one will commence in spring 2014. First cohort was a learning opportunity for us. Second one has more rigor in its approach, expectations and measurements. We are seeing more engagement of both mentors and mentees with second cohort."* In ähnlicher Weise folgt die Implementierung von Coaching im Anschluss an ein Programm dieser Idee, dass die Unterstützung es Lernprozesses erweitert. Das zuerst dargestellte Vorgehen ist auch insofern interessant, als dass es eine Schritt-für-Schritt-Entwicklungsorientierung (‚Beta-Version') innerhalb der Pilotierung mit der ersten Kohorte verfolgt.
- **Technologiebasierte Anwendung und Simulation**: Zum einen wird eine Entwicklung und Programmierung einer eigenen spielbasierten Simulation berichtet. Diese führt zu den Effekten *"optimal alignment with the learning content"* und *"dynamic learning processes"*.
  Zum anderen wird die *"creation and implementation of an own iPad application for prospects, students management and alumni relations"* aufgeführt. Das führt zu *"closer and faster relationship with the prospects and students and easier access to course material for the students. Better interaction between professors and students."* Beide Ansätze zeigen die Ermöglichung von dynamischerem und interaktiverem Lernen und Kommunikation durch den Technologieeinsatz.

**Kollaborationsformen**

Modelle für Kooperationen sind ebenfalls int den Antworten aufgekommen. Der erste Ansatz nimmt eine externe Perspektive ein, der zweite eine interne, um die Programmqualität zu veressern:

- **Ein Programm in Kooperation anbieten**: *"a merge of an executive program leading to joint-degree"* führt zu *"further international cooperation and re-entering the rankings"*, was deutlich verbunden ist mit der Reputation – bzgl. des Programmes sowie der Business School.
- **Zusammenarbeit mit Faculty/Referierenden**: Die Einführung eines *"lecturer awards to promote better teaching"* wird erwähnt, welche *"has changed the behaviour of some teaching faculty, but not others"*. Ausserdem kommt die Einführung von *"more regular teaching faculty meetings to increase engagement"* auf, die zu verstärkt engagierten Faculty-Mitgliedern führt. Zudem sind *"more regular feedback sessions with participants"* eingeführt worden, sodass die Faculty bzw. Referierenen mehr Feedback als zuvor erhalten. Allerdings was das Ergebnis hiervon, dass Teilnehmende *"complain more because they have more opportunities"*.

**Marketingbelange**

Manche Experten beschreiben überdies Veränderungen mit einem Fokus auf Marketingaspekten respektive auf die Marktpositionierung des Programms. Neben der Vergabe von *"a famous academic director's name for the program"*, wird ein spezielles *"recruitment of a dedicated sales & marketing manager"* indiziert, welches den Effekt von *"50 % increase in participants"* mitbringt.

**Fazit**

Zusammenfassend sehen wir, dass sehr unterschiedliche Verständnisse sowie unterschiedliche Ansätze bzgl. strategischen Veränderungen in Programmen in der Praxis vorliegen. Überwiegend liegt der Fokus auf der Programmstruktur und damit auch dem Design sowie der Unterstützung von Lernprozessen. Darüber hinaus liegen den beschriebenen Veränderungen verschiedene Ziele zugrunde.

## 5.7 Aktuelle Herausforderungen und Innovationsdruck

Um aktuelle Herausforderungen und Innovationsdruck für Executive Education Programme zu identifizieren und skizzieren zu können, wird der folgenden Frage gefolgt,

die auch durch die nächsten beiden Unterkapitel führt: *„Wie nehmen Sie den Innovationsdruck wahr, der durch die nachfolgenden Entwicklungen verursacht wird?“* Die Antwortoptionen wurden entsprechend der vorangegangenen Fragen ausgewählt und haben das Ziel, a) vorherige Ergebnisse zu validieren, b) ein Ranking der relevanten Faktoren zu erhalten. Dabei wird Innovationsdruck durch die folgenden potenziellen Quellen aufgenommen:

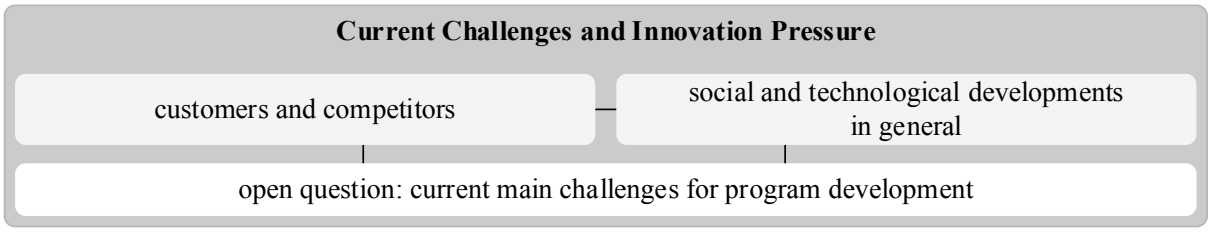



Abbildung 70: Potentielle Quellen für Innovationsdruck
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Skala wurde für diese Frage angepasst: Antwortoptionen waren basierend auf einer 7-Likert-Skala möglich. Die Befragten wurden um die Angabe des Grades ihrer Zustimmung/Ablehnung gebeten.

### 5.7.1 Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber

Die befragten Praktiker nehmen einen Innovationsdruck in einer ähnlichen Intensität von Wettbewerbern und Kunden wahr, doch leicht stärker von letzteren:

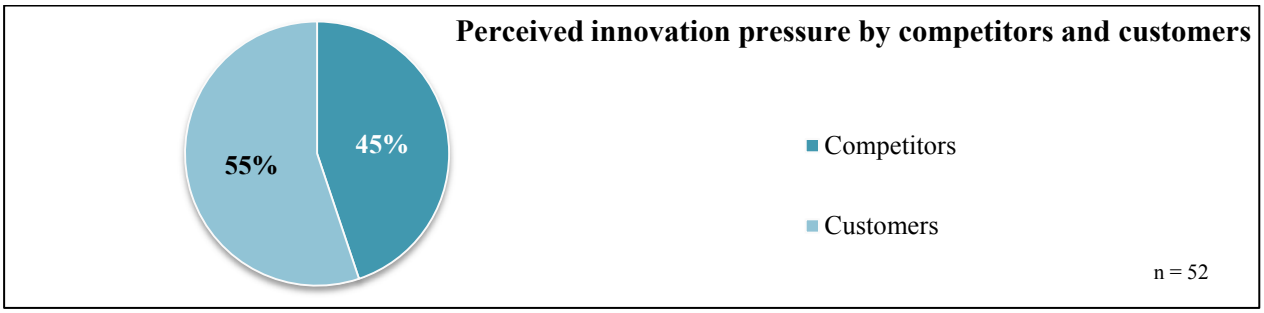
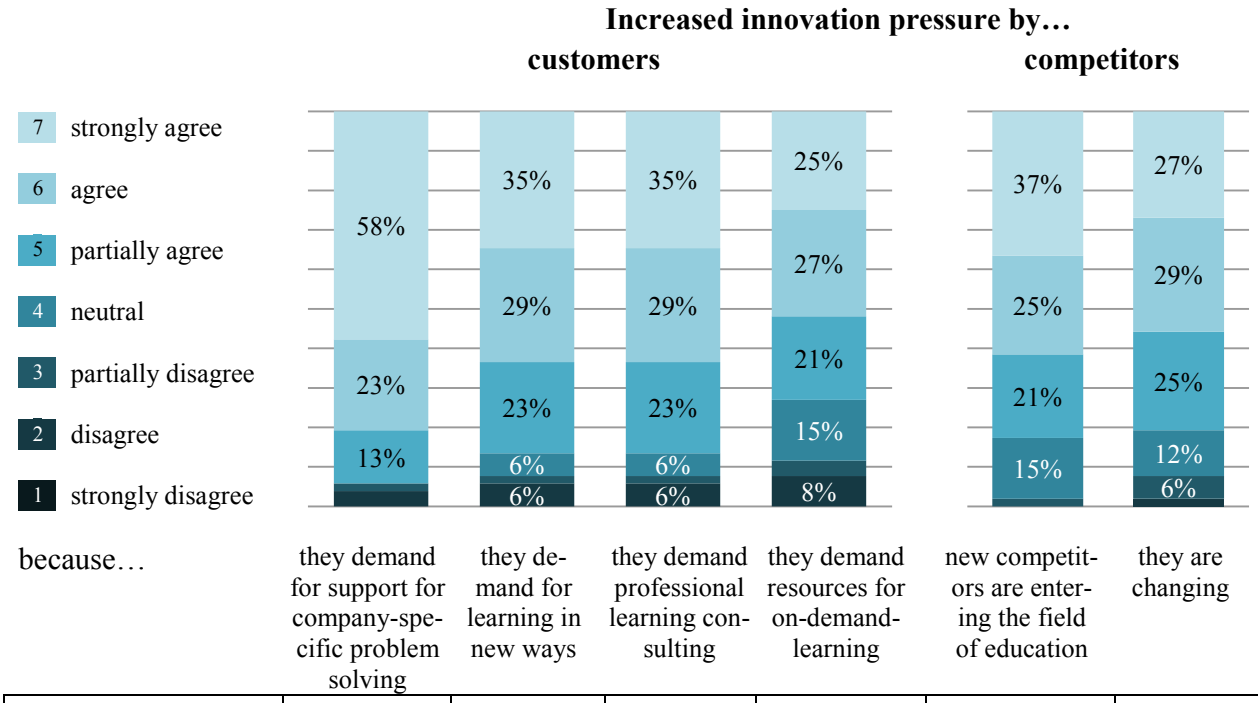



Abbildung 71: Wahrgenommener Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber – Vergleich
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt alle im Fragebogen abgefragten Druckquellen als Innovationstreiber verstanden werden können. Die Mediane liegen für alle in der Antwortkategorie ‚stimme teilweise zu‘ oder höher.




| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| m | 6.00 | 6.00 | 6.00 | 5.00 | 6.00 | 6.00 |
| v | 1.475 | 1.856 | 1.856 | 2.217 | 1.626 | 1.347 |

Abbildung 72: Aktuelle Herausforderungen: Innovationsdruck durch Kunden und Wettbewerber (Quelle: Eigene Darstellung)

Der stärkste Druck stammt von der Forderung der Kunden nach unternehmensspezifischen Problemlösungen, was als Innovationstreiber leicht stärker im Kontext der massgeschneiderten Programme gesehen wird (Differenz der Mittelwerte: 0.63). Dieser Druckquelle folgen neue Wettbewerber, die in den Bildungsmarkt eintreten (z. B. onlinebasierte Anbieter, Unternehmensberatungen). Diese Ergebnisse gehen sehr klar einher mit einigen Publikationen in diesem Feld (vgl. Kapitel 2.2) und betonen die initiale Problemstellung, auf der diese Umfrage gründet. Dies ist auch im Hinblick auf eine Rollenveränderung der Executive Education interessant: Die Nachfrage nach unternehmensspezifischen Problemlösungen könnten eine Bewegung hin zu Beratungsaufgaben indizieren – so werden Beratungsunternehmen mehr und mehr als zentrale Wettbewerber wahrgenommen (z. B. Eiter, 2009), die gerade speziell mit ihren Kompetenzen im Rahmen des praxisorientierten Problemlösens werben.

Die dritte Quelle für Innovationsdruck kommt wieder von den Kunden, die neue Lernwege/-formen einfordern (z. B. selbstgesteuert, autonom, orts-/zeitunabhängig) – mit einer leicht höheren Relevanz für massgeschneiderte Programme (Differenz der Mittelwerte: 0.43). Damit wird es notwendig, Lernen auf neuen Wegen zu ermöglichen und zu unterstützen – weg vom reinen traditionellen Instruktionslernen im Klassenraum. Gleichzeitig ist dieser wahrgenommene Innovationsdruck insofern überraschend, als

dass für einige damit verbundene Aktivitäten, die in den vorangegangenen Kapiteln aufgenommen wurden und diesem Innovationsdruck begegnen könnten, die Relevanz nicht als sehr hoch angegeben wird. Allerdings unterliegt die Formulierung ‚learning in new ways' sicherlich einem Interpretationsspielraum: Möglicherweise spüren die Praktiker hier Innovationsdruck, aber das Verständnis, was neu bzw. innovativ ist, ist hier relativ zur Organisation einzuordnen sowie in den Markt der Executive Education, was auch Theorien zum Innovationsmanagement beschreiben (vgl. bspw. Hauschildt & Salomo, 2011; Thom, 1992). Im Bereich des Programm-Managements konnten einige Ergebnisse festgehalten werden, die diese Ergebnisse bzgl. der Wahrnehmung bestätigen: Die hohe Relevanz von projektbasiertem Lernen und Performanz-Unterstützung ermöglichen unternehmensspezifisches Problemlösen auf eine Art. Zudem könnten Simulationen und Game-based Learning als relativ neue Lernformen in diesem Kontext verstanden werden, ebenso wie Blended Learning Designs. Demgegenüber steht der besonders relevante Zugang zu Inhalten, der per se erst einmal keine neuen Wege des Lernens ermöglicht, die zu einem Impact für ein Unternehmen (Kunden) führen. Möglicherweise werden die Inhalte, die eine Business School zu bieten hat, weiterhin als zentrales Differenzierungsmerkmal eingestuft und genutzt. Insgesamt ist der Innovationsdruck nur teilweise respektive rudimentär im Programm-Design reflektiert.

Die viertstärkste Innovationsdruckquelle stammt wieder von den Kunden, indem sie professionelle Beratung bzgl. Lernen einfordern (z. B. mit dem Ziel den 'Impact' des Lernens für das Unternehmen oder den Einzelnen zu erhöhen). Auch dieser Punkt ist etwas relevanter für massgeschneiderte Programme (Differenz der Mittelwerte: 0.62). In diesem Sinne erwarten Kunden 'Learning Professionals', die ein erweitertes und fundiertes Wissen in Lernangelegenheiten (respektive didaktisches/methodisches Wissen) aufweisen sowie Erfahrungen hierzu mitbringen (bzgl. der Gestaltung und Umsetzung), um ein massgeschneidertes Programm optimal gestalten zu können.

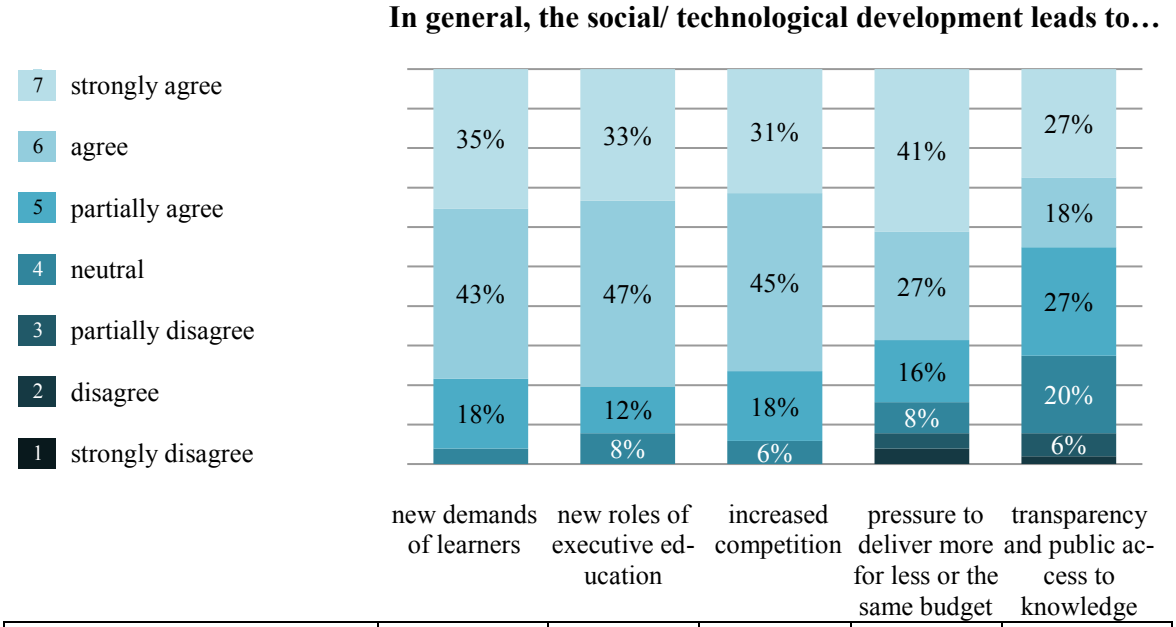
Innovationsdruck durch Wettbewerber, die sich bereits verändern (z. B. durch Anbieten neuer Lernformen), ist bei dem Median (6.00) allerdings nur zwischen ‚stimme zu' und ‚stimme teilweise zu' angesiedelt. Ebenso wird die Nachfrage nach Ressourcen für On-Demand-Lernen (z. B. komprimierte Lernmaterialien, Blogs, Diskussionsforen) als weniger starker Innovationstreiber verstanden (Median: 5.00).

Unter der Antwortoption ‚andere' ist als Innovationsdruck durch Kunden ausserdem angegeben worden, dass diese mehr in Bezug auf Generation Y fordern. Diese Generation tritt nun neu auch als Teilnehmende in die Zielgruppe von Executive Education Pro-

grammen ein. Dies kann als Querschnittskategorie zu den vorgegebenen Antworten verstanden werden. Damit können soziodemografische Entwicklungen als zusätzlicher Innovationstreiber mitgedacht werden, die Einfluss auf die Anforderungen der Kunden nehmen.

### 5.7.2 Innovationsdruck durch die Konsequenzen von sozialen und technologischen Entwicklungen

In diesem allgemeineren Fragebereich wurden die Praktiker dazu befragt, inwiefern generelle Konsequenzen sozialer und technologischer Entwicklungen zu Innovationsdruck führen. Teilweise beinhaltet dies Innovationstreiber, die zuvor in der Umfrage aufgenommen wurden, um diese validieren und diese Faktoren in eine Reihenfolge bringen zu können.




| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| m | 6.00 | 6.00 | 6.00 | 6.00 | 5.00 |
| v | .690 | .776 | .740 | 1.868 | 1.793 |

Abbildung 73: Aktuelle Herausforderungen: Soziale und technologische Entwicklungen (Quelle: Eigene Darstellung)

Neue Anforderungen der Lernenden kann nach diesen Ergebnissen als stärkster Innovationstreiber in diesem Bereich verstanden werden – hier besteht nur eine sehr geringe Differenz zwischen massgeschneiderten und nicht-massgeschneiderten Programmen (Differenz der Mittelwerte: 0.28). Entgegen der Anforderungen von Kunden nehmen die Anforderungen der Lernenden ausschliesslich die individuelle Perspektive der Teilnehmenden ein; die der Kunden kann die der Lernenden *sowie* ihren Arbeitgeber als Unternehmen beinhalten.

Dieser Druckquelle folgt eine neue Rolle der Executive Education, die als Konsequenz aktueller Entwicklungen erkannt wird und Lernprozesse auf neuen Wegen unterstützt (z. B. nicht nur Wissen in Klassenraumveranstaltungen servieren). Dies wird bzgl. nicht-massgeschneiderter Programme als stärkerer Druckfaktor wahrgenommen als bzgl. massgeschneiderter (Differenz der Mittelwerte: 0.51). Sicherlich ist das eng verbunden mit neuen Anforderungen der Kunden und Lernenden – und dies korrespondiert mit den Ergebnissen in Kapitel 5.7.1: Hier wurde deutlich, dass Innovationsdruck leicht stärker von den Kunden aufkommt. Dem folgt hier nun der Druck durch verstärkten Wettbewerb.

Im Gegensatz dazu wird Druck, mehr zu liefern bei einem geringeren oder das gleichbleibenden Budget (respektive Kosten und Zeiteffizienz) nicht in der gleichen Stärke erkannt – stellt aber dennoch einen wichtigen Faktor dar (Median: 6.00). Noch weniger stark ist der Druck für Transparenz und öffentlichem Zugang zu Wissen, was bedeutet, dass ein Teil der aktuellen Aktivitäten/Inhalten der Business School öffentlich zur Verfügung gestellt wird (z. B. in Blogs, Slideshare, Youtube). Dies geht einher mit der geringen Relevanz für das Anbieten von Lehr./Lernmaterialien und Forschungsaktivitäten, um die Marktpositionierung zu stärken. Schließlich bestätigen diese Ergebnisse deutlich die vorherigen.

### 5.7.3 Aktuelle Herausforderungen für die Programm-Entwicklung

In einer offenen Frage wurden die Programmverantwortlichen gefragt: Was sind aktuell die zentralen Herausforderungen für die Programm-Entwicklung? In ihren Antworten neben sich verändernder Umwelt, sich verändernde/fordernde Kunden, starker Wettbewerb im Markt, kamen die folgenden Kategorien auf:

**Umgang mit ‚Innovationen' als solche und Technologien**

> *"It means different things to different companies; for some using a simulation might already be innovative; for others innovation means going into formats which are no 'proven concepts'. We feel most organizations have a hard time to define innovation and its purpose; the key question to ask is: where does innovation lead, what is the impact we want to realize with 'innovation'?" (Kontext: Custom Programmes)*

Darüber hinaus wurde angegeben, dass das Einbeziehen von und der Umgang mit Technologien herausfordernd für Business Schools ist:

> *"Everyone talks about technology-enabled, online or e-learning. Almost nobody actually understands what this means. Technology in education is crucial, and generally universities are massively behind in understanding the trends, making strategic investment plans in this area, having the right project managers to drive the initiatives, the right people on board, understanding the overall impact on the business model used."*

Insbesondere mit Bezug auf Technologien, aber ebenso für andere Trends/Entwicklungen könnte diese Herausforderung eine Erklärung für die als weniger relevant eingeschätzten technologiebasierten Lernformen und Aktivitäten geben, wobei sich folgende Fragen zur Ursachenfindung stellen: Sind demnach die Vorteile und der didaktische Mehrwert einiger technologiebasierten Lernformen oder mögliche Anwendungsszenarios nicht bekannt, weshalb diese als weniger relevant gesehen werden? Oder ist dieses Wissen in den Business Schools tatsächlich vorhanden und die geringere Relevanzzuschreibung wird unabhängig davon, also aus anderen Gründen, vorgenommen?

**Programm-Design**

Neben der Einbeziehung neuer Lehrmodelle und die Steigerung der Interaktion im Programm werden flexible Programm-Designs genannt. Dies meint die mögliche Adaption an aktuelle Entwicklungen. Für massgeschneiderte Programme scheint es herausfordernd, verschiedene Ziele zur gleichen Zeit im Programm-Design miteinander zu verbinden und in Einklang zu bringen:

> *"One has to find learning solutions that are tailored to the customers' way of learning, yet at the same time developing his/her competencies (or whatever the case in the company is) individually whilst at the same time improving the organisational capability."*

**Finanzierung**

In dieser Kategorie werden Selbstfinanzierung, Finanzierungen für Entwicklungsinitiativen genannt sowie die Überzeugung des HR-Bereichs zur Erkennung des Wertes von verstärkten Investitionen in Executive Education (bezieht sich auf alle Programmkontexte). Der letztgenannte Punkt geht einher mit dem weiterhin herausfordernden Thema des Herausstellens des Return on Investments (ROI). Zudem kamen limitierte Budgets auf, was sicherlich nicht überrascht. Qualitativ hochwertige Lernangebote (z. B. solche, die individuelle Lernerfahrungen beinhalten o. a.) sollen demnach innerhalb eines limitierten Budgets ermöglicht werden respektive mit begrenzter Zeit.

**Faculty**

Lehrbeauftragte bzw. Referierende müssen nach Antworten der Befragten überzeugt werden, *"to change what they do":*

> *"This has always been and always will be a problem. Faculty falls into two categories: experts or teachers. We cannot expect all to be informed and trained pedagogues, but we can, and SHOULD expect that all attend at least two days a year at teaching and learning innovation workshops."*

**Mitarbeitende**

Diese Kategorie beinhaltet drei Dimensionen:

- **Expertise**: für komplexe Anforderungen von Kunden sollte die jeweils benötigte Expertise intern verfügbar sein, sodass *"anybody can offer any type of ExecEd"*.
- **Neuer Ansatz der Kollaboration mit Referierenden**:

  *"Rarely a professor takes the opportunity to join in developing new designs of learning with their content. ... the executive school needs to come up with innovation ideas and approaches to the professors" (e.g. "readily available blended learning module blocks").*

- **Verständnis eines strategieorientierten Programm-Managements**:

  *"Management staffs need to see the difference between administration and management. The role of a manager is bigger, much bigger, and it should focus on:*
  1. *putting in place strategies and setting goals,*
  2. *putting in place the right organisational structures and the right people who can drive,*
  3. *leadership, leading and motivating all stakeholders,*
  4. *controlling, which means putting in place mechanisms that start to measure performance."*

**Zielgruppe respektive Kunden**

Neben dem Entscheidungsprozess in der Organisation des Kunden und der grundsätzlichen Zeitinvestition der Teilnehmenden (beides in den Kontexten der massgeschneiderten sowie Open Enrollment Programme) wurde ausserdem genannt:

- **Erreichen neuer Zielgruppen**: für massgeschneiderte Programme kann es ein Ziel sein, neue Programme für neue Zielgruppen zu gestalten. Für offene Programme kann es ein ähnlich ein Ziel sein, diese (vermehrt) global auszurichten und die zu adressieren an *"clients from all over the world. That means find the right niche of the market, building the right reputation and finding the right alliances"*.
- **Zusammenarbeit mit Kunden:**

  *"Getting clients to spend the time and money on the needs analysis, design and development phases." (massgeschneiderte Programme)*

- **Kurzfristige Problemlösungen**:

  *"Clients with non-realistic time horizons balancing short-term problem solving with long-term development passing the procurement department: how to present very old and classic ideas as new stuff." (Open Enrollment Programme)*

**Fazit**

Wie die aufgekommenen Antworten der Praktiker deutlich machen, sind aktuell verschiedene Herausforderungen für die Programm-Entwicklung zu verzeichnen. Dies umfasst auch übergreifende Überlegungen bzgl. des Umgangs mit Innovationen in der Business School selbst und ebenso bzgl. im Umgang nach aussen gegenüber den Kunden. Mit Blick auf den Umgang mit Innovationen und Trends ist insbesondere die Integration von Technologien bzw. der generelle Umgang damit sowie das Verstehen und Erkennen didaktischer Potenziale und Einsatzmöglichkeiten für die Programmverantwortlichen herausfordernd. Zudem werden die Finanzierung sowie das Herausstellen des Return in Investment (ROI) als wichtig erkannt. Die aktuelle Situation und das Kollaborationsmodell mit der Faculty und den Mitarbeitenden sind ebenso herausfordernd wie der Umgang mit der Erreichung der jeweils gesetzten Zielgruppen.

## 5.8 Abschliessende Einschätzung innovativer Programme

### 5.8.1 Eigenschaften innovativer Executive Education Programme in 5 Jahren

Um ein Verständnis entwickelt zu können, wie die befragten Praktiker (Verantwortliche für die (Weiter-)Entwicklung von Executive Education Programmen auf allen Stufen, z. B. Deans, Direktoren, Designer, Programmleiter und -manager an EFMD-akkreditierten Business Schools in Europa) die Entwicklungsrichtung von Programmen in einer mittelfristigen Perspektive. Die Frage lautete: *„Was werden Eigenschaften eines innovativen Executive Education Programms in 5 Jahren sein?“* Die Antworten lassen sich in fünf Hauptkategorien zusammenfassen:

- **Technologien nutzen**: Innovative Executive Education Programme werden technologiegestützt sein. Diese Eigenschaft kam häufig auf und kann meinen, (neueste) Technologien mehr als zuvor zu integrieren, um e-Learning oder Blended Learning zu ermöglichen. Einige der Befragten betonten ebenso *“self-services”* für die Lernenden sowie die vermehrte Nutzung *“knowledge portals (beyond learning platforms)”*. Mit der fortgeschrittenen Nutzung von Technologien wird angenommen, dass Teilnehmende (mehr) *“tech savvy”* sein werden.
- **Wirkung für das Unternehmen (Kunden) erhöhen**: Auf der einen Seite sollen Programme nicht nur zur Entwicklung beitragen von *“participants but also the companies they are working in”*, was einher geht mit *“learning that has deep*

*impact on the company's culture"*. Damit geht Lernen deutlich über das individuelle Lernen hinaus mit dem Ziel durch einen klaren *"Impact"* zur Organisationsentwicklung des Kunden beizutragen.
Auf der anderen Seite wird es somit verstärkt notwendig, diese Wirkung messen zu können. Die Messung der Wirkung des Programms ist weiterhin ein zentrales Thema: *"(to) have programs in which the client can measure the impact."*

- **Netzwerke fördern**: Eine Netzwerk-Orientierung durch die Unterstützung sozialer Netzwerke wird angegeben.
- **Programm-Design flexibel, individuell und lernprozessorientiert ausrichten**: Einige Charakteristika eines innovativen Programms in mittelfristiger Perspektive können in dieser Kategorie zusammengefasst werden. Oftmals wird das Ermöglichen und die Unterstützung erfahrungsorientierten Lernens hervorgehoben, Flexibilität und Individualisierung sowie eine zeitlich erweiterte Unterstützung des Lernens durch verschiedene Methoden und Ansätze. In diesem Sinne wird bspw. Blended Learning als ein geeignetes und relevantes Design für die Unterstützung von Lernprozessen verstanden. Zusätzlich wird *"a stronger focus on the phase after the program/ the transfer (accompaniment, support of implementation, follow-up...)"* als innovativ eingestuft – dies korrespondiert mit den Ergebnissen in Kapitel 5.3.1.
    - **Lernerfahrungen als herausfordernder Prozess gestalten**: Lernen in mittelfristiger Zukunft wird verstanden als *"confrontational", "challenging (!) for both participants and faculty/ facilitators"*. In ähnlichem Verständnis beschreibt Stotz *"Executive education of the future will feel more like simulated battle than like death by PowerPoint" (Olson & Stotz, 2009, S. 1).* In diesem Sinne werden Executive Education Programme *"be stimulating enough to create an ongoing learning experience, where knowledge transfer and exchange will continue among a community of trusted experts"*. Diese Antwort hebt damit die Relevanz des Wissenstransfers and Erweiterung des unterstützten Lernens ausserhalb des Klassenraums sowie die Förderung des Lernens in Communities.
    - **Lernziele**: Lernen bedeutet *"actual learning and application"* und ist integrativer Natur, indem es fokussiert auf *"horizontal learning as well as vertical learning – getting beyond silos"*. Lernen wird *"sustainability oriented"* sein sowie *"more invisible skills based rather than functional skills based,*

*e. g. more critical thinking less marketing"*. Letzteres betont auch die Bedeutung der Fokussierung auf *"more personality development"*.

- **Flexibilität und Individualisierung**: Die Notwendigkeit flexibler Designs wurde von mehreren Praktikern genannt, welche *"learning anyplace, anytime but with assurance of learning"* erlauben sollten. Damit wird die Bedeutung von Zeit- und Ortsunabhängigkeit bzw. -flexibilität des Lernens herausgestellt. Weiterhin wird eine Flexibilität bzgl. der Sicherstellung der Individualisierung als wichtig erachtet: *"L&D is even more in the hands of the participants. They are the architects of their own learning in a more individual way"*. Um dies sicherstellen zu können, scheint laut den Praktikern eine Modularität der Schlüssel zu sein *"customization of content and learning experience on an individual basis (multiple tracks/ learning paths programs)"*.

  In diesem Sinne ermöglichen Executive Education Programme *"unique learning experiences and journeys (access to networks, places, people, companies … that are almost impossible to get into on an individual basis)"*. An dieser Stelle ist insbesondere zu betonen, dass es damit nicht länger um die Inhalte gehen kann, die eine Business School zu bieten hat und die Teilnehmenden eine Konsumentenhaltung einnehmen – zur ‚Konsumation von Wissen und Inhalten', sondern vielmehr geht es um individuelle Erfahrungsmöglichkeiten und Wissen, das der einzelne Teilnehmende tatsächlich braucht. Die Rolle von Business Schools ändert sich demnach in das zur Verfügung stellen vielfältiger und verschiedener Lernmöglichkeiten. Der Teilnehmende kann selbstgesteuert auswählen, welche dieser angebotenen Möglichkeiten er oder sie nutzen möchte. Ebenso wird der *Weg* individuell wählbar, also *wie* die Erfahrungen im Rahmen dieser Möglichkeiten gemacht werden können. Damit geht es verstärkt um das Zusammenstellen und Anbieten von Lernmöglichkeiten in einer komplexen Lernumgebung, zu der die Teilnehmenden in dieser Form zuvor keinen Zugang hatten. Mit Bezug auf Individualisierung lässt sich festhalten: *"executive education programs will be considered … if they really integrate the needs of all participants"*.

  Die Herausforderung ist dabei *"providing flexibility on a high level to customers while not declining quality of the learning outcome"*.

- **Integration von Methoden**: Manche der Befragten beschreiben eine neue Mischung von Methoden für innovative Programme. Dies beginnt bei der einfachen Nutzung verschiedener Methoden wie *"combining videos, in class*

*and coaching activities"* über *"mixture of content and interaction, case studies in groups based on the customer's own experiences"* zu einem holistischer gedachten *"blended learning design (online/ face to face/ formal/ informal/ structured/ open space)"*. Alle diese zu Beginn genannten Methoden können in ein Programm integriert werden. Diese Ergebnisse betonen wiederholt die Erweiterung des Lernkontextes und damit die Relevanz mit den individuellen Erfahrungen der Lernenden zu arbeiten.

- **Praxis als Ausgangspunkt für Lernen**: Innovative Programme *"will be very much focused on practice"* und *"the key point is not to provide information, but to apply it to the company's own challenges"* – wie auch Stotz festhält *"forget scale case studies about another firm's challenges or problems" (Olson & Stotz, 2009, S. 1)*. Für die gezielte Unterstützung des Lerntransfers könnte demnach *"on the job learning support"* wertvoll sein.

- **Neue Rollen der Faculty und der Mitarbeitenden:** Mehrmals wurde eine neue Rolle der Mitarbeitenden (beteiligt an der gesamten didaktischen Wertschöpfungskette) und der Faculty (v.a. Referierende) beschrieben, die sich auf 3 Dimensionen richtet:

  *"making use of the best ways to…*
  *a) get to know relevant latest insights, models, approaches,*
  *b) simulate, train and test practice,*
  *c) reflect on implications and opportunities for one's own leadership practice.*
  *Program managers will act as curators (contextualize, integrate) and faculty will act in several roles; the role of a facilitator, moderator and coach will become more important."*

  In diesem Sinne nehmen die Referierenden ebenfalls die Rolle *"(of) providing structure and synthesis (simple not simplistic!) to managers suffering from massive info overload, pressure and complexity." Dies geht einher mit dem Ziel "getting beyond silos"*, welches zuvor durch die Verlinkung verschiedener Themenbereiche beschrieben wurde. Zudem stehen Programmverantwortliche der Herausforderung gegenüber, *"the (partially unpredictable) trends/ necessities in the market"* zu begegnen, was die Bedeutung einer Innovationsorientierung hervorhebt.

Abschliessend werden drei weitere Antworten kommentarlos vorgestellt. Diese nehmen einige zentrale Eigenschaften innovativer Programme prägnant und zusammenfassend auf:

- *"Blended learning will be essential."*
- *"More menu choices and flexibility for learners to choose à la carte the pieces they want for their learning paths, enabled by technology and web-based delivery of portions. Strong mentorship and coaching components and action learning projects within companies that have meaningful impact on problems. Adding an element whereby those who have been taught something new are responsible for sharing that new knowledge and teaching peers and subordinates, not just to disseminate knowledge, but to help enhance retention of concepts for the initial learner."*
- *"The key words are: 1. RELEVANCE - practice based, will need to involve companies more, 2. PERSONAL - focused on individual needs of a student, 3. FLEXIBLE - being able to study when it suits the individual, not the school, 4. BLENDED - it will simply not be good enough to avoid the online world, 5. AFFORDABLE - it will not be sufficient to surf the rankings as a justification for high tuition fees, the fees will need to truly reflect the quality and benefits of the program."*

Für diese Aspekte können keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Programmkontexten festgestellt werden, da sie weitestgehend in allen Kontexten aufgegriffen wurden. Daher können sie als kontextunabhängige Eigenschaften innovativer Programme angesehen werden.

### 5.8.2 Beispiele innovativer Programme

Um ein Verständnis entwickeln zu können, was die Praxisexperten als innovative Programme erkennen, wurden sie gebeten, ein Beispiel eines innovativen Programmansatzes zu beschreiben. Die Antworten weisen eine Spannbreite auf und reichen von Meinungen wie *"most 'new' initiatives are 'same meat, different gravy'"* bis zu *"this question is too big to answer! There are many examples!"*

Andere beschreiben umfassende Ansätze wie "*webinars, transformational skills, web advertising - get it right from the start!"*, welche mehrere Aktivitäten aus den Bereichen Programm-Management und -Design inkludieren. Die dargestellten Beispiele illustrieren verschiedene Schwerpunktsetzungen, denen durch die Aufnahme einzelner neuer Methoden bis hin zu gesamthaften Programm-Designs verschiedene Reichweiten zugrunde liegen:

- **Methoden:** Einige der Befragten erwähnen einzelne innovative Methoden wie Video-Sessions oder Webinare.

- **Programm-Entwicklung in enger Zusammenarbeit:**

  *"The program is jointly developed by the company and the executive school. The company introduces new systems and processes and this introduction is supported with the management education." (massgeschneiderte Programme)*

- **Für das Programm-Design sind verschiedene Ansätze zu finden:**

  - **Problemlösen**: Einige Antworten beinhalten eine Bewegung weg von einer traditionellen Wissensvermittlung hin zu verstärktem Problemlösen als Ausgangspunkt der Programmgestaltung *"mix of academic content/project work activities using new learning processes and blended format", "putting the action learning projects as central driving force for knowledge learning and personal development"*. Dabei kann festgestellt werden, dass Inhalte weiterhin im Zentrum stehen, aber eine neue Funktion einnehmen als in traditionellen Klassenraum-Settings. Zudem werden Blended Learning Designs und Action Learning Projekte als bedeutend erachtet.
  - **Lernprozessorientierung durch flexible Programm-Designs**: Dabei wird ein grösserer Freiraum für erkannt, um flexible auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können:

    *"Very process oriented design, less planning, more experiential learning, prototyping, learning from each other, creating strong emotions."*
  - **Verbindung der Vorbereitungsphase mit der Präsenzphase** (im Sinne von Blended Learning Designs):

    *"Students could first get the theoretical framework via podcast/videocast/online session. They would then have to send to the professor their particular questions and needs so that the professor could prepare their course integrating these aspects."*

    Dies bringt für Referierende die Herausforderung mit, einen Inhaltsfokus flexible an die Fragen der Lernenden anpassen zu können. Welche Auswirkungen dieser Ansatz für die Präsenzphase konkret bedeutet, bleibt an dieser Stelle offen. Möglich wäre allerdings die Verlagerung der Inhaltsvermittlung in die Vorbereitungsphase, um das Präsenztraining auf andere Lernaktivitäten ausrichten zu können.

    Eine andere aufgekommene Idee ist die folgende:

    *"Start: virtual launches of programs; creation of social network space (with limited access and for non-confidential info as the web is never a safe place!!!!!) Flow: residential training sessions incl. serious games that can also be continued in between the modules."*

Hierbei scheint die Vorbereitungsphase durch das Ziel geleitet zu sein, Informationen herauszugeben und zu erhalten sowie ein vorgängiges Kennenlernen zu ermöglichern.

Basierend auf diesen beiden Beschreibungen führt dies nicht zu einer gänzlich neuen Form und neuen Zielen des Präsenztrainings. Dennoch können damit kleinere Schritte weg von traditionellem Training identifiziert werden durch die Aufnahme einer Vorbereitungsphase. Mit beiden Ansätzen wird die Präsenzphase weiterhin als die zentrale Phase verstanden.

- **Neue Programme und 'Cutting-Edge Education' für neue Zielgruppen in geografisch entfernten Regionen**: Ein neu gestaltetes und lanciertes Programm wird beschrieben, welches die Erreichung neuer Zielgruppen anstrebt (in diesem Beispiel: vernachlässigte Bevölkerungen). Dabei wird die Herausforderung des Umgangs mit geografischer Distanz aufgenommen, sodass eine neue Form der Umsetzung notwendig wird: Bspw. neue Formen der Zusammenarbeit mit Referierenden sowie deren Engagement für das Programm, wobei ihr ‚Wollen' als Voraussetzung gesehen werden kann. Ausserdem werden Mentorship-Komponenten, ein Partnerprogramm mit Experten aus dem Fachgebiet der Lernenden, Online-Webinare sowie Face-to-Face-Meetings beschrieben.

Schliesslich kann eine Differenz festgestellt werden zwischen den aktuellen Einschätzungen bzgl. der Relevanz einiger Aktivitäten und dieser Zukunftsvision: Um diese Vision angehen und strategisch umsetzen zu können, wären einige als wenig relevant eingeschätzte Aktivitäten verstärkt aufzunehmen. In diesem Sinne könnte gerade die anhaltende Inhaltsorientierung eine essentielle Barriere darstellen. In ähnlicher Weise sind Aktivitäten in den Themenbereichen Programm-Design, -Management und Evaluation betroffen.

## 5.9 Zusammenfassung

Diese Untersuchung verfolgte das Ziel die Frage zu beantworten, a) wie Executive Education Verantwortliche auf allen Hierarchieebenen und in allen Rollen aktuelle Trends und Entwicklungen im Praxisfeld einschätzen; b) welcher Implementierungsstand dieser Trends in der Praxis anzutreffen ist. Auf dieser Basis sollen Auswahlkriterien für die nachfolgenden Fallstudien geschärft werden. Nachfolgend werden die zentralen Ergeb-

nisse zusammengefasst: Zuerst wird auf das derzeit in der Praxis vorliegende Verständnis von Bildungsinnovationen und auf den Stand der Implementierung eingegangen (Kapitel 5.9.1) eingegangen und anschliessend auf eine Zukunftsvision innovativer Programme (Kapitel 5.9.2). Darauf basierend wird in Kapitel 5.9.3 ein Orientierungsmodell entwickelt, das im weiteren Forschungsprozess herangezogen wird.

### 5.9.1 Verständnis von Bildungsinnovationen und Stand der Implementierung

**Innovationsdruck und -treiber.** Die Ergebnisse dieser schriftlichen Befragung von Praxisexperten bestätigen einen hohen Innovationsdruck, der aus der Aussenwelt der Bildungsorganisationen auf diese einwirkt: Vorrangig wird dieser Druck von den Kunden als auch von den Wettbewerbern wahrgenommen. Dabei besteht eine Nachfrage durch die Kunden v. a. für die gezielte Schaffung von Impact für die Kundenunternehmen und damit für spezifische Problemlösungen neue Lernwege. Daneben treten neue Wettbewerber auf dem Executive Education Markt auf, was insgesamt zu einem verstärkten Wettbewerbsdruck führt. Diese Ergebnisse bestätigen die Erkenntnisse der Literaturanalyse deutlich (vgl. Kapitel 2.2). Allerdings können diese nun ergänzt werden mit der eingeschätzten Stärke dieser beiden Innovationstreiber: Die Ergebnisse zeigen an, dass dieser Druck leicht mehr (allerdings nicht signifikant) durch die Kunden als von den Wettbewerbern wahrgenommen wird. Zudem erscheint dieser Druck im Kontext massgeschneiderter Programme leicht höher als im Kontext standardisierter Programme.

**Kriterien für die Entscheidung zur Implementierung von Innovationen.** Mit den Befragungsergebnissen können Entscheidungskriterien ausgemacht werden, die als besonders zentral für die Implementierung einer Innovation angesehen werden. Demnach sollte eine Innovation zu einer Verbesserung führen bzgl. …

1) Aufnehmen von Bedarfen/Bedürfnissen von Kundenorganisationen/Lernenden,
2) Inhalten,
3) Unterstützung von Lernprozessen.

Dagegen werden eine verbesserte externe Wahrnehmung, d. h. auch Positionierung auf dem Markt sowie der verbesserte Einsatz vorhandener Ressourcen (z. B. zur Effizienzsteigerung) als weniger relevant angegeben. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diese beiden Punkten mit den vorigen ‚mitlaufen' (müssen); damit werden sie nicht unwichtig, sind diesen dennoch nachgeordnet.

**Zieldimensionen von Bildungsinnovationen**

Insgesamt sehen die Befragten die Notwendigkeit eine neue Rolle der Executive Education zu finden, um den veränderten Bedarfe mit ihren Unterstützungsmassnahmen begegnen zu können. Basierend auf den Ergebnissen wird im Folgenden das Praxisverständnis von Bildungsinnovationen im Feld der Executive Education aufgenommen und in Verbindung mit vorangegangenen Erkenntnissen dieser Arbeit gebracht.

**Innovationsziele der ersten und zweiten Ebene.** Als oberstes Ziel auf einer übergreifenden Ebene von Executive Education Programmen kann das Begegnen von Bedarfen und Bedürfnissen generell gesehen werden. Dies bedeutet konkret, einen klaren 'Impact' für das Kundenunternehmen zu schaffen, was als Ziel auf einer ersten Ebene gesehen werden kann. Damit ist nicht nur ein Impact für die einzelnen Lernenden zu erzielen (Ziel auf zweiter Ebene), sondern diesen gleichzeitig mit Organisationszielen zu verbinden, um einen nachhaltigen Beitrag zur Organisationentwicklung leisten zu können. So stehen diese beiden Ziele in direkter Verbindung zueinander; letztendlich bietet der Lernerfolg des Einzelnen einen Ansatzpunkt, das dann in einen Lernerfolg mit Auswirkungen für das Unternehmen zu überführen ist. Dies wird für alle Programmkontexte betont. In diesem Sinne scheint es wenig überraschend, dass die Messung der Programmqualität durch die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz (z. B. durch Interviews, Assessments) mit hoher Relevanz eingeschätzt wird. Jedoch liegt für die Aufnahme dieser Evaluationsebene bis dato kein fortgeschrittener Umsetzungsstand vor. Entsprechend ist hier eine der grössten Differenzen zwischen Relevanz und Umsetzung zu finden (Rang 5 auf der Gesamt-Rangliste aller Aktivitäten) und weist deutlichen Handlungsbedarf auf.

**Innovationsziele der dritten Ebene.** Eine weitere Zielebene der Bildungsinnovationen kann auf der Programm-Ebene ausgemacht werden. Dabei nimmt die Programmgestaltung eines oder mehrere der folgenden aktuell relevanten Ziele auf:

- praxisrelevante Inhalte vermitteln,
- praxisrelevante Erfahrungen ermöglichen,
- Anwendung des Gelernten unterstützen,
- individualisiertes Lernen ermöglichen,
- interdisziplinäre Kompetenzen entwickeln.

Vor allem die erstgenannten drei Ziele nehmen die Arbeitspraxis als Ausgangs- und Zielkontext des das Lernens auf. Dabei zeigt das viertgenannte Ziel die Individualisierung des Lernens, was auch mit spezifischen Problemstellungen der Einzelnen einhergeht. Interdisziplinäre Kompetenzen basieren dabei auf einer Vernetzung verschiedener Themenbereiche zur Vermeidung eines Silo-Denkens, sodass übergreifende Zusammenhänge verstanden und entsprechende Handlungskompetenzen entwickelt werden können.

**Programm-Designs**

**Technologiegestützte Lernformen.** Insgesamt wird die Nutzung von Technologien für die Programmgestaltung zukünftig als essentiell erkannt. Dies ist sicherlich bei der Auswahl zielführender Programm-Designs zu beachten. Technologien können dabei in unterschiedlichsten Ansätzen aufgenommen werden, um die oben genannten Innovationsziele auf Programm-Ebene zu erreichen. Dabei erscheint interessant, dass bzgl. der Relevanzeinschätzung technologiegestützter Ansätze äusserst verschiedene Meinungen angegeben wurden. Dabei ist der Stand der Implementierung oftmals gering fortgeschritten. Diese Situation könnte als Indiz verstanden werden, dass weiterhin Herausforderungen mit dem Umgang solcher Ansätze bestehen, was ebenfalls in Antworten zu offenen Fragen explizit genannt wurde. Die Integration von technologiegestützten Ansätzen weist in dieser Studie die drittgrösste Differenz zwischen hoher Relevanz und geringerem Implementierungsstand auf, was ein weiteres Handlungsfeld anzeigt. Zudem sind in Antworten zu offenen Fragen einige Beispiele für die Integration von Technologien beschrieben worden.

**Blended Learning Designs.** In diesem Sinne erscheint es auch nicht verwunderlich, dass Blended Learning Designs mit sehr hoher Relevanz eingeschätzt werden, die technologiegestütztes sowie auch orts-, zeitunabhängiges und individuelles Lernen über einen erweiterten Zeitraum (im Sinne der Unterstützung von Lernprozessen (vgl. Seufert, 2011, S. 301) ermöglichen können. Allerdings wurde in dieser Studie Blended Learning nicht zwingend technologiegestützt verstanden, sondern grundsätzlich als Mischung verschiedener Methoden, die den typischen Blended Learning Phasen (Vorbereitung, Präsenzphase, Follow-up) folgen. Auch diese Ergebnisse bestätigen die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse. Dabei wird der Präsenzphase von den Praktikern einen Anteil von 46 % im Durchschnitt zugerechnet, die übrigen 54 % teilen sich gleichermassen auf Vorbereitungs- und Follow-up-Phase auf. Damit wird Präsenzlernen weiterhin Bedeutung eingeräumt (allerdings weitaus weniger als bei reinem Klassenraumlernen), aber dieses in Verbindung mit anderen Lernphasen gestellt, die aus dem Klassenraum hinaus

in den Arbeitskontext verlagert werden. Darüber hinaus wurden weitere Gestaltungelemente in Antworten zu offenen Fragen erwähnt, die in ein Blended Learning Design integriert werden könnten: Projektbasiertes Lernen wie Action Learning oder eine modulare Programmstruktur, welche verstärkt individualisiertes Lernen ermöglicht. Das Ergänzen des Klassenraumtrainings wird in Anschluss an die Praxisexperten möglich durch Unternehmensbesuche, Learning Trips oder Job Training.

**Unterstützung des Lernprozesses / Lernbegleitung durch Learning Facilitator.** Zusätzlich wird die Bedeutung der Unterstützung des Lernprozesses mehrmals besonders hervorgehoben. Dies kann durch verschiedene Aktivitäten wie Coaching, Mentoring ermöglicht werden oder durch andere Learning Facilitator wie Referierende oder Programm-Manager, die in einem erweiterten Verantwortungsfeld agieren (im Gegensatz zu einem Programm-Management, dem rein administrative und organisatorische Aufgaben zukommen). Um Erfahrungen zu ermöglichen, Lerntransfer und individualisiertes Lernen zu fördern, wird die Aufnahme von Möglichkeiten zum Austausch von Ideen, Erfahrungen und Wissen als weiterführend erkannt. Ähnlich bedeutend werden Möglichkeiten zum Erhalten von Feedback für individuelle Reflexionen verstanden.

**Programm-Entwicklung**

Um die oben genannten Ziele erreichen zu können, sehen die Praxisexperten mehrere Aktivitäten der Programm-Entwicklung als relevant an. In diesem Sinne wurden einige Aktivitäten in dem Themenbereich Evaluation und Qualitätsmanagement mit besonders hoher Relevanz angegeben.

**Evaluation.** In der gesamten Studie wird der Aktivität zur Verbesserung der Programmqualität durch die Verfolgung eines systematischen Ansatzes zur Weiterentwicklung basierend auf Evaluationsergebnissen bzw. Feedback die höchste Relevanz beigemessen. Allerdings liegt der Fokus der Evaluation meist auf der Aufnahme informellen Feedbacks während einer Programmdurchführung (Aktivität mit der zweit-höchsten Relevanz) und der Identifizierung der Zufriedenheit (die am weitesten implementierte Aktivität bei gleichzeitiger geringerer Relevanz). Mit Blick auf Kirkpatricks (2006) Evaluationsstufen können diese Aktivitäten nicht den Impact für das Unternehmen messen, der durch ein Programm erzielt werden konnte. In der Konsequenz weisen diese eine limitierte Eignung für eine Programm-Entwicklung auf, die eine Outcome- bzw. Impact-Orientierung anstrebt. Damit kann hier weiterer Handlungsbedarf ausgemacht werden.

**Erweiterung des persönlichen Wissens zur Programmgestaltung.** Darüber hinaus wird es als bedeutend für Programmverantwortliche gesehen, das persönliche Wissen zur Initiierung bzw. Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen und darauf basierend zur Gestaltung eines Programms kontinuierlich zu erweitern. Diese Aktivität erreicht mit ihrer Relevanz Rang 11 in der gesamten Studie und steht deutlich in Verbindung mit pädagogischen Fragestellungen (z. B. didaktische und methodische Ausgestaltung). Gleichzeitig ist hier die grösste Differenz zwischen Relevanz und Implementierung zu finden: Manche Praktiker gehen dieser Aktivität bereits nach, aber die meisten nur teilweise. Entsprechend ist dsbzgl. extensiver Handlungsbedarf festzustellen.

**Suche nach neuen Geschäftsmodellen.** Die Suche nach neuen Geschäftsmodellen wird mit sehr hoher Relevanz angegeben. Dies wird als Voraussetzung gesehen, innovative Lernmöglichkeiten offerieren zu können. Damit kann auch hierzu Innovationsdruck angenommen werden, traditionelle Modelle zu überdenken. Gleichzeitig impliziert dies aktuell Herausforderungen, ein geeignetes Modell zu finden.

**Anhaltende Inhaltsorientierung.** Übergreifend ist eine anhaltende Inhaltsorientierung in der Praxis auszumachen. So werden das systematische Updaten und der Austausch von Inhalten im Curriculum als bedeutende Aktivitäten für die Programm-Entwicklung und damit als Qualitätsziel gesehen. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Inhalte Bedürfnisse der Teilnehmenden bzw. Kunden treffen.

Letztendlich kann eine grundsätzlich vorhandene Entwicklungsorientierung der Praktiker ausgemacht werden, die allerdings weitere Handlungsbedarfe aufweist. Insbesondere das Aufnehmen von Trends und die die Bewegung hin zu einer zukünftigen Vision der Rolle von Executive Education sind dabei zu berücksichtigen.

### Programm-Management

**Neue Rollen des Programm-Managements.** Um innovative Executive Education Programme anbieten zu können, die bisher in ihren Elementen skizziert wurden, können einige Aktivitäten im Bereich des Programm-Managements als Voraussetzung gesehen werden. Dazu wird die Unterstützung der Kundenunternehmen bedeuten, den Lerntransfer am Arbeitsplatz zu unterstützen; dies weist allerdings einen begrenzten Umsetzungsstand auf. Daneben werden neue Rollen von Programm-Managern genannt, wie z. B. als Learning Facilitator von Online-Communities oder auch während einer Präsenzphase. Daneben wird auch das Aufnehmen einer strategischen Perspektive für die Programm-Entwicklung beschrieben.

**Kollaboration mit Partnern.** Eine verstärkte Kollaboration mit (internen und/oder externen) Partnern geht mit heterogenen Meinungen einher. Die Beiziehung von Lehr-/Lern-Experten für umfassende Beratung z. B. bzgl. didaktischer/methodischer Fragestellungen wird als relativ bedeutend von den Programmverantwortlichen gesehen. Dagegen wird die Beratung der Referierenden durch Programmverantwortliche als wenig relevant erkannt. Im Kontext universitätsangebundener Business Schools ist allerdings auch eine relative Unabhängigkeit zwischen den Referierenden und dem Bereich der Executive Education festzustellen, die einen Erklärungsansatz hierfür bieten kann. Beide Formen sind nur teilweise implementiert. In Antworten zu offenen Fragen wird betont, dass Referierende ihre Lehrexpertise verbessern sollten, sodass das Lehren und Lernen eine höhere Qualität erhalten kann; ein Befragter beschrieb hierfür ein selbst entwickeltes Modell, das etabliert wurde, um diese Qualität sicherzustellen. Letztendlich wird die Zusammenarbeit mit Referierenden sehr unterschiedlich gesehen, was eine Herausforderung einer Etablierung dieser implizieren könnte. Darüber hinaus werden Kollaborationen mit anderen Partnern angeführt: Andere Business Schools, Organisationen oder die verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Bereichen. Auch hier lassen sich damit weitere Möglichkeiten für Weiterentwicklungen ausmachen.

**Produktion von Lernressourcen und offener Zugang zu Inhalten.** Noch weniger fortgeschritten ist dagegen die Umsetzung einer Zusammenarbeit mit Referierenden oder Technikern mit dem Ziel, Lernressourcen zu produzieren (wie Videocasts, Podcasts). Gleichzeitig zeigt sich nur ein geringer Innovationsdruck durch die Kundennachfrage von Ressourcen für On-Demand Learning. Die Aktivität der Produktion von Lernressourcen oder die Ermöglichung eines offenen Zugangs zu Ressourcen wird grundsätzlich nicht als relevant verstanden. Somit scheint die OER-Entwicklung (wie z. B. MOOCs) sowie die zunehmende Transparenz und der freie Zugangs zu Inhalten, die im Bildungsbereich derzeit aufkommen, derzeit (noch) nicht im Kontext der Executive Education anzukommen, auch nicht zur Verfolgung von Marketingzwecken.

Diese Ergebnisse deuten an, dass Inhalte weiterhin einen zentralen Bestandteil des Geschäftsmodells einnehmen und daher nicht oder nur schwierig frei zugänglich gemacht werden können – immerhin haben Lernende bisher genau für diese Inhalte gezahlt. Sofern die Referierenden selbst die Inhaber dieser Inhalte darstellen und die Zusammenarbeit mit diesen für die Produktion von Lernressourcen wenig Relevanz erhält, wird dies für das Programm-Management weiterhin eine Herausforderung darstellen. Jedoch wird es mit der zunehmenden Relevanz technologiegestützten Lernens bedeutend werden, über die Produktion und den Zugang zu Lernressourcen nachzudenken – auch wenn

diese dann möglicherweise nicht offen zugänglich, aber für Lernende als Programmteilnehmer.

### 5.9.2 Zukunftsvision: Innovative Executive Education Programme in 5 Jahren

Am Ende der Befragung wurden die Praxisexperten in einer offenen Frage um die Einschätzung von Eigenschaften eines innovativen Programms in fünf Jahren gebeten. Hier können folgende Eigenschaften als zentrale Ergebnisse festgehalten werden: Nutzung von Technologien, erhöhter Impact für die Kundenunternehmen, Ermöglichung des Netzwerkens und Austauschs *"among a COMMUNITY of trusted experts"*, Lernen als emotional verstehen und gestalten, Herausforderung und Konfrontation der Lernenden und Referierenden, Anwendung und Transfer des Gelernten, Flexibilität bzgl. Zeit und Ort, Praxis als Ausgangspunkt des Lernens. Dabei finden sich bereits einige Aspekte wieder, die derzeit versucht werden, in die Programmgestaltung aufzunehmen. Dies gelingt z. T. nur ansatzweise, wie die vorangegangenen Ausführungen aufgezeigt haben. Daher sind diese zukünftig verstärkt anzustreben.

Insgesamt kann die Individualisierung des Lernens als übergreifenden Schlüsselfaktor gesehen werden. Dies meint allerdings nicht nur eine Modularisierung von Programmen – dies geht noch viel weiter durch die Ermöglichung von *"unique learning experiences and journeys"*. In einer radikalen Interpretation kann die damit verbundene Idee führt zu einer neuen Rolle von Executive Education Anbietern: Es kann nicht weiterhin um ihre Inhalte gehen, die sie anbieten können. Dieser Ansatz wird nun um 180 Grad gedreht: Es geht um jeden einzelnen Lernenden, der seinen eigenen Lernprozess steuert sowie die Auswahl der Inhalte, die bei individuellen Herausforderungen und Problemstellungen unterstützen können (was in Arbeitsprozesse eingebunden sein kann) sowie den Lernweg. Damit kommt Business Schools die herausfordernde Aufgabe zu, komplexe Lernumgebungen zu arrangieren, die vielzählige Lernmöglichkeiten anbieten, die denen einzelnen Lernenden Ressourcen zur Verfügung stellt sowie Zugang zu Experten. So würden Business Schools vielmehr eine Vernetzungsrolle übernehmen.

#### Differenz zwischen aktueller Ausrichtung und Zukunftsvision

Mit dieser Zukunftsvision lässt sich eine signifikante Differenz feststellen zwischen aktuell als relevant eingeschätzten Aktivitäten zur Implementierung von Bildungsinnovationen sowie der Zukunftsvision innovativer Programme: Ein solcher umfassender individualisierender Ansatz könnte nach Ansicht der Autorin nur umgesetzt werden, wenn einige der Aktivitäten, die derzeit vernachlässigt werden, weitaus mehr Bedeutung

erhalten und verstärkt umgesetzt werden würden (z. B. Verbesserung der Learning Facilitation von Lernenden durch den Aufbau und die aktive Unterstützung von Communities, Anbieten weiterer, nicht-obligatorischer Lernmöglichkeiten zusätzlich zu Programmen).

Insbesondere die weiter anhaltende Inhaltsorientierung, das damit verbundene aktuelle Geschäftsmodell sowie die Zusammenarbeit mit Referierenden stellen Grenzen für die Umsetzungsmöglichkeiten solcher innovativer Programme bereit. Damit erscheinen dsbzgl. Veränderungen als Voraussetzung.

Die hier vernommene grundsätzliche Tendenz zu mehr Individualisierung, der Forderung nach verstärktem Impact für die Kundenunternehmen und kundenspezifischen Problemlösungen, die im Rahmen der Literaturanalyse bereits aufkamen, stellt sich an dieser Stelle die offene Frage: Können diese Entwicklungen standardisierte offene Programme verdrängen, wenn diese es nicht oder nur begrenzt schaffen, diesen Anforderungen durch neue, innovative Programmgestaltungen zu begegnen? Einer der befragten Praxisexperten indizierte bereits eine kürzlich umgesetzte strategische Umorientierung der Business School – weg von offenen Programmen hin zu massgeschneiderten Programmen.

### 5.9.3 Entwicklung eines Orientierungsmodells

Diese zuvor beschriebenen Ergebnisse visualisiert Abbildung 74, indem diese die aktuell praxisrelevanten Ziele von Bildungsinnovationen auf den drei Zielebenen sowie Elemente innovativer Programme in einem Orientierungsmodell zusammenfasst. Dabei werden auch aufkommende Handlungsfelder beispielhaft skizziert. Diese werden entweder bereits aufgenommen, sollen aber zukünftig intensiviert werden, oder sollen neu etabliert werden.

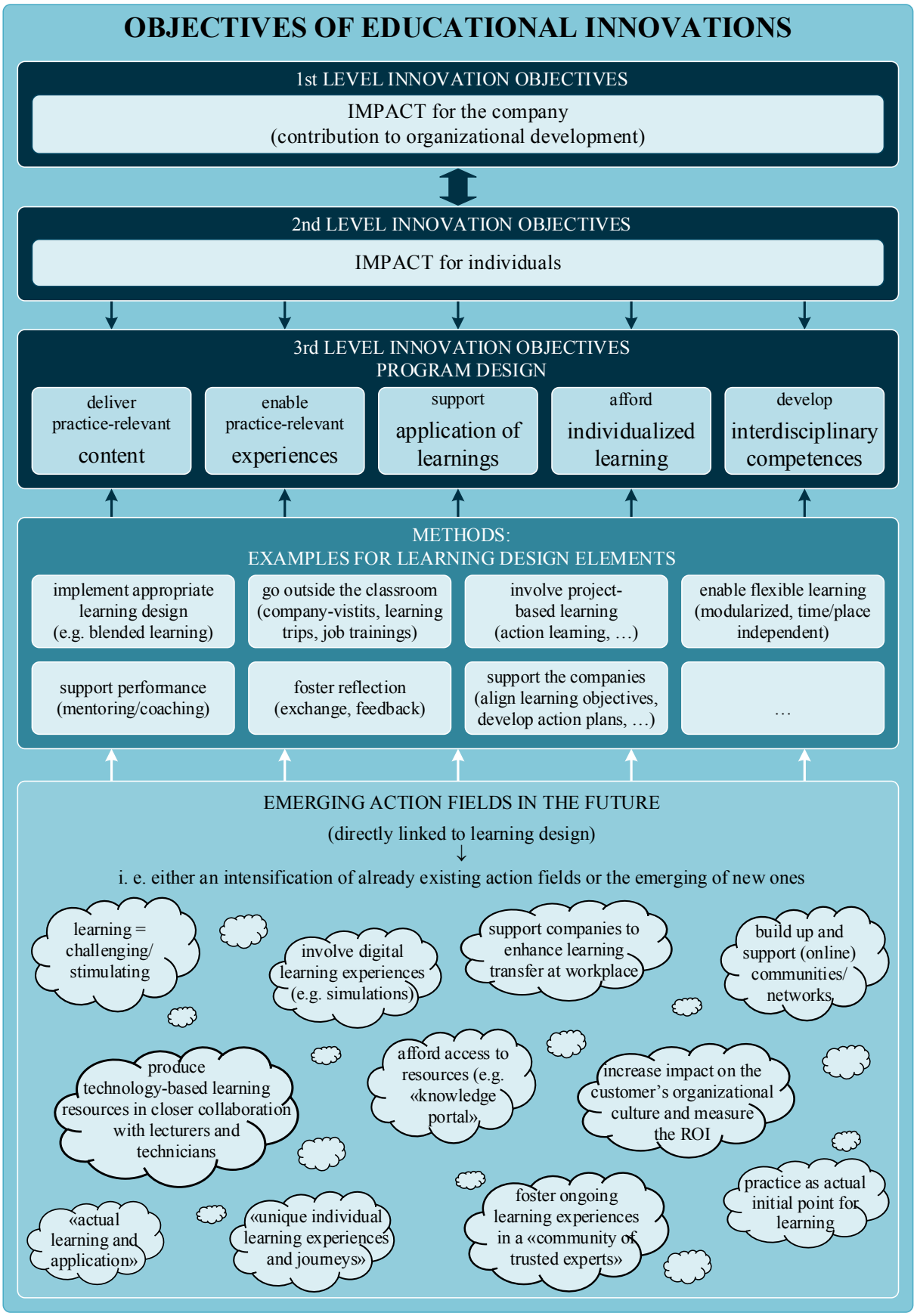



Abbildung 74: Aktuelle praxisrelevante Ziele von Bildungsinnovationen und Elemente innovativer Programme (Quelle: Eigene Darstellung)

# TEIL C: EMPIRISCHE STUDIE II

# 6 Untersuchungsdesign

## 6.1 Forschungsziele

Mit den Ergebnissen der ersten und vorangegangenen empirischen Studie der Online-Umfrage konnte ein Verständnis entwickelt werden, welche Ansätze eines Executive Education Programms derzeit und zukünftig als innovativ eingestuft werden. Dabei konnte festgestellt werden, welche Aktivitäten des Programm-Managements zu deren Ermöglichung als relevant eingeschätzt werden. Zusammenfassend wurde ein Orientierungsmodell entwickelt, welches die verschiedenen Zieldimensionen von Bildungsinnovationen und beispielhaft einige innovative Programm-Elemente und -Aktivitäten beinhaltet. Ausserdem konnte der aktuelle Stand der Umsetzung einiger Trends aufgenommen werden. Die Stichprobe für diese Umfrage involvierte Executive Education Programmverantwortliche an EQUIS-akkreditierten Business Schools in Europa; damit konnten Aussagen über die Häufigkeit der Angaben dieser Praxisexperten ‚in der Breite' getroffen werden.

Mit Blick auf die leitende Forschungsfrage wird es im nächsten Schritt bedeutend, – basierend auf den vorherigen Schritten im Forschungsprozess – ‚in der Tiefe' zu untersuchen, welche Erfolgsfaktoren und konkreten Aktivitäten eines innovationsorientierten Programm-Managements die Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme ermöglichen. Dazu soll auf den bisher erarbeiteten Ergebnissen aufgebaut werden. Im Zentrum steht daher für diese Untersuchung folgende untergeordnete Forschungsfrage:

| | |
|---|---|
| **F 4** | **Welche Programm-Management-Aktivitäten tragen zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme bei?** |

Im Sinne der iterativen und prozesshaften Theorieentwicklung leistet diese Untersuchung ebenfalls weitere Erkenntnisbeiträge zu den zuvor anvisierten Forschungsfragen (F 1 – F 3). Demnach wird ebenfalls auf Bildungsinnovationstreiber (F 1), Prozesse zur Gestaltung des innovationsorientierten Programm-Managements (F 2a), förderliche Faktoren einer Innovationsorientierung (F 2b) sowie auf die Implementierung von Bildungsinnovationen (Praxisverständnis (F 3a), Innovationsprozesse (F 3b), Implementierungsstand (F 3c)) eingegangen werden.

Um diesen Zielen nachzugehen, wird durch die Autorin ein Fallstudienansatz in besonderem Masse als geeignet gesehen, der eine vertiefte Untersuchung einzelner Erfolgsfälle ermöglicht und im Kontext der Bildungsorganisation und deren Umwelt versteht. Nachfolgend wird deshalb auf die Fallstudienforschung als methodologisches Paradigma sowie den Forschungsprozess eingegangen.

## 6.2 Fallstudienforschung als methodologisches Paradigma

Yin (2009) wird als einer der zentralen Autoren angesehen, der sich umfassend mit Fallstudien als Forschungsmethode auseinandergesetzt hat. In der vorliegenden Arbeit wird Fallstudienforschung zwar nicht in seinem Sinne einer Forschungs*methode* verstanden, sondern vielmehr als 'Approach' bzw. methodisches Rahmenmodell[19], innerhalb dessen verschiedene Methoden je nach Zielsetzung und Forschungsfeld zum Einsatz kommen können (vgl. Lamnek, 2010, S. 272). Yin (2009) stellt mit seinen Arbeiten ein sehr umfassendes und weiterführendes Vorgehensmodell zur Verfügung, an das sich diese Untersuchung anlehnt. Dabei folgt der Autor einem eher positivistischen Wissenschaftsverständnis, legt sein Vorgehensmodell jedoch so an, dass es Auslegungen für eine interpretativ verstehende Grundlegung ermöglicht, wie sie hier verfolgt wird. Dagegen knüpft Eisenhardt (1999) mit ihrem Fallstudienansatz an der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967/1998) an, durch die ein interpretativer Zugang betont wird (vgl. Gibbert & Ruigrok, 2010). Auch Lamnek und Baur (2005; 2010) beschäftigen sich mit qualitativen Fallstudien. Im Folgenden sollen v. a. letztere Arbeiten herangezogen werden, um das Vorgehensmodell von Yin (2009) im qualitativen Forschungsparadigma auszugestalten.

Die verschiedenen methodologischen Zugänge wurden in Methodendiskussionen v. a. hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung und der Kontrolle des Forschenden kritisiert, welche in Debatten um die damit einhergehende wissenschaftliche Qualität münden (vgl. Gibbert & Ruigrok, 2010). In der letzten Zeit wird allerdings verstärkt der Versuch unternommen, diese Gegensätze zu überwinden, um mit Blick auf die jeweils zu beantwortende Forschungsfrage ein anschlussfähiges Fallstudienforschungsdesign entwickeln zu können (vgl. Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nachfolgend wird die Wahl dieses Ansatzes begründet.

[19] Wenn in den folgenden Ausführungen von ‚Fallstudien' oder dem ‚Fallstudienansatz' gesprochen wird, unterliegt dies diesem Verständnis.

### 6.2.1 Begründung der Wahl des Fallstudienansatzes

Fallstudienansätze ermöglichen ein besonders tiefes Eintauchen in einzelne Fälle unter Berücksichtigung und Untersuchung der ganzheitlichen Komplexität in deren realer sozialen Welt, was zentrale Anforderungen qualitativer Sozialforschung aufnimmt. Dabei steht das Zusammenspiel vielzähliger Faktoren im Mittelpunkt, woraufhin typische Vorgänge bzw. Handlungsmuster herausgearbeitet werden:

> *"The case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful real-life events – such as … small group behavior, organizational and managerial processes" (Yin, 2009, S. 4).*

Diese Ausführung verdeutlicht das ganzheitliche Verständnis von Fallstudien: Es wäre demnach alles andere als zielführend, die Komplexität der Variablenvielfalt zu reduzieren, wie es in der quantitativen Forschung angestrebt wird. Vielmehr soll genau diese Komplexität einzelner Fälle in ihrer Ganzheitlichkeit und Tiefe untersucht werden. In Anlehnung an Yin (2009, S. 2) kann ein Fallstudienansatz für die vorliegende Untersuchung aus den folgenden Gründen geeignet sein:

a) ‚Wie'-Fragen sollen beantwortet werden,
b) der Forschende hat wenig oder nur eine geringe Kontrolle über zu untersuchende Ereignisse,
c) gegenwärtige Phänomene der realen Lebenswelt sind zu untersuchen.

**Eigenschaften und Ziele von Fallstudien im qualitativen Forschungsparadigma**

In Anlehnung an Lamnek (2010, S. 272-285) lassen sich vier Eigenschaften und gleichzeitig Ziele von qualitativen Fallstudien ausmachen. Diese werden nachfolgend skizziert und unterstreichen die Angemessenheit dieses Ansatzes zur Beantwortung der Forschungsfrage:

- **Realitätsnähe und Totalität.** Die Ganzheitlichkeit eines Falls kann in seiner realitätsnahen Komplexität erfasst werden, nicht isolierte Daten. Dabei geht es um ein wissenschaftlich kontrolliertes Fremdverstehen durch einen offenen und kommunikativen Zugang zu den Fällen (vgl. Lamnek, 2010, S. 274). Ziel ist die intensive und vertiefe Beschäftigung mit einem oder wenigen abgegrenzten Fällen in ihrer Totalität durch Hinzuziehung möglichst vieler Untersuchungsmaterialien, was zu umfangreichen Ergebnissen führt.
- **Rekonstruktion von Handlungsmustern.** Als ein Ziel von qualitativ orientierten Fallstudien beschreibt Lamnek:

> *„… eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren … . Dabei versucht der Forscher nicht nur als alltagsweltlicher Handlungspartner, die Figuren nachzuvollziehen, sondern diese in den wissenschaftlichen Diskurs zu überführen und Handlungsmuster zu identifizieren, indem er allgemeinere Regelmässigkeiten vermutet." (Lamnek, 2010, S. 285)*

Das Individuum bzw. der einzelne Executive Education Programmverantwortliche wird dabei als *„Fachmann für die Deutungen und Interpretationen seiner Alltagswelt (angesehen). … (Dadurch) sollen die alltagsweltlichen Deutungen und Interpretationen wissenschaftlich kontrolliert fremdverstanden werden" (Lamnek, 2010, S. 274)*. Dieses Verständnis geht ausserdem einher mit dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Paradigma einer Wissenschafts-Praxis-Kommunikation nach Euler (1997), wie es in Kapitel 1.4 beschrieben wurde.

- **Allgemeinere Regelmässigkeiten.** Nicht individuelle Einzelfälle stehen im Fokus, sondern das Anliegen, *„in irgendeiner Weise typische, als extrem-, ideal- oder durchschnittstypische Handlungsmuster zu identifizieren" (Lamnek, 2010, S. 284)*. Dabei ist es ein Ziel, rekonstruierte Handlungsmuster in wissenschaftliche Diskurse zu überführen und dazu allgemeinere Regelmässigkeiten in diesen Handlungsmustern zu finden und abzuleiten. Somit kann die Entwicklung eines innovationsorientierte Programm-Management-Modells unterstützt werden, für welches das Identifizieren allgemeiner Regelmässigen über die Einzelfälle hinaus ein Voraussetzung darstellt. Gleichzeitig unterliegen einer Generalisierung Grenzen (vgl. Kapitel 1.5.1).
- **Beschreibung von Ursachen und Folgen von Handlungen.** Neben dem Herausarbeiten allgemeiner Regelmässigkeiten anhand der Rekonstruktion von Handlungsmustern können durch die Fallstudienforschung Kausalbeziehungen aufgedeckt werden, was aber nicht im Sinne eines quantitativen Forschungsansatzes zu verstehen ist. Vielmehr geht es um *„die relative Bedeutung möglicher Ursachen und das Ausmaß der Folgen bestimmter Prozesse" (Lamnek, 2010, S. 285)*. Dabei kann bspw. aufgezeigt werden, welche Handlungen von welchen Personen mit welchen Folgen ausgeführt wurden oder werden:

  > *„Die Erklärung soll sich dabei auf das Wesentliche konzentrieren, aber ohne die Vergangenheit kann die Gegenwart nicht verstanden werden." (Baur & Lamnek, 2005, S. 245)*

  Wichtig erscheint es also, diejenigen Informationen in einem Gegenwarts- als auch einem Vergangenheitsbezug einzubeziehen, die für das Verständnis des Falles grundlegend sind. Auch dies wird mit Blick auf die Forschungsfrage bedeutend: Immerhin werden von den Programmverantwortlichen Aktivitäten im

Rahmen des Programm-Managements ausgeführt werden, welche eine Implementierung von Bildungsinnovationen im Ergebnis (also als Folge ihrer Handlungen) unterstützt haben – diese gilt es zu untersuchen.

**Methoden im Fallstudienansatz**

Der Fallstudienansatz als 'Approach' gibt noch keine Auskunft darüber, welche Methoden und Instrumente zur Datenerhebung einzusetzen sind. Vielmehr ist der Einsatz vielzähliger Methoden grundsätzlich denkbar:

> *"Die Einzelfallstudie ist … prinzipiell offen für alle Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung." (Lamnek, 2010, S. 275)*

Yin (2009) sieht genau hierin die Stärke der Fallstudienforschung:

> *"The case study's unique strength is ist ability to deal with a full variety of evidence – documents, artifaczs, interviews, and observations." (2009, S. 11)*

Damit ist die Wahl geeigneter Methoden basierend auf der Zielsetzung und Fragestellung der Untersuchung zu treffen. Jedoch geht mit Fallstudien die Anforderung der Methodenvielfalt einher: Fallstudien sind *„schon von ihrem Anspruch her … multimethodisch anzulegen" (Lamnek, 2010, S. 273)*, da alle relevanten Aspekte und die gesamte Komplexität erfasst werden sollen. Zudem ermöglicht dies eine Methodentriangulation, durch die Methodenfehlern erkennbar und vermeidbar werden. So können mehrere Forschungsmethoden einbezogen werden, die im Rahmen des qualitativen Forschungsverständnisses als zielführend erachtet werden. Die konkrete Methodenwahl ist an späterer Stelle zu treffen und wird in Kapitel 6.3.3 vorgenommen.

### 6.2.2 Falldefinition

Nach Lamnek (2010) umfasst ein Fall *„ein einzelnes soziales Element als Untersuchungsobjekt oder -einheit. … (Dabei geht es) um die spezifischen und individuellen Einheiten, die bestehen können aus Personen, Gruppen, Kulturen, Organisationen, Verhaltensmustern etc." (Lamnek, 2010, S. 273)* In dieser Arbeit soll ein innovatives Executive Education Programm als Fall verstanden werden, welches in den organisationalen Kontext und die gegebenen (ggf. innovationsförderlichen) Rahmenbedingungen der Bildungsorganisation eingebettet ist. Für dieses Programm sind auf der Meso-Ebene die Programmverantwortlichen als Team zuständig, welche die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung sowie damit verbundene Innovationsprozesse gestalten und individuell innovatives Verhalten zeigen können. Abbildung 75 visualisiert dieses Fallverständnis:

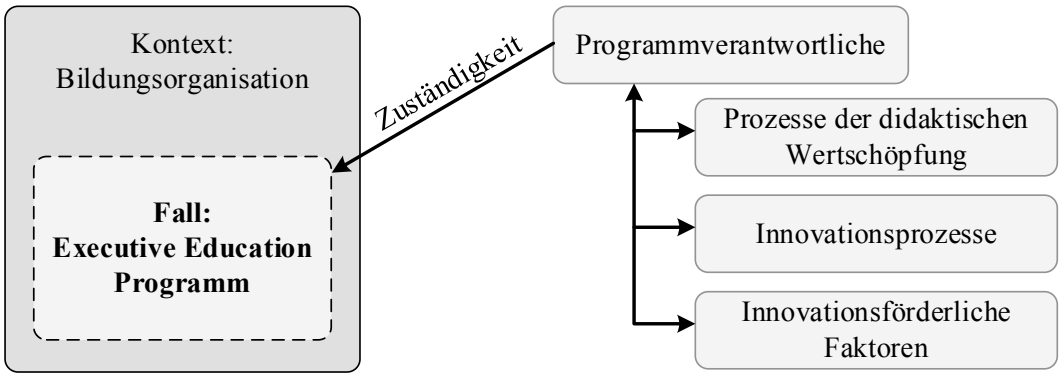



Abbildung 75: Was ist ein Fall?
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Bestimmung des Fallstudientyps.** Lamnek beschreibt zudem vier verschiedene Typen von Fallstudien, die sich durch verschiedene Ausprägungen der Untersuchungseinheit sowie der Forschungsfrage zusammen setzen und unterscheiden lassen (vgl. Lamnek, 2010, S. 293-299):

- **Untersuchungseinheit**: Die Art des Falls, der untersucht wird, stellt das erste Unterscheidungskriterium dar. In diesem Forschungsvorhaben geht es nicht um Einzelpersonen, sondern um soziale Aggregate: Innovative Executive Education Programme stehen im Fokus, für die mehrere Programmverantwortliche in einem Team zuständig sind.
- **Forschungsfrage**: Aufgrund der spezifischen Forschungsfrage kann ein Fall in einer Binnenstruktur oder in Aussenkontakten unterschieden werden. In dieser Untersuchung steht die Binnenstruktur des Falls im Fokus. Diese bezieht sich auf die Verbindung der einzelnen Komponenten untereinander. Hier soll es um die mit einem innovativen Programm verbundenen Prozessen und deren förderliche Faktoren gehen, die die Implementierung von Bildungsorganisationen letztendlich ermöglichen. Dies steht immer in engem Zusammenhang mit dem Kontext der Untersuchungseinheit, nämlich der Bildungsorganisationen, die spezifische organisationale Rahmenbedingungen bereitstellt und wiederum mit der Umwelt in Verbindung steht. Tabelle 33 stellt diese Einordnung zusammenfassend dar:

| Untersuchungseinheit / Forschungsfrage | Einzelperson | Soziales Aggregat: Executive Education Programm |
|---|---|---|
| **Binnenstruktur** | | X |
| **Aussenkontakte** | | |

Tabelle 33: Typologische Einordnung der Fälle
(Quelle: in Anlehnung an Lamnek, 2010, S. 294)

## 6.3 Forschungsprozess

### 6.3.1 Fallstudiendesign

Ein Fallstudiendesign kann eine einzelne oder mehrere Fallstudien umfassen. Während manche Autoren wie bspw. Baur und Lamnek (2005) von Einzelfallstudien sprechen, beschreibt Yin (2009, S. 46-64) Single-Case Designs und Multiple-Case Designs. Für diese Untersuchung soll ein Multiple-Case Design herangezogen werden. Ein solches kann dann mehrere Einzelfälle beinhalten, deren Handlungsmuster zunächst unabhängig voneinander in ihrer Individualität und Tiefe analysiert werden können, lässt aber ausserdem Vergleiche und die Ableitung allgemeiner Regelmässigkeiten eine fallübergreifende Analyse zu:

> *"Each (executive education provider) might be the subject of an individual case study, but the study as a whole covers several schools and in this way uses a multiple-case design." (Yin, 2009, S. 53)*

Dabei wird der Vorteil hervorgehoben, dass die Evidenz von multiplen Fallstudiendesigns oftmals weitaus robuster sein kann als die von Einzelfallstudien. Gleichzeitig beansprucht die Untersuchung mehrerer Einzelfälle sowie deren übergreifende Analyse häufig extensive Ressourcen (vgl. Yin, 2009, S. 53). Um fallübergreifende Aussagen treffen zu können, hält die Autorin die Aufnahme von mindestens drei Fallstudien als sinnvoll. Gleichzeitig wird aufgrund des eben erwähnten hohen Forschungsaufwandes die Anzahl der Fallstudien zunächst auf diese drei begrenzt. Jedoch soll diese Beschränkung im Sinne der Offenheit und des Prozesscharakters eines qualitativen Forschungsansatzes an dieser Stelle noch nicht als definitiv verstanden werden, sondern einen ersten Orientierungsrahmen geben. Falls nach drei Fallstudien das Forschungsziel noch nicht beantwortet werden kann und es sich sinnvoll erweist, weitere Fälle hinzuzuziehen, wäre dem nachzugehen. Damit ergibt sich das folgende vorläufige Fallstudiendesign:

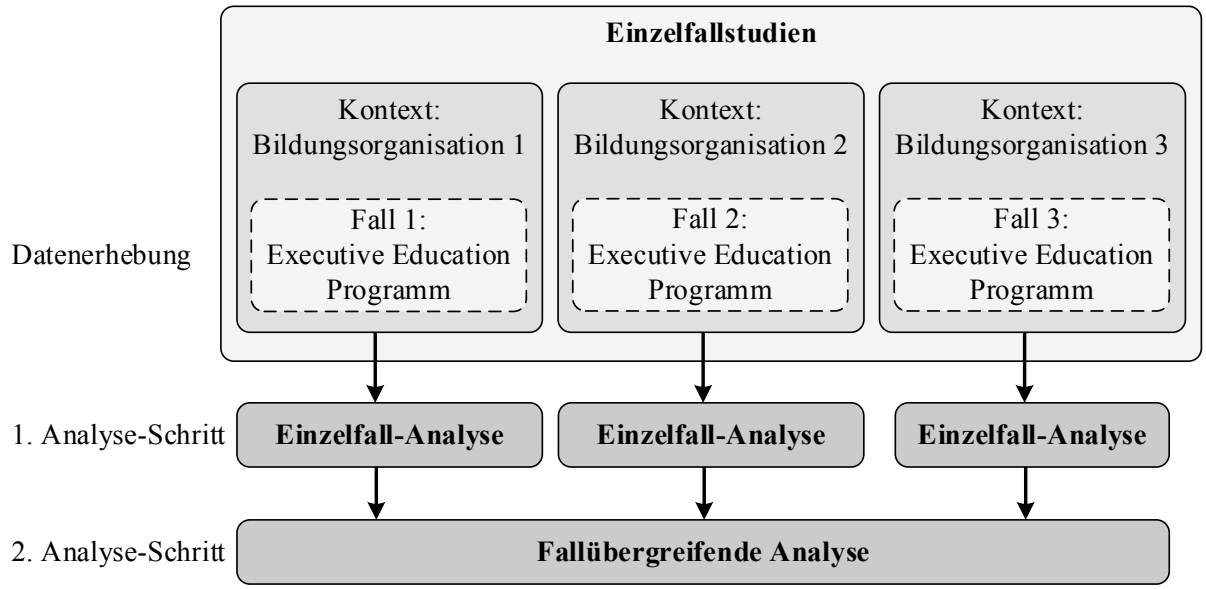



Abbildung 76: Fallstudiendesign
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 6.3.2 Fallauswahl durch theoretisches Sampling

Die Frage der Fallauswahl ergibt sich in einem Forschungsprozess in verschiedenen Situationen. In diesem Forschungsvorhaben ist an dieser Stelle eine weitere Auswahlentscheidung im Rahmen der geplanten Fallstudien zur Auswahl der Fälle notwendig. Es muss zum einen entschieden werden, welche Gruppen bzw. Fälle einbezogen werden sollen (Fallgruppenauswahl). Anschliessend ist innerhalb der einzelnen Fälle bspw. zu entscheiden, welche Personen interviewt oder welche Dokumente einer Datenanalyse unterzogen werden sollen. (vgl. Flick, 2009, S. 154-155) Die Angemessenheit einer Auswahlstrategie ist abhängig von der konkreten Forschungsfrage, anhand derer zu entscheiden ist: *„Welche und wie viele Fälle sind notwendig, um die Fragen der Untersuchung beantworten zu können?“ (Flick, 2009, S. 169)* Die Auswahlstrategie führt zu einem spezifischen Zugang und Verstehen des Feldes. Daraus ergibt sich letztendlich, welches Datenmaterial zur Analyse vorliegt.

Wenn die Untersuchung die Theoriegenerierung (ein innovationsorientiertes Programm-Management-Modell) anstrebt und zudem begrenztes empirisch gehaltvolles Vorwissen über den Gegenstandsbereich vorliegt, kann die Fallauswahl durch ‚theoretisches Sampling‘ weiterführend sein, das von Glaser und Strauss[20] (1967/1998) begründet wurde. Damit wird es möglich, mit einem Fall zunächst die Untersuchung zu starten

[20] Das theoretische Sampling findet in der qualitativen Forschung über Glaser und Strauss und die Grounded Theory hinaus Anwendung und stellt die typische und genuine Art der Fall(gruppen)auswahl dar: Im Gegensatz

und die Fallauswahl schrittweise *im* Forschungsprozess vorzunehmen durch das Hinzuziehen weiterer Fälle, die weiteren Erkenntnisgewinn ermöglichen. Die Entscheidungsgrundlage liefern damit die Ergebnisse aus der Datenanalyse der bereits vorliegenden Fälle. Mit diesem Vorgehen fallen die Phasen der Datenerhebung und -auswertung zusammen. Glaser und Strauss (1967/1998) beschreiben dies wie folgt:

> *„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorien zielenden Prozess der Datensammlung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel sammelt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind, um seine Theorie zu entwickeln, während sie emergiert. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene … Theorie kontrolliert." (Flick, 2009, S. 159, zit. nach Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 53)*

Im Gegensatz zu diesem Vorgehen würden Methoden, die vor der Datenerhebung die genaue Struktur der Fallgruppenauswahl festlegen, den Gewinn neuer Erkenntnisse für die diese Untersuchung dagegen zu sehr einschränken. Durch die Anwendung eines theoretischen Samplings erfolgt die Fallgruppen- und Fallauswahl nach dem erwarteten Erkenntnisgewinn (vgl. Flick, 2009, S. 159): Es geht also nicht darum, mittels Zufallsauswahl eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, wie es ein statistisches Sampling anstreben würde. Vielmehr steht hier der zu erwartende Neuigkeitsgehalt bzgl. der Theoriegenerierung im Mittelpunkt, die von dem zu dieser Zeit vorliegenden Erkenntnisstand ausgeht. Grundsätzlich wäre damit ein Einbezug einer unbegrenzten Anzahl von Fällen möglich. Aus diesem Grund ist eine klare Definition von Auswahlkriterien bedeutend, durch die eine begründete Einschränkung dieser Vielzahl an Möglichkeiten gegeben wird. In diesem Sinne sehen Glaser und Strauss (1967/1998) folgende Fragen als zentral für die Datenauswahl an:

> *„Welchen Gruppen oder Untergruppen wendet man sich zwecks Datenerhebung nächstens zu? Und mit welcher Absicht? … Die Möglichkeiten zu vergleichen sind im Prinzip unbegrenzt, und deshalb müssen die Gruppen nach theoretischen Kriterien ausgewählt werden." (Flick, 2009, S. 159, nach Glaser & Strauss, 1998, S. 55)*

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wann keine weiteren Fälle mehr einzubeziehen sind und die Datenerhebung abgeschlossen werden kann. Die ‚theoretische Sättigung' gibt darauf eine Antwort: Eine Sättigung ist erreicht, wenn innerhalb einer Kategorie keine weiteren Daten gefunden werden können, mit denen diese Kategorie weiter entwickelt werden könnte (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 69). Der Erfolg des Samples ist nach *Flick (2009)* von der *„Reichhaltigkeit an relevanten Informationen" (S. 167-*

---

zu ‚abstrakt-methodologischen Kriterien' und dem Ziel der Repräsentativität stehen hierbei ‚konkret-inhaltliche' Kriterien im Fokus (vgl. Glaser und Strauss (1967/1998)).

*168)* abhängig. Dabei bewegt sich die Entscheidung der Auswahl zwischen (1) einer breiten Erfassung des Feldes (Breite) und (2) einer tiefgründigen Analyse (Tiefe) in der Konzentration auf einzelne Fälle. Diese Untersuchung strebt eine tiefgründige Analyse der einzelnen Fälle an, um ein detailliertes Verständnis von Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Bildungsinnovationen auf Programmebene entwickeln zu können.

#### 6.3.2.1 *Definition von Auswahlkriterien*

Wie in Kapitel 6.3.2 beschrieben, soll die Fallauswahl durch die Anwendung des theoretischen Samplings (vgl. Flick, 2009; Glaser & Strauss, 1967/1998) erfolgen. Demnach sind konkrete Auswahlkategorien für die Fälle zu definieren.

**Extremfälle.** Im Rahmen der Fallstudienforschung wird in der aktuellen Diskussion immer wieder erneut aufgegriffen, wie die Schritte im Auswahlprozess zu erfolgen haben und wie Auswahlkriterien definiert sein sollten. Hierfür sind verschiedene Vorschläge anzutreffen. So können ‚besonders typische Fälle' ausgewählt werden oder ‚kritische Fälle' oder auch ‚Fälle nach der Intensität', in denen die zu untersuchenden Kriterien besonders oder unterschiedlich intensiv auftreten. Als weitere Möglichkeit wird die gezielte Auswahl von ‚Extremfällen' vorgeschlagen (vgl. Flick, 2009; Patton, 2002, S. 230-247). Letzteres soll für diese Untersuchung aufgenommen werden. Durch die Integration möglichst verschiedener Extremfälle können zwischen den vertieften Einzelfallstudien möglichst verschiedene Ansätze zum Umgang mit den jeweiligen Innovationen und eine relative ‚Breite' integriert werden. Diese können dann in der fallübergreifenden Analyse bzgl. Gemeinsamkeiten und Unterschieden verglichen und auf dieser Grundlage ein interpretierendes Verständnis für fallübergreifende Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Bildungsinnovationen entwickelt werden. Die inhaltliche Dimension der Extremfälle – also die Frage: Worin sollen die Fälle ‚extrem' sein und sich unterscheiden? – wird in den weiteren Ausführungen an den entsprechenden Stellen herausgearbeitet werden.

**Definition des ‚Falls'.** Als Ergebnis der Online-Umfrage (vgl. Kapitel 5.9) konnten fünf Bildungsinnovationsziele auf der Programmebene identifiziert werden, die die Praktiker derzeit und in naher Zukunft als bedeutend für die Programmgestaltung sehen. Diese stellen die Grundlage dar, um einen Impact für die individuellen Teilnehmenden und darüber letztendlich einen Impact für Unternehmen schaffen zu können – was derzeit das oberste Ziel von Bildungsinnovationen im Kontext der Executive Education darstellt. Auf dieser Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass Bildungsinnovationen auf Programmebene sich in einer Programmgestaltung wiederfinden, die diese

Innovationsziele anstrebt. Deshalb soll für diese Untersuchung ein Programm als Fall definiert werden, das eines oder mehrerer dieser Ziele anstrebt. Dabei soll der Fokus auf den Innovationsprozess gerichtet werden, in dem das Programm erstmalig entwickelt und durchgeführt wurde bevor es in Routineprozesse überführt wurde. In diesem Prozess können die anfänglichen Innovationstreiber und daraufhin die Erfolgsfaktoren für die gelungene Implementierung des Programms identifiziert werden. Bedeutend erscheint es, dass das Programm sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht mehr *im* Innovationsprozess befindet, so dass die erfolgreiche Umsetzung bzw. abgeschlossene Implementierung innovativer Ansätze untersucht werden kann. Darüber hinaus wird das Programm eingebettet in die Bildungsorganisation untersucht werden, welche förderliche oder hemmende organisationalen Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen zur Verfügung stellen kann und damit einen bedeutenden Einfluss hat.

**Innovationsziele auf Programmebene.** Ein Programm als Fall sollte basierend auf den Vorarbeiten folgende Innovationsziele auf Programmebene fokussieren, durch die es als übergreifendes Ziel eine bedeutende Wirkung für individuelle Teilnehmende und Unternehmen anstreben will:

- Praxisrelevante Inhalte bieten,
- Praxisrelevante Erfahrungen ermöglichen,
- Anwendung des Gelernten unterstützen,
- Individualisiertes Lernen ermöglichen,
- Interdisziplinäre Kompetenzen entwickeln.

**Inhaltliche Dimension.** Wie die Ergebnisse der Online-Umfrage ebenfalls gezeigt haben, können diese Ziele durch diverse Methoden oder Kombinationen von Methoden erreicht werden. Daneben sind vielzählige mögliche Lernformate oder Programm-Designs denkbar, die diese Ziele aufnehmen können. Eine Einschränkung der Auswahlkriterien durch die inhaltliche Dimension der Bildungsinnovation *(„was ist neu?“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5))* erscheint daher nicht sinnvoll begründbar oder weiterführend. Vielmehr soll an dieser Stelle eine Offenheit bzgl. der inhaltlichen Dimension für das weitere Vorgehen gewährleistet bleiben.

**Subjektive Dimension.** Dagegen erscheint es zweckmässiger den Blick auf die subjektive Dimension der Innovation zu richten, die durch die Frage geleitet wird: *„Neu für wen?“ (Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5)* Für diese Arbeit wurden die relevanten Di-

mensionen Markt, Bildungsorganisation und Anwendungskontext (Kundenorganisation) herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.2). Diese Dimensionen durch die Fallauswahl aufzunehmen und abzudecken, wird mit dem Blick auf den jeweiligen Innovationsprozess als weiterführend erkannt, um mögliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten im Innovationsprozess aufnehmen zu können. Bzgl. der Bewertung, ob nun eine Innovation tatsächlich neu ist und für wen, wurde in Kapitel 3.2 deutlich, dass dies nicht objektiv, sondern subjektiv bewertet werden sollte, bspw. durch Experten. Als Experten werden weiterhin Programmverantwortliche verstanden, die den Neuigkeitsgehalt eines Programms für ihre Bildungsorganisation als auch für den Markt sowie ihre Kunden einschätzen können.

**Programmart.** Eine weitere Einschränkung soll ausserdem über die Art der Programme erfolgen, um eine Vergleichbarkeit zu erleichtern. Erstens bezieht sich dies auf die Dauer eines Programms: Diese sollen bspw. keine Tagesseminare oder Workshops darstellen, sondern Programme, die mehrere Wochen umfassen. Diese scheinen eher förderliche Rahmenbedingungen für die oben aufgeführten Innovationsziele zu bieten, da der Lernprozess der Teilnehmenden über einen gewissen Zeitraum unterstützt werden kann und nicht nur ein punktuelles Lernevent darstellt (vgl. Seufert, 2011, S. 301). Zweitens sollten die Inhalte und Ziele der Programme grundsätzlich ähnliche sein. Eine Beschränkung auf Leadership-Programme wird hier eine geeignete Auswahl gesehen, da diese in besonderem Masse auf eine Kompetenzentwicklung zielen, die sich durch Anwendung im Verhalten der Lernenden zeigen soll. Ausserdem wird mit diesen meist eine zentrale Bedeutung und Wirkung auf die Unternehmen als Kunden der Bildungsorganisationen angestrebt. Die Führungsebene der Zielgruppe spielt dabei keine Rolle. Mit diesen Ausführungen wird auch eine dritte Dimension relevant: In den Portfolios der Führungskräfteentwicklung von Bildungsorganisationen finden sich verschiedene Arten von Programmen, denen verschiedene Geschäftsmodelle grundgelegt sind und die sich auf die didaktische Wertschöpfungskette auswirken. So richten sich offene Programme an einzelne Teilnehmende und sind standardisiert (Business-to-Consumer Strategie (B2C)). Dabei sind die Bildungsorganisationen alleine für die Schritte des didaktischen Wertschöpfungsprozesses zuständig. Während und nach der Durchführung kann dann Feedback von Teilnehmenden aufgenommen und bspw. für Optimierungen oder Weiterentwicklungen des Programms herangezogen werden. Andere Programme richten sich an Unternehmen als Kunden (Business-to-Business Strategie (B2B)) und sind dort bspw. im Kontakt mit HR-Verantwortlichen und/oder Managementmitglie-

dern. Dabei können die Programme in die Kundenorganisation implementiert und wiederholt durchgeführt werden. Auch hier können den Kunden standardisierte Programme angeboten werden, die zunächst von der Bildungsorganisation in einem ‚Basisdesign' gestaltet und entwickelt wurden. Mit den Kunden gemeinsam wird dann allerdings nochmals in die Designphase gegangen, um das standardisierte Programm bestmöglich an die spezifischen Bedarfe des jeweiligen Kunden anzupassen. Demnach werden die Kunden hier früher in die didaktische Wertschöpfungskette einbezogen und es können enge Kundenkontakte entstehen. Ausserdem werden Kunden massgeschneiderte Programme angeboten, die von Beginn für die spezifischen Bedarfe und Bedürfnisse eines Kunden gestaltet werden. Hierbei entstehen noch früher in der didaktischen Wertschöpfungsprozesse enge Kundenkontakte, nämlich bereits in der Bedarfsanalyse. Von Beginn an wird dann das Programm in einer Partnerschaft gestaltet und umgesetzt. So kann die didaktische Wertschöpfungskette mit unterschiedlich starkem Einbezug der Kunden gestaltet und durchlaufen werden. Aufgrund der Auswirkungen auf die didaktische Wertschöpfungskette wird es weniger als weiterführend erachtet, diese verschiedenen strategischen Ansätze in der Fallauswahl zu beschränken und nur eines zu fokussieren. Vielmehr wird es als wertvoll erachtet, gerade diese verschiedenen Modelle aufzunehmen und damit wieder Extremfälle herauszukristallisieren. Somit ergeben sich folgende Differenzierungsmerkmale für das Sampling: standardisiert, offen (B2C), standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen (B2B), massgeschneidert (B2B).

Im Sinne der Auswahl von Extremfällen sollten diese Merkmale idealerweise durch die einzelnen einbezogenen Fälle abgedeckt werden, um ggf. daraus entstehende Unterschiede im Innovationsprozess zur Gestaltung und Durchführung eines neuen Programms erkennen zu können.

**Zusammenfassung der Auswahlkriterien**

Zusammenfassend konnten fünf Auswahlkriterien identifiziert werden, die die Auswahlmöglichkeit von Fällen einschränken sollen. Zudem konnten zwei Dimensionen als Ansatz einer ersten Samplestruktur ausgemacht werden, die die verschiedenen Extremfälle möglichst in der Breite abdecken sollen und eine entsprechende Einordnung ermöglichen. Tabelle 34 fasst diese zusammen:

| **Auswahlkriterien zur Einschränkung möglicher Fälle** | |
|---|---|
| **Innovationsziele** | Aufnahme von 1 oder mehr der 5 Innovationsziele auf der Programmebene und explizites Anstreben des Impacts für individuelle Teilnehmende und Organisation |
| **Subjektive Dimension** | Ein(e) Programmverantwortliche(r) bewertet das Programm als neu für den Markt oder die Bildungsorganisation oder den Anwendungskontext (Kundenorganisation) |
| **Dauer des Programms** | Umfasst mehrere Wochen |
| **Inhaltsfokus des Programms** | Leadership |
| **Stand des Innovationsprozesses** | Abgeschlossen |
| **Dimensionen zur Einordnung der Extremfälle** | |
| **Subjektiver Neuigkeitsgehalt der Bildungsinnovation für…** | • Markt<br>• Bildungsorganisation<br>• Anwendungskontext (Kundenorganisation) |
| **Art des Programms** | • standardisiert, offen (B2C)<br>• standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen (B2B)<br>• massgeschneidert (B2B) |

Tabelle 34: Zusammenfassung der Auswahlkriterien
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit der Anwendung des theoretischen Samplings ist eine gewisse Offenheit im Sinne des qualitativen Forschungsverständnisses im Forschungsprozess aufrechtzuerhalten. Daher sollen diese Dimensionen ein erstes Entwurfsraster darstellen, das aufgrund der vorangegangenen Ergebnisse in dieser Arbeit entwickelt werden konnte. Für das Vorgehen bedeutet dies, dass zunächst mit dieser Idee ein erster Fall aufgrund seiner Eignung auszuwählen ist, für den die Datenerhebung und -analyse durchgeführt werden soll. Dieser Fall stellt den Ausgangspunkt der Untersuchung dar. Die Definition der Eignung beruht dabei auf Vermutungen des Forschenden bzw. auf äusseren Merkmalen und der begründeten Erwartung, theoretische Ansätze des Forschenden durch die Fälle *„komplexer, differenzierter und profunder“ (Lamnek, 2010, S. 286)* gestalten zu können. Jenes Ziel sollte bei der Fallauswahl systematisch mitgedacht werden. Mit den durch jeden weiteren Fall neu generierten Erkenntnissen ist weiter zu prüfen, ob diese Samplestruktur zur weiteren Fallauswahl als sinnvoll gesehen werden kann oder anzupassen ist.

#### 6.3.2.2 *Entwicklung der Samplestruktur*

**Vorgehen zur Fallauswahl.** Um geeignete Fälle zur Erkenntnisgewinnung auswählen zu können, wurde zum einen eine Online-Recherche durchgeführt, durch die verschiedene Programme mit innovativen Ansätzen auf der Homepage diverser Anbieter von Führungskräfteweiterbildung oder über Publikationen gesucht. Sofern Hinweise auf innovative Ansätze gefunden wurden, wurde ein persönliches Gespräch mit Programmverantwortlichen initiiert. Zum anderen wurde das eigene vorhandene Netzwerk genutzt, um mit Programmverantwortlichen in Kontakt zu treten. In beiden Ansätzen wurden in Gesprächen mit den Programmverantwortlichen Informationen zum Programm, dessen innovativen Ansätze (mit Blick auf die 5 Innovationsziele auf Programmebene sowie den Impact für Individuen und Organisation als Ergebnis der vorangegangenen Online-Umfrage) und vor allem die subjektive Bewertung des Innovationsgehalts durch diese Personen aufgenommen. Sofern ein weiterer Erkenntnisgewinn erwartet werden konnte, wurden die Fälle aufgenommen. Im Sinne des theoretischen Samplings verlief diese Fallauswahl schrittweise und nicht parallel, wie oben bereits skizziert wurde.

**Finale Fallauswahl.** Insgesamt wurden drei Programme als Fälle verschiedener Bildungsanbieter in die Untersuchung einbezogen. Diese entsprechen den oben definierten Auswahlkriterien, wie später im Rahmen der Einzelfallanalysen im Detail aufgezeigt wird. Die beiden Dimensionen der Samplestruktur wurden über den Forschungsprozess beibehalten und für sinnvoll befunden, um den bestmöglichen Erkenntnisgewinn anzustreben. Tabelle 35 ordnet die drei Fälle in diese Samplestruktur ein. Dabei zeigt sich, dass sie Extremfälle darstellen in dem Sinne, wie sie durch ihre Unterschiedlichkeit in diesen Dimensionen die Felder möglichst breit abdecken können:

| Art des Programms \ Neu für | Markt | Bildungs-organisation | Anwendungs-kontext |
|---|---|---|---|
| **standardisiert, offen (B2C)** | LeaderMOOC (CCL) | | |
| **standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen (B2B)** | | Situational Self Leadership in Action (KBC) | |
| **massgeschneidert (B2B)** | | | Lead to Outperform II (ES-HSG mit Amcor) |

Tabelle 35: Samplestruktur der Fallstudien
(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Folgenden wird kurz auf die drei Fälle und ihrer Einordnung in der Samplestruktur eingegangen. Die Reihenfolge gibt den chronologischen Ablauf der Aufnahme der Fälle in den Forschungsprozess wieder:

**LeaderMOOC des Center for Creative Leadership (CCL)**: CCL fokussiert sich in seinen Angeboten rein auf Leadership Development-Angebote und betreibt eigene Forschung. CCL-Mitarbeitende erkannten den aufkommenden Trend 'MOOC' auf dem Markt relativ früh und konnten durch intern verfügbare Finanzierungsmöglichkeit für ein Innovationsprojekt ein eigenes MOOC-Projekt initiieren und umsetzen. Dabei stand die Exploration des Trends im Fokus. Damit sollte der übergreifenden Frage nachgegangen werden, inwiefern MOOCs, die bisher v. a. im Hochschulkontext umgesetzt wurden, übertragbar sind auf den eigenen Kontext – also ob sie geeignet sind für Leadership Development und das Ziel der Verhaltensänderung der Teilnehmenden ähnlich wie Präsenzlernen erreichen kann. Als explizites Innovationsprojekt wurde durch ein kleines Kernteam dieser und weiterer Fragen nachgegangen. Dafür wurde ein 8-wöchiger MOOC gestaltet, umgesetzt, umfassend evaluiert und dabei viel Zeit und Engagement durch vielzählige freiwillige CCL-Mitarbeitende investiert. Zentrale Erkenntnisse wurden CCL-intern und mit dem Markt geteilt.

Ein MOOC im Kontext des Leadership Developments war zur Zeit des Projektes neu für den Markt und für CCL. Zudem wurde der MOOC offen angeboten und stellt ein standardisiertes Programm dar, d. h. nicht auf Teilnehmende oder Kunden individuell angepasst. Das ‚offene' Angebot steht im Sinne eines MOOCs, d. h. jeder Interessierte

konnte weltweit an diesem MOOC kostenlos teilnehmen. Der LeaderMOOC basiert auf einer B2C-Strategie.

**Situational Self Leadership in Action (SSLiA) von The Ken Blanchard Companies (KBC)**: Das Programm SSLiA wurde von einem kleinen und selbstinitiierten Kernteam ganz ausserhalb bestehender Strukturen und Prozesse von KBC entwickelt. Dieses schliesst an das KBC-Hauptprogramm 'Situational Self Leadership' (SSL) an, welches üblicherweise als 2-tägiges Präsenztraining angeboten wird. Das Kernteam erkannte den Bedarf, die SSL-Modelle den Kunden als neu gestaltete virtuelle Lernmöglichkeit anzubieten, welche gänzlich in den Arbeitskontext integriert ist. Dabei wird rein selbstgesteuertes Lernen gefördert, wobei Teilnehmende und ihre Vorgesetzten gemeinsam lernen. Dabei wurde der Lernprozess auf 10 bis 25 Wochen nach individueller Gestaltung ausgedehnt. Erst mit vorliegenden Ideen zur Programmgestaltung und einem akquirierten Kunden trat das Kernteam an die Organisation KBC heran. Daraufhin wurde eine erste Version entwickelt, aber aufgrund organisationaler Rahmenbedingungen nur partiell in die Organisation implementiert. Später ergab sich eine Situation, die es ermöglichte Erfahrungen und Elemente aus dem Innovationsprojekt in etablierte Strukturen und Prozesse zurückzuführen. Als Ziele des Programms wird der Impact der einzelnen Teilnehmenden als auch der Organisation stark betont.

Die inhaltliche Dimension der Innovation war hier nicht neu für den Markt, aber für die Organisation KBC, die erstmalig ein solches Programm anbieten konnte. SSLiA wurde alleine von KBC gestaltet und entwickelt, um es dann Kunden anbieten zu können. Damit stellt es ein standardisiertes Programm dar, das aber an kundenspezifische Bedürfnisse angepasst werden kann. KBC folgt einer B2B-Strategie.

**Lead to Outperform II (LTO II) der Executive School of Management, Technology and Law an der Universität St. Gallen (ES-HSG) in Partnerschaft mit Amcor**: LTO II ist ein für Amcor massgeschneidertes Leadership-Programm (B2B-Strategie), das in der Kundenorganisation implementiert wurde. Hier erkannte Amcor Bedarf in der eigenen Organisation für ein solches Programm. Auf dieser Grundlage suchte das Unternehmen einen Bildungsanbieter, mit dem es eine langfristige Partnerschaft zur Gestaltung und Durchführung eines solchen Programms eingehen konnte. Die ES-HSG wurde als Partner ausgewählt, woraufhin der Innovationsprozess in enger Abstimmung und in einem partnerschaftlichen Verhältnis umgesetzt werden konnte. In diesem Fall war die Erreichung von Organisationszielen über das individuelle Lernen der Teilnehmenden von Anfang an besonders bedeutend. Diese Ziele sowie zu entwickelnde Kompetenzen der Einzelnen waren durch Amcor klar definiert und vorgegeben. Das Programm sollte

diese deutlich in der Gestaltung und als Zieldimension aufnehmen. Nach der ersten Durchführung eine umfassende Evaluation bzgl. der Zielerreichung durchgeführt. LTO II basiert auf einem Blended Learning Design, das über etwa 1 Jahr verteilt drei 3-tägige Präsenzmodule integriert sowie verschiedene Lernaktivitäten vor und zwischen den Modulen und eine umfassende Lernprozessunterstützung durch mehrere Personengruppen. Parallel zum Programm wurden im Unternehmen Amcor zudem neue HR-Prozesse eingeführt und Kompetenzen entwickelt, d. h. 'Organizational Capabilities' (vgl. bspw. Maier, 2015a; O'Reilly III & Tushman, 2008) entwickelt, um die Lernprozesse der Teilnehmenden zukünftig intern unterstützen zu können.

Inhaltlich ist diese Innovation weder neu für den Markt noch für die Bildungsorganisation ES-HSG (neben inkrementellen Ansätzen). Für die Kundenorganisation Amcor, also den Anwendungskontext, wurden durch LTO II allerdings für das Unternehmen bedeutende Neuerungen implementiert und bewirkt werden.

### 6.3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung für die drei Fallstudien wurde zeitlich nacheinander gestartet und verlief dann z. T. parallel im Zeitraum von Januar 2015 bis Januar 2016. Um die Daten erheben zu können, waren zuvor geeignete Methoden auszuwählen und Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Diese sollen nachfolgend vorgestellt und begründet werden. In vorangegangenen Ausführungen wurde der ganzheitliche Ansatz der Fallstudienforschung hervorgehoben; dies bringt Implikationen für die Wahl der Methoden mit:

> *„Der Fall soll … als Ganzes – in seiner gesamten Tiefe mit allen Facetten und Dimensionen – erfasst werden." (Baur & Lamnek, 2005, S. 5)*

Mit diesem Ziel der Fallstudienforschung geht hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage die Anforderung einher, mehrere Methoden zur Datenerfassung anzuwenden. Das steht ebenfalls im Sinne einer Methodentriangulation, mit der Methodenfehler vermieden werden können, indem durch den Einsatz mehrerer Methoden Daten zum selben Objekt erfasst werden. Damit einher geht auch oftmals eine Datentriangulation, indem Daten aus verschiedenen Quellen einbezogen werden, beispielsweise indem verschiedene Executive Education Programmverantwortliche zum selben Programm interviewt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen Daten erhoben werden durch qualitative Experteninterviews mit Programmverantwortlichen und die Hinzuziehung von Dokumenten. Nachfolgend soll kurz auf die eingesetzten Methoden eingegangen werden.

#### 6.3.3.1 *Methode 1: Experteninterviews*

Das Experteninterview stellt eine Form des qualitativen Interviews dar. Experten sollen im Rahmen der Fallstudien über Erfahrungswissen zur Implementierung einer Bildungsinnovation in ein Executive Education Programm verfügen. Somit können diese Programmverantwortliche sein, d. h. sie sollen an der Gestaltung der Schritte der didaktischen Wertschöpfung im Rahmen des Innovationsprozesses zentral mitgewirkt haben oder weiterhin mitwirken. Dabei können sie grundsätzlich verschiedene Hierarchieebenen und Rolle einnehmen. Sofern sie eine Führungsposition innehaben, gelten sie als Entscheidungsträger. Diesen Personen kommt u. a. die Aufgabe zu, Innovationsprozesse einzuleiten, sofern ein Innovationsbewusstsein aufkommt. Darüber hinaus können diese ggf. über die Vergabe von Ressourcen verfügen und daher Schlüsselpersonen in Innovationsprozessen darstellen (vgl. Kapitel 3.2). Da Experten als *„Repräsentanten einer Gruppe verstanden werden" (Flick, 2009, S. 214)* können (hier als Team der Programmverantwortlichen), wird es nicht unbedingt notwendig sein, sämtliche Verantwortliche eines Programms zu interviewen. Zwar sollen unbedingt verschiedene subjektive Perspektiven aufgenommen werden, doch nur solange bis eine Sättigung erreicht ist und durch weitere Interviews kein weiterer Erkenntnisgewinn zu erwarten ist. Welche Experten in welchen Rollen konkret als Interviewpartner einbezogen werden sollen, ist fallabhängig zu klären und wird daher im Rahmen der einzelnen Fallstudien aufgenommen.

Flick (2009, S. 215-218) macht ausserdem auf ein hohes Mass an Expertise des Forschenden als Voraussetzung zur Durchführung von Experteninterviews aufmerksam, die es braucht, *„um die interessierenden, gelegentlich sehr komplexen Prozesse, um die es im Interview gehen soll, zu verstehen und die ‚richtigen' Fragen umzusetzen bzw. kompetent nachfragen zu können" (Flick, 2009, S. 218)*. Zudem unterstehen Experten oftmals einem Zeitdruck, sodass eine umfassende inhaltliche Vorbereitung sowie die Entwicklung von spezifischen Interviewleitfäden bedeutend werden.

**Entwicklung von teilstandardisieren Interview-Leitfäden.** Basierend auf der Forschungsfrage wurde unter Berücksichtigung vorheriger Ergebnisse dieser Arbeit (aus Literaturanalyse und Online-Umfrage) ein teilstandardisierter Interviewleitfaden entwickelt, welche an den Kontext der einzelnen Fälle sowie zusätzlich an die Rolle der jeweiligen Interviewpartner anzupassen waren. Teilstandardisierte Leitfäden können dabei unterstützen, im geplanten Zeitrahmen das Interview auf die zentralen Themen zu fokussieren. Im Sinne des qualitativen Forschungsverständnisses lassen sie jedoch Abweichungen zu, können dem Gesprächsverlauf flexibel angepasst werden und halten

eine gewisse Offenheit für die Aufnahme neuer Aspekte bereit, die zuvor nicht erwartet werden konnten. Im Anhang (Kapitel 16.1) ist für jeden der drei Einzelfälle ein Interviewleitfaden beispielhaft beigefügt.

#### 6.3.3.2 *Methode 2: Dokumentanalyse*

Flick (2009) weist auf das Potenzial von Dokumenten als *„Mittel der Kommunikation"* hin, Aufschlüsse über *„soziale Realitäten in institutionellen Kontexten" (S. 331)* geben und somit zum Verständnis beitragen zu können: *„Dokumente sind in der Regel als Texte (in gedruckter Form), … jedoch auch … elektronisch verfügbar" (Flick, 2009, S. 323).* Im Rahmen der Fallstudien sollen dies bereits existierende, d. h. nicht für die Fallstudien erstellte, Dokumente sein. Diese können entweder Informationen zum Innovationsprozess selbst oder aktuelle Dokumente darstellen, die nach dem Innovationsprozess oder unabhängig von diesem erstellt wurden. So können diese öffentliche Dokumente darstellen (wie Programmbroschüren, Informationen auf der Homepage der Bildungsorganisation u. a.) oder interne (z. B. Evaluationsberichte, interne Präsentationen oder Notizen).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Dokumente für spezifische Zwecke erstellt wurden und damit keine unbeeinflussten Daten darstellen. Damit können sie eine sinnvolle Ergänzung zu den Experteninterviews darstellen. Deshalb soll bei der Auswahl als auch der Analyse darauf geachtet werden, zu welchem Zweck diese von wem erstellt wurden, bspw. zur internen Kommunikation oder Diskussion oder im Rahmen von Marketingaktivitäten. Zudem sind *„nicht nur die Inhalte, sondern auch Kontext, Verwendung und Funktion" (Flick, 2009, S. 330)* zu einzubeziehen. Aufgrund das mit deren Entwicklung verfolgten Zweckes wären der alleinigen Einbeziehung von Dokumentdaten Grenzen gesetzt, da keine Kommunikation über diese stattfinden könnte (vgl. Flick, 2009, S. 330-331). Im Rahmen der Experteninterviews kann allerdings auf diese Bezug genommen werden, bspw. nach der Vorbereitung auf ein Interview durch Dokumentdaten. So sollen sich die Daten beider Methoden ergänzen.

Zur reflektierten Auswahl von Dokumenten schlägt Scott (1990, S. 6) vier Beurteilungskriterien vor: Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Verständlichkeit der Inhalte. Welche konkreten Dokumente ausgewählt und in die Datenanalyse aufgenommen werden, ist wieder fallspezifisch zu entscheiden und wird im Rahmen der Einzelfallstudien aufgenommen werden.

#### 6.3.3.3 *Sequenzieller Ablauf*

Die oben beschriebenen Methoden aufnehmend erfolgt die Sammlung der Daten für jede Fallstudie nach dem gleichen sequenziellen Ablauf (vgl. Abbildung 77):

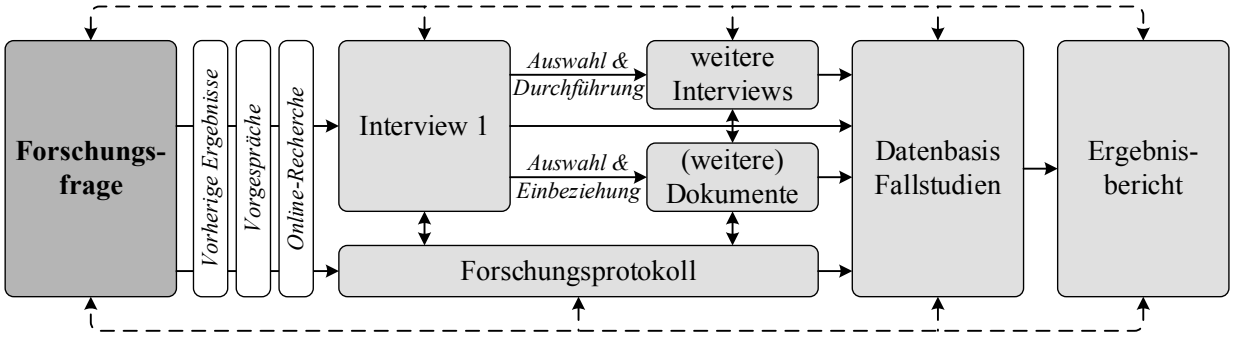



Abbildung 77: Sequenzieller Ablauf der Datenerhebung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Um den Zugang zu den Fällen zu erhalten, wurden diverse Vorgespräche mit verschiedenen Personen der einzelnen Bildungsorganisationen vorgängig geführt, die ggf. Kenntnisse eines – nach ihrer subjektiven Einschätzung – innovativen Executive Education Programmes haben. Die Inhalte dieser Gespräche fliessen zwar nicht direkt in die Datenbasis zur Datenanalyse ein, aber geben entscheidende Informationen für die Erstellung der Interviewleitfäden – in jedem Fall bzgl. des organisationalen Kontextes der Fälle und teilweise auch über die Interviewpartner. Auf dieser Basis wurden über eine Online-Recherche weitere Informationen zur Bildungsorganisation (z. B. Vision, Strategie, Strukturen, Programmportfolio; diese werden in die Datenbasis aufgenommen) und den Interviewpartnern durchgeführt (z. B. Einbezug der Homepage der Organisation sowie Social Media Profile der Interviewpartner; dies wird ebenfalls nicht in die Datenbasis aufgenommen), um so den Interviewleitfaden fallspezifisch und angepasst an die jeweiligen Rollen der Gesprächspartner zu gestalten.

Das erste Interview wurde jeweils mit der Person geführt, die den Zugang zum Fall entscheidend ermöglichte (Schlüsselpersonen) und meist selbst im Kernteam für das Programm verantwortlich ist bzw. war. Die daraus generierten Daten wurden anschliessend analysiert. Auf dieser Grundlage wurden in Absprache und Diskussion mit den Interviewpartnern weitere relevante Interviewpartner sowie Dokumente identifiziert, die weiterführende Informationen und Daten für die einzelnen Fallstudien liefern können. Auch hier wurden bisherige Ergebnisse und Informationen in die Interviewleitfäden involviert und in die Interviews eingebracht, um diese einerseits durch verschiedene Perspektiven beleuchten und andererseits darauf basierend weitere Informationen erhalten und so die Datenbasis weiterentwickeln zu können. Insgesamt folgte dieses Vorgehen

einem offenen und iterativen Forschungsverständnis; bspw. wurden während der Datenanalyse neu aufgekommene Fragen in weitere Interviews involviert, aber eben auch den einzelnen Interviewpartnern im Nachgang zurückgegeben, um ihre Antwort aufnehmen zu können. Im Datenerhebungsprozess werden so lange weitere Interviewpartner und Dokumente beigezogen, bis sich eine ‚Sättigung' (vgl. Glaser & Strauss, 1967/1998, S. 69) einstellt, d. h. bis keine neuen Informationen mehr aufkommen und sich die erhobenen Daten bereits beginnen zu wiederholen – also kein Mehrwert in der Hinzuziehung weiterer Datenquellen für die Erkenntnisgewinnung mehr gesehen wird.

Generierte Informationen wurden immer wieder an verschiedenen Datenquellen geprüft, Informationslücken identifiziert und versucht, diese in weiteren Schritten zu füllen oder durch wiederholten Rückbezug auf vorherige Datenquellen (Interviewpartner, Materialien, Online-Recherche). Über den ganzen Prozess hinweg wurden dazu Forschungsprotokolle für jede Einzelfallstudie geführt, die folgende Punkte beinhalten: Rahmenbedingungen und Eindrücke während der Datenerhebung, neu aufgekommene Fragen oder Diskussionspunkte durch die Analyse der Daten, spontane Interpretationen und Statements der Forschenden (die weiterhin durch die Analyse zu prüfen sind).

In die Datenbasis, die die Grundlage zur Datenanalyse bildet, sind letztendlich Interviewdaten und Dokumentdaten aufgenommen worden (vgl. Yin, 2009, S. 119) weist auf die Bedeutung hin, die mit der Erstellung einer solchen einhergeht). Die einbezogene Datenbasis wird für jeden der Einzelfallstudien konkret aufgelistet und zur Nachvollziehbarkeit transparent gemacht.

### 6.3.4 Einzelfallanalyse

Die Aufzeichnungen der Experteninterviews wurden anschliessend transkribiert und so für die Datenanalyse vorbereitet. Die Dokumente stellen bereits Daten in schriftlicher Form dar und bedurften keiner weiteren Vorbereitung. Die Auswahl einer geeigneten Auswertungsstrategie und -technik ist basierend auf der Zielsetzung, Fragestellungen sowie des methodischen Ansatzes zu treffen (vgl. Flick et al., 2008, S. 447). Die Analyse der Daten stellt einen bedeutenden Schritt zur Theoriegenerierung aus Fallstudien dar:

> *"Analyzing data is the heart of building theory from case studies, but it is both the most difficult and the least codified part of the process." (Eisenhardt, 1999, S. 532-550)*

Mit dem Ziel der Fallstudienforschung, *„ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt zu zeichnen"*, ist sicherzustellen, dass letztendlich *„alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse (einbezogen werden)" (Lamnek, 2010, S. 273)*. Die in die Datenbasis jeder Einzelfallstudie einbezogenen

Datenquellen werden an späterer Stelle deutlich gemacht. Die Datenanalyse knüpft an dem entwickelten Fallstudiendesign an. Dazu sollen zuerst die drei Einzelfälle analysiert werden. Anschliessend wird basierend auf diesen Ergebnissen eine fallübergreifende Analyse durchgeführt. Abbildung 78 visualisiert den Ablauf in einer Übersicht:

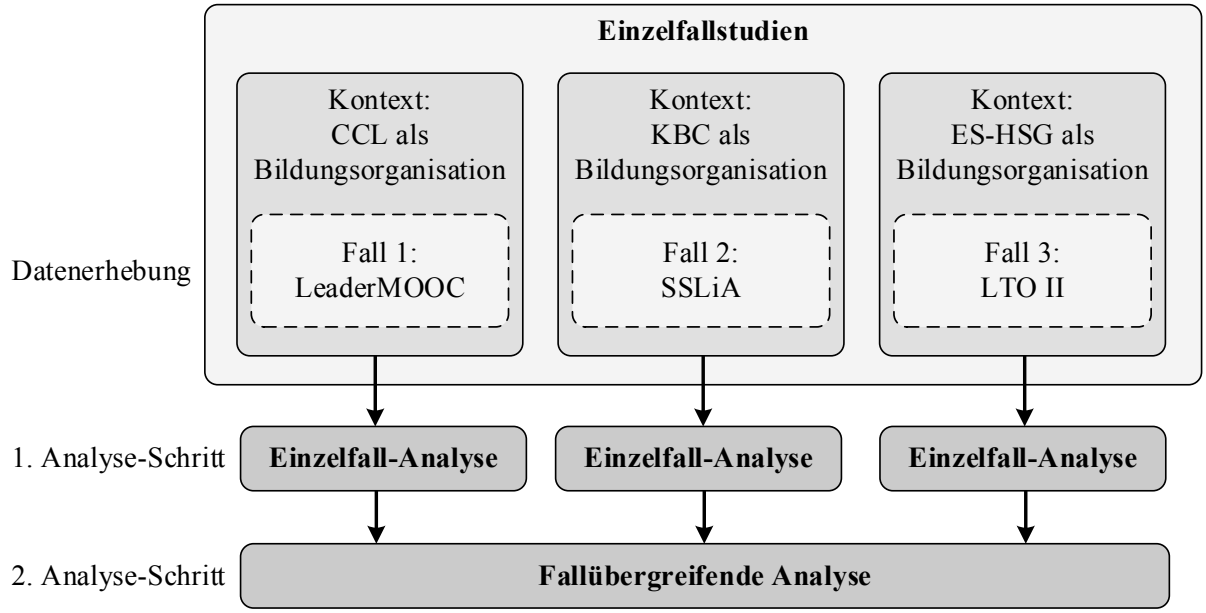



Abbildung 78: Ablauf des Fallstudienforschungsprozesses – Übersicht
(Quelle: Eigene Darstellung)

In diesem Kapitel wird nachfolgend auf die Schritte der Einzelfallanalysen eingegangen. Anschliessend wird das Vorgehen zur fallübergreifenden Analyse in Kapitel 6.3.6 dargestellt.

#### 6.3.4.1 *Analyse-Strategie: Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012)*

Die Analyse des Datenmaterials wird auf eine deduktiv-induktive Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, 2012, S. 69) im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse[21] (vgl. Kuckartz, 2012; Mayring, 2008) als regelgeleitetes Verfahren gestützt. Durch die Verfolgung der Regelgeleitetheit können Gütekriterien qualitativer Forschung geltend gemacht werden (vgl. Kapitel 1.5 und 6.3.6). Das übergreifende Ziel der Inhaltsanalyse wird in der Komplexitätsreduzierung der grossen Menge generierter Daten gesehen – mit dem Fokus auf das jeweilige Erkenntnisinteresse:

> *„Der pragmatische Sinn … letztlich darin, unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren. Textmengen werden hinsichtlich theoretisch interessierender Merkmale klassifizierend beschrieben.“ (Früh, 2004, S. 42)*

[21] Kuckartz (2012, S. 76) versteht die qualitative Inhaltsanalyse als Analyseverfahren.

Berelson (1952) betont die Bedeutung der Kategorienbildung und der Entwicklung eines weiterführenden Kategoriensystems im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse:

> *"Content analysis stands or falls by its categories … since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories." (Kuckartz, 2012, S. 40; zit. nach Berelson, 1952, S. 147)*

Entsprechend kommt der Entwicklung der Kategorien in dieser Arbeit eine besondere Aufmerksamkeit zu. Dabei stellt eine Kategorie *„das Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten" (Kuckartz, 2012, S. 41)* dar. Der Ablauf dieser Kategorienbildung wird im Folgenden skizziert und in Abbildung 79 visualisiert:

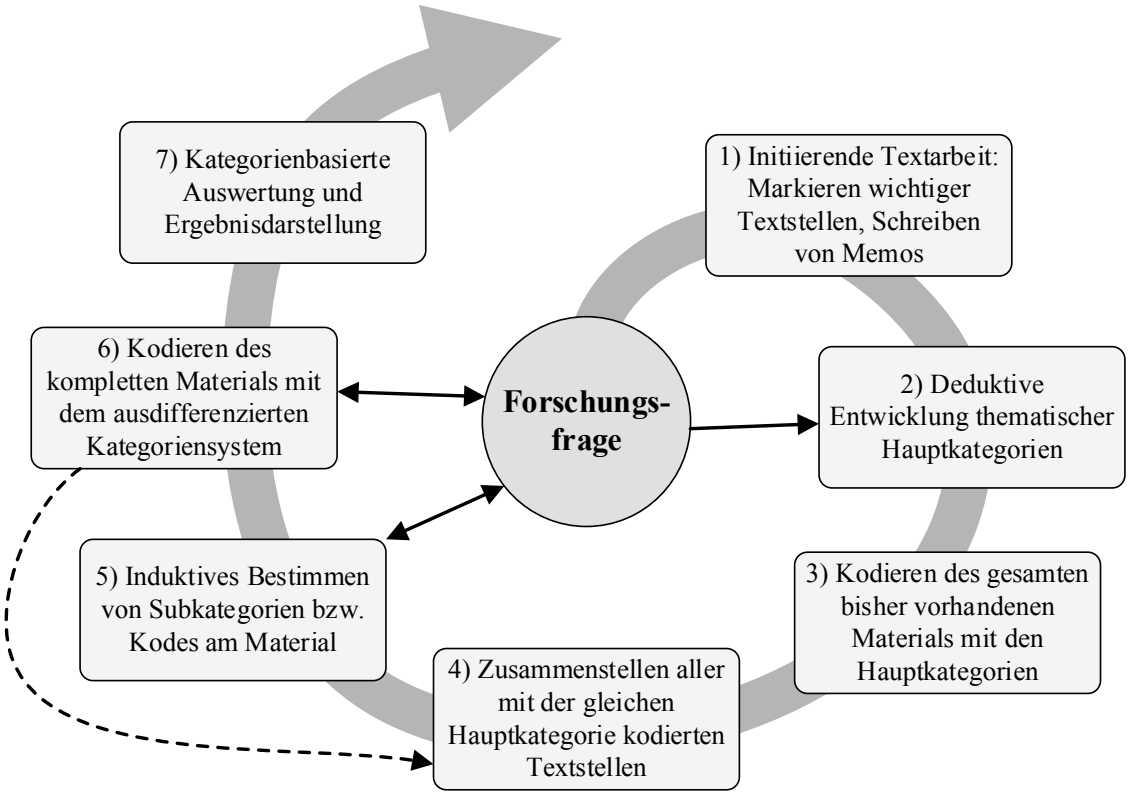



Abbildung 79: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse und der Entwicklung des Kategoriensystems (Quelle: in Anlehnung an Kuckartz, 2012, S. 78)

Während in einem ersten Schritt die vorliegenden Texte (Interviewtranskriptionen sowie Dokumente) gelesen und markiert wurden, wurden erste Memos erstellt, d. h. spontane Ideen, Auffälligkeiten, neu aufgekommene Fragen u. a. wurden schriftlich festgehalten. Diese Memos wurden im weiteren Analyseprozess fortgeführt und dokumentieren den Prozess. Anschliessend wurde das Kategoriensystem entwickelt. Nachfolgend soll das Vorgehen der deduktiv-induktiven Kategorienbildung in diesem Prozessablauf beschrieben werden.

**Deduktive Entwicklung von Hauptkategorien als Orientierungshilfe.** Theoretische Grundlegungen, die durch die Literaturanalyse, ihren Bezugstheorien sowie durch die vorherige Online-Umfrage als erste empirische Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse und die Forschungsfrage prägen bereits den Plan zur Datensammlung; sie geben ein inhaltliches Verständnis und damit einen groben Orientierungsrahmen vor und beinhalten Prioritäten bzgl. relevanter Themenfelder. Dies floss schon in die Entwicklung der Interviewleitfäden sowie in die Auswahl von Dokumenten ein. Damit unterstützt dieser theoretische Bezugsrahmen die Richtungslenkung der Aufmerksamkeit auf bestimmte und relevante Daten sowie die Strukturierung der Fallstudienergebnisse (vgl. Yin, 2009, S. 130-131).

Zur Analyse werden in einem ersten Schritt wenige Hauptkategorien gebildet. Zentral ist hierbei – im Gegensatz zu einer rein deduktiven Kategorienbildung – dass diese ‚nur' als Ausgangspunkt dienen und später induktiv weiterentwickelt und ausdifferenziert werden (vgl. Kuckartz, 2012, S. 69). Dabei wird das Material nach den entsprechenden Inhalten durchforstet und groben Sammelkategorien zugeordnet. Bspw. werden im Theorieteil verwendete und weiterentwickelte Prozessmodelle, nämlich das der didaktischen Wertschöpfungskette zum Management von Bildungsprogrammen (Seufert, 2013, S. 226, in Anlehnung an Sloane, Dilger & Krakau, 2008, S. 362) sowie das Innovationsprozessmodell (Thom, 1992) mit den jeweiligen Prozessschritten zunächst deduktiv an die Daten als Orientierungsmodell herangetragen.

**Induktive Entwicklung von Kodes zur Ausdifferenzierung der Hauptkategorien.** Die Forschungsfrage sowie das Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung erfordern eine relative Flexibilität bzgl. der Neubildung von Hauptkategorien; d. h. sofern sich Inhalte in den Daten auftun, die nicht den definierten Kategorien zugeordnet werden können, werden neue passende Hauptkategorien aufgenommen. Die zuvor in den Hauptkategorien gesammelten Daten werden in einem zweiten Schritt nah an den Daten zu Subkategorien bzw. Kodes ausdifferenziert (vgl. Kuckartz, 2012, S. 69), aber bei Bedarf auch die Hauptkategorien modifiziert. Damit wird das Aufnehmen eines theoretischen Orientierungsrahmens verbunden mit einer nah an den Daten angelehnten induktiven Analyse – diese Strategie steht deutlich im Vordergrund. Insgesamt soll der Orientierung gebende theoretische Rahmen an den Daten immer wieder hinterfragt und mit hoher Flexibilität induktiv durch die Daten modifiziert werden können – er stellt also nur ein erstes ‚Hilfsgerüst' dar, welches sich im Prozess der Analyse den Daten

fügt. Insgesamt stellt die Kategorisierung und Kodierung der Daten einen iterativen Prozess dar: Änderungen im bestehenden Kategoriensystem verlangen nach einer erneuten Überarbeitung des zuvor kodierte Materials (vgl. Kuckartz, 2012, S. 76-77).

Bei der Entwicklung der Kategorien und Kodes war es bedeutend, diese jeweils zu definieren und deutlich von anderen abzugrenzen. Tabelle 36 verdeutlicht die Bildung der Kategorien, Kodes und damit des Kategoriensystems (umfasst sämtliche Kategorien und Kodes) nochmals beispielhaft. So wird ein Kategoriensystem entwickelt, das das Datenmaterial aller drei Einzelfallstudien umfasst. Manche Kodes sind allerdings nur für einzelne Fallstudien relevant, sodass sie in den übrigen keine Verbindungen zu Textstellen aufweisen. Das gesamte Kategoriensystem ist dem Anhang in Kapitel 16.1 beigefügt.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***(deduktiv)*** | **Kategorie** | → | DVC-STEP 2__DESIGN[22] |
| | ↓ | | |
| ***(induktiv)*** | **Kode 1** | → | DVC-STEP 2_align/pick content/topics |
| | **Kode 2** | → | DVC-STEP 2_establish new processes in the company |
| | **Kode 3** | → | DVC-STEP 2_set up architecture/structure |
| | **Kode 4** | → | DVC-STEP 2_discussions with people |

Tabelle 36: Beispiel zur Entwicklung des Kategoriensystems
(Quelle: Eigene Darstellung)

Darüber hinaus werden zur Analyse zwei weitere Strategien verfolgt:

- **Vergleichen und Kontrastieren der Daten** (vgl. Kuckartz, 2012, S. 77-78): Vergleiche werden kontinuierlich vorgenommen, z. B. der verschiedenen Zitate desselben Kodes zwischen Interviewpartnern und Dokumenten innerhalb und zwischen Fällen. Hierdurch *„gewinnt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft" (Kuckartz, 2012, S. 77)*.
- **Bewusste Untersuchung von Gegensätzlichkeiten** (vgl. Yin, 2009, S. 133-135): Konkurrierende Daten oder Erklärungen könnten in verschiedenen Dimensionen auftreten: a) zwischen theoretischen Grundannahmen und den Daten, b) zwischen verschiedenen Perspektiven der Interviewpartner und/oder anderen Datenquellen innerhalb der Einzelfallstudien, c) zwischen den Daten der verschiedenen Fallstudien (im Rahmen der fallübergreifenden Analyse). Yin (2009,

[22] 'DVC' steht als Abkürzung für 'Didactic Value Chain', innerhalb derer die Design-Phase nach der Analyse-Phase den zweiten Prozessschritt darstellt.

S. 134) weist in solchen Fällen auf die Notwendigkeit hin, solche Gegensätzlichkeiten bewusst aufzunehmen und anhand der Daten weiter zu untersuchen, anstatt sie revidieren zu wollen.

Da die Datenanalyse parallel zur Datenerhebung verläuft, können identifizierte Gegensätzlichkeiten oder offenen Punkte in die weitere Datenerhebung bewusst aufgenommen und in Kommunikation mit Interviewpartnern oder durch die Hinzuziehung von Dokumentdaten reflektiert und ggf. zur Diskussion gestellt werden.

#### 6.3.4.2 *Analyse-Technik: 'Explanation Building' nach Yin (2009)*

Neben der Festlegung der übergreifenden Analyse-Strategie ist nach Yin (2009, S. 136-160) die Bestimmung einer Analyse-Technik bedeutend. Diese kommt v. a. zur in Schritt 7 der qualitativen Inhaltsanalyse (kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung) zur Anwendung, wird aber in den vorangegangenen Schritten mitgedacht.

Hier soll die **Technik des *"Explanation Building"*** *(Yin, 2009, S. 141-144)*, also Erklärungsbildung, eingesetzt werden, die eine spezifische Form des *"Pattern Matching" (vgl. Trochim, 1989; Yin, 2009, S. 136)* darstellt. Diese kann die Theoriebildung in besonderem Masse unterstützen, d. h. die Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens zu einem Modell eines innovationsorientierten Programm-Managements. Wie in Kapitel 6.2 erläutert wurde, kann hier im Rahmen des qualitativen Forschungsverständnisses nicht das Erklären von Kausalbeziehungen gemeint sein, wie es quantitativ-orientierte Ansätze basierend auf einem positivistischen Paradigma anstreben. Deshalb ist der Begriff der ‚Erklärung' für diese Arbeit zu übersetzen und meint das interpretative und verstehende Nachvollziehen von Erfolgsfaktoren, die durch soziales Handeln von Executive Education Programmverantwortlichen, in einzelnen Innovationsprozessschritten (verbunden mit Schritten der didaktischen Wertschöpfung) als Ergebnis einen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung einer Bildungsinnovation in ein Programm geleistet haben. Wenn im Folgenden von ‚Erklärungsbildung' gesprochen wird, geht das mit diesem Verständnis einher.

Die Analysetechnik des 'Explanation Building' wird vorwiegend für erklärende Fallstudien *("explanatory case studies" (Yin, 2009, S. 141)* angewendet, wie sie hier umgesetzt werden sollen. In diesem Zusammenhang meint die Erklärungsbildung *"to stipulate a presumed set of ... links about it, or 'how' or 'why' something happened" (Yin, 2009, S. 141)*. Erklärungsbildung kann erzählend erfolgen und ihre Aussagen gleichzeitig reflektieren durch das Hinzuziehen theoretischer Grundannahmen. Dies kann sich hier allerdings nur begrenzt auf den theoretischen Bezugsrahmen beziehen, da im Kontext der

Anbieter von Führungskräfteentwicklung keine konkreten theoretischen Grundannahmen vorliegen. Vorliegende Modelle beziehen sich meist auf andere Kontexte, können ggf. aber zu einer solchen Reflexion und Diskussion genutzt werden. Dies wird vor allem für die fallübergreifende Analyse berücksichtigt, während in den Einzelfallstudien vorrangig dem narrativen Charakter gefolgt wird.

Der Prozess der ‚Erklärungsbildung' erfolgt iterativ und nimmt folgende Schritte auf:

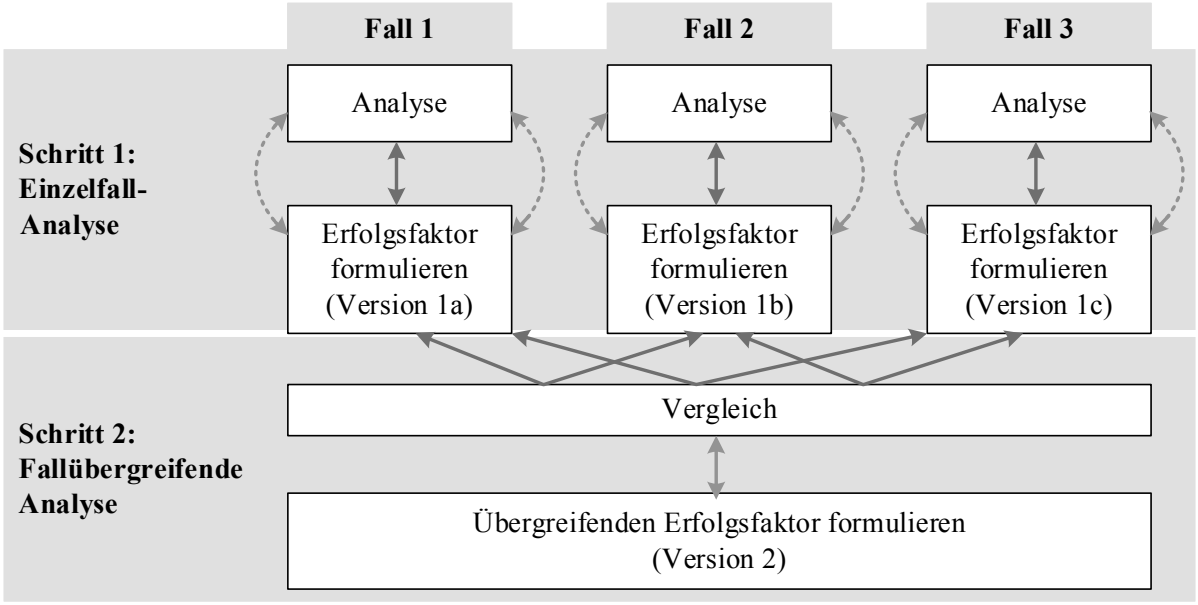



Abbildung 80: Prozess der Erklärungs- und Theoriebildung
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 6.3.4.3 *Technologiegestützte Analyse- und Auswertungsschritte mit Atlas.ti*

Die beiden vorangegangenen Kapitel haben die gewählte Analyse-Strategie und -Technik vorgestellt und begründet. Die damit verbundenen Schritte der qualitativen Analyse und Auswertung wurden technologiegestützt durchgeführt. Für diese Arbeit wurde die Software Atlas.ti zur technischen Unterstützung der akribischen Analyse von Daten eingesetzt. Damit steht ein Tool bereit, das den Umgang mit einer grossen qualitativen Datenmenge erleichtern und den Forscher in seinem Vorgehen unterstützen kann. Weiterhin ist der Forscher selbst für die Analyse, wie die Entwicklung des Kategoriensystems oder die Kodierung der Daten und die interpretative Auswertung verantwortlich. Gleichzeitig stellt das Tool Analysefunktionen zur Verfügung, die zusätzliche quantitative Analysen ermöglichen. Diese können die qualitativen Analysen nur ergänzen und sind im Sinne des qualitativen Vorgehens zu nutzen und zu interpretieren. Die Schritte der Datenanalyse erfolgten also mithilfe der Unterstützung von Atlas.ti und

werden im Folgenden aufgenommen, um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens zu ermöglichen.

**Schritt 1: Häufigkeit der Kodes und Länge der Zitate analysieren**

Kodes werden im Rahmen der Entwicklung des Kategoriensystems mit allen Textstellen verbunden, die diese inhaltlich betreffen. Damit kommen jedem Kode mehrere Textstellen im Datenmaterial zu. Mit der Erstellung einer ‚Kode-Primärdokumente-Matrix' können die vergebenen Kodes innerhalb einer Fallstudie zum einen mit ihrer Anzahl verbundener Zitate in den Datenmaterialien ausgewertet und übersichtlich dargestellt werden. So können Kodes anhand ihrer Häufigkeit miteinander verglichen werden (wie oft kommt ein Kode im Datenmaterial vor?). Zum anderen wird die Zitatlänge, anhand der Anzahl Wörter in den Zitaten einbezogen, die ein Kode umfasst (wie lang sind die einzelnen Textstellen, die dem Kode zukommen?), da nur der Blick auf diese beiden Kriterien zusammen aussagekräftig ist.

Um diese beiden Werte in der Analyse verbinden zu können, werden die absoluten Werte jeweils in Prozentpunkte umgewandelt, die in Relation stehen zu der im Einzelfall vorliegenden Summe von Häufigkeiten der Kodes bzw. Summe der Anzahl Wörter der Zitate pro Kode. Diese beiden Prozentpunkte werden summiert und ergeben damit einen Rangliste, die die Relevanz der die einzelnen Kodes innerhalb des Einzelfalles vergleichend darstellt. Die daraus entstehende Matrix gibt einen Überblick über die bedeutendsten Kodes für jeden Fall. Auf diesem Wege kann bspw. innerhalb der Kategorie ‚Innovationsfaktoren – Erfolg' einfach identifiziert werden, welchen Kodes besondere Bedeutung zukommt und welchen eine geringe (vgl. Tabelle 37); eine Rangfolge wird somit gegeben – innerhalb der einzelnen Kategorien sowie im Vergleich zu allen Kodes, die in der Einzelfallstudie vergeben wurden. Im Anhang werden jeweils die zehn Kodes mit der höchsten Relevanz für jede Fallstudie im Anhang aufgelistet, um ein erstes Verständnis zentraler Aspekte aufzuzeigen.

| IVF-SC__INNOVATION FACTORS: SUCCESS | Häufigkeit Kode | | Anzahl Wörter aller Zitate pro Kode | | Rang insgesamt (fall-bezogen) |
|---|---|---|---|---|---|
| | Absolut | Rang | Absolut | Rang | |
| IVF-SC_energized & engaged people | 8 | 18 | 542 | 49 | 45 |
| IVF-SC_orga/manager needs to bless, value & support that | 6 | 20 | 503 | 54 | 55 |
| IVF-SC_actual NEED is there (participants) | 2 | 24 | 121 | 158 | 113 |

Tabelle 37: Beispielauszug ‚Kode-Primärdokumente-Matrix'
(Quelle: Eigene Darstellung)

Weiterhin werden die Häufigkeit der Kodes und die Zitatlängen in den Daten bei der Ergebnisbeschreibung zur Erklärung herangezogen. Dabei wird der Blick nicht nur auf den Gesamtrang gerichtet, sondern ebenso auf die einzelnen Werte innerhalb einer Kategorie, um verzerrten Schlussfolgerungen vorzubeugen.

**Schritt 2: Zusammenhänge zwischen Kodes analysieren**

Nachdem die Kodes aufgrund ihrer Bedeutung für die jeweiligen Einzelfallstudien in eine Rangfolge gebracht wurde, sollen ausserdem Verbindungen zwischen Kodes untersucht werden. Dazu wird für die einzelnen Kodes, die für die jeweiligen Abschnitte des Ergebnisberichts relevant sind (alle Kodes in den relevanten Kategorien), eine ‚Kode-Kookkurrenz-Matrix' erstellt. Diese ermöglicht die Identifizierung von im Datenmaterial gemeinsam auftretender Kodes nach Häufigkeit. So können Zusammenhänge zwischen den Kodes festgestellt und auf dieser Basis weiter untersucht werden. Die Häufigkeit des Auftretens wird wie folgt interpretiert:

| Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens zweier Kodes | Kookkurrenz |
|---|---|
| ≥ 10 | hoch |
| 5-9 | mittel |
| ≤ 4 | niedrig |

Tabelle 38: Interpretation der Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die nachfolgende Tabelle stellt dies für Kodes innerhalb der Kategorie (diese Prüfung wird ebenso zwischen Kodes verschiedener Kategorien durchgeführt) ‚Didactic Value Chain-Step 5: Evaluation' beispielhaft dar:

| Kode / Kode | DVC-STEP 5_ evaluation forms/surveys | DVC-STEP 5_ Interviews, qualitative | DVC-STEP 5_ participation |
|---|---|---|---|
| DVC-STEP 5_evaluation forms/surveys | | 2 (niedrig) | 3 (niedrig) |
| DVC-STEP 5_Interviews, qualitative | 2 (niedrig) | | 12 (hoch) |
| DVC-STEP 5_participation | 3 (niedrig) | 12 (hoch) | |

Tabelle 39: Beispielauszug ‚Kode-Kookkurrenz-Matrix'
(Quelle: Eigene Darstellung)

### Schritt 3: Weitere Zusammenhänge analysieren

Basierend auf Schritt 2 werden nun weitere tiefergehende qualitative Analysen angestellt, um Zusammenhänge aufzudecken: a) zwischen Kodes in einer Hauptkategorie, b) zwischen Hauptkategorien (Kuckartz, 2012, S. 95). Hierfür werden computergestützt durch Atlas.ti 'Concept Maps' erstellt:

> *"Concept maps are known to aid creativity and to help in detailing the entire structure of an idea or a line of argument" (Friese, 2012, S. 191).*

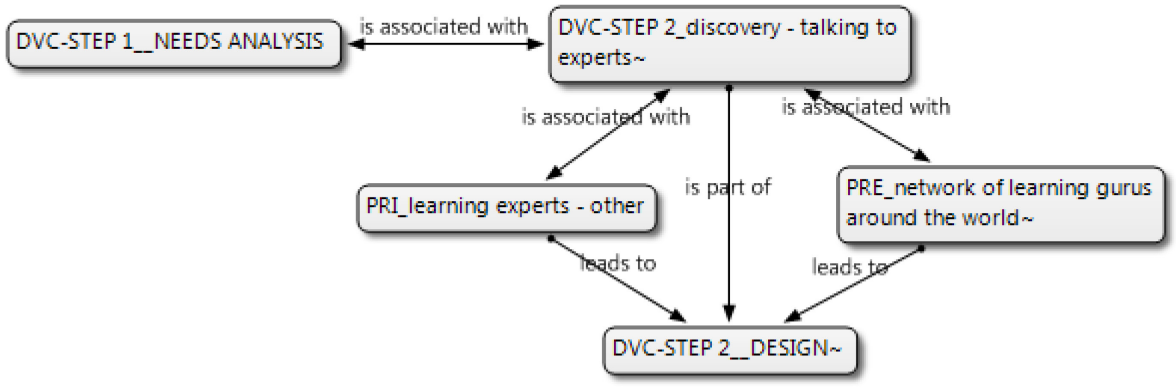



Abbildung 81: Beispielauszug – 'Concept Map'

Diese werden v. a. zur Entwicklung eines Verständnisses von Zusammenhängen in den Einzelfallstudien verwendet und werden in der Ergebnisdarstellung aufgrund ihrer häufig anzutreffenden Komplexität nur stellenweise aufgenommen werden.

### 6.3.5 Fallübergreifende Analyse

Wie der Prozessablauf in Abbildung 80 zeigt, folgt der Analyse der Einzelfälle die fallübergreifende Analyse. Ziel ist es, allgemeine Regelmässigkeiten, d. h. übergreifende Erfolgsfaktoren herauszuarbeiten, die in den vorliegenden Fallstudien zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme beigetragen haben. In diesem Schritt werden einige der zuvor ausführlich beschriebenen Analyseschritte weiterverfolgt, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden.

In den vorangegangenen Schritten wurden durch eine vertiefte Analyse der Einzelfallstudien Erfolgsfaktoren abgeleitet. Diese wurden entlang der Schritte der didaktischen Wertschöpfungsprozesse in Verbindung mit Innovationsprozessen und basierend auf der Rekonstruktion von Handlungsmustern identifiziert. Aufgrund des hohen Detailliertheitsgrades der Einzelfallanalysen wird es nicht als weiterführend erachtet, nochmals eine ähnliche Tiefe durch die Arbeit mit den Daten einzunehmen. Dagegen soll nun im Fokus stehen, die erarbeiteten Erfolgsfaktoren auf einer übergeordneten Ebene vergleichend zusammenzuführen und allgemeinere Erfolgsfaktoren abzuleiten. Deshalb wird auf den zuvor erarbeiteten Ergebnissen der Einzelfallanalysen aufgebaut. Dazu werden weiterhin die in Kapitel 6.3.4 beschriebenen Analyse-Strategien verfolgt: Das Vergleichen und Kontrastieren sowie die Untersuchung von Gegensätzlichkeiten wird nun zwischen den Fällen angegangen. So wird untersucht, was den Fällen gemeinsam ist oder welche Gegensätzlichkeiten diese aufweisen und welche Begründung vorliegen könnte. Auf diese Weise können gemeinsame Handlungsmuster gefunden werden oder ggf. auch Handlungsmuster identifiziert werden, die unter bestimmten Bedingungen ausgeschlossen werden (müssen/können; bspw. aufgrund der Rahmenbedingungen für das Handeln der Programmverantwortlichen, die durch die Organisation gestaltet wurden, die z. B. zu Innovationsbarrieren wie Scheuklappen oder einem Korsett führen können (vgl. Kapitel 2.3).

Um Vergleiche zwischen den Fällen zu ermöglichen, werden an die für die Einzelfälle formulierten Erfolgsfaktoren gegenübergestellt und mit ihrem spezifischen organisationalen Rahmenbedingungen interpretiert, um auf dieser Basis fallübergreifende Erfolgsfaktoren entwickeln zu können. Letztendlich wird mit diesem Vorgehen auch die Analyse-Technik des ‘Explanation Building’ weiterverfolgt und die ‚Erklärungsbildung‘ bzw. Theoriebildung weiterentwickelt (vgl. Abbildung 80). Tabelle 40 stellt beispielhaft das Vorgehen der fallübergreifenden Analyse dar:

| **Beispiel:**<br>**Inventionsphase – Erfolgsfaktoren im Prozessschritt der ‚Exploration'** | |
|---|---|
| **Ergebnisse der Einzelfall-Analysen** | **Fall 1:**<br>*Erfolgsfaktor I: Einbezug von internem und externem Expertenwissen*<br>Eine ‚Entdeckungsphase' legt durch das Einbeziehen von internem und externem Expertenwissen zur Gestaltung und Umsetzung des MOOCs die Grundsteine für einen sorgfältig vorbereiteten und professionellen Eintritt in die neue, dem Kernteam relativ unbekannte MOOC-Welt.<br>*Erfolgsfaktor II: Anfängliche interne und externe Skepsis*<br>Der konstruktive Umgang mit anfänglichen Herausforderungen, die betreffend des neuen, offenen und kostenlosen Angebotsformats des MOOCs aufgezeigt werden, trägt zum Projekterfolg bei: Interne und externe Skepsis kommt stellenweise auf und die Notwendigkeit der internen Abstimmung wird deutlich.<br>**Fall 2:**<br>*Erfolgsfaktor I: Ideengenerierung – Etappe 1: Spezifizierte Bedarfsanalyse*<br>Unter Einbezug von internen Experten im engen Kundenkontakt identifizierte das Entwicklungsteam zunächst die Gründe für die begrenzte Nachfrage des SSL durch die Kunden, um darauf basierend geeignete Handlungsmassnahmen ableiten zu können.<br>**Fall 3:**<br>*keine Aktivitäten umgesetzt* |
| **Ergebnis der fallübergreifenden Analyse** | **Fallübergreifende Erfolgsfaktoren:**<br>Eine Explorationsphase kann …<br>a) zur Erkundung eines dem Kernteam noch zu wenig bekannten oder neuen Feldes dienen, zu dem keine Erfahrungen vorliegen;<br>b) individuelle Fokussetzungen aufnehmen (z. B. spezifizierte Bedarfsanalyse, Tipps zur Gestaltung und Umsetzung eines neuen Lernformates);<br>c) durch die Aufnahme von internem und externem Expertenwissen zentral zum Innovationserfolg beitragen. |

Tabelle 40: Fallübergreifende Analyse – Beispiel des Vorgehens zur Erklärungs- & Theoriebildung (Quelle: Eigene Darstellung)

### 6.3.6 Gütekriterien und Generalisierbarkeit

Im Anschluss an das beschriebene methodische Vorgehen der zweiten empirischen Studie können die damit aufgenommenen Gütekriterien an dieser Stelle zusammengefasst werden.

**Verfahrensdokumentation.** Qualitative Forschungsansätze erheben den Anspruch auf Nachvollziehbarkeit durch das Transparentmachen der einzelnen Analyse- und Auswertungsschritte. Diesem Anspruch wurde mit den vorangegangenen Ausführungen nachgegangen. Hier wurde die Fallauswahl dargelegt und begründet, die Methoden der Datenerhebung und deren Einsatz sowie das detaillierte Vorgehen zur Einzelfall- und fallübergreifenden Analyse offengelegt. Weiterhin wird innerhalb der jeweiligen Einzelfallstudien weitere Informationen zur Datenbasis, den einbezogenen Personen und Dokumenten sowie der Erhebungssituationen gegeben.

**Datentriangulation.** Durch die Anwendung des theoretischen Samplings kann gerade innerhalb des Fallstudienzugangs Ansprüchen einer Datentriangulation nachgekommen werden: Der Einbezug verschiedener Datenquellen ‚desselben Phänomens' (nämlich Interviews sowie interne und veröffentlichte Dokumente) zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess und durch verschiedene Programmverantwortliche pro Fall wird einer Datentriangulation gerecht (vgl. Denzin, 1989).

**Methodentriangulation.** Fallstudien sind *„schon von ihrem Anspruch her … multi-methodisch anzulegen" (Lamnek, 2010, S. 273)*, da alle relevanten Aspekte und die gesamte Komplexität erfasst werden sollen. Die Datentriangulation geht häufig auch mit einer Methodentriangulation einher: Verschiedene Methoden werden zur Generierung verschiedener Daten eingesetzt. In der vorliegenden Studie sind dies qualitative Experteninterviews und die Dokumentanalyse.

**Regelgeleitetheit.** Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) verlangt als kodifiziertes Analyse- und Auswertungsverfahren einen strengen Grad an Regelgeleitetheit. Das schrittweise Vorgehen zur Entwicklung eines Kategoriensystems wurde detailliert in Kapitel 6.3.4 beschrieben. Das entwickelte Kategoriensystem ist vollständig dem Anhang beigefügt. Somit wird das Vorgehen nachvollziehbar, prüf- und bewertbar.

**Nähe zum Gegenstand.** Dieses Kriterium geht mit dem Vorgehen zur Datenanalyse einher. Zum einen wurde das Kategoriensystem induktiv am Datenmaterial ausgestaltet und somit der grobe deduktiv entwickelte Orientierungsrahmen ausdifferenziert und am Datenmaterial adaptiert. Lamnek (2010, S. 284) hebt gerade die Realitätsnähe hervor, die Fallstudien gewährlisten sollen. Bedeutend bleibt dabei, dass der Anspruch der Wissenschaft des kontrollierten Fremdverstehens durch eine gewisse Distanz des Forschenden beibehalten wird. Zum anderen wird dieser Anspruch mit dem folgenden Punkt ebenfalls verfolgt.

**Argumentative Interpretationsabsicherung.** Die Nähe zum Gegenstand auch in der Ergebnisdarstellung fortgeführt, indem aussagekräftige und beispielhafte Zitate aus den Transkriptionen der Interviews sowie den einbezogenen Dokumenten wiedergegeben werden. So kann dem Leser ermöglicht werden, selbst die Daten und daraus abgeleiteten Interpretationen zu bewerten und nachzuvollziehen. Zur klaren Zuordnung und Interpretation der Datenquellen, werden Referenzierungen auf diese vorgenommen.

**Kommunikative Validierung.** Die Transkripte der Interviews wurden jeweils den Interviewpartnern nachträglich zugänglich gemacht. Nach Fertigstellung der Einzelfallanalysen wurden diese ebenfalls allen einbezogenen Interviewpartnern ausgehändigt. Somit wurden ihnen die Forschungsdaten und -ergebnisse vorgelegt, sodass diese die Inhalte auf Richtigkeit und Gültigkeit prüfen und Feedback geben konnten. Stellenweise wurden daraufhin die Ergebnisberichte angepasst.

### Generalisierbarkeit

Da Fallstudien das Ziel verfolgen, das Einzigartige in den Fällen zu erkennen, erscheint es zunächst anspruchsvoll, *„von einem oder wenigen Fällen allgemeingültige Erkenntnisse zu generieren“ (Lamnek, 2005, S. 16)*. Als weiteres Ziel wird allerdings auch das Erkennen typischer sozialer Handlungsmuster durch die fallübergreifende Analyse verfolgt, sodass eine Generalisierung zu einem gewissen Grad möglich ist (vgl. Kapitel 1.5). Zur Erhöhung der Übertragbarkeit der Ergebnisse kann zum einen die angewendete Daten- und Methodentriangulierung beitragen. So wurden innerhalb der Einzelfälle verschiedene subjektive Perspektiven in den Interviews aufgenommen und diese wieder mit Dokumentdaten zum gleichen Phänomen zusammengebracht, verglichen und kontrastiert. Somit kann Einzelfällen insgesamt eine hohe Aussagekraft und Gültigkeit zugesprochen werden.

Zum anderen wurden möglichst unterschiedlicher Fälle und Programmkontexte (standardisiert und offen (B2C), standardisiert mit Kundenanpassungen (B2B), massgeschneidert (B2B)) einbezogen. Weiterhin wurden verschiedene Bildungsinnovationen aufgenommen die für verschiedene Kontexte (Markt, Bildungsorganisation, Anwendungskontext) Neuerungen aufweisen. Auch die involvierten Bildungsorganisationen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Organisationsform: Bildungsunternehmen, universitätsangebundene Business School und eine Not-for-Profit-Organisation. Demnach konnten im Rahmen der Möglichkeiten dieser Arbeit weitestgehend unterschiedliche Fälle untersucht werden. Immerhin für diese können die Ergebnisse Ansprüche auf eine

Übertragbarkeit aufnehmen. Gleichzeitig ist aufgrund der eher geringen Anzahl einbezogener Fälle diese Übertragbarkeit in weiteren Studien zu prüfen und entweder bestätigen oder modifizieren. So könnten bspw. Grenzen gesetzt sein, indem die oben genannten Faktoren miteinander verbunden sind, sodass z. B. die Ergebnisse nur bestätigt werden könnten, wenn eine einbezogene spezifische Bildungsorganisation auf einen bestimmten Programmkontext trifft o. ä. Hierzu kann diese Studie zunächst nur begrenzt Aussagen liefern. Allerdings soll das anschliessend entwickelte Programm-Management-Modell ein erstes beispielhaftes Verständnis liefern und lässt situationsspezifische Anpassungen zu. Damit soll kein Anspruch auf generelle Gültigkeit erhoben werden.

## 6.4 Ergebnisdarstellung

Für die Ergebnisdarstellung wird in dieser Arbeit die *"multiple-case version of the classic single case"* (Yin, 2009, S. 170) aufgenommen, welche eine Form von schriftlichen Fallstudienberichten darstellt. Diese enthält zunächst die Analyse der Einzelfälle in verschiedenen Kapiteln. Abschliessend folgen in einem weiteren, daran anschliessenden Kapitel die fallübergreifende Analyse und ihre Ergebnisse. Die Ergebnisse werden hier in einer theoriebildenden Struktur dargestellt, welche sich für erklärende Fallstudien mit der vorliegenden Zielsetzung eignet (vgl. Yin, 2009, S. 176). Da das Ziel dieser Untersuchung die Theoriebildung ist, wird diese Strukturierung als zielunterstützend gesehen. Yin (2009) betont das Potenzial einer solchen Struktur wie folgt:

> *"If structured well, the entire sentence and its unfolding of key ideas can produce a compelling and impressive case study" (Yin, 2009, S. 177).*

Der Aufbau oder die Logik dieser Struktur folgt der Logik der themenspezifischen Theoriebildung; d. h. grundsätzlich folgt diese den spezifischen Themen, die in diesem Fall aus einer Verbindung von induktiver und deduktiver Kategorienbildung im Rahmen der Analyse entstehen. Dabei wird deutlich, dass die Prozessmodelle, die aus dem theoretischen Bezugsrahmen an die Daten herangetragen werden, gleichzeitig eine chronologische Struktur erfordern. Zentral bei der theoriebildenden Struktur ist die neue bzw. fallübergreifende Formulierung von Erfolgsfaktoren, welche jeweils in einzelnen Abschnitten dargestellt wird. Die Erläuterungen der Argumente nehmen dann auch narrative Elemente auf.

**Detailliertheitsgrad.** Einen zentralen Diskussionspunkt stellt in der Methodenliteratur die Frage nach dem sinnvollen Detailliertheitsgrad der Ergebnisdarstellung und Aufzeigen empirischer Evidenz dar – hiermit geht das Spannungsfeld der wissenschaftlichen

Aufbereitung vs. narrativer Darstellungen einher. Yin (2009) fasst die Anforderung an einen ‚guten' Ergebnisbericht so zusammen:

> *"Every report should still contain enough data so that the reader of the report can draw independent conclusions about the case study" (Yin, 2009, S. 119).*

Damit stellt der Autor die Transparenz und Nachvollziehbarkeit der als entscheidende Kriterien heraus, welche in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung als leitende Prinzipien aufgenommen werden sollen.

# 7 Einzelfallanalyse: “LeaderMOOC” des Center for Creative Leadership (CCL)

## 7.1 Einführung

### 7.1.1 Überblick: Der LeaderMOOC als Innovationsprojekt

Der 8-wöchige “LeaderMOOC” als Innovationsprojekt des Center for Creative Leadership (CCL) konzentriert sich inhaltlich auf den Themenbereich Leadership und wurde von September bis November 2014 als Pilotierung online durchgeführt. Der LeaderMOOC untersteht dem Slogan *“Leadership for real”*, was bereits das übergeordnete Programmziel beschreibt: Nicht wie in den bis dato ‚typischen‘ MOOCs, die zuvor von verschiedenen Anbietern in anderen Kontexten (oftmals Hochschulen oder Business Schools zu anderen Themenbereichen) angeboten und durchgeführt wurden, soll keine reine Wissensvermittlung erreicht werden. Vielmehr sollen als grundsätzliche Zielsetzung von Leadership Development Veränderungen des Verhaltens der Teilnehmenden erreicht werden.

**Begründung der Fallauswahl.** Der LeaderMOOC kann grundsätzlich als standardisiertes, offenes Programm verstanden werden, das einem B2C-Modell folgt. Interessant an diesem Fall ist v. a. der reine Innovations- und Explorationscharakter des LeaderMOOC-Projektes mit dem Ziel, in einer proaktiven Vorreiterrolle auf dem Markt dem ‚MOOC-Trend‘ weiter nachzugehen und herauszufinden, ob und wie dessen Potenziale im eigenen Kontext genutzt und ausgestaltet werden können. Das gesamte Projekt wurde in separaten Projektstrukturen bearbeitet von einem hoch motivierten und engagierten kleinen Projektteam: Ein Kernteam von drei Personen bildeten die Hauptverantwortlichen für alle Prozessschritte im Innovationsprozess und bzgl. der damit verbundenen didaktischen Wertschöpfung. Das Projekt wurde von zwei dieser Personen initiiert, nachdem der Trend ‘MOOC’ auf dem Bildungsmarkt bereits sehr früh erkannt und beobachtet wurde. Mit der Gestaltung und Durchführung eines MOOCs wurde das mögliche Potenzial zur Unterstützung der organisationalen Mission durch dieses rein virtuelle Lernformat gesehen: Eine Möglichkeit der Skalierung von Leadership Development durch die Erreichbarkeit einer grossen ‚Masse‘ an Teilnehmenden weltweit und damit die Erreichung neuer Zielgruppen, die sich üblicherweise keine kostspielige ‘High-End’-Executive Education leisten kann. Dies geht einher mit der Non-Profit-Organisationsform von CCL, mit der auch eine gemeinnützige Mission verfolgt wird, nämlich dem Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft weltweit durch Leadership.

Dabei stellte sich allerdings die Frage, inwiefern ein MOOC tatsächlich für Leadership Development ‚funktionieren‘ kann, indem es ähnlich wie in Präsenzkursen Verhaltensänderungen der Teilnehmenden erreichen kann. Mit einem MOOC wurde der Vorteil des Erreichens einer ‚Masse‘ und deren kostenloser Zugang zu dieser Lernmöglichkeit gesehen. Darüber hinaus wollte CCL zu dieser Zeit grundsätzlich verstärkt technologiebasierten und virtuellen Lernmöglichkeiten nachgehen. Gleichzeitig bringt ein MOOC per definitionem einen offenen Zugang mit sich (Kapitel 7.2.1 geht näher hierauf ein), d. h. auch, dass Inhalte an Teilnehmende heraus gegeben werden, über die zuvor Einnahmen generiert werden konnten. Damit stehen MOOCs in Verbindung zu OER-Entwicklungen. Herausfordernd scheint deshalb das Finden eines neuen geeigneten Geschäftsmodells, um MOOCS wiederholt anbieten zu können. Deshalb geht das MOOC-Projekt u. a. diesem Anliegen nach.

Entscheidend für die Initiierung dieses Projektes war die Verfügbarkeit einer internen Finanzierungsmöglichkeit, die die weitere Exploration dieses Trends fördern konnte und explizit zu Projektvorschlägen für Innovationsprojekte aufrief. Das LeaderMOOC-Projekt wurde gezielt mit der Idee des Experimentierens gestartet, um offene Fragen bzgl. des MOOC-Trends und der Übertragbarkeit auf den eignen Kontext ‘Leadership Development’ mit den selbst gemachten Erfahrungen beantworten zu können. Leitend war die Frage: *“can they (MOOCs) reach our corporate learning objectives, offer a high-quality experience and contribute to business as well as the current formats do?” (CCL-Dok-1, S. 19)* Darunter wurden einige weitere Fragen subsummiert. Besonders erwähnenswert ist in diesem Projekt die intern aufgekommene Dynamik und damit die Vielzahl an zusätzlichen ‘Volunteers’ (meist interne Personen), die sich in diesem Rahmen stark engagierten und massgeblich zum Erfolg beitragen. Insgesamt beteiligten sich *“over 70 CCL faculty and staff” (CCL-Dok-2, S. 3)* am MOOC-Projekt.

Das Projekt wurde mit einem umfassenden Evaluationskonzept begleitet, um so die ‘Learnings’ und die fundierten Antworten auf die gestellten Fragen sowie gemachte Erfahrungen und Handlungsempfehlungen für zukünftige Lernangebote entweder in ähnlicher oder auch anderer Form zu identifizieren, festzuhalten und der gesamten Organisation zugänglich zu machen. Letztendlich wird die übergreifende Frage beantwortet mit *„ja – das MOOC-Format kann für Leadership Development ‚funktionieren‘“*. Dies wird v.a. mit der Qualität des Lernens anhand der Lern(zwischen)ergebnisse begründet sowie mit dem Stand der Teilnehmenden zu dem Zeitpunkt, an dem sie den MOOC abschliessen, der vergleichbar mit Präsenzkursen sei (bzgl. Level des Engagements, inhaltliche Qualität von Feedbacks und eigene Zielsetzungen).

Auch wenn das Innovationsprojekt insgesamt von CCL als sehr erfolgreich bewertet wird, wurde der MOOC In der gleichen Form anschliessend bisher nicht wiederholt angeboten, was a) am fehlenden Geschäftsmodell liegt, welches zumindest die Aufwände decken können müsste, sowie b) an dem enormen Aufwand selbst. Damit könnte vorschnell argumentiert werden, die Implementierung der Bildungsinnovation sei nicht erfolgreich verlaufen. Allerdings war dies zum einen nicht das Ziel des Projektes; zum anderen hat der LeaderMOOC einige nachhaltige Implikationen mit sich gebracht: Erfahrungen und Kompetenzen mit diesem Lernformat konnten generiert werden (z. B. zur Erstellung und Produktion wirkungsvoller Kurzvideos und deren Nutzung) auf den Ebenen Individuum, Team und Organisation. Dies kann in zukünftige CCL-Angebote einfliessen, die auch ähnliche MOOC-Formate darstellen könnten. Erfahrungen wurden intern, z. T. aber auch mit der externen Umwelt geteilt. Durch eine effektive Marketingkampagne, die den LeaderMOOC ankündigte und Einblicke in die Phase der Produktion und Entwicklung gab, wurde eine hohe Visibilität von CCL in sozialen Medien wie Twitter und einem eigenen Blog erreicht. Dies stärkt auch die Positionierung von CCL als innovativer ‚Premium-Anbieter‘ auf dem Markt und damit gewinnt das Marketing sicher auch eine Bedeutung in diesem Fall. Dennoch kann es in der Datenanalyse nicht als entscheidenden Grund für die Projektinitiierung gesehen werden, sondern ergibt sich eher mit der weiteren Ausgestaltung des Projektes. Überdies wurden dem Markt Erkenntnisse zugänglich gemacht, was einen Beitrag zum allgemeinen Umgang mit dem MOOC-Trend leistet.

**Zeitrahmen.** Der zeitliche Ablauf der einzelnen Schritte im Innovations- und didaktischen Wertschöpfungsprozess verlief wie folgt:

| | |
|---|---|
| January 2013 | Start of project with discovery interviews |
| March | Design week – decide between 4 alternatives |
| April | Testing out various platforms |
| June | Information site and intake survey online |
| July | Canvas.net registrations open and build-up to course |
| August | Production time: video shoots, creating all content |
| Sept-Oct | 8 weeks of serious MOOCing |
| November | Announcing all winners, granting badges, little habits |
| Feb-May 2014 | Evaluation, conclusions and recommendations |
| August | Final Report |

Abbildung 82: CCL – Übersicht Ablauf Projektschritte
(Quelle: CCL-Dok-2, S. 7)

### 7.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse

Für die vorliegende Einzelfallstudie werden im Folgenden zentrale Ergebnisse und Informationen der Datenanalyse präsentiert, die eine Einordnung der Ausführungen im Rahmen der Einzelfallanalyse unterstützen.

**Datenbasis.** Die Datenbasis dieser Einzelfallstudie ist dem Anhang in Kapitel 16.2.2 beigefügt. Die einzelnen Datenquellen wurden mit einer Referenz versehen, welche im nachfolgenden Ergebnisbericht herangezogen werden.

**Zentrale Werte aus der Datenanalyse.** Zum einen soll die Gesamtanzahl aller Kodes in den Blick genommen werden, die anhand des Datenmaterials deduktiv und induktiv entwickelt wurden und mit Textstellen in dem Datenmaterial dieser Fallstudie verbunden werden konnte. Das gesamte Kategoriensystem beinhaltet die Kategorien und Kodes aller drei Einzelfallstudien, wobei nicht alle Kodes für alle Fälle relevant sind. Zum anderen soll die Relevanz der Kodes im Datenmaterial dargestellt werden; dies bezieht sich auf die Häufigkeit der Zitate, die ein Kode im Datenmaterial aufnimmt (Anzahl Zitate) sowie auf die Wörter aller Zitate pro Kode (Umfang der Zitate; vgl. Kapitel 6.3.4).

Mit der Aufnahme dieser beiden Dimensionen pro Kode konnte durch die Ableitung von Prozentpunkten die Relevanz im Material im Vergleich zu den anderen Kodes identifiziert werden. Dabei meint Relevanz erst einmal nur den Anteil, den ein Kode insgesamt im Datenmaterial einnimmt. Sicherlich ist diese vor dem qualitativen Forschungsverständnis anhand der Daten zu interpretieren (sowie anhand des einbezogenen Datenmaterials) und kann nur erste Hinweise zu einer Einordnung geben. Tabelle 67 stellt diese Übersichtswerte dar und stellt bzgl. der Relevanz der Kodes den kleinsten und höchsten Wert sowie den Mittelwert dar:

| | | **Wert** |
|---|---|---|
| Anzahl Kodes total | | 262 |
| Relevanz der Kodes in der Datenbasis als Prozentpunkte (basierend auf Häufigkeit Zitate und Wörter aller Zitate pro Kode) | Kleinster Wert | 0.08 |
| | Höchster Wert | 9.57 |
| | Mittelwert | 0.73 |

Tabelle 41: CCL – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Kode-Rangliste.** Auf der Basis der identifizierten Relevanz der Kodes im Datenmaterial konnte eine Rangliste erstellt werden, die die zehn Kodes mit der höchsten Relevanz in dieser Einzelfallstudie absteigend aufnimmt; diese ist dem Anhang in Kapitel 16.2.3

angefügt. Die höchste Relevanz nimmt im Datenmaterial mit Abstand der Kode ‘write conclusion report’ in der Kategorie Evaluation im Rahmen der didaktischen Wertschöpfungsprozesse ein. Zum einen kann dies damit erklärt werden, dass der in die Datenbasis einbezogene Evaluationsbericht zum MOOC-Projekt bereits umfangreich ist. Zum anderen zeigt dies den Stellenwert des Evaluationsberichts im gesamten Projekt, was sich mit dem übrigen Datenmaterial bestätigen lässt. Um die anfänglichen offenen Fragen, die mit dem Innovationsprojekt verfolgt werden, beantworten und Schlussfolgerungen ziehen zu können, wurde eine umfassende Evaluation und dessen systematische Dokumentation als zentral erkannt. Damit wird also der Explorationscharakter des LeaderMOOCs unterstrichen. Im Rahmen der Evaluation wird neben anderen Aspekten besonders stark das Teilnahmeverhalten der Lernenden in Verbindung mit deren Lernerfolg diskutiert. Letzterer wurde durch die Anwendung der Success Case Method erhoben. Dies steht auch im Vergleich zu dem bekannten Teilnahmeverhalten in Präsenzkursen.

Die Integration eigener Inhalte in den MOOC ist mit zentralen Design-Entscheidungen des MOOCs verbunden, welche anschliessend dessen grundlegende Struktur bilden. Gleichzeitig war es für das rein virtuelle Format des MOOCs notwendig, Inhalte in virtuelle, aber engagierende Formen zu bringen (d. h. nicht einfach Inhalte zu transformieren). Dabei stand die Produktion von Kurzvideos im Fokus, die Kompetenzentwicklungen der Beteiligten notwendig machte. Die Relevanz der übrigen Kodes wird in den weiteren Ausführungen ebenfalls verdeutlicht werden.

### 7.1.3 Aufbau der Fallstudie

Im nachfolgenden Kapitel 7.2 wird zunächst eine Positionierung des Falls vorgenommen: Eine Einordnung in die aktuelle Diskussion über den MOOC-Trends, die Bestimmung der inhaltlichen und subjektiven Dimensionen der Bildungsinnovation im Rahmen des LeaderMOOCs werden vorgenommen. Ausserdem wird das durch die Online-Umfrage entwickelte Orientierungsmodell der Zielebenen von Bildungsinnovationen herangezogen und der LeaderMOOC eingeordnet.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Einzelfallanalyse beschrieben. In einem ersten Schritt wird die Kontextanalyse in Kapitel 7.3 vorgenommen, indem die Organisation CCL auf der Makro-Ebene beleuchtet wird: Historische Entwicklung und Meilensteine der Bildungsorganisation, ihre normative Orientierung, strategische Ausrichtung, Strukturen und Kulturen. Mit diesen Ausführungen soll ein Verständnis der innovationsförderlichen Faktoren auf der Organisationsebene erarbeitet werden, in welche der

LeaderMOOC auf der Programm-Ebene eingebettet ist. Anschliessend werden die Ergebnisse auf der Meso-Ebene in Kapitel 7.4 fokussiert – diese stellen den zentralen Teil dieser Arbeit dar. Dabei werden die durchlaufenen Innovationsprozesse verbunden mit den Schritten der didaktischen Wertschöpfung. Für jeden vorgenommenen Schritt innerhalb dieser Prozesse werden Erfolgsfaktoren erarbeitet, die einen Beitrag zum Erfolg des Innovationsprojektes geleistet haben. Zudem werden prozessübergreifende Erfolgsfaktoren dargestellt. Abbildung 83 visualisiert den Kernteil dieses Aufbaus:

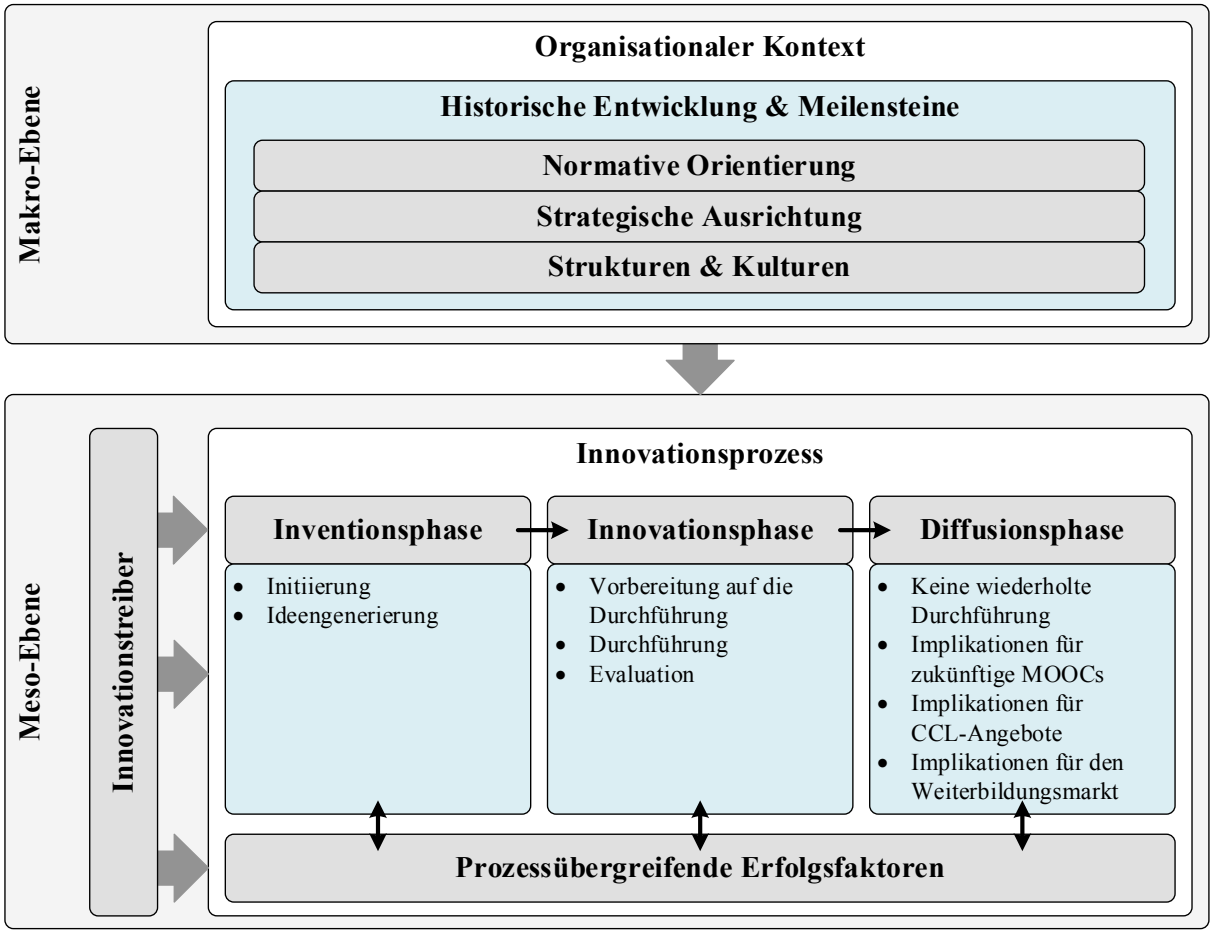



Abbildung 83: CCL – Aufbau der Fallstudie
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Einzelfallstudie schliesst mit einer Zusammenfassung in Kapitel 7.5 ab, in der eine Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes sowie eine kritische Würdigung des Falls aufgenommen vorgenommen werden.

## 7.2 Positionierung des Falls

### 7.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über MOOCs

Der erste MOOC wurde im Herbst des Jahres 2011 durch Professoren an der Stanford University durchgeführt. Die Idee dabei war, drei Vorlesungen als Videoformate Interessierten öffentlich zugänglich zu machen. Die Einschreibungen von über 160‘000 Studierenden für diese Videoformate übertrafen die Erwartungen der Professoren bei weitem. Damit wurde das Potenzial von MOOCs erkannt, eine Vielzahl an Teilnehmenden erreichen zu können. Seitdem wurden in sehr schneller Zeit viele weitere MOOCs verschiedener Anbieter durchgeführt und verschiedene Online-Plattformen wie Coursera oder EdX kamen auf, über die MOOCs angeboten werden können. Das Jahr 2012 betitelte ‘The New York Times’ im Rückblick bereits als *“The Year Of The MOOC”*[23]. Einige Autoren sprechen mit Bezug zur MOOC-Entwicklung von einem seltenen Phänomen (bspw. auch Coutere, 2014, S. 18):

> *“MOOC became one of those rare phenomena: an education innovation that captures the imagination of the public at large while moving at the speed of an Internet startup.” (Haber, 2014, S. 1)*

Abbildung 84 zeigt die rapide Entwicklungskurve von MOOCs auf dem Bildungsmarkt:

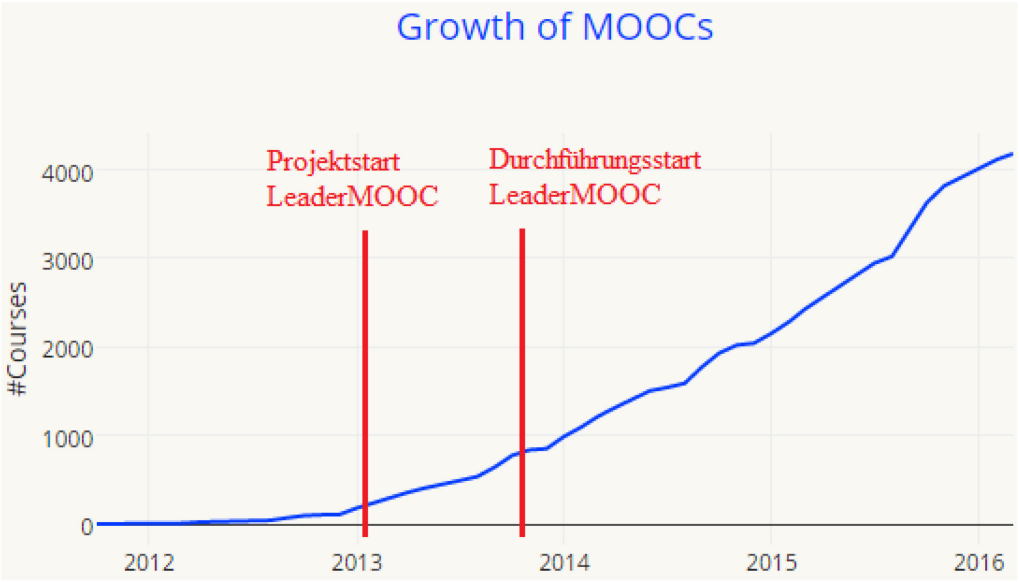



Abbildung 84: Entwicklungskurve von MOOCs von Oktober 2011 bis März 2016 (Quelle: Shah, 2015, S. 1)

[23] Quelle: http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0

Für den LeaderMOOC zeigt die Abbildung, dass CCL sehr früh auf diese Entwicklung eingegangen ist: Im Januar 2013, als das Projekt startete, waren auf dem Markt erst 182 MOOCs durchgeführt worden. Zum Zeitpunkt des Durchführungsstarts des LeaderMOOCs waren dies 644 MOOCs auf dem Markt.

**Unterscheidung von xMOOCs und cMOOCs.** Heute wird neben weiteren v. a. eine Unterscheidung zwischen xMOOC und cMOOC vorgenommen, die wie folgt klassifiziert werden kann:

> *„… cMOOCs sind die netzwerkartig durch viele verschiedene Aktivitäten und Tools entstehenden Diskussionsgruppen, die den Charakter eines Workshops annehmen können. … xMOOCs hingegen … sind Video-Vorlesungen, unterbrochen von Tests und ergänzt durch Hausaufgaben, die eine unbestimmte, aber große Zahl von Interessenten sich im Internet anschauen kann.“ (Schulmeister, 2013, S. 9)*

Diese beiden Formen können auch als Pole eines Kontinuum-Modells verstanden werden, zwischen denen Mischformen angesiedelt sein können. Der LeaderMOOC wäre hierbei eher als cMOOC einzuordnen. Zwar werden Videos eingesetzt, allerdings nur sehr kurze, die den Lernprozess initiieren und dann zu weiteren Aktivitäten und dem Austausch sowie der Diskussion unter den Lernenden engagieren sollen. Auf letzterem liegt der deutliche Fokus.

**MOOC-Einordnungsmatrix.** Die grundlegende Unterscheidung von xMOOCs und cMOOCs aufnehmend, hat Reich (2012) 4 einen Versuch unternommen, die bis zum Jahr 2012 auf dem Markt aufgekommenen MOOCs in Kategorien – sehr vereinfacht – zusammenzufassen. Im Folgenden sollen diese Ideen kurz skizziert werden, da sie eine weitere Orientierung über die Entwicklungen und den Stand von MOOCs (etwa zur Zeit der LeaderMOOC-Initiierung durch CCL) geben können. Damit wird auch eine Verortung des LeaderMOOCs in die aktuelle Diskussion möglich. Abbildung 85 veranschaulicht zunächst die von Reich (2012) identifizierten Dimensionen:

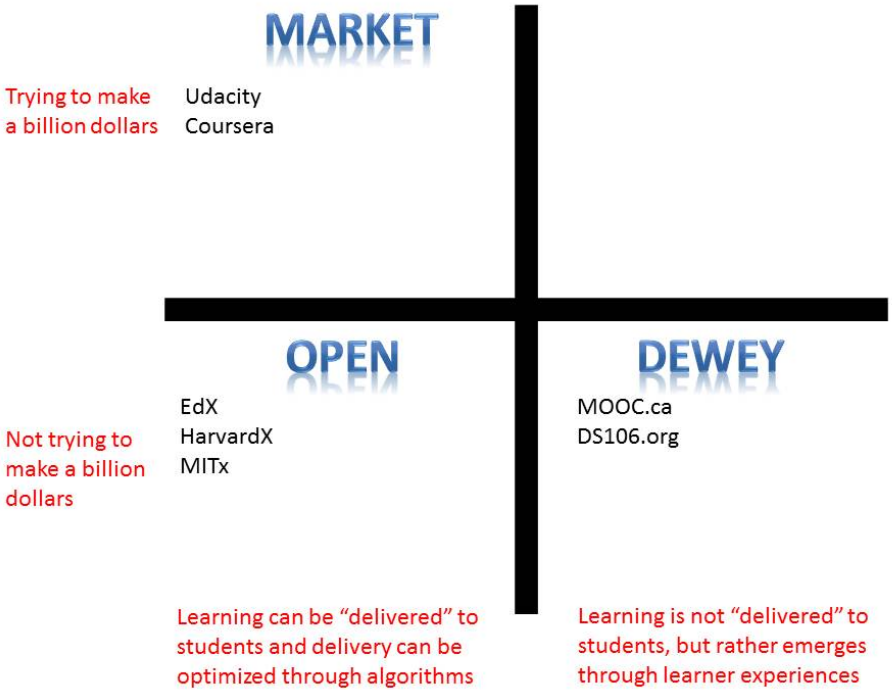



Abbildung 85: Einordnungsmatrix MOOCs
(Quelle: Reich, 2012)

Diesen Überlegungen stellt der Autor zwei Leitfragen voran:

- Wird das Ziel verfolgt, einen hohen Gewinn zu generieren?
- Wird Bildung als ‚vermittelbar‘ verstanden?

Die Felder ‚Markt‘ und ‚Offen‘ gehen der Annahme nach, dass Bildung vermittelbar sei. Angebote im Feld ‚Markt‘ zielen auf Gewinne. Dies kann möglich werden – abgesehen von geeigneten dahinterliegenden Geschäftsmodellen – durch die Optimierung des Lernprozesses durch Algorithmen und Datengenerierung; so nutzt bspw. die for-Profit-Plattform Coursera ein solches Modell. Dies wird umsetzbar, wenn z. B. Assessments so gestaltet werden, dass sie quantitativ auswertbar und bewertbar werden (durch standardisierte Tests).

Angebote im Feld ‘Open’ zielen auf eine der ursprünglichen Intentionen von MOOCs ab, nämlich die offene Zugänglichkeit. ‘Open’ bezieht sich dabei auf zwei Dimensionen:

- **Offene Anmeldung und Zulassung**: Alle Interessierten können teilnehmen, auch ausserhalb der anbietenden Universität.
- **Offene Lizenzen**: Die zur Verfügung gestellten Inhalte und Materialien dürfen und können basierend auf der Idee von ‘Creative Common Licenses’ auch durch

andere wieder- und weiterverwendet werden (als ursprüngliche Idee von MOOCs).

Reich (2012) weist auf die Limitierungen hin, die einige Anbieter heute bzgl. der Offenheit von MOOCs aufnehmen, indem sie sämtliche Materialien einem Copyright unterlegen. Damit bewegen sie sich weg von dem ursprünglichen Ansatz der Offenheit von MOOCs. Zudem läuft dies entgegen der derzeitigen Betonung und Aufkommens von ‘Open Educational Resources’.

Das Feld ‘Dewey’ schliesst offensichtlich an den Grundgedanken von Dewey (z. B. 1997; 2008) an, abstrakte Theorien mit konkreten Situationen und damit Erfahrungen eng miteinander zu verbinden. Hier stehen die Erfahrungen im Fokus und im Gegensatz zur ‚Vermittlung‘ von Inhalten bzw. Wissen, die die Lernenden in einer Konsumentrolle sieht. Die Inhalte dienen hier vielmehr dazu, Lernende zusammenzubringen und sie in ihrem aktiven Austausch, Interaktion, Diskussion zu unterstützen. Damit ermöglicht die Dimension ‘open’ eine geeignete Basis für das gemeinsame und interaktive sowie erfahrungsbasierte Lernen, das grundsätzlich Lernende aus der ganzen Welt involvieren kann. Damit wird auch die Überzeugung vertreten, dass Lernergebnisse nicht durch standardisierte Tests gemessen werden können. In diesem Feld kann der LeaderMOOC von CCL eingeordnet werden.

Interessant ist weiterhin die Überlegung Reichs (2012), dass mit dem zuletzt ausgeführten Ansatz kein hoher Gewinn erwartet werden könne – daher ist das Fenster rechts oben in Abbildung 85 leer:

> *“The creation of meaningful experiences does not scale. As a result, anyone trying to make a billion dollars in education necessarily has the incentive to reduce the educational system exclusively to the delivery of learning objects with impacts that can be measured quantitatively.” (Reich, 2012, S. 1)*

Allerdings werden hohe finanzielle Mittel oftmals in den anderen Feldern zur ‚Lieferung‘ von Inhalten und Wissen investiert, also ganz im Gegensatz zu konstruktivistischen Verständnissen von Lernen (bspw. Arnold, 2005; Gerstenmaier & Mandl, 2010). Doch die Medienaufmerksamkeit ist tatsächlich vorrangig den erstgenannten Kursen zugekommen, wie Reich (2012) kritisch anmerkt.

**Demokratisierung von Bildung durch MOOCs.** Als ein Argument *für* das Anbieten von MOOCs wurde oftmals die Demokratisierung von Bildung durch ihren freien Zugang genannt – im Sinne einer offenen und freien Bildung für alle, unabhängig von finanziellen Mitteln. Aktuelle Studien stellen allerdings fest, dass MOOCs die sozialen Ungleichheiten eher noch verstärken als ausgleichen (Emanuel, 2013; Hansen & Reich,

2015). Hansen und Reich (2015) hatten bspw. zwischen den Jahren 2014 bis 2014 die Nutzer untersucht, die über die Plattform EdX an MOOCs der Harvard University und dem Massachusetts Institute of Technology (MIT) teilnahmen. Das Ergebnis war, dass die MOOC-Teilnehmenden aus Wohngegenden stammten, in denen der Wohlstand und das Bildungsniveau über dem amerikanischen Durchschnitt liegen. Zudem zeigte sich eine höhere Abschlusswahrscheinlichkeit bei jungen Teilnehmenden, deren Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügen. Demnach reicht die Verfügbarkeit eines Internetanschlusses noch nicht aus, damit Personen solche Bildungsangebote nutzen. Damit bieten sie zwar grundsätzlich die Möglichkeit und den offenen Zugang, bringen aber eine gewisse ‚Selbst-Selektierung‘ mit sich.

Nach der ersten Hype-Phase um MOOCs kamen darüber hinaus weitere Kritiken auf, wie hohe Drop-out Raten der eingeschriebenen Lernenden über den Lernprozess hinweg, die grosse Frage nach einem geeigneten Geschäftsmodell für die freie Vergabe von Inhalten sowie auch das didaktische Potenzial des Formats, Lernprozesse nachhaltig unterstützen und zu den gewünschten Lernergebnissen führen zu können:

> *“… critics highlighted MOOCs’ high dropout rate, the low chance of earning back initial investments, and the potential for any earth-shaking game change to make things worse instead of better.” (Haber, 2014, S. 1)*

Dies sind Diskussionspunkte, die auch CCL mit dem LeaderMOOC-Projekt bewusst aufnahm und explorierte, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden.

### 7.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen?

In diesem Fall finden sich Neuerungen für die Organisation sowie Neuerungen für den Markt. Die nachfolgenden Ausführungen gehen näher auf diese ein; Abbildung 86 fasst die Neuerungen vorab zusammen:

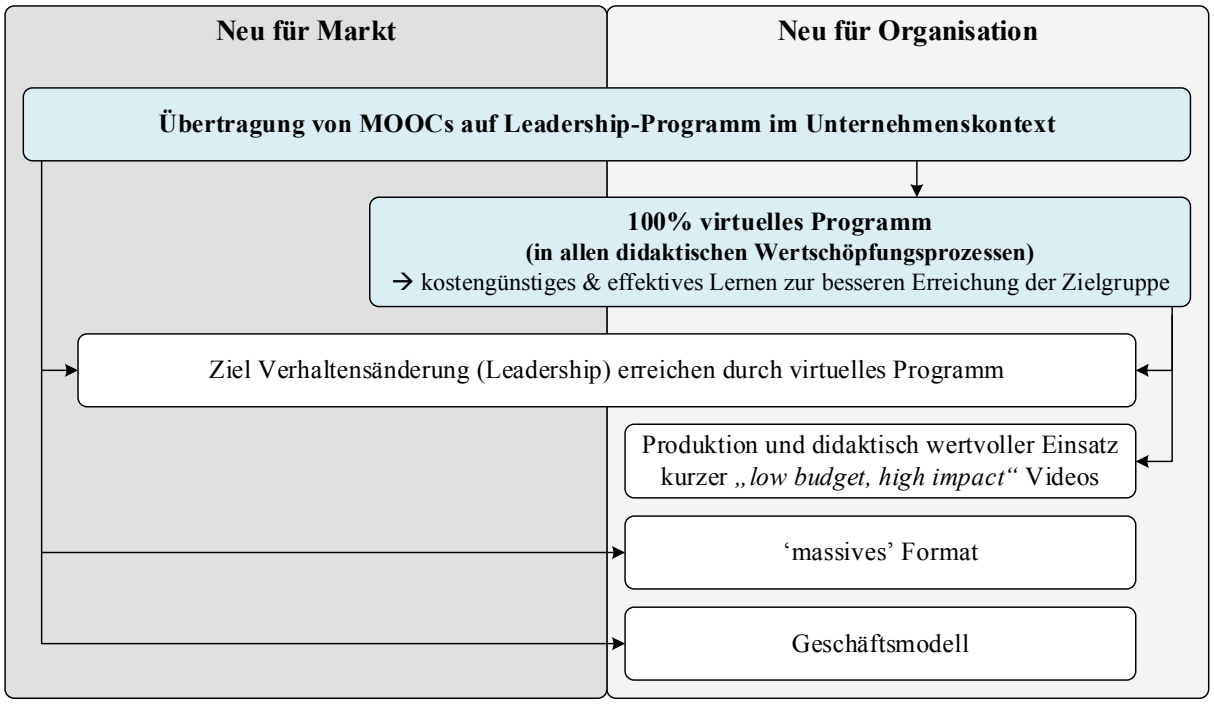



Abbildung 86: CCL – Was ist innovativ für wen?
(Quelle: Eigene Darstellung)

### Neu für den Markt und die Organisation: Übertragung des MOOC-Konzeptes auf den Kontext Leadership Development

Neu für den Markt ist zu dieser Zeit die Übertragung des virtuellen MOOC-Konzeptes auf den Kontext Leadership Development, mit dem die hohe Zielsetzung der Verhaltensänderung angestrebt wird und nicht nur reine Inhaltsvermittlung. *“First in the game”* (CCL-Dok-2, S. 8) – *“we would be pioneers in this field for leader development”* (CCL-Dok-6, Z. 48); dies erkennt das Kernteam des Innovationsprojektes bereits früh und agiert hier proaktiv.

Ursprünglich stammen MOOCs aus dem Hochschulbereich (vgl. bspw. Haber, 2014, S. 1), wobei zunächst Vorlesungen auf einfache Weise aufgezeichnet und öffentlich zur Verfügung gestellt wurden. In der Ausweitung der MOOCs auf den Bereich der Weiterbildung haben Business Schools bisher andere Themenbereich fokussiert, bspw. Entrepreneurship oder Finance (CCL-Dok-2, S. 8), wobei vorrangig die reine Wissensvermittlung im Fokus stand, nicht die Verhaltensänderung. Damit stellte sich die folgende Frage als leitend für das Innovationsprojekt:

> *“Does it work for leadership development, which is largely about behaviour change and not limited to knowledge transfer?” (CCL-I-1, S. 19)*

Diese Fragestellung bezieht sich v. a. auch auf das gänzlich virtuelle Format von MOOCs, für welches bisher keine Erfahrungswerte für den Bereich des Leadership Developments auf dem Markt vorliegen. Üblicherweise sind Leadership Development Programme im Kontext der Executive Education in einem kostspieligen High-End-Markt angesiedelt. Mit dem offenen und virtuellen MOOC-Format werden Executive Education Programme ‚demokratisiert‘ sowie versucht, kostengünstig in effektiven Lernmöglichkeiten anzubieten und stehen grundsätzlich entgegen des traditionellen Geschäftsmodells – nämlich hohe Gewinne über Inhalte zu generieren versus Inhalte kostenlos zugänglich machen. An dieser Stelle wird wieder ein häufig aufgenommener Aspekt in der gängigen MOOC-Diskussion aufgegriffen, wie das vorangegangene Kapitel skizzierte. Daher wird diese Frage im Rahmen des LeaderMOOC-Projektes ebenfalls aufgegriffen, was weitere Ausführungen zeigen werden.

**Neu für die Organisation:**
**Gestaltung und Durchführung eines virtuellen Lernangebots**

Als neu für die Organisation wird die Gestaltung und Durchführung des rein virtuellen Lernangebotes gesehen, welches bisher in diesem Umfang nicht umgesetzt wurde. Für CCL ist das 100 % virtuelle Lernformat neu, das mit MOOCs einhergeht. Dieses wurde bisher nicht vollumfänglich eingesetzt, da Leadership-Programme mit dem Ziel der Verhaltensänderung einhergehen und die Frage dieser Zielerreichung durch virtuelle Methoden bisher nicht beantwortet war (ebenso neu für den Markt). Von einigen Organisationsmitgliedern wurden dsbzgl. auch skeptische Meinungen geäussert, denn einige Mitglieder hegten die Annahme, dass Verhaltensänderung durch rein virtuelle Lernangebote nicht in gleichem Masse erreicht werden können wie in Präsenzmodulen:

> *“… it was also a real big question mark for lot of people that can you even do something like leadership without any class. I mean that sounded like very weird. That was an innovative thing to have something a 100 per cent virtual.” (CCL-I-1, Z. 62)*

Die Wahl eines rein virtuellen Lernangebotes ist zum einen mit der Entscheidung für einen MOOC verbunden, der per definitionem auf einem Online-Format basiert. Der MOOC-Trend wurde erkannt und als experimentierwürdig für die eigene Organisation erkannt. Dabei stellt sich die Frage, warum genau ein solches virtuelles Format als experimentierwürdig eingestuft wurde. Hierfür bildet die Mission von CCL eine förderliche Basis: Die Not-for-Profit Organisation verfolgt eine gemeinnützige Ausrichtung. Mit dieser wird das Potenzial eines MOOCs erkannt, Bildungsangebote weltweit kostenlos zugänglich zu machen. Diese potenzielle Erreichung einer ‚Masse‘ an Lernenden

wird gerade durch das Online-Format in besonderer Weise möglich. Kapitel 7.3.2 wird näher auf CCL’s Mission eingehen.

**Neu für die Organisation: Produktion und effektive Verwendung von Kurzvideos**

Neu für die Organisation wird ausserdem die günstige Produktion und effektive Verwendung von wirkungsvollen Kurzvideos in einem Leadership-Programm bewertet, was mit Blick auf die Kode-Rangliste der Einzelfallstudie sehr bedeutend im Datenmaterial aufkommt. Neben den beiden zuvor beschriebenen inhaltlichen Dimensionen der Bildungsinnovation kommt damit auch der Produktion von Videos ein hoher innovativer Charakter zu. Dies meint allerdings nicht eine besonders professionelle Videoproduktion, die höhere Investitionen erfordern würde. Vielmehr geht es dabei um die Produktion und Verwendung von *“low budget, high impact” (CCL-Dok-2, S. 31)* Kurzvideos. Zahlreiche (über 80) Kurzvideos setzt CCL im LeaderMOOC ein, die selbst produziert wurden und wofür die didaktisch wertvolle Verwendung zu prüfen war. Hierzu lagen keine Erfahrungswerte vor, d. h. das ‘how to’ musste gelernt und experimentiert werden. Demnach waren die Schritte der didaktischen Wertschöpfungskette auf das einem MOOC inhärente virtuelle Lernformat auszurichten, was ebenfalls die Entwicklung neuer Kompetenzen voraussetzte.

**Neu für die Organisation: Umgang mit ‚offenem‘ und ‚massivem‘ Lernformat**

Weiterhin neu für die Organisation kann der Umgang mit dem ‚massiven‘ und ‚offenen‘ Lernformat verstanden werden, das ein bisher unbekanntes Teilnahmeverhalten der Lernenden mitbringt und neue Formen der Unterstützung von Lernprozessen fordert.

Das virtuelle Format ermöglichte das Erreichen einer grossen und unbegrenzten ‚Masse‘ von Teilnehmenden weltweit: Die Durchführung eines Programmes, das sich auf ‚massiv‘ *(“to reach far more leaders than we are reaching today” (CCL-Dok-2, S. 5))* und ‚offen‘ *(“to open up the elitist nature of leadership development and democratize it” (CCL-Dok-2, S. 5))* richtet, war gänzlich neu für CCL. Dies führte zum einen zu einem enorm erhöhten Aufwand in der Unterstützung und Begleitung der Lernenden im Lernprozess (z. B. Communities aktiv begleiten, Review von Assignments). Zum anderen bezieht sich dies auf die Masse an Teilnehmenden bzw. Anmeldungen, die während der Durchführung massive *“Drop-outs” (CCL-I-1, Z. 062)* und insgesamt ein neues Teilnehmerverhalten mitbringt – ganz im Gegensatz zum bekannten Klassenraumlernen. Dieses andere und sehr homogene Lernverhalten stellt zudem besondere Ansprüche an die Evaluation und wurde in dieser explizit aufgenommen und untersucht.

**Neu für die Organisation: Experimentieren mit neuen Geschäftsmodellen**

Im Rahmen des LeaderMOOCs ging CCL auch der bereits skizzierten Herausforderung nach, ein neues und geeignetes MOOC-spezifisches Geschäftsmodell zu finden, welches bei zukünftigen MOOCs wenigstens die Aufwände decken kann. Zwar bringt die Ausgangssituation des LeaderMOOC-Innovationsprojektes mit der Verfügbarkeit einer internen Finanzierung keinen kurzfristigen Handlungsdruck mit sich, bereits zur erstmaligen Durchführung des LeaderMOOCs ein entsprechendes Geschäftsmodell vorliegen zu haben. Allerdings wurde dies von den Interviewpartnern als eine der zukünftigen Voraussetzungen genannt, um MOOCs oder CCL-Angebote in einem ähnlichen Format wiederholt durchführen zu können und damit in die Organisation zu implementieren. Daher wurde der LeaderMOOC genutzt, mit einigen Elementen eines möglichen Geschäftsmodells zu experimentieren, die für ein solches Format passend sein könnten, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden (vgl. bspw. CCL-Dok-2, S. 11; S. 31-32).

### 7.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Als Ergebnis der Online-Umfrage wurde ein Modell entwickelt, das derzeit und mittelfristig bedeutende Innovationsziele auf Programmebene aufnimmt (vgl. Kapitel 5.9). Diese Ziele wurden basierend auf der Einschätzung der befragten Programmverantwortlichen identifiziert. Das Modell wurde im Rahmen der Fallstudien in den Interviews an die Programmverantwortlichen herangetragen. Dabei wurden sie befragt, inwiefern das Programm, also der ‚Fall‘, diese Ziele erreicht. Demnach haben sie den Grad der Zielerreichung auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch) eingeschätzt und dies erläutert. Die detaillierten Ergebnisse sind dem Anhang unter Kapitel 16.2.4 beigefügt. Die nachfolgende Abbildung fasst die Erreichung der Innovationsziele auf der Programmebene (dritte Ebene) im Vergleich zusammen:

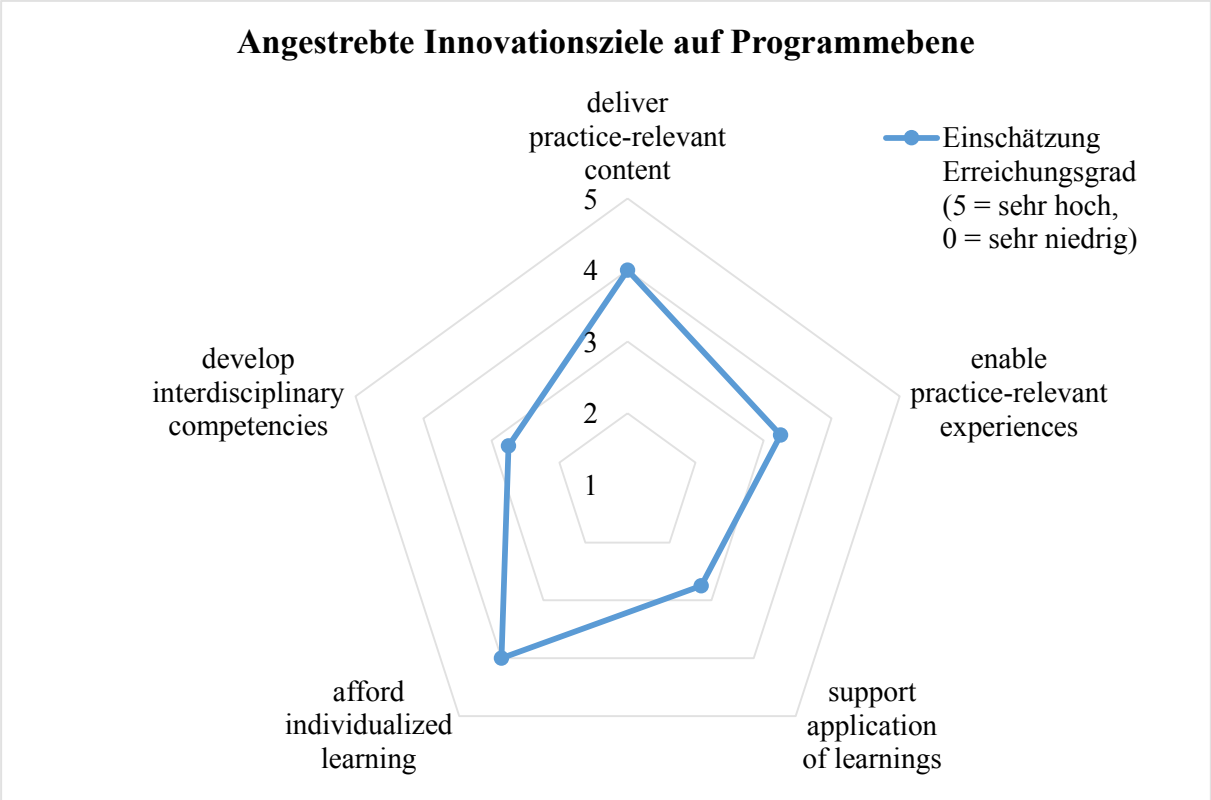



Abbildung 87: CCL – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht (Quelle: Eigene Darstellung)

Deutlich zeigt sich die Ermöglichung des individualisierten Lernens als am höchsten eingeschätztes Innovationsziel auf Programmebene (Mittelwert: 4). Dabei wurde dieses von den Interviewpartnern unterschiedlich eingeschätzt, einmal wurde eine 5, einmal eine 3 vergeben – dies lässt sich mit den Erläuterungen in der Tabelle oben begründen: Das Format des MOOCs eignet sich in Anlehnung an die Interviewpartner grundsätzlich besonders für individualisiertes Lernen, jedoch hätte dieses Potenzial weiter genutzt werden können. Dies hätte bereits im Design ansetzen können und hätte dann an die Teilnehmenden von Beginn an explizit kommuniziert werden können, um sie auf individuelle Lernmöglichkeiten aufmerksam zu machen. Dieses Potenzial wird auch im Anschluss an den MOOC festgehalten: *“the learner in the driver’s seat of his own learning process” (CCL-Dok-1, S. 22).*

Dem folgt die Involvierung praxisrelevanter Inhalte (Mittelwert: 4). Dies wird nachvollziehbar, da die Inhalte die Basis des Lernens bilden (vgl. bspw. die themenorientierte Design-Dimension in Kapitel 7.4.2) und letztendlich genutzt werden können, um die Verhaltensänderung am Arbeitsplatz zu erreichen. Die übrigen Innovationsziele sind diesen beiden eher nachrangig angeordnet.

**Impact für die Lernenden als übergeordnete Zielsetzung.** Als übergeordnetes Ziel steht hier deutlich die zweite Zielebene im Fokus, nämlich den Impact für den einzelnen Lernenden. Damit weist der vorliegende Fall einen Unterschied zu den anderen beiden Einzelfallstudien auf, welche vorrangig auf den Impact für die Kundenorganisation abzielen. Die Begründung kann hier im B2C-Modell gesehen werden: Die Reichweite eines offenen und standardisierten Programms ‚endet‘ weitestgehend bei den Lernenden. Durch individuelle Transferunterstützung kann dann versucht werden, auch Auswirkungen auf Arbeitsprozesse zu erzielen, indem entwickelte Kompetenzen am Arbeitsplatz angewendet werden. So kann der LeaderMOOC in einem weiteren Schritt sicherlich auch Impact für die Organisationen der Lernenden schaffen, aber dies kann nicht im direkten Fokus des Programms liegen. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Zusammenhänge des Kodes ‘Impact for Individuals’ mit weiteren Kodes:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: Impact Individuals** (Innovation Objectives) |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Evaluation | participation | 9 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | write conclusion report | 8 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | interviews, qualitative | 7 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | success case method evaluation | 7 |
| Innovation Process: Reason | find out if trend works for our context | 5 |

Tabelle 42: CCL – Impact Individuals: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hier zeigt sich deutlich, dass die Evaluation (eingeordnet in den Prozess der didaktischen Wertschöpfungskette) besonders auf die Erhebung des Lernerfolgs basierend auf dem ‘Impact’ für den Einzelnen ausgerichtet ist – dies betont die Relevanz des Innovationsziels. Dagegen erreicht der Impact für die Organisation den höchsten Wert 4 bzgl. seiner Kookkurrenzen und der Kode ist im Datenmaterial wesentlich weniger häufig anzutreffen.

## 7.3 Makro-Ebene: Organisationaler Kontext

### 7.3.1 Überblick: CCL als Organisation

CCL wurde im Jahr 1970 als Non-Profit-Organisation in den USA gegründet (Greensboro, NC) und fokussiert sich seitdem exklusiv auf Leadership Development, was entscheidende Marktvorteile birgt. Zielgruppe sind Führungskräfte und Unternehmen im öffentlichen, privaten, non-profit sowie Bildungssektor auf verschiedenen Führungsebenen (vgl. CCL-Dok-10). Extensive und fundierte Forschung im Themenbereich Leadership sowie die Einbindung der Praxis durch enge und individuelle Zusammenarbeit mit verschiedensten Organisationen zeichnen die Angebote von CCL aus. CCL versteht sich als gemeinnützige Organisation mit dem Auftrag, durch Leadership Development einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von Gesellschaften weltweit zu leisten.

Bis heute hat sich CCL zu einem der global führenden Leadership Development Anbieter entwickelt und agiert weltweit im ‘High-End’-Markt der Executive Education mit Hauptsitzen in Greensboro (NC), Brüssel und Singapur. CCL hat bedeutend in einer Vorreiterrolle zur Entwicklung des Feldes Management und Leadership Development beigetragen, wie später weiter deutlich werden wird. Seit einigen Jahren erhält CCL wiederholt Top Ranking Plätze als Qualitätsauszeichnungen: Im Financial Times Ranking 2015 belegt CCL den 5. Platz weltweit in der Kategorie ‘Open Programs’ (The Financial Times, 2015). In diesem Ranking ist CCL bereits seit 12 Jahren in den Top 10 vertreten. Auch die Bloomberg BusinessWeek positioniert CCL in den Top 10 der Executive Education Anbietern. (vgl. CCL-Dok-7, S. 1)

CCL hat veränderte Kundenbedarfe und -bedürfnisse bzgl. des Lernens bereits vor einiger Zeit erkannt und gezielt Massnahmen ergriffen – bspw. durch die Schaffung neuer Rollen, die sich explizit mit neuen Lernformen innerhalb sowie ausserhalb des Klassenraums beschäftigen, wie bspw. die des Interviewpartners 2, der CCL ab dem Jahr 2008 so unterstützt:

> *“So CCL has been around for 40 years. We do, traditionally we have done a lot of classroom-based training and for a while, the organisation has understood that we need to explore other models, right? So in the wake-up challenges like 9/11 … we have had a tough economic time, as everyone has. And so it is harder for our participants to travel to one of our campuses, which is our model. Sometimes that is too expensive. These days, people do not have as much time that they can afford to be out of the workplace. … So CCL brought me on to explore other ways of learning.” (CCL-I-2, Z. 23)*

Nachfolgend wird auf die normative Orientierung, strategische Ausrichtung sowie Strukturen und Kulturen eingegangen. So kann ein Grundverständnis bzgl. des Hintergrunds und der aktuelle Stand der Organisation CCL entwickelt werden. Dem Anhang sind unter Kapitel 16.2.4 weitere Informationen zur historischen Entwicklung und Meilensteine der Organisation beigefügt.

### 7.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission

**Die normative Orientierung richtet sich auf die Entwicklung von Leadership-Wissen durch praxisorientierte Forschung, ihrem gemeinnützigen Beitrag zur Praxis und damit dem Schaffen von ‘Impact’ für Individuen, Organisationen und Gesellschaften.**

Im Sinne einer gemeinnützigen Ausrichtung definiert CCL seine Mission wie folgt:

> *“Our mission is to advance the understanding, practice and development of leadership for the benefit of society worldwide” (CCL-Dok-7, S. 3).*

Daran schliesst die Vision an:

> *“To fully realize our mission, the Center will create new knowledge that advances our field and that positively transforms the way leaders, their organizations and their societies confront the most difficult challenges of the 21st century” (CCL-Dok-7, S. 3).*

Im Fokus steht deutlich die Kreation von Wissen im Bereich Leadership durch CCL (starke und bedeutende Forschungsfundierung), um zur Entwicklung dieses Feldes in Forschung, aber v.a. auch in der Praxis beizutragen – mit Blick auf individuelle Führungskräfte (sowie Teams), Organisationen und Gesellschaften), damit diese Herausforderungen erfolgreich begegnen können. Abbildung 88 zeigt die aufgekommenen Kodes mit Bezug auf die Vision und Mission im Datenmaterial:

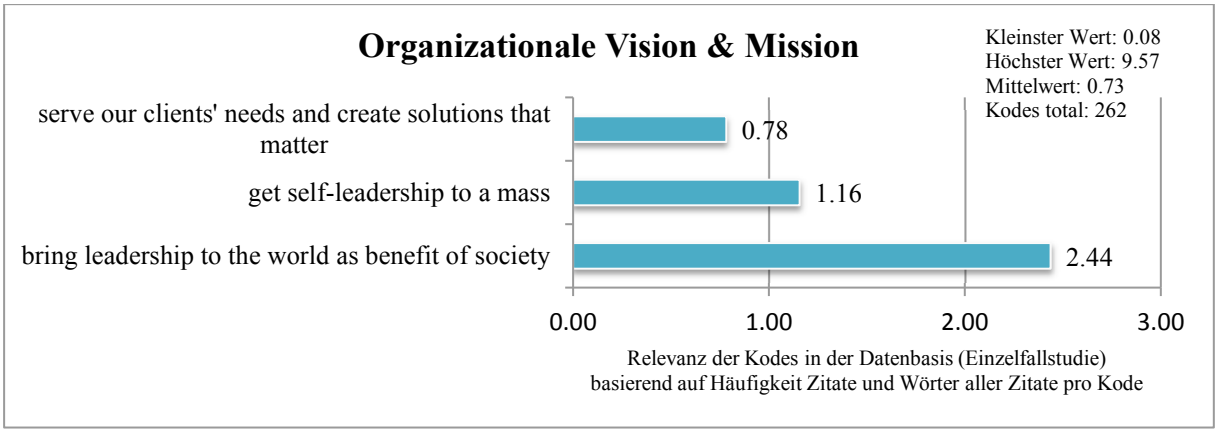



Abbildung 88: CCL – Normative Orientierung: Organisationale Vision und Mission
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Leadership als effektiver Beitrag zur Gesellschaft**

Deutlich wird die Ausrichtung von Vision und Mission entsprechend der Organisationsform 'Non-Profit' auf gesellschaftliche und globale Verantwortung gerichtet (vgl. CCL-Dok-7, S. 6). CCL leistet einen Beitrag hierzu mit dem Bewusstsein der Bedeutung von Leadership für Gesellschaften:

> *"We know great leaders inspire people, advance organizations, build cultures, and enable communities. We deliver results that matter – sustained impact for you, your business and the world." (CCL-Dok-10, S. 3)*

Damit ist das Anliegen impliziert, Leadership-Wissen den Gesellschaften weltweit zugänglich zu machen, wie nachfolgend in Kapitel 7.3.3.3 anhand von strategischen Initiativen näher ausgeführt wird. Die besonders hohe Relevanz dieses Anliegens wird mit der hohen Bedeutung des Kodes 'bring leadership to the world as benefit for society' im Datenmaterial zusätzlich unterstützt (nimmt Rang 15 in der gesamten Fallstudie ein).

Mit der normativen Ausrichtung gehen auch Herausforderungen einher, bspw. die 'Verbreitung' des Leadership-Wissens in der Gesellschaft bei gleichzeitiger Notwendigkeit der Deckung der eigenen Aufwände. Zudem wurde in der Vergangenheit die starke Forschungsorientierung in der Aussenwahrnehmung manchmal als zu wenig praxisbezogen aufgenommen. Diesem sollte mit einem strategischen Re-Branding etwa Ende des Jahres 2013 durch die stärkere Betonung der Wirkung bzw. des Impacts für die Kunden in Anbindung an die Vision begegnet werden:

> *"So part of it was just updating the look of CCL and part of it was just making it really clear that our mission is around serving our clients' needs and creating solutions that matter. So one thing that I think is sometimes hard for us, it is a double-edged sword, is that we have a lot of researchers, … that we have actually done the hard work and researched what works and what does not in leadership. I think that is good. I think the challenge of that is sometimes they see us as a research organisation. … part of the rebranding was to make it really clear that we, kind of our motto is solutions that matter. So not just academic things and models for journal articles but actually things that can have impact for everyday people." (CCL-I-2, Z. 68)*

Nachfolgend wird näher auf die strategische Ausrichtung von CCL eingegangen.

### 7.3.3 Strategische Ausrichtung

Die exklusive Fokussierung auf Leadership ist bereits vorab deutlich geworden und findet sich in den normativen Grundlegungen wieder. Darüber hinaus stellt Abbildung 89 die relevanten Kodes in diesem Bereich dar, auf die die nachfolgenden Ausführungen basieren:

Abbildung 89: CCL – Strategische Ausrichtung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das Re-Branding wurde oben in Verbindung mit der normativen Orientierung beschrieben und daher hier nicht nochmal aufgenommen. Die übrigen Kodes sind in den folgenden Kapiteln integriert.

Nachfolgend werden einzelne strategische Elemente aufgenommen, die CCL verfolgt: Das Portfolio, das Geschäftsmodell sowie finanzielle Fördermittel und Initiativen weisen direkten Bezug zum Fall LeaderMOOC auf, indem die organisationale Rahmenbedingungen darstellen. Zudem soll der aktuelle Umgang von CCL mit Innovationen auf Strategieebene anhand von aktuellen ‚Innovation-Sprints‘ beispielhaft aufgezeigt werden. Diese haben sich nach dem MOOC-Projekt und erst vor kurzer Zeit etabliert.

#### 7.3.3.1 *Portfolio*

**Das Portfolio basiert auf eigener umfangreicher Forschung im Leadership-Bereich und nimmt Bezug auf die Wirkungsebenen individuelle Entwicklung, Team Performanz, organisationale Transformation und gesellschaftliche Entwicklung, wobei der Beitrag zur Gesellschaft in der Mission deutlich aufgenommen wird.**

> *“CCL has built its portfolio of offerings on a solid foundation of behavioral science research and our research. Working with 20,000+ participants annually has created the largest research database in the world on leadership effectiveness.” (CCL-Dok-8, S. 2)*

Das dynamische Portfolio umfasst 14 offene Programme, bietet ein breites Angebot von massgeschneiderten Lösungen (stellt heute den grössten Anteil gegenüber standardisierter Angebote dar), offeriert Leadership Coaching und digitale Lernlösungen. Zudem

leistete CCL bereits vor einiger Zeit Pionierarbeit zur Nutzung von Assessments und Feedback in der Führungskräfteentwicklung; somit werden heute weiterentwickelte Assessment-Instrumente und Feedback-Services angeboten. CCL-Angebote stützen sich auf fundierte Verhaltensforschung sowie eigene Forschung, die mit dem Ziel der Entwicklung von Wissen äusserst bedeutend ist. Forschungsergebnisse werden in Publikationen und Online-Ressourcen (Live- und on-demand Webinare, Bücher, Artikel und Podcasts, White Papers, Forschungsberichte) zugänglich gemacht.

Die modernen Lösungen von CCL stellen den Kunden bzw. Teilnehmenden mit seinem Bedarf und Bedürfnissen bzgl. des ‘Impacts’ in den Mittelpunkt und richten sich auf die Ebenen Individuum, Team, Organisation sowie gesellschaftliche Entwicklung (auch im gemeinnützigen Verständnis):

> *“By leveraging the power of leadership to drive results that matter most to clients, CCL transforms individual leaders, teams, organizations and society. Our array of cutting-edge solutions is steeped in extensive research and experience gained from working with hundreds of thousands of leaders at all levels.” (CCL-Dok-9, S. 2)*

Abbildung 90 stellt diese Wirkungsebenen dar *(“Levels of Impact” (CCL-Dok-10, S. 9))*:

Abbildung 90: CCL – Wirkungsebenen
(Quelle: in Anlehnung an Dok-10, S. 9)

Darauf aufbauend fasst CCL die Schlüsseleigenschaften der einzelnen Levels und zugeordnete Angebotslösungen zusammen:

| Levels | LEADERSHIP RESEARCH & RESOURCES | INDIVIDUAL DEVELOPMENT | TEAM PERFORMANCE | ORGANIZATIONAL TRANSFORMATION | SOCIETAL ADVANCEMENT |
|---|---|---|---|---|---|
| **Key Attributes** | Support learning with CCL knowledge and tools | Develop a pipeline of successful leaders at all levels | Build effective Teams to maximize performance | Accelerate bold strategies that drive excellent performance | Enable interdependent leadership to address pressing social challenges |
| **Leadership Solutions** | Publications, webinars, e-learning, assessments, and tools | Competency-based development including open enrollment | Engagements for team leaders, intact teams and senior leadership teams | Transformation engagements, boundary spanning leadership, and action development | Engagements within and across organizations and systems to meet pressing social challenges |

Abbildung 91: CCL - Orientierungshilfe von Angeboten nach Wirkungsebenen
(Quelle: in Anlehnung an CCL-Dok-10, S. 8)

Auf der Ebene *"Social Advancement"* ist vorrangig die gemeinnützige Ausrichtung verankert – nach dem Motto *"A Better World Through Better Leadership" (CCL, 2015c),* was aber mit den anderen Ebenen in Verbindung steht.

#### 7.3.3.2 *Geschäftsmodell*

**Indem das Geschäftsmodell das Spannungsfeld aufnimmt zwischen a) des gemeinnützigen Verbreitens von Leadership-Wissen und b) der Deckung der eigenen Aufwände zur Ermöglichung weiterer Forschung und Entwicklung, wird der elitäre Charakter der Angebote relativiert.**

Einerseits soll das Wissen und die Forschungsergebnisse der Praxis gemeinnützig weitergegeben werden, auch an Personen in Gesellschaften, die sich kostspielige 'High-End' Executive Education nicht leisten können, aber gleichzeitig müssen auch Aufwände einer Non-Profit-Organisation zumindest gedeckt werden:

> *"Yeah, it is funny because we are a non-profit but then we need to make money in order to hire people and do research and all that. So that is, traditionally that has been hard for us, right? We kind of want to do both and we need to make enough money to do … and reach as many people as possible with. Not everybody can pay for what we have." (CCL-I-2, Z. 66)*

Diesem Spannungsfeld wird zum einen mit dem Aufruf zu finanziellen Unterstützungen wie Spenden (vgl. Kapitel 7.3.3.3) begegnet. Zum anderen generiert CCL Einkommen mit loyalen Kunden bzw. Organisationen, die die Angebote wahrnehmen können (im

Jahr 2014 betrug der Umsatz 106.1 Millionen Dollar). Dies ermöglicht wiederum Finanzierungsmittel für strategische Initiativen und Forschung und Entwicklung:

> *“The investments our clients make in leadership development with CCL make it possible for us, in turn, to invest in our core mission of the past 44 years …” (CCL-Dok-9, S. 12).*

Das folgende Zitat verdeutlicht die häufige Zusammenarbeit mit solchen Kunden und die Schwierigkeit, das Wissen zu verbreiten, also die ‚Masse‘ methodisch effizient erreichen zu können – dieses bleibt damit ‚relativ elitär‘. Mit MOOCs wird eine Möglichkeit gesehen, eine Skalierung zu schaffen, was zu erproben bleibt:

> *“… we work with a lot of Fortune 100, Fortune 500 companies that can afford our offerings. But we also try to do a lot in developing countries, in Africa, in India, in other places that really do need leadership development and might not be able to afford it. … traditionally it has been hard for us to take our content and scale it up to a large audience. Maybe there are … tens of thousands of people who could benefit from the way we approach leadership development but usually we can only reach about 20 people at a time in a classroom.” (CCL-I-2, Z. 62)*

#### 7.3.3.3 *Finanzielle Fördermittel und strategische Initiativen*

**Finanzielle Fördermittel werden u. a. durch Spenden bereitgestellt und ermöglichen Beiträge zur Gesellschaft durch a) Verfügbarkeit von Finanzierungsmitteln für CCL-Projekte, die keine/geringe Einnahmen generieren, b) Vergabe von Stipendien an Bedürftige.**

CCL ruft für Spenden in aktuelle Fördertöpfe auf *(“CCL Priority Funds” (CCL, 2015d))* – die demnach strategische Initiativen im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung darstellen (z. B. *“grassroot initiatives”* (CCL-I-1, Z. 58)). Finanzierungsmittel und Spenden nehmen einen wichtigen Teil im Geschäftsmodell von CCL ein, wie bspw. die wertschätzende und ausführliche Auflistung von Beteiligten in diesem Kontext im Jahresbericht 2014 zeigt (vgl. CCL-Dok-9, S. 8-11). Dies ermöglicht es CCL, *“to expand the leadership equation, providing access to leadership development to more leaders, in more places, than ever before” (CCL-Dok-9, S. 8)*.

Aktuelle Finanzierungstöpfe, in die Spenden aufgenommen werden sind bspw. *“Leadership Beyond Boundaries Fund”, “Youth Leadership Fund”, “CCL General Fund” (CCL, 2015d)*. Darüber hinaus werden weiterhin neue Finanzierungsmethoden exploriert, bspw. mit europäischen Institutionen (vgl. CCL-I-1, Z. 144). Dieser Ansatz betont die amerikanischen Wurzeln von CCL; gerade in der amerikanischen Kultur sind finanzielle Unterstützungen z. B. von Alumni ihrer Alma Mater in Form von Spenden (bspw.

an Hochschulen, Business Schools) oftmals üblich und im System verankert (vgl. Dameron & Durand, 2009, S. 24). In Anbindung an die gemeinnützige Ausrichtung von CCL werden regelmässig Stipendien vergeben: Im Jahr 2014 erhielten ausgewählte bedürftige Führungskräfte verschiedener Non-Profit-Organisationen 255 Stipendien im Wert von über 1 Millionen Dollar für die Teilnahme an CCL-Programmen und damit Zugang zu Leadership Development (vgl. CCL-Dok-7, S. 3).

Die relativ hohe Bedeutung des Kodes ‘funding schemes’ in der Fallstudie (vgl. Abbildung 89) kann durch die sehr zentrale Relevanz der Verfügbarkeit von Finanzierungsmitteln für das Innovationsprojekt LeaderMOOC erklärt werden.

#### 7.3.3.4 *Innovationsförderliche Strategie: ‘Innovation Sprints’*

**Die gemeinsame Priorisierung von Trends ermöglicht ein fokussiertes und kontinuierliches Experimentieren mit ausgewählten Trends über einen kurzen Zeitraum (‘Innovation Sprints’); die beobachteten und bewerteten Trends durch die Rolle ‘Innovation Lead’ liefert einen entscheidenden Einfluss.**

Wie später näher skizziert wird, fordert die Rolle des ‘Innovation Lead’ die Beobachtung aktueller Trends, deren Bewertung und Teilung in der Organisation. Gemeinsam werden dann Prioritäten gesetzt, an welchen trendbezogenen Fragestellungen weiter gearbeitet werden soll und hierfür etwa alle 3-4 Monate neue ‚Mini-Projekte‘ bzw. *“Innovation Sprints” (CCL-I-1, Z. 54)* initiiert. Demnach stehen die Mini-Innovationsprojekte in enger Verbindung mit der Rolle Innovation Lead, da dieser hier weiterhin entscheidend beteiligt ist:

> *“I am overseeing innovation projects that are short in nature. So every, let us say three to four months we decide on a topic and then we make something in three to four months and then we move to the next. So instead of having ten projects at the same time, we focus on one at a time for a shorter period of time and then move on, and I am overseeing that work …” (CCL-I-1, Z. 26-28)*

Diese Mini-Projekte werden erst seit kurzer Zeit initiiert und durchgeführt. Dabei kann das Thema jedes Mal stark variieren. Der Innovation Lead arbeitet dann jeweils mit den entsprechenden ‚Themen-Experten‘ zusammen und ebenfalls *“with equivalent roles in our other areas of the world” (CCL-I-1, Z. 54).* Ein Kriterium für die Auswahl der fokussierten Trends für die Mini-Projekte ist immer die Erreichung des Innovationsziels *“… to make innovation that we can use for our clients. It could be content, it could be technology delivery, it could be business model etc.” (CCL-I-1, Z. 30).*

Eine kritische Ressource ist grundsätzlich, aber auch bei diesen Mini-Projekten, die verfügbare Zeit. Die Beteiligten sind stark eingebunden in andere Projekte im Arbeitsalltag,

z. T. mit Kunden. Diese knappe Ressource Zeit begründet auch die Notwendigkeit einer klaren Prioritätensetzung auf Trends, die es Wert sein könnten, ihnen nachzugehen:

> *“So time is the most critical resource. We are not really at this point doing the kind of innovation that requires a lot of... it is not like we have a science lab… So the budget needs to do the innovation. With technology-based innovation, there is a bit more stuff you need, but otherwise it is mainly having the availability of our faculty... that is the major factor. That is also why we have to decide where we are going to spend our time because we may want to do certain things, but we just do not have the time for it and then in the end nothing gets done.” (CCL-I-1, Z. 146)*

Damit wird deutlich, dass erst diese Fokussierung auf wenige Trends deren Bearbeitung und Erprobung innerhalb des riesigen ‚Trend-Dschungels‘ überhaupt möglich macht – *“there are various number of things to keep on the radar, but we only got to take one at a time” (CCL-I-1, Z. 150).*

### 7.3.4 Strukturen

CCL ist heute global in einer regionalen Headquarter-Struktur organisiert; die drei Hauptsitze haben ihren Standort wie folgt (vgl. CCL-Dok-9, S. 13):

- CCL – Amerikas: Greensboro, NC
- CCL – Europa, Mittlerer Osten, Afrika: Brüssel, Belgien
- CCL – Asien-Pazifik: Singapur

Weitere CCL-Standorte befinden sich zudem in Colorado, Kalifornien, Afrika, Indien, Russland, Südafrika und China. Weitere mit CCL verbundene Standorte sind vertreten in Washington, Korea, Maryland, Kanada, Virginia, Ohio, Alabama, Kalifornien, Florida, Illinois, Nebraska, Japan, Australien. Mehr als 500 interne Mitarbeitende sind bei CCL weltweit in den Regionen beschäftigt. Zusätzlich sind etwa 1500 Externe *(“Associates” (CCL-I-1, Z. 46))* projektbasiert für CCL tätig (z. B. Coaches, Trainer) (vgl. CCL-Dok-7, S. 4).

Die mit Verbindung zu Strukturen aufgekommenen Kodes nach ihrer Relevanz im Datenmaterial stellt Abbildung 92 dar. Hier zeigt sich besonders die Relevanz horizontaler Arbeitsgruppen sowie Rollen mit Trend-/Innovationsfokus für diesen Fall, da diese beiden ganz entscheidend sind für die Initiierung und Arbeit am Innovationsprojekt, wie sich später zeigen wird. Dagegen enthalten die übrigen drei Kodes eher allgemeine Informationen zu den Strukturen:

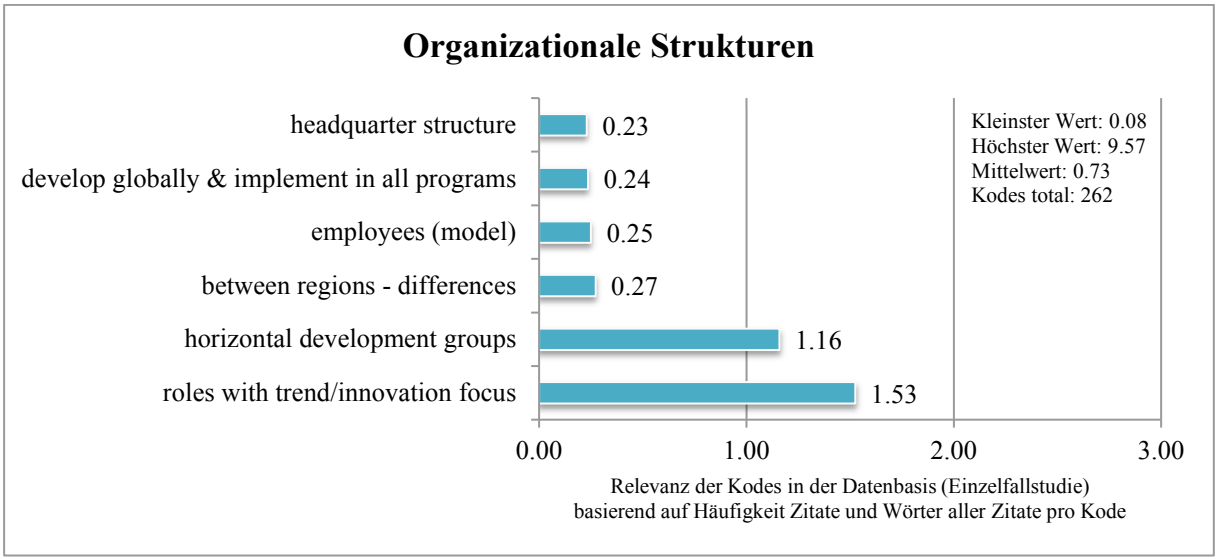



Abbildung 92: CCL – Organisationale Strukturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Im Folgenden wird zuerst kurz auf die Strukturen in den Interviews involvierten Regionen USA und Europa sowie einen Vergleich zwischen diesen eingegangen, woraufhin beispielhafte innovationsförderliche Strukturen aufgenommen werden, die in den Interviews aufkamen. Letztere sollen zeigen, wie CCL aktuell mit Innovationen auf der Strukturebene umgeht. Dabei können und sollen an dieser Stelle nur selektive Einblicke gegeben werden, um einen Eindruck über Ansätze zu erhalten.

### 7.3.4.1 *Strukturbereiche der Regionen im Vergleich*

**Die Regionen USA und Europa involvieren ähnliche Bereiche, von denen die drei Zuständigkeitsbereiche Forschung und Entwicklung (in den USA in separatem Bereich), Delivery und nachgelagert Sales und Marketing die grössten sind.**

Die Strukturen weisen zwischen den Hauptsitzen leichte Unterschiede auf (vgl. CCL-I-2, Z. 46). Da die Interviews mit Personen aus den USA und Europa geführt wurden, wird im Folgenden ein Vergleich zwischen diesen beiden Regionen aufgenommen. So kann beispielhaft ein grober Einblick in die Strukturen gegeben werden.

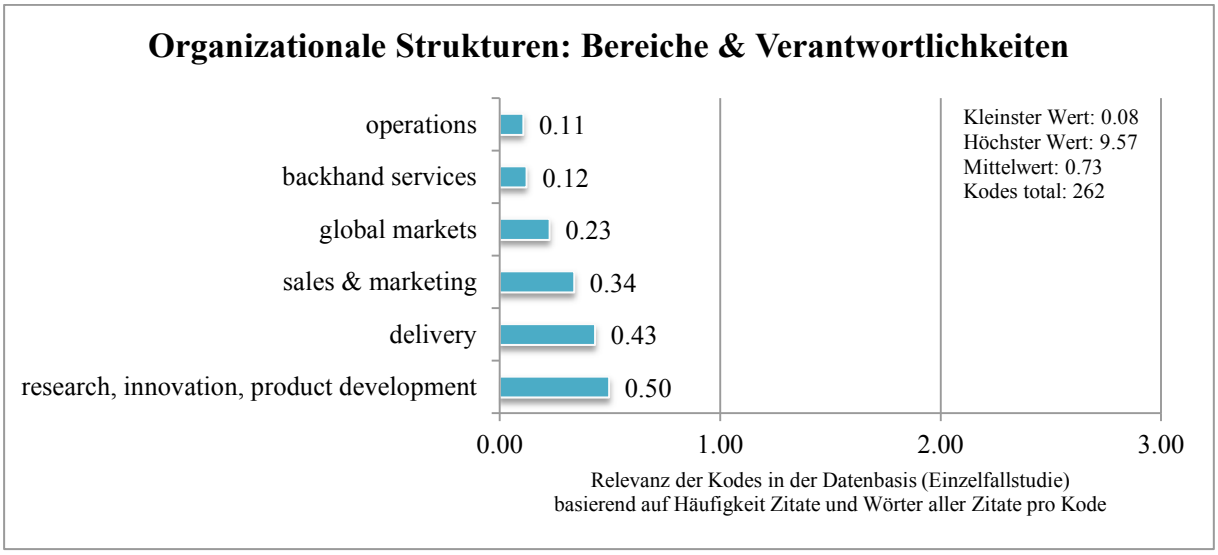



Abbildung 93: CCL – Organisationale Strukturen: Zuständigkeitsbereiche
(Quelle: Eigene Darstellung)

**USA (Greensboro, NC).** In den USA werden hauptsächlich die folgenden Bereiche unterschieden, wobei die ersten beiden die Hauptbereiche bilden:

| Bereich | Erläuterung |
|---|---|
| *“research, innovation and product development (RIPD)”* | • Forschung: Faculty, PhDs<br>• Innovation: Personengruppen, die für die Entwicklung neuer Produkte und neuer theoretischer Ansätze<br>• Produktentwicklung: Gestaltung neuer Produkte (Design; kann viele Lernformen beinhalten wie Präsenztrainings, e-Learning, videobasiertes Lernen u. a.) |
| *“global markets”* | • Faculty: Personen, die als Referierende Klassenraumtrainings ‚liefern‘ und für die Durchführung verantwortlich sind. Diese sind oft für wenige Kunden zuständig, mit denen sie vor Ort sehr eng zusammen arbeiten (z. B. Verstehen ihrer Herausforderungen) |
| *“sales and marketing”* | • Ähnlich wie in Europa |
| *“operations”* | • Abrechnungen und Kundenservices (wie z. B. Kurseinschreibungen u. a.) |

Tabelle 43: CCL – Strukturen in den USA
(Quelle: in Anlehnung an CCL-I-2, Z. 46)

Interviewpartner 2 ist im Bereich RIPD in der Produktentwicklung verortet. Dabei arbeitet er selten mit Personen ausserhalb der USA zusammen, ausser für Innovationsprojekte oder in horizontalen Arbeitsgruppen (vgl. Kapitel 7.3.4.3).

**Europa, mittlerer Osten, Afrika (Brüssel, Belgien).** Die Struktur in Europa integriert neben den *“backhand services like HR, IT, and finance”* drei Hauptbereiche:

| Bereich | Erläuterung |
|---|---|
| *“portfolio group”* | • Verantwortlich für Inhalte und Expertise;<br>• angesiedelt sind hier: Faculty (Interviewpartner 1 ist hier involviert), Forschung, Coaches, Practice Leaders etc. |
| *“operations group”* | • Projektmanagement (z. B. zur Verfügung stellen von Materialien, sicherstellen, dass Assessments durchgeführt werden) |
| *“market group”* | • Sales und Marketing |

Tabelle 44: CCL – Strukturen in Europa
(Quelle: in Anlehnung an CCL-I-1, Z. 50-54)

‘Faculty’ umfasst die Personen, die Programme gestalten und ‚liefern‘, also durchführen. Interviewpartner 1 ist hier involviert. Gleichzeitig nimmt dieser die Rolle als *“practice leader for IP (intellectual property) and innovation” (CCL-I-1, Z. 50)* ein, was damit ebenso hier einzuordnen ist. Daneben gibt es die Rolle des Practice Leaders bspw. für Coaching und individuelle Entwicklung sowie für Team- und organisationale Entwicklung. Die Rolle des Practice Leaders bringt europaweite Verantwortung, die auch mit globalen Rollen bzw. Rollen in den anderen Regionen zusammenarbeitet. Innerhalb Europa findet eine enge Zusammenarbeit mit den anderen Practice Leaders statt, *“what we called portfolio management team” (CCL-I-1, 54)*.

Im Vergleich der Strukturen beider Regionen wird deutlich, dass in beiden der Forschung und der Entwicklung sowie Inhalte und Produkte nachgegangen wird. In den USA allerdings scheint dies durch den eigenen separaten Bereich RIPD mehr Gewicht zu erhalten. Die beiden Bereiche *“RIPD”* und *“global markets”* in den USA scheinen in Europa in dem einem Bereich *“portfolio group”* zusammengefasst.

#### 7.3.4.2 *Innovationsförderliche Strukturen 1: Rollen zur Trendbeobachtung, -bewertung und internem -teilen*

**Die neu geschaffene Rolle des Innovation Lead beobachtet und bewertet Trends kontinuierlich und systematisch, wodurch Trends frühzeitig erkannt und aufgenommen werden können; das interne Teilen erkannter Trends liefert eine wichtige Grundlage für die gemeinsame strategische Entscheidung, welchen Trends CCL weiter nachgeht.**

Die nachfolgende Tabelle stellt die Werte der Kookkurrenzen des Kodes ‚Rollen mit Trend-/ Innovationsfokus‘ mit Bezug zu relevanten Kodes dar. An dieser Stelle werden

auch Werte unter 5 aufgenommen, da sie mit Bezug auf diese Rollen relativ eng verbunden sind. Der geringe Wert der Kookkurrenz ergibt sich daraus, dass diese Kodes im Datenmaterial insgesamt eine weniger zentrale Rolle einnehmen.

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: roles with trend/ innovation focus** (Coping with Innovations) |
|---|---|---|
| Persons & Roles, internal | IP & innovation lead (intellectual property) | 9 |
| Coping with Innovations | mini innovation projects | 3 |
| Organizational Strategy | short innovation period of time projects | 3 |
| Coping with Innovations | orga/persons initiate innovation projects | 2 |
| Innovation Objectives | for our clients | 2 |

Tabelle 45: CCL – Innovationsförderliche Strukturen: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der MOOC gründete auf der vorteilhaften Situation, dass finanzielle Mittel für das Projekt zur Verfügung standen. Dieser Vorteil ist nicht für jede Innovationsidee gegeben, was dann eine Barriere darstellen kann, diesem Trend weiter nachzugehen und zu experimentieren. Allerdings wurde im Nachgang – nicht in direkter Verbindung zum MOOC-Projekt – eine Rolle geschaffen, die es ermöglicht, ‚Mini-Innovationsprojekte‘ anzugehen und umzusetzen (im Vergleich zum eher sehr umfangreichen MOOC-Projekt):

> *“Now we try to do very smaller targeted innovation of three or four months, but also within those there is lot of freedom actually” (CCL-I-1, Z. 40).*

**Rolle des ‘Innovation Lead’**. Einer der Gesprächspartner nimmt aktuell die Rolle des *“IP & Innovation Lead” (CCL-I-1, Z. 25-26)* ein, zusätzlich zur Aufgabe, massgeschneiderte Programme zu designen und auch zu ‚liefern‘. *“IP”* steht für *“Intellectual Property” (CCL-I-1, Z. 20)*. Spannend ist in diesem Rahmen allerdings vor allem die Rolle des *“Innovation Lead” (CCL-I-1, Z. 26)*. Diese Rolle war noch nicht verfügbar während des MOOC-Projektes, sondern wurde erst später etabliert. Während des MOOC-Projektes füllte der Gesprächspartner die Rolle des *“Solution Architect” (CCL-I-1, Z. 26)* – also mit reinem Fokus auf Programmgestaltung und -lieferung. Die aktuelle Rolle des *“Innovation Lead”* beinhaltet ein permanentes Beobachten und Bewerten von Trends. Damit ist es für diese Rolle bedeutend, jederzeit einen Überblick über Trends

und Entwicklungen auf dem Markt zu haben – so konnte auch der MOOC-Trend frühzeitig erkannt werden (auch damals beobachtete der Gesprächspartner Trends bereits aktiv, wenn auch noch nicht in dieser Rolle, mit welcher Beobachtungsergebnisse nun systematischer überführt werden können in Innovationsprojekte):

> *“I do have strong overview on what is happening in the learning market and we noticed that certainly in the first year of MOOCs.” (CCL-I-1, Z. 78)*

Diesen Überblick permanent zu behalten wird durch diverse Aktivitäten möglich. So engagiert sich bspw. der Interviewpartner in Netzwerken und Communities:

> *“I also am part of, for example, the conference board of online educa in Berlin.” (CCL-I-1, Z. 78)*

**Teilen von Trendbeobachtungen und -bewertung.** Das interne Teilen der Trendbeobachtung und -bewertung durch die Rolle ‘Innovation Lead’ innerhalb der Organisation liefert die zentrale Ausgangslage für gemeinsame strategische Entscheidungen, welchen Trends CCL weiterhin nachgehen wird. Auf dieser Basis werden ‚Mini-Innovationsprojekte‘ initiiert (vgl. Kapitel 7.3.3):

> *“I would have all these trends in picture, … I would share it with people et cetera... it is more as a consensus model of how we decide which one to focus on.” (CCL-I-1, Z. 26-28)*

Damit wird deutlich, dass der Gesprächspartner einen bedeutenden Einfluss nimmt auf die Entscheidung, welcher Trend neu fokussiert werden soll; die Bewertung und die Entscheidung fällt aber letztendlich gemeinsam. Das interne Teilen und Diskutieren der erkannten Trends erfolgt im Rahmen regelmässiger Besprechungen aller Faculty-Mitglieder sowie einem jährlichen ‘Learning Day’ mit allen Mitarbeitenden:

> *“We have regular ‘all portfolio’ meetings which is basically with all our faculty and I have a speaking slot in these meetings around innovation. I also shared the trends at our yearly Learning Days where all our associates meet.” (CCL-I-1FU, Z. 6)*

#### 7.3.4.3 *Innovationsförderliche Strukturen 2: Horizontale Arbeitsgruppen zur Bearbeitung strategischer Fragestellungen*

**Zentrale Arbeitsgruppen beschäftigen sich mit strategischen Themen und Fragestellungen, die dann ihre global erarbeitete Expertise in die Gestaltung von Programmen einbringen.**

Im Datenmaterial kommen zwei solcher bereichsübergreifender Arbeitsgruppen auf: Das *“Learning Transfer Team”* sowie die *“Evaluation Group” (CCL-I-2, Z. 28-33)*, die strukturell verschieden verankert sind, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden.

Einer der Interviewpartner arbeitet zusammen *"with a number of different kind of core central groups at CCL" (CCL-I-2, Z. 20)*, wovon eine die Lerntransfer-Gruppe ist. Dieses globale und bereichsübergreifende Team hat das Ziel, den Lerntransfer in Anbindung an Programme deutlich zu erhöhen und effektiver zu machen; dies wiederum wurde aufgrund der Wahrnehmung veränderter Kundenbedarfe angegangen:

> *"... the clients that we work with are moving away a little bit from this traditional training model that they can send somebody to our class ... and that is kind of the end of the training. And they are realizing that, in order for them to become more effective leaders, in order for them to actually have behavior change happen, that will take weeks or months or maybe up to a year. And so one of the big questions that we struggle with and I think everybody does, is how can we make learning transfer more effective, right? ... And most of the research says that only maybe 15, 18 per cent of what we learn in the classroom we are actually going to apply on the job. And so we want to get those numbers much higher to 75, 80 per cent and what are the approaches and techniques we can use to do that. So that is one of the things that we are very interested in at CCL. ... And so we are trying to decide what are the best practices around learning transfer and how can we start to implement them in all our programs." (CCL-I-2, Z. 29-31)*

Bisher war Lerntransfer zwar auch ein Thema, allerdings wird es mit dieser Initiative nun viel systematischer als zuvor angegangen, bspw. auch unter Einbezug von Forschungsergebnissen. So soll der Herausforderung bestmöglich begegnet werden können. Mit dem obigen Zitat wird auch der Nutzen für einzelne Programme und damit das Ziel der umfassenden Implementierung sehr deutlich herausgestellt. Um in diesem globalen Team unterschiedliche Kompetenzen zu vereinen, werden Organisationsmitglieder mit verschiedenen Rollen einbezogen:

> *"I think it is a team of about six people. It is certainly a kind of a cross-functional team in that we have faculty members, researchers involved. We have structural designers like myself." (CCL-I-2, Z. 29)*

Darüber hinaus kommt die Evaluationsgruppe in den Interviews auf, die als *„Evaluation Services" (CCL-I-1, Z. 124)* einen eigenen Expertisebereich innerhalb CCL darstellt:

> *"We have an evaluation group ... we have our own little group at CCL and all they are responsible for is evaluating the effectiveness of our programs, so finding out what people think right after the program but also following up with them and their peers and their boss, months out, to see, was this really effective and how can we improve the program and how do you evaluate something like leadership development effectively. That is a little bit challenging." (CCL-I-2, Z. 31)*

Ein Mitglied dieser Evaluationsgruppe arbeitet ebenso im Lerntransferteam mit, was den dortigen bereichsübergreifenden Ansatz nochmals betont. Im MOOC-Projekt wurde das Evaluationsteam ebenfalls stark einbezogen, zumal die Evaluation hier eine besondere Herausforderung darstellte (vgl. Kapitel 7.4.3). Somit wird die hier vorhandene

Expertise innerhalb CCL für sämtliche Programme und Lernangebote zugänglich und nutzbar.

### 7.3.5 Kulturen

Im Rahmen von Kulturen werden nun Orientierungen und Aktivitäten aufgenommen, die förderlich für den Umgang mit Innovationen gesehen werden können. D.h. diese beruhen auf Werten, Normen und Überzeugungen, die intern organisationsweit, aber auch individuell getragen werden und die dann in Aktivitäten münden. Abbildung 94 nimmt die Kodes auf, die in Verbindung mit Kulturen identifiziert werden konnten:

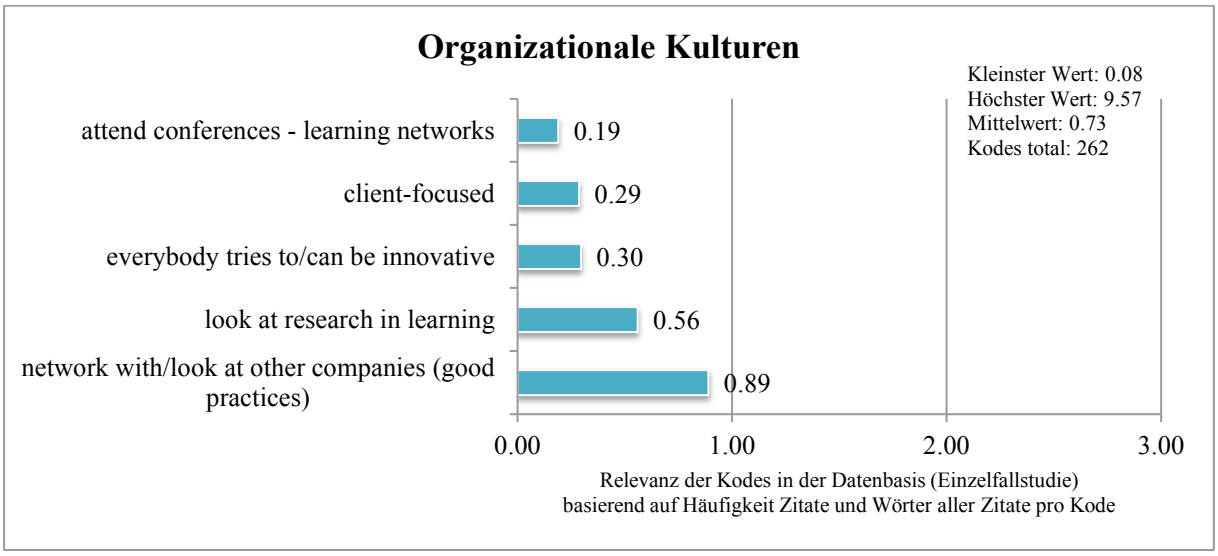



Abbildung 94: CCL – Organisationale Kulturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Kodes stehen z. T. wieder in Zusammenhang und können in zwei Kategorien eingeordnet werden. Diese werden nachfolgend beschrieben.

#### 7.3.5.1 *Innovationsförderliche Kulturen 1: Innovationsorientierung der einzelnen Mitarbeitenden*

**Eine Innovationsorientierung wird grundsätzlich von jedem einzelnen Organisationsglied versucht aufzunehmen, allerdings schränkt das Tagesgeschäft diese deutlich ein und muss mit diesem in eine Balance gebracht werden.**

In der Organisation wird die Überzeugung vertreten, dass einzelne kleine Innovationsgruppen noch nicht erfolgsversprechend sind, um Innovationen zu erzeugen, vielmehr geht es um die Einbringung von Ideen jedes einzelnen Organisationsmitglieds, von denen jeder diese Innovationsorientierung versucht bestmöglich aufzunehmen:

> *"... our own research and innovation tells us that it is usually if you have like one little group that is trying to be innovative and like doing cutting-edge stuff, that usually does not work all that well. Innovation is something that you want everybody to try to practice because you never know when something, someone is going to come up with a great idea. So I think all of us try to be as innovative as possible." (CCL-I-2, Z. 56)*

Ideen sind dabei immer auf den Vorteil und gewünschten Impact für den/die Kunden gerichtet: *"we always try to think about what our particular client would like from us" (CCL-I-2, Z. 56)*; entsprechend können insbesondere im Bereich der massgeschneiderten Angebote innovativere oder auch weniger innovative Ansätze aufgenommen werden. Die grundsätzliche individuelle Innovationsorientierung der CCL-Mitarbeitenden wird allerdings durch das Tagesgeschäft beschränkt gesehen. Die Balance zwischen individueller Innovationsorientierung und dem Tagesgeschäft stellt sich als schwierig dar, da unter starkem Zeitdruck und kurzfristigen Deadlines operiert wird:

> *"... the challenge with being innovative is there is a balance, right? ... between getting the work done and kind of business as usual and making your deadlines and the need to be innovative ... And it is something very complex and we have to put it together. Those are usually not the best, the easiest circumstances to be highly innovative." (CCL-I-2, Z. 56)*

Diese Ausführungen und Ansätze sind sicher nicht neu, finden sich später im Innovationsprozess bzgl. des LeaderMOOCs auf der Meso-Ebene allerdings genauso wieder und erhalten damit Relevanz für den Fall.

#### 7.3.5.2 *Innovationsförderliche Kulturen 2: Beobachtung von Marktentwicklungen – Best Practices und Forschung*

**Der kontinuierliche Blick auf Forschung *und* Praxis ermöglicht die Beobachtung von Entwicklungen auf dem Markt, von Kunden und Wettbewerbern; so kann auch der MOOC-Trend erkannt werden.**

Mit Bezug auf Leadership, also Inhalte, wird die Zusammenarbeit mit verschiedenen Organisationen in der Praxis betont, die Einblicke in Best Practices ausserhalb CCL ermöglichen:

> *"CCL's diverse work with global corporations, educational institutions and nonprofit organizations gives us privileged insight into leadership best practices that transcend boundaries of industry and geography" (CCL-Dok-10, S. 3).*

Daneben wird auch der Weiterbildungsmarkt bzgl. Trends im Lernen beobachtet, indem auf verschiedenste Anbieter und Organisationen geschaut wird. Mit Blick auf den MOOC-Trend wurden vor allem akademische Organisationen bzw. Universitäten betrachtet:

> *“In academic circles, MOOCs have been dominating the innovation conversation for close to two years now. … There are excellent MOOCs out there…” (CCL-Dok-1, S. 19-22)*
>
> *“Top universities like Harvard, Columbia, Stanford, the Wharton School at Penn, and others have launched MOOCs … via platforms like Coursera and EdX, Coursera …” (CCL-Dok-6, Z. 19)*

Dabei werden bspw. folgende Punkte in den Blick genommen (CCL-Dok-1, S. 19-22; CCL-Dok-6, Z. 19-21; CCL-I-2, Z. 64):

- Trends, mit denen sie sich beschäftigen (hier: MOOCs)
- Qualität der Angebote
- Gestaltung der Lernmöglichkeiten
- Geschäftsmodelle

Der Blick in die Praxis wird zudem verbunden mit dem Blick in die Forschungsliteratur: Hier wird z. B. der Stand des Experimentierens mit MOOCs aufgenommen. Es wird auf Studien verwiesen, die Informationen über das erwartbare Teilnehmerverhalten geben, auch bzgl. Interaktion und Engagement (vgl. CCL-Dok-1). Dies gibt letztendlich auch Interpretationshilfen der Ergebnisse des eigenen Experimentierens.

## 7.4 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung

### 7.4.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation

**In der Ausgangssituation, die zur Initiierung des Innovationsprojektes Leader-MOOC führte, bestärken sich drei aufgekommene Innovationstreiber gegenseitig, für die die Organisationsform und die darauf basierende Mission die förderlichen Rahmenbedingungen bieten:**

**a) der Trend ‘MOOC’ wird von einem der Interviewpartner erkannt, auf dem Markt beobachtet und aufgrund einer Potenzialvermutung für experimentierwürdig im eigenen Kontext und zur Unterstützung der Mission bewertet;**
**b) Verfügbarkeit einer internen Finanzierungsmöglichkeit und deren Ausschreibung;**
**c) bereits zuvor erkanntes Entwicklungspotenzial und Experimentieranliegen von online- und technologiebasiertem Lernformen in der Organisation.**

Im Folgenden wird näher auf die einzelnen drei Innovationstreiber eingegangen, durch deren Zusammenspiel anschliessend eine Initiierung des Projektes durch zwei Kernteam-Mitglieder angegangen wurde.

**Erkennen des MOOC-Trends und Potenzialvermutung**

Entscheidend war, dass der Trend ‘MOOC’ von einem der Interviewpartner erkannt, auf dem Markt beobachtet und für experimentierwürdig im Kontext Leadership Development und zur Unterstützung Mission bewertet wurde:

> *“Love ’em or hate ’em, MOOCs are a phenomenon” (CCL-Dok-1, S. 2).*
>
> *“MOOCs, are without any doubt the learning technology with the fastest adoption rate I’ve witnessed in the 15 years I count myself part of the online learning profession … Do MOOCs deserve a place in the L&D offering to our employees?” (CCL-Dok-1, S. 1)*

Der Wertbeitrag von MOOCs im Unternehmenskontext war zu diesem Zeitpunkt noch nicht deutlich und Unternehmen selbst versuchten dies nur sehr zögerlich für ihren Trainingskontext zu explorieren (CCL-Dok-1, S. 2). Gleichzeitig beschäftigte sich die Forschung zunehmend mit diesem Thema und auch Bildungsanbieter in der Praxis, so dass vermehrt Erfahrungen und Einschätzungen zum Wert des Trends in der Bildungsbranche aufkamen, allen voran der Hochschulkontext (darunter renommierte Anbieter wie Harvard, Stanford, the Wharton School at Penn, u.a. – was das Nachdenken über den Wert von MOOCs sicherlich auch förderte), dagegen weniger der Corporate Trainingsbereich. Letztendlich war die zukünftige Entwicklung von MOOCs zu diesem Zeitpunkt noch nicht deutlich oder abschätzbar und damit war die Frage nach einem Hype oder Trend noch nicht beantwortet:

> *“No one knows precisely where the innovation of massively scaled courses will lead, how these courses will exist alongside older models, or what type of revenue they can generate” (CCL-Dok-6, Z. 48).*

Aufgrund einer Potenzialvermutung kam mit dieser Situation das Anliegen auf, herauszufinden, ob und inwiefern MOOCs für den eigenen Kontext Leadership Development ‚funktionieren‘. Diese Leitfrage ist in dieser Fallstudie besonders bedeutend – sie nimmt in der Auswertung als Kode mit seiner Bedeutung im einbezogenen Datenmaterial Rang 6 (von insgesamt 256 Kodes) für die vorliegende Einzelfallstudie ein. Einer der Initiatoren des Pilotprojektes erkannte Potenzial für die Transferierbarkeit dieses Trends vom Hochschul- auf den Unternehmenskontext:

> *“The two have more in common than they care to admit, and a case in point of this is the phenomenon of MOOCs” (CCL-Dok-1, S. 19).*

Mit Blick auf die Vision und Mission von CCL als non-Profit-Organisation erkannte einer der Interviewpartner einen möglichen Mehrwert für die Organisation, der weiter zu explorieren war. Dadurch war dieser persönlich an einer Transferierung interessiert mit dem Anliegen, weitere Zielgruppen erreichen zu können:

> *"I was really interested to see cannot we use a MOOC to fulfill our mission because if you look at leadership, there is a big need for leadership worldwide ... the problem with leadership development is that it had become a bit for the elite, for the people who can afford to come to expensive business schools ... we wanted to know ... - can we use the MOOC for leadership development and to democratize leadership development. So we wanted to see can we use this for our mission..." (CCL-I-1, Z. 058)*

Dies war daneben auch mit dem Anliegen verbunden, Möglichkeiten zu finden, *"(to) dramatically scale and personalize our learning models beyond our traditional campus-based model" (CCL-Dok-6, Z. 017).*

**Verfügbarkeit einer interner Finanzierungsmittel**

Die Verfügbarkeit einer internen Finanzierungsmöglichkeit und deren interne Ausschreibung stellen als Auslöser einen bedeutenden Faktor für die anschliessende aktive Projektinitiierung durch zwei der Kernteam-Mitglieder dar (vgl. Kapitel 7.4.2). Finanzielle Fördermittel waren durch den sogenannten *"Marrow Grant" (CCL-Dok-2, S. 4)* in der Organisation verfügbar, was von den Intervierpartnern als zentralen Erfolgsfaktor für das gesamte Innovationsprojekt an diversen Stellen betont wird. Diese Mittel stammen aus einem internen Fördertopf, in dem wenige Jahre zuvor ein CCL-Direktionsmitglied finanzielle Mittel sponserte. Davon sollte jährlich eine bestimmte Summe an Fördermitteln für CCL-Innovationsprojekte zur Verfügung gestellt werden mit folgendem Ziel:

> *"...to sponsor a few projects that have more to do with innovation or do things that normally we would not get to do ... each year they ask people at CCL: Hey, we have some money available for more innovative projects. Send us a proposal." (CCL-I-2, Z. 88)*

**Experimentieren mit online- und technologiebasiertem Lernformen**

Das bereits zuvor erkannte Entwicklungspotenzial und Experimentieranliegen von online- und technologiebasiertem Lernformen innerhalb CCL unterstützt die Fokussierung auf das MOOC-Projekt. CCL experimentierte derzeit bereits generell mit Formen des onlinebasierten und technologiegestützten Lernens und verstand seinen eigenen aktuellen Stand als ausbaufähig, was das Innovationsprojekt ausserdem begünstigte. Zwar wurden zu dieser Zeit bereits einige virtuelle Lernelemente angeboten und eingesetzt wie e-Books, Podcasts, Webinare, Social Media zur Kommunikation mit Teilnehmenden u.a. Aber grundsätzlich wurde in diesem Bereich weiteres Entwicklungspotenzial gesehen (CCL-Dok-6, Z. 050; Z. 063).

Diese drei Innovationstreiber sind in der Ausgangssituation und damit *vor* der Projektinitiierung anzusiedeln. Zwar sind mit der Ausschreibung der Finanzierungsmöglichkeiten (Call for Proposals) in der Organisation sowie vorab mit der Bereitstellung von Mitteln durch das Direktorium bereits CCL-Aktivitäten verbunden, die die Grundlage für den LeaderMOOC schaffen. Jedoch wären mit dieser Ausgangslage alleine noch verschiedenste Projekte denkbar. Erst das Zusammenspiel dieser drei oben skizzierten Innovationstreiber führen zur tatsächlichen Initiierung des LeaderMOOC-Projektes durch Mitglieder des späteren Kernteams. Darauf wird im nächsten Kapitel eingegangen. Abbildung 95 fasst die relevanten Innovationstreiber abschliessend zusammen:

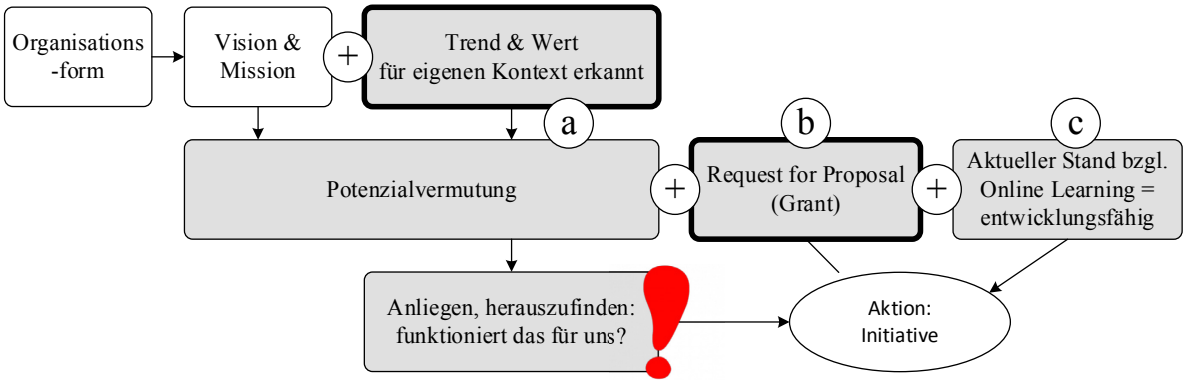



Abbildung 95: CCL – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation (Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.4.2 Inventionsphase

Nachdem vorläufig die fallspezifischen Innovationstreiber identifiziert werden konnten, die zur Initiierung des LeaderMOOC-Innovationsprojektes führten, wird nachfolgend auf die Phasen des Innovationsprozesses eingegangen. Dieser wird verbunden mit Schritten der didaktischen Wertschöpfung. In einem ersten Schritt soll in diesem Kapitel die Inventionsphase beschrieben werden, die Aktivitäten zur Initiierung des Projektes und der Ideengenerierung beinhaltet:

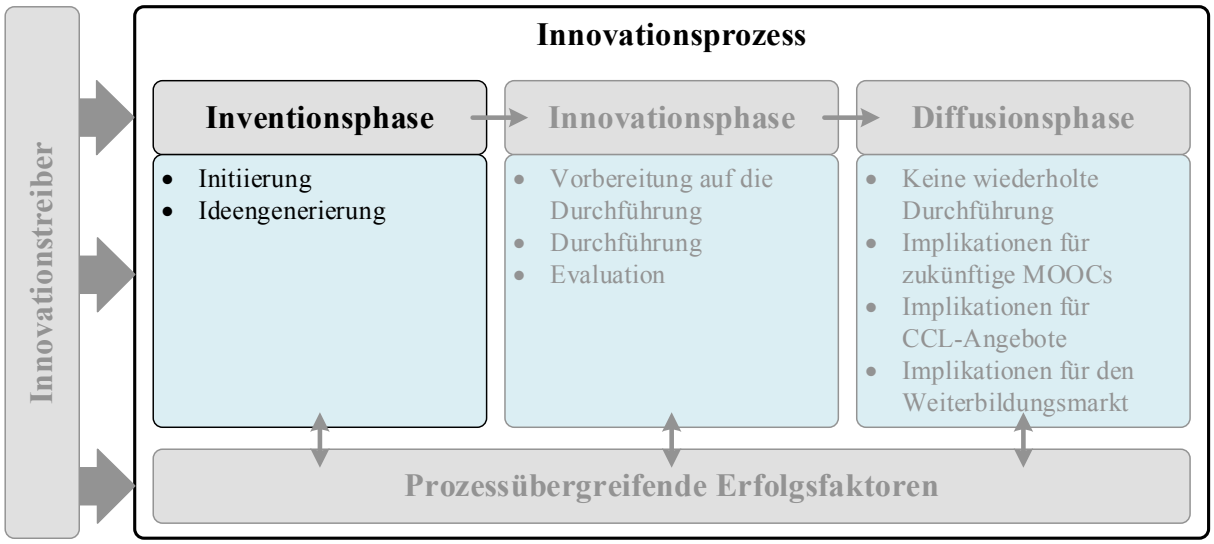



Abbildung 96: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.4.2.1 *Ideengenerierung – Etappe 1: Initiierung und Ideendefinition*

**Der Request for Proposals löst die Kontaktaufnahme zwischen zwei motivierten Personen des späteren Kernteams aus und damit deren Diskussion über Projektvorschläge, die mit Einigung auf einen MOOC beendet wird.**

Ausgelöst durch die verfügbare Finanzierungsmöglichkeit führte die zuvor beschriebene Ausgangssituation nun zu einer ersten Aktion durch die späteren Projektverantwortlichen, also der tatsächlichen Initiierung des LeaderMOOC-Projektes: Als einer der Interviewpartner von dem Request for Proposals erfährt, kontaktiert dieser einen Kollegen: *“there is the grant money to do something innovative. What should we do?” (CCL-I-2, Z. 081)*. Einer der beiden hatte videobasiertes Lernen als Idee eingebracht, der andere MOOCs, woraufhin sie sich auf MOOCs einigten (CCL-I-2, Z. 081) – letztendlich sind beide Ideen damit kombiniert worden, da eines der zentralen Lernelemente des LeaderMOOCs Kurzvideos darstellen.

Die beiden Kollegen sind geografisch verteilt: Einer sitzt in Europa, der andere in den USA. Später nehmen sie eine dritte Person ins Kernteam auf. Dies bildet bereits die erste Phase der Ideengenerierung ab, welche daraufhin in weiteren, mehreren Etappen erfolgte.

### 7.4.2.2 *Ideengenerierung – Etappe 2: Entwicklung des Projektvorschlags*

Die Entwicklung des Projektvorschlags nimmt als Kode einen zentralen Stellenwert in der Auswertung dieses Falls ein (Rang 9 von 256 Kodes) und weist damit hohe Relevanz

im Innovationsprozess des Projektes auf. Diese Aktivität beinhaltet erste Ideen und damit die Grundlage für einen umfassenden Ansatz des Programm-Managements im Innovationskontext mit den Phasen: Discovery Phase, Design Phase, Implementation, Rollout, Evaluation (vgl. CCL-Dok-6, Z. 25-31). Über letzteres sollen die Ergebnisse analysiert und Empfehlungen für zukünftige Angebote im MOOC-Format abgeleitet werden (vgl. CCL-Dok-2, S. 5). Diese Phasen werden in den weiteren Ausführungen aufgenommen; ebenso angedachte Ergebnisse der Prozesse, die diese Evaluation unterstützen und den gesamten Innovationsprozess dokumentieren: *"discovery report", "design document", "ongoing blog", "marketing plan", "rollout of the MOOC", "recommendation report", "wealth of digital data" (vgl. CCL-Dok-6, Z. 34-43)*. Zunächst wird jedoch weiter auf das Proposal selbst eingegangen.

Der zugehörige Kode weist in der Datenauswertung einige mittlere und hohe Werte der Kookkurrenz auf und steht damit in Verbindung mit den folgenden anderen Kodes:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: basic concept/ proposal/application development** (Innovation Process: Phase 1 - Invention) |
|---|---|---|
| Partner & Roles, internal | core team – education provider | 8 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | write conclusion report | 7 |
| Content | own content/models – education provider | 6 |
| Program Design Elements | virtual learning – general | 6 |
| Didactical Value Chain: Design | discovery – talking to experts | 6 |
| Program Design Elements | assignments | 6 |
| Organizational Vision & Mission | | 5 |

Tabelle 46: CCL – Entwicklung des Projektvorschlags: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der erstgenannte Kode (interne Partner und Rollen) bezieht sich auf den gesamten Prozessschritt der Entwicklung des Projektvorschlags, der alleine vom Kernteam bzw. zwei den letztendlich drei Personen umgesetzt wurde. Der Bezug zum Abschlussreport des Projektes wird an dieser Stelle zunächst ausgeklammert und später umfassend aufgenommen (vgl. Kapitel 7.4.3), wobei dessen Rückbezug zum Proposal deutlich wird.

Die Verbindung zu den Kodes ‚eigene Inhalte', ‚virtuelles Lernen', ‚Assignments', ‚Einbezug von Experten' sowie der ‚Vision' und ‚Mission' als Grundlage, werden mit den nachfolgenden Ausführungen deutlich werden.

#### *7.4.2.2.1 Ideenpräzisierung durch Proposal*

**Die Präzisierung dieser ersten Idee wurde gefördert durch die Notwendigkeit, sie mit ihrem Mehrwert in einem Proposal zu beschreiben; mit der Annahme des Projektvorschlags war die interne Überzeugungsarbeit abgeschlossen.**

Der Projektvorschlag wurde im November 2013 eingereicht. Das Vorschlagverfahren erstreckte sich über zwei Runden; die erste forderte zunächst eine grobe Projektbeschreibung mit dem Aufzeigen des Mehrwerts für CCL, die zweite verlangte weitere Details:

> *"... we had to first define it for the grant ... we worked on a grant proposal, kind of a broad, why do this, what is the value for CCL, what is the values for our clients in that. Having to write the proposal and then having to write a very detailed one with how long will it take and what is the budget and all that, I think that really helped to clarify our thinking." (CCL-I-2, Z. 083)*

Mit der Annahme des Projektvorschlags war die grundsätzliche interne Überzeugungsarbeit bereits abgeschlossen. Damit wurde die Bewilligung der Organisation zum Start und zur Durchführung des LeaderMOOCs gegeben. Neben einzelnen individuellen Skeptikern und Kritikern (auf die an späteren Stellen eingegangen wird) musste damit keine aktive weitere Überzeugungsarbeit geleistet werden:

> *"Basically, all the convincing was done in the grant application and we just started working, and of course we showed our work and we involved everybody who wanted to be involved…" (CCL-I-1, Z. 86)*

Um weitere Freiwillige zu finden, die zum LeaderMOOC in einer Form beitragen wollten, wurde das Projekt intern kommuniziert und informiert. Dabei kam dann eine förderliche Dynamik auf und es involvierten sich viele CCL-Mitarbeitende.

Das Kernteam konnte allerdings ganz alleine die relevanten Entscheidungen treffen und hatte grosse Freiheiten in der Ausgestaltung des Projektes: *"We had the freedom to innovate ... one of the major success factors…" (CCL-I-1, Z. 142).*

#### *7.4.2.2.2 Organisationale Mission und Strategie als Begründungsbasis für das Experimentieren mit einem MOOC*

**Vision und Mission bilden die normative Begründungsbasis für das experimentelle Innovationsprojekt, indem dieses mit seiner strategischen Zielsetzung, dem erkannten Bedarf und allen Eigenschaften des Lernformats klar daran anknüpft.**

Der Projektvorschlag knüpft genau an der oben beschriebenen Ausgangssituation an und nimmt diese auf (vgl. Kapitel 7.4.1). Besonders hervorzuheben ist, dass die organisationale Mission und Strategie hier wieder die deutliche Begründungsbasis für die Innovationsidee darstellt:

> *"Each characteristic in the acronym MOOC is vital for CCL's strategic direction: we want to reach far more leaders than we are reaching today (Massively); we also want to open up the elitist nature of leadership development and democratize it (Open); finally CCL has been making consistent investments in leveraging technology to create the fully blended learning experiences our clients expect from us (Online)." (CCL-Dok-6, Z. 049)*

Damit wird deutlich, dass das MOOC-Format grundsätzlich in allen Dimensionen als missions- und strategieunterstützend gesehen wird. Die Zielsetzung des Projektes knüpft zudem an einem erkannten gesellschaftlichen Bedarf an, der bereits mit der Mission aufgenommen wird. Mit der MOOC-Pilotierung wird deshalb dieses Anliegen ins Zentrum gestellt:

> *"… to see cannot we use a MOOC to fulfill our mission because if you look at leadership, there is a big need for leadership worldwide" (CCL-I-1, Z. 058).*

Konkret stellt sich CCL damit die Frage *"can they (MOOCs) reach our corporate learning objectives, offer a high-quality experience and contribute to business as well as the current formats do?" (CCL-Dok-1, S. 19)* Damit wird der stark experimentelle Charakter des Projektes deutlich, insofern es darum geht, diese und darunter subsummierte Fragen durch das Selbst-Erproben anschliessend beantworten zu können. So werden Erfahrungen gesammelt, die übertragbar sind auf entweder weitere MOOCs bzw. MOOC-ähnliche Formate oder generell (virtuelle) Lernangebote. Weiter standen diese Unterfragen im Zentrum:

- *"does the MOOC format work? (In our case: does it work for leadership development, which is largely about behaviour change and not limited to knowledge transfer?)*
- *if so, for whom does it work? (What do they achieve? Why does it work?)*
- *for whom does it not work? (Who are they and why did it not work?)*
- *how can we improve MOOCs and make them work for more people?" (CCL-Dok-1, S. 19)*

Darüber hinaus werden im Projektvorschlag einige weitere Fragen z. B. zur Gestaltung des MOOCs aufgeworfen, die weiter zu klären waren, um den Piloten überhaupt umsetzen zu können:

> *"… there is much we need to find out. Which leader competencies or approaches do we want to feature in the course? Should lectures feature a single or multiple faculty members? How can we combine individual reflection and peer discussion effectively? How can assessments be incorporated? What real-world assignments or action learning can*

> *we include? What content is best reserved for our traditional small, live classroom experiences? How can we transition interested participants to a CCL course or published materials? Should participants receive a form of accreditation or acknowledgement? Can a MOOC offer continuous development rather than a programmatic intervention? And finally, how best to showcase CCL's unique vision?" (CCL-Dok-6, Z. 23)*

Dieses Zitat zeigt zum einen, dass das Vorhandene (z. B. Assessments, Assignments, Inhalte, Referierende) den Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Gestaltung des MOOCs bilden. Wie in Kapitel 7.3.3 zum Portfolio aufgezeigt wurde, hat CCL seit der Entwicklung des Feldes Leadership Development bedeutende Pionierarbeit bei der Entwicklung von Assessments geleistet und entsprechend bewährte Tools vorliegen. Auch die in der eigenen Forschung entwickelten Inhalte sind als zentrales Differenzierungsmerkmal von CCL zu sehen. Damit stellt sich auch die Frage aus einer Marketing- und strategischen Geschäftsmodell-Perspektive: Welche Inhalte, Assignments, Assessments sind für den öffentlichen Zugang über den MOOC sinnvollerweise verwendbar, um das zu vermitteln, wofür CCL steht im Sinne des Brandings? Welche sollten besser dem Präsenzlernen vorbehalten bleiben, um damit weiterhin Einnahmen bzw. sogar Gewinn generieren zu können? Ebenso könnte dies unter der Brille der gemeinnützigen Mission gesehen werden: Wie können Leadership-Kompetenzen über die Distanz und von einer ‚Masse‘ Teilnehmenden online bestmöglich gefördert werden – welche Inhalte sollten hierzu aufgenommen werden und welche Assessments und Assignments können dies unterstützen?

Damit zeigt sich hierbei neben dieser Geschäftsmodellperspektive auch die didaktische Perspektive der Gestaltung sowie der Definition der Kompetenzen, die in der Zieldimension entwickelt werden können. Auf die tatsächlich getroffenen Designentscheidungen wird an späterer Stelle (vgl. Kapitel 7.4.2.3.2) näher eingegangen. Zur Exploration von Möglichkeiten der Gestaltung diente im nächsten Schritt die ‘Discovery Phase’.

#### 7.4.2.3 *Ideengenerierung – Etappe 3: Discovery Phase*

Zwar verfügte das Kernteam bereits über eigene Erfahrungen als Teilnehmende an MOOCs (vgl. CCL-Dok-6, Z. 21), doch wurden diese vom Kernteam noch nicht als ausreichend empfunden, um selbst einen MOOC umfassend und professionell gestalten und durchführen zu können. Die extensive *"Discovery Phase" (vgl. CCL-Dok-6, Z. 27)* ermöglichte die Einbeziehung von CCL-internen und externen Expertenempfehlungen zur Gestaltung des MOOCs, das Erkunden technischer Möglichkeiten sowie das Experimentieren mit verschiedenen MOOC-Elementen. In dem Kontakt mit internen und externen Kontakt mit den Experten äusserten diese allerdings auch Skepsis gegenüber der

Eignung des virtuellen Lernformates, welches sich auf verschiedene Dimensionen eines MOOCs richtete.

Die beiden nachfolgenden Kapitel gehen auf die ‘Discovery Phase’ ein sowie die hier aufgekommenen Zweifel und den Umgang des Kernteams mit diesen.

#### *7.4.2.3.1 Einbezug von internem und externem Expertenwissen*

**Eine ‚Entdeckungsphase‘ legt durch das Einbeziehen von internem und externem Expertenwissen zur Gestaltung und Umsetzung des MOOCs die Grundsteine für einen sorgfältig vorbereiteten und professionellen Eintritt in die neue, dem Kernteam relativ unbekannte MOOC-Welt**.

Besonders bedeutend in der Phase der Ideengenerierung war die Einbeziehung von führenden internen und externen Experten durch Interviews (vgl. CCL-Dok-6, Z. 37) ab März 2013, um Hinweise zu erhalten bzgl. CCL’s MOOC Technologie, Gestaltung und Geschäftsmodell (vgl. CCL-Dok-6, Z. 76). Zwei Mitglieder des Kernteams teilten sich die Befragungen auf, die sich über wenige Monate erstreckte. Abbildung 97 zeigt die Relevanz dieser Aktivitäten:

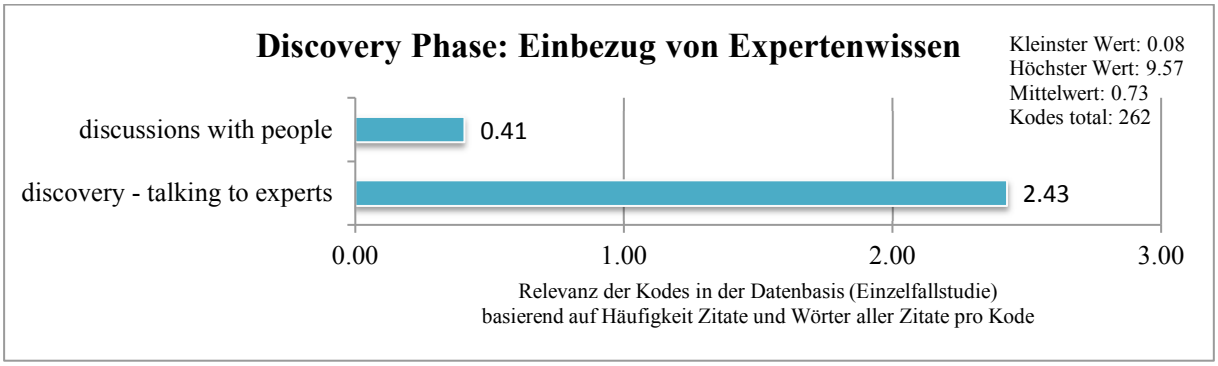



Abbildung 97: CCL – Ergebnisübersicht Discovery Phase: Einbezug von Expertenwissen (Quelle: Eigene Darstellung)

Externe Experten stammten vordergründig aus dem Netzwerk eines Kernteammitglieds. Diese Personen hatten selbst umfangreiche Erfahrungen mit dem Design und Durchführen von MOOCs:

> *“I tapped into my network of learning gurus around the world and basically asked them what we should be doing and then they give their advice at that point …” (CCL-I-1, Z. 102)*
>
> *“… they tended to be other designers and people that (Interviewpartner 1) had met through conferences or people who were prominent around MOOCs but did not really have anything to do with CCL. So people who had run MOOCs before …” (CCL-I-2, Z. 99) “(Interviewpartner 1) talked to a lot of people, mostly in Europe, who had been*

> *involved with MOOCs, who were on the cutting edge of MOOC design …” (CCL-I-2, Z. 95)*

Interne Experten wurden vor allem bzgl. der Auswahl von Inhalten befragt, auch mit der relevanten Frage, was überhaupt mit der ‚Teilnehmer*masse*‘ kostenlos geteilt werden sollte. Die befragten Personen hatten verschiedene Rollen inne, bspw. Forschende, aber auch aus dem Sales-Bereich, sofern es Marketingfragen anbelangte:

> *“I talked to some people within CCL about, just in terms of the content: what should we do, how long should it be, what is the most important content that we can share, what do we feel comfortable sharing for free, all that kind of stuff. … But we spent a lot of … we spend the first few months really just talking to people and generating ideas.” (CCL-I-2, Z. 95)*

> *“So lots of different people. So some research people. Some people in sales, about what do we think people would most be interested in? What kind of opportunity would this be for CCL, if we said we had done it? Like what would most impress people, potential clients?” (CCL-I-2, Z. 100-101)*

Einige ausgewählte Ergebnisse dieser Interviews sind folgende (vgl. CCL-Dok-2, S. 8-9):

- ‘Open’ und ‘free’ wird herausfordernd gesehen (extern und intern), daher gilt es, dies sorgfältig zu positionieren;
- eine Liste entstand mit ‚bereiten‘ Inhalten und Referenten;
- Design-Hinweise wie *„macht das, was ihr könnt und wofür ihr steht“, „einfach und unkompliziert“, „bietet am Ende eine Art der Anerkennung“, „designt und begleitet die Community sorgfältig“, „nutzt die Umgebung und unterstützt Zusammenarbeit und den Austausch“*, u. a.;
- es geht nicht um *uns* (z. B. Referierende oder Inhalte), sondern um die Teilnehmenden, die interessengeleitet vorgehen, was es zu unterstützen gilt;
- Ideen für Ansätze eines Geschäftsmodells, das sich selbst finanziert (nicht basierend auf Grants).

Auf dieser Basis experimentierte das Kernteam mit verschiedenen Ansätzen und technischen Möglichkeiten weiter. Darauf basierend konnte die Design Phase angegangen werden.

#### *7.4.2.3.2 Anfängliche interne und externe Skepsis*

**Der konstruktive Umgang mit anfänglichen Herausforderungen, die betreffend des neuen, offenen und kostenlosen Angebotsformats des MOOCs aufgezeigt werden, trägt zum Projekterfolg bei: Interne und externe Skepsis kommt stellenweise auf und die Notwendigkeit der internen Abstimmung wird deutlich.**

Abbildung 98 zeigt die hier aufgenommenen Kodes im Überblick:

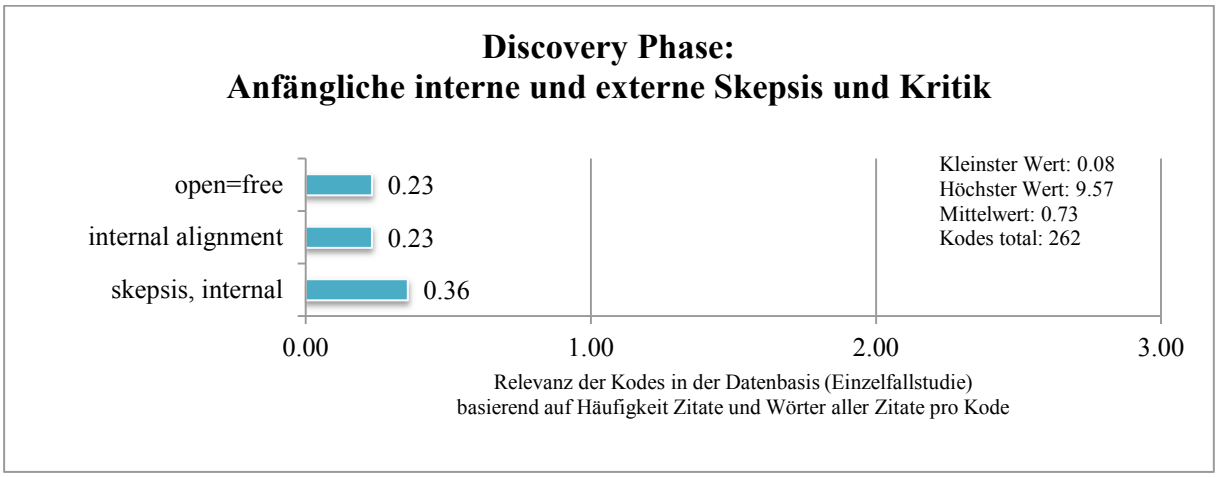



Abbildung 98: CCL – Ergebnisübersicht Discovery Phase: Skepsis und Kritik
(Quelle: Eigene Darstellung)

Relativ früh im Innovationsprozess, nämlich in der ‘Discovery Phase’ kommen intern sowie extern einzelne Zweifel bzw. Skepsis gegenüber des MOOC-Formats auf. Zum einen beziehen sich diese auf das gänzlich virtuelle Format und der damit möglichen Zielerreichung, die durch Leadership-Programme verfolgt und üblicherweise durch erfahrungsbasierte sowie interaktive Methoden aufgenommen werden:

> *“No way you can make some of our experiential activity virtually interactive. It just won’t work.” (CCL-Dok 2, S. 13)*

Zum anderen wird das offene und kostenlose Format kritisch gesehen. Laut der Annahme der Kritiker, sind Unternehmen derzeit nur an ‚geschlossenen‘ Lernangeboten interessiert, was sich seitdem bereits verändert hat, da Unternehmen sich vermehrt für MOOC-Formate für interne Entwicklungsmassnahmen begeistern:

> *“… corporations and MOOC don’t go together as by definition corporations want to be closed …” (CCL-Dok 2, S. 8)*

Auch die öffentlichen Beiträge der Teilnehmenden auf einer öffentlichen Plattform wurden kritisch erkannt, die nicht vor Veröffentlichung durch CCL kontrolliert werden können (vgl. CCL-Dok 2, S. 8). Desweiteren wird eine sorgfältige interne Abstimmung zur bewussten Positionierung des MOOCs im Portfolio von CCL sowie der Strategie unbedingt angeraten. Die Umsetzung dieser Empfehlung wird in den darauf folgenden Prozessschritten deutlich:

> *“On the CCL internal side we were advised to position this MOOC carefully as to not cannibalize our business and be in line with our new brand and our research and our focus on blended learning.” (CCL-Dok 2, S. 8)*

Demnach hat das Kernteam diese Kritik, Skepsis und Ratschläge dankbar aufgenommen und in den weiteren Schritten und der Ausgestaltung bedacht. Dies trägt damit zum Erfolg des MOOCs bei.

#### 7.4.2.4 *Ideengenerierung – Etappe 4: Design Phase*

Nachdem einige Tipps und Empfehlungen von den internen und externen Experten aufgenommen werden konnten, wurde mit der Design-Phase durch das Kernteam begonnen. Im Kontext der Design-Phase sind verschiedene Aktivitäten aufgekommen, denen unterschiedliche Bedeutung zukommt. Abbildung 99 zeigt die entsprechenden Kodes, die in der Datenanalyse generiert wurden, im Vergleich:

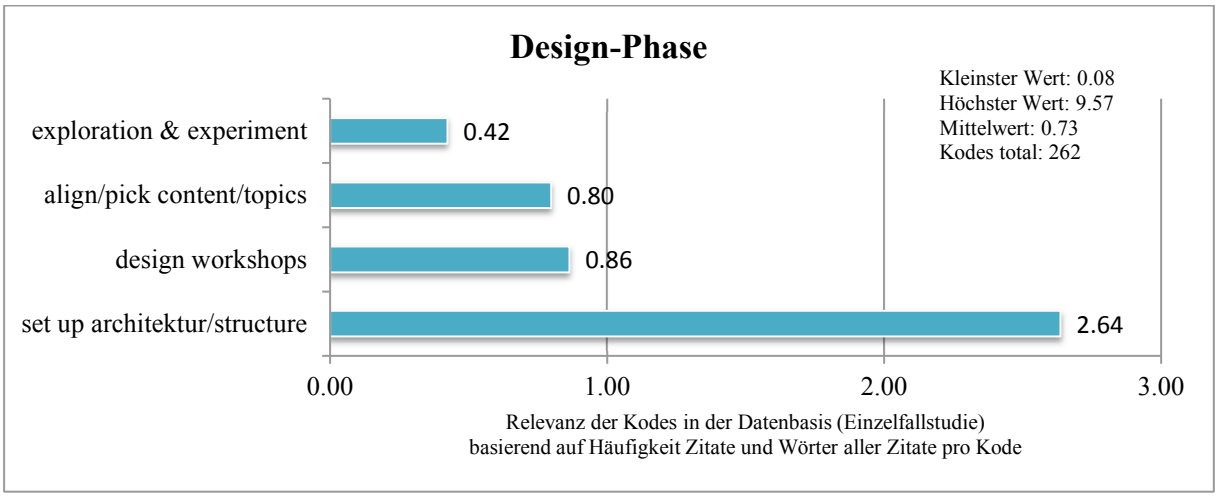



Abbildung 99: CCL – Ergebnisübersicht Design-Phase
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Bestimmung der Programmarchitektur bildet hier die Hauptaktivität. Diese ist allerdings eng verbunden mit den übrigen, wie die weiteren Ausführungen zeigen werden.

##### *7.4.2.4.1 Fokussierte Design-Workshops*

**Dem Kernteam gelang es, 2mal 1 Woche dezidierte Zeit für die fokussierte Zusammenarbeit (face-to-face) am Projekt zu schaffen, indem es sich die 3 Mitglieder aus dem Alltagsgeschäft herausziehen konnten; in diesen ‚Design-Workshops‘ konnten die umfangreichen Ergebnisse der Discovery Phase diskutiert und zeitnah Designentscheidungen getroffen werden.**

Zu Beginn des Projektes waren viele Designentscheidungen noch offen, die in der Discovery Phase weiter exploriert wurden. Die Experteninterviews nahmen auch bereits einige Wochen Zeit in Anspruch und es wurde viel Input generiert, sodass es nicht mehr

für sinnvoll gehalten wurde, die Experten in einer weiteren Schleife wiederholt einzubeziehen (vgl. CCL-I-2, Z. 95). Vielmehr wurde es als förderlich gesehen, die Ergebnisse nun zusammenzutragen und die Detailentscheidungen im Rahmen von zwei 1-wöchigen Design-Workshops und insbesondere auch im kleinen Kernteam mit seinen 3 Mitgliedern treffen zu können, da in diesem Rahmen eine Konsensfindung für einfacher möglich befunden wird. Diese zentralen Entscheidungen betreffen bspw. die Technologie, Dauer, Inhalte und Themen, Referierende.

Neben diesen Workshops arbeitete das Team auch fortlaufend virtuell zusammen, aber gerade diese dedizierten Zeitfenster werden als erfolgsentscheidend erkannt, da sie eine besondere Fokussierung ermöglichten: Die drei Kernteammitglieder zogen sich für einen längeren Zeitraum, nämlich 2mal für jeweils eine ganze Woche, aus dem Alltagsgeschäft heraus, um sich gänzlich auf die Arbeit am Innovationsprojekt fokussieren zu können. Diese Möglichkeit wird bei einem solch zeitintensiven Projekt als entscheidender Erfolgsfaktor für das schnelle Voranbringen des Projektes erkannt, da andernfalls andere Projekte und der operative Arbeitsalltag eine solche Fokussierung unmöglich machen:

> *“And that worked really well, in part because you get more done face-to-face and in part because he was, he and our third partner were able to pretty much clear their schedules because usually we did not have time. We have other projects that we are on, we had to kind of fit this in. And they were pretty good at knowing that I was going to come out that particular week and they tried to put most of their other projects aside and really focus on it. And you get a lot more done when you are not going back and forth between projects ... we worked mostly virtually but we had kind of two weeks where we worked face-to-face. That was really critical.” (CCL-I-2, Z. 87)*

Hierbei wird auch nachvollziehbar, dass die Unterstützung und Befürwortung der Organisation entscheidend zum Erfolg des Innovationsprojektes beiträgt: Damit erhalten der die Kernteammitglieder eine gewisse Legitimation, sich zeitweise und auch relativ kurzfristig nach Bedarf auf das Projekt zu fokussieren zu können und zu dürfen (und sogar das Alltagsgeschäft in dieser Zeit zu vernachlässigen). Im Gegensatz dazu hätte das zeitnahe und zudem professionelle Umsetzen dieses umfangreichen Projektes bei einer permanenten beiläufigen Bearbeitung neben dem Alltagsgeschäft schwieriger oder sogar weniger erfolgreich verlaufen können.

#### *7.4.2.4.2 Wo beginnen? – Zielgruppen identifizieren*

**Der Einstieg in die Design-Aktivitäten wird durch eine Definition der erwarteten Zielgruppen und ihrer Bedürfnisse erleichtert; auf dieser Basis konnte das MOOC-Design weiter ausgestaltet werden.**

Zu Beginn war die Herausforderung des Designens relativ gross, da neben der Ausgangsidee noch nicht klar war, wie dieser MOOC als ‚Produkt‘ gestaltet sein könnte; die erwarteten Zielgruppen zu definieren und ihre Bedürfnisse zu antizipieren nimmt die erste Hürde:

> *“... we started almost with a blank page. We just knew we wanted to do a MOOC on leadership, we did not know much more beyond that. ... We actually started with doing an audience map and so on, who be the audience for this… We do not know who is going to enroll upfront, but you do have to have in mind when you are making it for. We ended up with four kinds of audiences we would be making it for and then we started ...” (CCL-I-1, Z. 94)*

Fest stand bereits, dass der MOOC in englischer Sprache stattfinden sollte, sodass mit einer globalen und diversen Zielgruppe gerechnet werden konnte. Dies war allerdings verbunden mit der zu diesem Zeitpunkt noch offenen Frage *“what audiences for CCL content are best served by MOOCs?” (CCL-Dok-6, Z. 45).* Die Begriffsverwendung ‘Audiences’ erscheint auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich im Bildungsbereich. Mit dem Blick auf die zweite Einzelfallstudie (das Programm SSLiA von The Ken Blanchard Companies), fällt auf, dass die Programmverantwortlichen stellenweise ebenfalls diesen Begriff verwenden. Zunächst impliziert ‘Audiences’ etwas Passives, bspw. in der Übersetzung als Zuhörer oder Publikum. Dagegen kommen Begriffen wie ‚Lernende‘ oder ‚Teilnehmende‘ eher auch passive Bedeutungen zu. Gleichzeitig kann ‘Audience’ auch im Sinne der Zielgruppe gebraucht werden. Möglicherweise steht dies hier auch in Verbindung mit der virtuellen Lernform, durch die kein direkter persönlicher Kontakt zwischen Programmverantwortlichen und Lernenden besteht und diese am durch den Bildungsanbieter gestalteten Programm teilnehmen, also dieses sozusagen ‚empfangen‘. Dabei lässt der Begriff in der Programm-Durchführung in diesem Kontext und in beiden Fällen einen hohen Grad Lernaktivitäten und Interaktivität zwischen Lernenden zu. Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff ‚Audiences‘ insgesamt nicht als geeignet bewertet, aber zur Schaffung der Realitätsnähe in den Fallstudien aufgenommen, sofern er im Datenmaterial aufkommt.

Letztendlich verfolgte das CCL-Kernteam mit dem LeaderMOOC das weitere Ziel, die durch MOOCs neu erreichbaren Zielgruppen besser kennenzulernen. Für die Pilotierung wurden folgende mögliche Zielgruppen spezifiziert (vgl. CCL-Dok-4):

- *“Help me get a good job”*: Jemand, der aktuell auf Jobsuche ist.
- *“Make me confident to lead”*: Junge Manager mit Entwicklungspotenzial, die bisher kein formelles Leadershhip Training besuchten.

- *“I feel stuck, help me advance ‘cause I have more to offer”*: Jemand, der zwar einige Zeit lang bereits erfolgreich war, aber Neues lernen möchte.
- *“Give me real insights into leadership and something for my C.V.”*: Engagierte, junge Person, die sich bald einem ambitionierten Arbeitsmarkt gegenüber sieht.

Grundsätzlich könnte dieser Schritt der Zielgruppendefinition in die im Prozess vorgelagerte Phase der Bedarfserkennung (vgl. Kapitel 7.4.2.2) fallen. Dort allerdings fand die Bedarfsanalyse eher auf einer generelleren Stufe statt: Dort wurde der Bedarf an Leadership-Kompetenzen in der Gesellschaft erkannt, der bereits in CCL’s Mission manifestiert ist. Daraufhin wurde dieser Bedarf jedoch mit diesem Schritt der Zielgruppendefinition und den Bedürfnissen geschärft. Damit ‚streckt‘ sich die Bedarfsanalyse und reicht in die Design-Phase hinein.

#### *7.4.2.4.3 Erste Design-Dimension: Inhaltsorientierung*

**Bei den durch andere Anbieter durchgeführten MOOCs wird eine wochenbezogene Inhaltsorientierung erkannt (d. h. ein Thema pro Woche), welche für den LeaderMOOC übernommen wird; diese legt den Ausgangspunkt für das Design der Programmarchitektur fest, sodass für jede Woche verschiedene Themen aus den CCL-Kerninhalten ausgewählt werden.**

Bisherige MOOCs anderer (renommierter) Anbieter aus dem Hochschulkontext zu anderen Themen (wie z. B. *“Social Network Analysis”, “Learning Analytics”, “Modern and Contemporary American Poetry”* oder *“Technology and Entrepreneurship” (CCL-Dok-6, Z. 21)* haben pro Woche ein Thema bearbeitet – so wird auf dieser vordefinierten Grundlage begonnen, eine Matrix als Designhilfe zu erstellen (vgl. CCL-Dok-5). Eine Dimension der Matrix bilden die Themen jeder Woche, welche demnach zuerst zu definiert wurden. Die zweite Design-Dimension wird im nachfolgenden Kapitel aufgenommen. So zeigen sich die Inhalte als zentralen Ausgangspunkt für die Programmarchitektur: Ausgewählte Kerninhalte fungieren als *“the heart of our MOOC” (CCL-Dok-2, S. 3)*. Die Datenanalyse zeigt deutlich die Verbindung des Designs bzw. der Programmarchitektur mit der Auswahl der Inhalte aus dem Repertoire, das CCL grundsätzlich zur Verfügung steht – die Kookkurrenzen der entsprechenden Kodes liegt im mittleren Bereich:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: set up architecture/ structure** (Didactical Value Chain: Design) |
|---|---|---|
| Content | own content/models – education provider | 7 |
| Didactical Value Chain: Design | align/pick content/topics | 6 |
| Program Design Elements | videos | 5 |

Tabelle 47: CCL – Ideengenerierung – Etappe 4: Design-Phase: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

An dieser Stelle sind die obersten beiden Kodes in Tabelle 47 interessant (Videos als Programm-Designelemente werden im nachfolgenden Kapitel im Rahmen der Strukturierung aufgenommen): Die eigenen Inhalte bilden die Basis, aus denen geeignete Inhalte für den MOOC gewählt werden. Das Design des MOOCs wird demnach im ersten Schritt v. a. über das Design der Inhalte bestimmt; es kann also ein ‚inhaltsgetriebener' Designansatz festgehalten werden.

Zur Auswahl möglicher Themen bzw. Inhalten wurden bereits in der *"Discovery Phase" (CCL-Dok-2, S. 6)* durch die internen Gespräche mit Experten und Marketing-Verantwortlichen Ideen gesammelt. Dort wurde bereits diskutiert und der Frage nachgegangen, welche der Inhalte sich am besten für das MOOC-Format eignen und welche besser traditionellen Klassenraumerfahrungen in kleinen Gruppen im Präsenzformat vorbehalten bleiben (vgl. CCL-Dok-2, S. 5). Letztendlich werden zentrale CCL-Basisinhalte sowie weitere besonders ansprechende Inhalte in Kombination mit Top-Experten ausgewählt – ergänzt um aktuellste Forschungsergebnisse. Diese Inhalte werden zum einen als CCL's eigene Stärke und zum anderen als übergreifend relevant für Führungskräfte gesehen:

> *"… a pick of what was the most compelling content that we had to offer. So it involved some of our latest and brightest people on networking for example. … We involved some of our basic content, but also we tried to have at least one more research driven element at the latest research in there." (CCL-I-1, Z. 106)*

> *"… we decided to go with a core CCL strength, the 'Fundamental 4' (Self-awareness, Influencing, Learning Agility, and Communicating) essential to all leaders and at all leader levels… Unlike the way these topics are presented in our classrooms, however, we added additional insights, assessments, job aids, and other tools that can aid both understanding and execution in these areas…" (CCL-Dok-2, S. 3-9)*

Die Einbindung von CCL’s Kernkompetenzen ermöglicht sicherlich das Weitergeben von zentralen Inhalten mit grundsätzlich hoher Relevanz für Führungskräfte, die üblicherweise auch in Präsenzkursen aufgenommen werden. Gleichzeitig kann mit diesen Inhalten auch weitergetragen werden, ‚wofür CCL steht‘ – damit würde es ebenso im Sinne des Brandings stehen. Letzteres wird etwas entkräftet durch das Argument, dass die MOOC-Teilnehmenden eher keine typischen CCL-Kunden seien und neue Zielgruppen erreicht werden können im gemeinnützigen Sinne. Darüber hinaus ist das Aufnehmen von Kerninhalten allerdings auch für die Phasen ‚Entwicklung/Produktion‘ sowie ‚Durchführung‘ weniger risikobehaftet als das durch neuere Inhalte der Fall sein könnte. Das MOOC-Format selbst stellt bereits ein gänzliches Experiment dar, sodass ein erprobter und etablierter inhaltlicher Kern eine sichere Grundlage schaffen kann. Ausserdem wird dieser ohnehin mit weiteren aktuellen Themen und Forschungserkenntnissen ergänzt. Die folgende Abbildung veranschaulicht die definierten Themen pro Woche[24]:

Abbildung 100: CCL – Themen in der Wochenstruktur[25]
(Quelle: CCL-Dok-2, S. 10)

[24] Der LeaderMOOC war 8-wöchig angelegt: In 7 Wochen wurden verschiedene Themen aufgenommen, die Woche davor (Woche 0) gab eine Orientierung zur Plattform.

[25] Anmerkung zur *“Mystery week”* in Woche 6: Die Teilnehmenden konnten aus verschiedenen Themen wählen, welches im Zentrum dieser Woche stehen soll (ebenfalls erstmalig von CCL angeboten und durchgeführt). Die Entscheidung fiel auf *“Leading in Times of Change” (CCL-Dok-2, S. 13).*

#### *7.4.2.4.4 Zweite Design-Dimension: Strukturierung*

**Eine gleichbleibende Struktur unterstützt die ‚Füllung‘ der Themendimension mit verschiedenen Lehrmethoden und Lernmöglichkeiten, die das Motto *“Leadership for real”* – verbunden mit dem Ziel der Verhaltensänderung – im Design umsetzen sollen.**

Die zweite Dimension der Design-Matrix nimmt eine fest definierte Struktur vor bzgl. der Ausgestaltung durch Lehr-/Lernelemente für jede Woche, z. B.:

> *“… an opening video set stage for the week, then three to four subtopics of the big topic for that week each time with video and extra reading, and then we had the assignment every week and we had something to bring it altogether et cetera” (CCL-I-1, Z. 94).*

Die Festlegung der Struktur ist eine sehr bedeutende Aktivität in diesem Fall – der entsprechende Kode nimmt bzgl. ihrer Bedeutung Rang 9 (von 262 Kodes) im Datenmaterial der gesamten Fallstudie ein. Die Struktur beinhaltet jeweils folgende Bereiche:

| **Struktur-bereich** | **Erläuterung** |
|---|---|
| ***“Setting the stage”*** | *“Teaser”*-Video stellt das Thema vor und nimmt Fragen auf. Fungiert als *“Anchor”* auch zwischen den Wochen. |
| ***“Things to Learn”*** | Kurzer Vortrag oder einige Kurzvideos, die die Kerninhalte vermitteln. Dem folgen Selbststudium-Materialien (z. B. Literatur), die die vertiefte Auseinandersetzung mit den Videoinhalten ermöglichen. Hierzu sind auch mögliche Referenten festgelegt worden. |
| ***“Research Spotlight”*** | CCL-Forschung zum Thema z. B. aufgenommen als Video-Interview oder Podcast. Auch hier sind CCL-Themenexperten involviert worden. |
| ***“Things to do”*** | Kurze Aktivitäten wie Quizzes oder Umfragen, Beiträge im Diskussionsforum, Mini-Assessments, Lernen von anderen durch *“Peer-graded assignments”*, Tools und Jobhilfen. |
| ***“Making it real”*** | Eine *“Leadership-Roadmap”* bildet einen roten Faden für die Teilnehmenden *(“where to gro from here” (CCL-Dok-2, S. 11))*. Jede Woche werden sie aufgefordert, diese zum Thema auszufüllen. Diese dient mit ihren Aufgaben und Fragen zur Reflexion und Transferunterstützung mit dem *Ziel “(to) make it real” (CCL-Dok-2, S. 11)*. In diesem Rahmen wurden auch Anforderungen und Badge-Titel definiert. |
| **Zusätzliche Materialien** | Interessierte Teilnehmende können weitere Materialien kaufen (*“Up-selling”* als exploratives Geschäftsmodell) wie Lesematerialien, Links und weitere CCL-Ressourcen (z. T. mit Vergünstigungen). |

Tabelle 48: CCL – Strukturbereiche im Design
(Quelle: in Anlehnung an CCL-Dok-2, S. 10-11; CCL-Dok-5)

Wie Tabelle 48 schon zeigt, nehmen Videos und Überlegungen zu deren Einsatz hier einen zentralen Stellenwert ein (mittlere Kookkurrenz mit der Gestaltung der Programmarchitektur; vgl. Tabelle 47). Übergeordnetes Ziel der Themenwahl und der Struktur mit den ausgewählten Methoden ist es, das Motto *“Leadership for real” (CCL-I-1, Z. 72)* im Design zu verankern. So zeigt sich in der Wahl der Methoden und Lernmöglichkeiten, dass zwar einerseits auf die Wissenserweiterung, aber ebenso auf Reflexionsmöglichkeiten, interaktiven (Erfahrungs-)Austausch, Erhalten von Feedback von anderen sowie die Übertragung auf den eigenen Arbeitsalltag geachtet wird.

In einem *“design document” (CCL-Dok-6, Z. 38)* wurde dann das detaillierte Design dokumentiert. Darin sind enthalten die Beschreibung der Zielgruppen, Wochengestaltung des MOOCs, technische Entscheidungen und Umgebung sowie ein Evaluationsplan. Letzterer ist in Zusammenarbeit mit dem CCL Evaluationsteam entstanden (vgl. CCL-Dok-6, Z. 38).

### 7.4.3 Innovationsphase

Mit den einzelnen Schritten der Initiierung und Ideengenerierung war die Inventionsphase abgeschlossen. In dieser wurden bereits einige erste Schritte des Designs umgesetzt, was in der nun anschliessenden Innovationsphase weiterverfolgt und weiter ausdifferenziert wird. Ausserdem werden weitere Aktivitäten zur Vorbereitung auf die Durchführung sowie die Durchführung selbst umgesetzt. Daraufhin wird eine umfassende Evaluation angegangen, welche bereits seit Projektstart mitgedacht wurde. Abbildung 101 ordnet die im Folgenden beschriebene Innovationsphase in den Gesamtprozess ein:

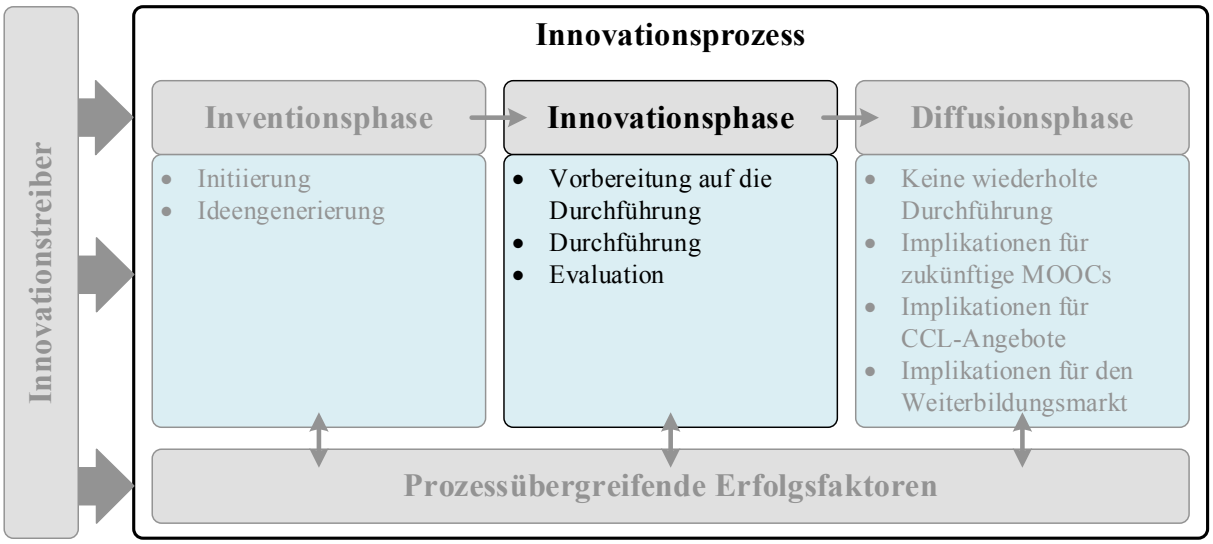



Abbildung 101: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.4.3.1 *Vorbereitung auf die Durchführung*

Nach der Fertigstellung des MOOC-Designs war nun die Vorbereitung auf die Durchführung anzugehen. Die Bedeutung, die verschiedenen Aktivitäten bzw. der entsprechenden Kodes in der Prozessphase Produktion und Entwicklung zur Vorbereitung auf die Durchführung in der Datenbasis zukommt, zeigt Abbildung 102:

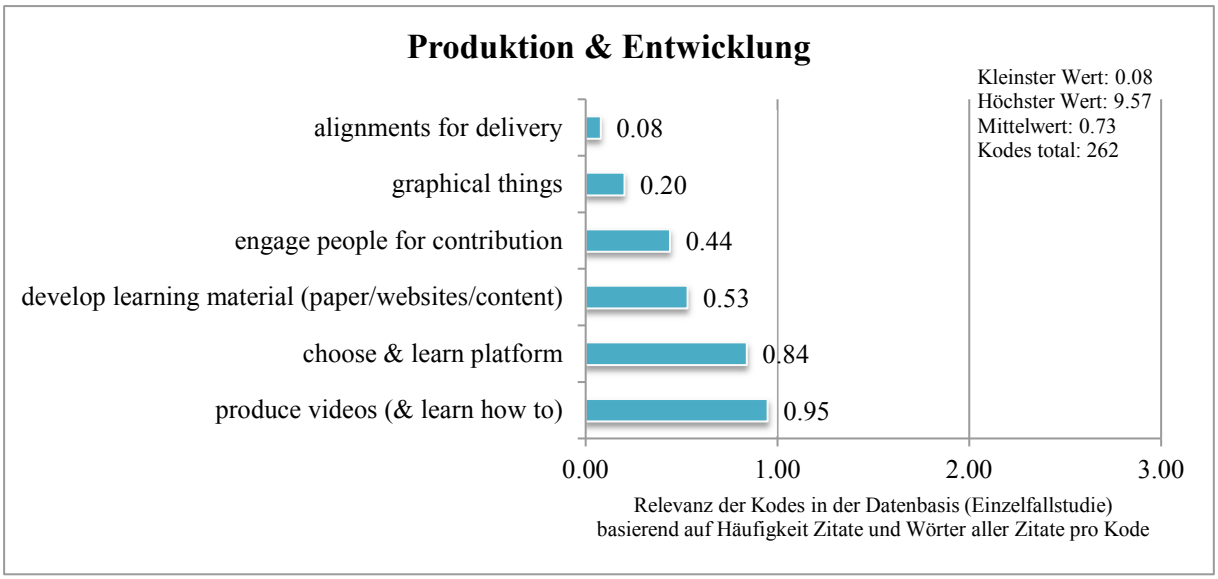



Abbildung 102: CCL – Ergebnisübersicht Produktion und Entwicklung
(Quelle: Eigene Darstellung)

In dieser Phase ist anzumerken, dass die Vorbereitung zwar vor der Durchführungsphase beginnt, aber auch stark in diese hineinragt, da bspw. die Produktion von Videos und die Entwicklung von Lernmaterialien nicht vorgängig abgeschlossen ist. Z. T. ist dies

auch darin begründet, da die Entwicklung von Materialien als mit dem MOOC anpassungsbedürftig verstanden wird:

> *"... I think we had three weeks ready when we started and then as the MOOC went on for eight weeks, we were making the new week. So basically we were still making it and it was unfolding. During we went through the MOOC, we would be busy running the MOOC in week one, but also making the week four for example." (CCL-Dok-1, Z. 104)*

Im Folgenden werden die oben dargestellten Kodes wieder aufgenommen und in spezifischen Aktivitäten kategorisiert. Ausserdem wird die Entwicklung und Umsetzung eines LeaderMOOC-Marketingkonzeptes skizziert werden, welches zwar nicht im direkten Sinne der Produktion und Entwicklung steht, dennoch aber einen zentralen Stellenwert in der Vorbereitung zur Durchführung hat, insbesondere für die Akquise von Teilnehmenden und im Rahmen der Innovationsphase.

#### *7.4.3.1.1 Kompetenzerweiterung zur Videoproduktion und -verwendung*

**Die eigene Produktion einer grossen Menge an wirkungsvollen Kurzvideos (als ein inhaltlicher Fokus der Innovation) erforderte die Erweiterung von Kompetenzen auf den Ebenen Individuum, Team und Organisation zu deren Produktion, Bearbeitung und Verwendung.**

Die umfangreiche und zeitaufwändige Produktion von ganzen 80 Videos (jeweils ca. 10-15 Minuten Länge) stellt den zentralen Bestandteil dieser Phase dar; Videos als virtuelle Gestaltungselemente nehmen sogar Rang 4 in ihrer Bedeutung für die gesamte Fallstudie ein. Diese hohe Relevanz in diesem Fall kann als Indiz gesehen werden, dass sich das Projekt bzw. die Innovation inhaltlich sehr stark auf die Kurzvideos bezieht.

Die verfügbaren Kompetenzen in der Organisation zur Produktion, zur Ausgestaltung und zum effektiven Einsatz von Kurzvideos wurden für dieses Projekt noch nicht als ausreichend gesehen. Zwar wurden interne Video-Experten aus allen Kontinenten einbezogen (CCL-Dok-2, S. 12), aber gemeinsam musste gelernt werden *"how to make low-budget, high-impact videos" (CCL-Dok-2, S. 31)*, da die Gestaltung des MOOCs doch deutlich Videos in den Mittelpunkt rückt und deren Gestaltung damit sehr bedeutend macht. Dafür wurde in dieser Phase mit verschiedenen Möglichkeiten experimentiert, dieses neue Format zu gestalten, die bewusst 'hands-on'-Ansätze zuliess:

> *"... how to create a short impactful video, and I am not talking about a kind of Hollywood quality video, ... how to basically use a video, short video better... We made a whole bunch of videos. We experimented with how to make them work, ... some were almost recording Skype calls. We tested out very different ways, but that was fairly new for us... the channel of video instead of right everything done in a paper or in an article." (CCL-Dok-1, Z. 62)*

Diese Aufgaben und Aktivitäten betraf nicht nur das Kernteam selbst, sondern überdies auch Personen, die an verschiedenen CCL Campussen ansässig sind und das Projekt mit ihren Beiträgen unterstützen. Diese unterstützten das Kernteam z. B. in technischen Belangen und eigneten sich Kompetenzen im Umgang mit bestimmten Tools an (z. B. Camtasia, Adobe Premiere Pro) (vgl. CCL-Dok-2, S. 31). Diese Kompetenzen sind damit auch nach Abschluss des MOOC-Projektes weiterhin in der Organisation verfügbar und können für andere Projekte eingesetzt werden. Ebenso gilt dies für die entwickelten und nun vorliegenden Videos – auch diese können für weitere Projekte genutzt werden.

Nachfolgend werden ausgewählte Screenshots aus einem der Kurzvideos zur Illustration dargestellt, welches in die Woche 5 (Thema *“Learning Agility”*) integriert wurde:

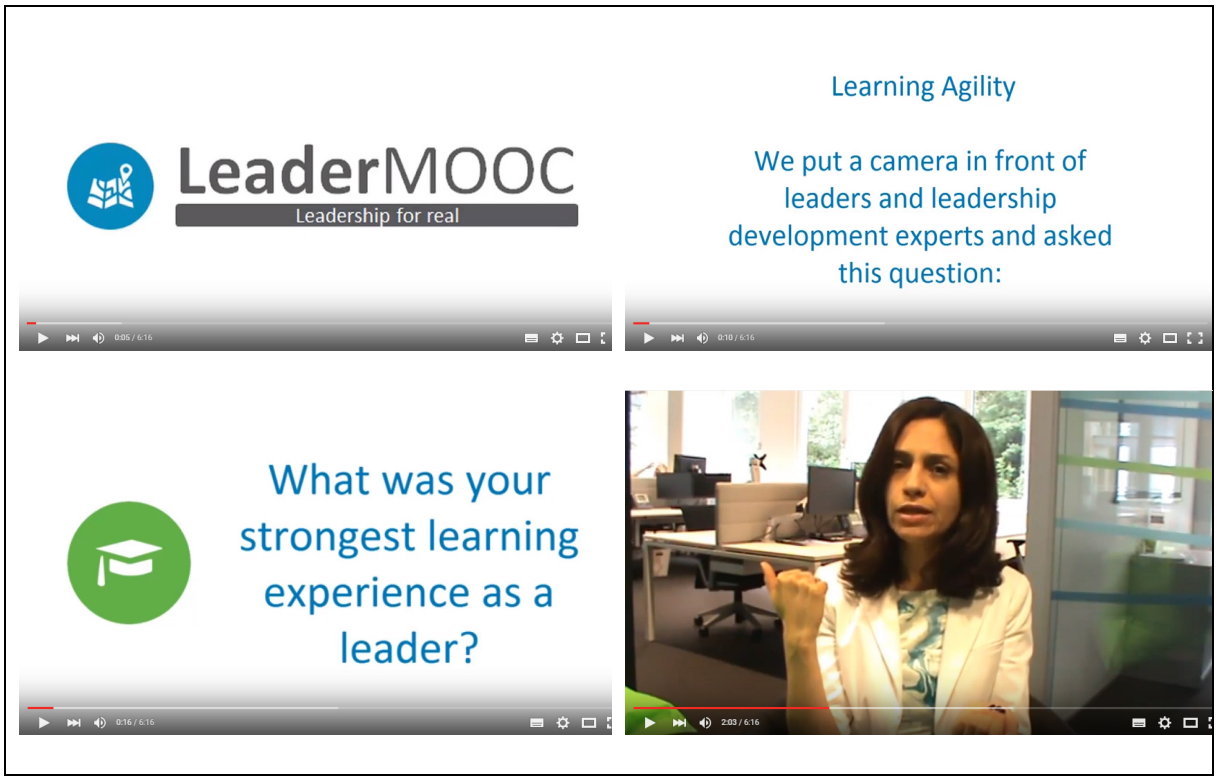



Abbildung 103: CCL – Screenshots Kurzvideo (Woche 5)
(Quelle: CCL, 2013b)

#### *7.4.3.1.2 Engagement beteiligter Personen und Dynamik*

**Die CCL-eigene Produktion einer Vielzahl an Kurzvideos erfordert das Engagement und die Beiträge vieler freiwilliger und motivierter CCL-Mitglieder; dies führt zu einer förderlichen internen Dynamik.**

Das Kernteam entschied sich in der Designphase für den Einbezug möglichst vieler verschiedener CCL-Mitglieder, so dass die Diversität von CCL gezeigt werden kann:

> *“We wanted to show the diversity and the expertise of all people. So, almost every video was done by an honored person, and at the beginning and the end of the video we would like an anchor, a TV anchor, and that means it would like a lot of people involved.” (CCL-I-1, Z. 64)*

Die Personen, die hier zur Videoproduktion beitrugen, waren neben dem Designer-Kernteam freiwillige interne CCL-Mitarbeitende, die sich in ihrer Freizeit für das Projekt engagierten. Interne Überzeugungsarbeit musste hierzu nicht mehr geleistet werden, da diese bereits mit der Zusage der Organisation für das Projekt getan war. Jedoch ‚zeigte‘ und kommunizierte das Kernteam seine Arbeit, sodass diese intern bekannt wurde. Jeder, der unterstützen wollte, wurde involviert (vgl. CCL-I-1, Z. 86). Es kam dabei eine sehr positive und förderliche Dynamik intern auf *(“a lot of people became very passioned and proud and ‚wow, CCL is doing this‘, and can I help” (CCL-I-1, Z. 86))*, die den MOOC zu einem Gemeinschaftsprojekt machte *(“this is our community moment” (CCL-Dok-2, S. 12))*. Dies war auch mit der Realisierung der Reichweite des Projektes verbunden war – so brachten die Beteiligten eine besonders hohe Motivation auf:

> *“The CCL people who were actually standing in front … and were doing the camera et cetera et cetera. All of them contributed for free which was quite amazing. And that was quite lot of energy around it which is also typical when you do something like that for the first time. Also when people started to realize, wow, this is like 4000 people. This is amazing, and that helps of course.” (CCL-I-1, Z. 110)*

Die aufgekommene positive Dynamik und eingebrachte Energie unter den Beteiligten wird von den Befragten typisch für eine erste Durchführung eines solchen Projektes gesehen. Bei Wiederholen durch ähnliche Projekte – oder in der Überführung dieses Innovationsprojektes in Routine (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011) – würde diese nach deren Einschätzung nicht mehr in gleichem Masse zu erwarten sein (vgl. CCL-I-1, Z. 110).

Wer wurde nun in die Videoproduktion inhaltlich einbezogen? Für die *“Anchors”* bzw. *“Teasers”* zu Beginn jeder Themenwoche wurden zwei *“CCL faculty hosts”* eingesetzt, die den ‚roten Faden‘ auch zwischen den Themenwochen immer wieder herstellten. Die beiden Hosts drehten bereits viele Videos. Zudem beteiligten sich vor der Kamera 20 weitere CCL-Mitglieder als *“Content Experts”*. (vgl. CCL-Dok-2, S. 3) Diese Personen sind CCL-Fakultätsmitglieder mit inhaltlicher Expertise in einem bestimmten Themenbereich. Auch diese bewerteten einen Beitrag zum Projekt als sehr positiv und wollten dieses unterstützen:

> *“… people we reached out to, they were so happy with this MOOC initiative like (anonymous person) was a specialist on authenticity and leading in change... They just*

*agreed, yes, we will make it seriously for you for free, absolutely. We find it great that you are doing that.” (CCL-I-1, Z. 108)*

*7.4.3.1.3 Vorbereitung der Inhalte für die Kurzvideos und Begrenzung des Zugangs*

**Die produzierten Videos sind eng verbunden mit CCL-Inhalten, die in dieser Form neu ‚verpackt‘ wurden; eine zeitliche Begrenzung der öffentlichen Verfügbarkeit der Inhalte und dessen frühzeitige Kommunikation mindern Beitragshürden für die Themenexperten.**

Die Kriterien zur Auswahl der Inhalte und der Prozess wurden bereits in der Designphase beschrieben (vgl. Kapitel 7.4.2). Die inhaltliche Videoproduktion erfolgte über zwei Ansätze in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Themenexperten:

- **Interview**: Manche der Experten wurden zum vereinbarten Thema befragt und antworteten frei. Dies erforderte eine relativ geringe Vorbereitung.
- **Vorgängiges Verfassen des Textes**: Andere Experten bevorzugten, ihren Text zuerst selbst aufzuschreiben und diesen bei der Videoaufnahme vorzulesen. Als Grundlage zur Vorbereitung erhielten sie einige Gliederungspunkte durch das Kernteam.

Die anderen beteiligten Personen unterstützten neben technischen Aspekten bei der Produktion auch durch das Einbringen von Ideen und die Prüfung von den Inhalten (vgl. CCL-Dok-2, Z. 105). Mit Blick auf die Entwicklung der inhaltlichen Design-Dimension wird bis hierin bereits deutlich, dass diese insgesamt in mehreren iterativen ‚Entwicklungsschlaufen‘ und der Ideen von Vielen immer weiter konkretisiert wird: Während der Ideengenerierung wurde eine Liste mit möglichen Themen und Themenexperten erstellt. Bereits in der Designphase wurde sorgfältig abgewogen, welche Inhalte den Teilnehmenden frei zugänglich gemacht werden können. Die angefragten Themenexperten bringen nun ihre Inhalte mit, die in den Videos aufgenommen werden.

Wie zu erwarten stellte sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern diese Inhalte kostenlos und öffentlich zur Verfügung stehen sollen und können. Hier wird ein Bezug zum Geschäftsmodell deutlich, welches das beschriebene Spannungsfeld aufnimmt zwischen dem gemeinnützigen Anspruch und der Notwendigkeit der Generierung von Einnahmen zur Weiterentwicklung der Organisation (vgl. Kapitel 7.3.3). Mit der zugrundliegenden Mission wird die ‚Verbreitung‘ von Leadership-Inhalten zur Entwicklung von Leadership-Kompetenzen in der Gesellschaft sogar global angestrebt. Gleichzeitig könnte – im Extremfall – das freie Herausgeben der eigenen Inhalte und Modelle auch zur eigenen Kannibalisierung führen.

Als Lösung wurde dieser Zugang zeitlich begrenzt, d.h. Inhalte kurze Zeit nach Ende des MOOCs wieder von der Plattform entfernt, was den beteiligten CCL-Mitgliedern von Beginn an so kommuniziert wurde. Damit wurden Beteiligungshürden genommen:

> *"We also made sure we did not give away... we always said that the MOOC would close. So, it would be open a few months after we would get it off the internet again. For anybody knew it up front that would not be therefore available for free. So that kind of helped." (CCL-I-1, Z. 108)*

So kamen keine besonderen Schwierigkeiten bzgl. dieser Frage in der Zusammenarbeit mit den Themenexperten auf (was ebenfalls mit der Mission und den damit verbundenen Werten in der Organisation zusammenhängen könnte): Die meisten angefragten Personen waren mit der öffentlichen zur Verfügbarmachung der Inhalte einverstanden und unterstützten das Projekt gerne. Lediglich eine Diskussion entstand mit einer dritten Partei als Inhaltseigentümer bzgl. der Urheberrechte (vgl. CCL-I-1FU, Z. 20-21):

> *"Of course, there are these worrying elements sometimes. I do remember there were at some point one of the IP owners of a third party IP … started to make some difficulties with this so that we pulled out that content … it was at least one person who was not okay with it and we just did not use that content." (CCL-I-1, Z. 108)*

Hier konnte keine Einigung gefunden werden, sodass die Zusammenarbeit schlussendlich nicht erfolgte und diese Inhalte bei der Videoproduktion und der darauffolgenden Durchführung ausgeschlossen wurden. Da diese Schwierigkeit nur in einem Fall auftrat, konnte problemlos mit den übrigen Inhalten bzw. Themenexperten gearbeitet und auf die Personen und Inhaltseigentümer zurückgegriffen werden, die mit der Freigabe einverstanden waren.

#### *7.4.3.1.4 Plattform auswählen und Umgang lernen*

**Die Möglichkeit als qualitativ hochwertiger Bildungsanbieter auftreten zu können und das kostenlose Anbieten des MOOCs waren zentrale Entscheidungskriterien für die Wahl der Plattform; deren Qualitätsanforderungen erforderten eine enge Zusammenarbeit mit den Plattformverantwortlichen.**

Während der Discovery Phase wurden viele Empfehlungen der einbezogenen internen und externen Experten gesammelt bzgl. der Wahl der Plattform. Im Design wurden grundlegende Aspekte dazu bereits aufgenommen (vgl. CCL-Dok-2, S. 9). Auf dieser Basis hat sich das Kernteam mit verschiedenen Technologien beschäftigt und letztendlich die Plattform Canvas.net ausgewählt. Über diese war es möglich, MOOCs kostenlos anzubieten und als qualitativ hochwertiger Anbieter aufzutreten:

> *"The platform we chose … was also a kind platform where you could (offer) your MOOC for free, but they watched the quality, not just anybody can do a MOOC there and we*

> *also wanted to have such a platform because we have a big brand for CCL. We did not want to be the next MOOC on by,… we wanted to be in a MOOC platform with quality courses, but also meant we had to work with them and had quality assurance with them. We had to learn that platform.” (CCL-I-1, Z. 104)*

Mit dem Zitat wird deutlich, dass eben genau diese Qualitätsanforderungen ein entscheidendes Kriterium für die Wahl der Plattform waren, da die Positionierung für die renommierte Marke CCL mit dem Markenversprechen einer hohen Qualität der Lernangebote (vgl. CCL-Dok-10, S. 8) auch in diesem Projekt nicht vernachlässigt werden durfte. Zwar stellte die Positionierung nicht *das* zentrale Motiv für das Projekt dar, wie bereits an mehreren Stellen deutlich wurde, sollte aber dennoch nicht ausser Acht werden, da mit diesem Innovationsprojekt mindestens die innovative Vorreiterrolle auf dem Markt des Leadership Development unterstrichen wird. Damit liefert es einen klaren Beitrag zum Branding.

Mit den Qualitätsanforderungen der Plattform war die Bedingung verbunden, dass die Plattformverantwortlichen Überwachung der Qualität verantwortete und damit eine enge Zusammenarbeit in der Vorbereitung (Gestaltung und Nutzung) der Plattform und der Durchführung des MOOCs mit dem CCL-Kernteam stattfand. In diesem Rahmen erhielt das Kernteam weitere richtungsweisende Tipps, z. B. mit Bezug der Unterstützung der Aktivitäten im Diskussionsforum:

> *“One of the golden tips we got from our MOOC hosting platform at canvas.net was ‘if you ignore your course, so will your users’” (CCL-Dok-1, S. 22).*

#### *7.4.3.1.5 Lernmaterialien entwickeln*

**Die Erstellung neuer Lernmaterialien erforderte Investitionen in Form von Zeit des Kernteams und Finanzmitteln in den Einbezug eines Grafikers; zudem sind die Materialien mit ihrer erstmaligen Entwicklung nicht ‚fertiggestellt‘, da sie während der Durchführung kontinuierlich angepasst werden.**

Es wurde nicht für sinnvoll gehalten, ‚einfach‘ bereits existierende Lernmaterialien (neben den Videos) für den MOOC weiterzuverwenden und ‚schnell‘ in virtuelle Formate zu transformieren: *“It didn’t work for converting classroom slides to e-learning page-turners, and it won’t work well for MOOCs either” (CCL-Dok-1, S. 22)*. Vielmehr wurde das neue virtuelle MOOC-Format weitergedacht und holistisch betrachtet (statt in einzelnen additiven Elementen), um dessen Potenziale didaktisch und methodisch nutzen zu können: *“Making short videos, devising insightful discussion questions to kick-start reflection, curating the best few links for deeper diving etc.” (CCL-Dok-1, S. 22)*. Dabei konnte sicherlich stellenweise auch auf Bestehendes zurückgegriffen werden, was aber

umfassenden Anpassungen bedarf, um einen ganzheitlichen Lernprozess gestalten zu können. Dies erforderte weiteres Engagement und Zeitinvestitionen des Kernteams.

Daneben wurden die Materialien später mit der Durchführung kontinuierlich weiterentwickelt. Die Lebendigkeit eines solchen Programms erfordert kontinuierliche Anpassungen, was hier bei der Entwicklung mitgedacht wurde:

> *“Don’t make the e-learning 1.0 mistake of investing heavily in creating material and then throwing it over the fence. MOOCs are alive and need continuous adaptation.” (CCL-Dok-1, S. 22)*

Die zentralen Materialien, die in dieser Phase neben den Videos vordergründig zu entwickeln und vorzubereiten waren, sind folgende:

- **Assignments**: Mit den Ausgangsfragen *“what real-world assignments or action learning can we include?”* sowie *“how can we combine individual reflection and peer discussion effectively?” (CCL-Dok-2, S. 5)* werden Reflexionsfragen als Aufträge formuliert (Beispiel: *“upload the picture that for you represent leadership” (CCL-I-1, Z. 112)*), die die Teilnehmenden bearbeiten und ihre Ergebnisse einreichen können (vgl. CCL-I-1, Z. 72). Darauf sollen die Teilnehmenden Feedbacks von ihren Peers erhalten und gemeinsam ihre Ausarbeitungen im MOOC-Forum diskutieren.
- **Assessments**: Auch hierzu stellte sich zu Beginn die Frage *“how can assessments be incorporated?” (CCL-Dok-2, S. 5)* CCL ist bereits seit längerer Zeit führender Anbieter von verschiedenen Assessmentformen (CCL, 2015b) und für deren Einsatz im MOOC war das passende Format zu finden und anzupassen.
- **Badges**: Die Vergabe von Badges war zu präzisieren – welche Anforderungen sollen erfüllt sein, um einen Badge zu erhalten? Für die Bearbeitung der Aufträge wird in jeder Woche ein Badge vergeben (vgl. Abbildung 104), der ebenfalls gestaltet werden muss.

Abbildung 104: CCL – Badge
(Quelle: Dok-2, S. 5)

- **Roadmap**: Die Roadmap zeigt die ‚Reise‘ durch die Themenwochen an und ist verbunden mit den Reflexionsfragen. Ähnlich einem Learning Journal sollen die

Teilnehmenden diese wöchentlich weiter ausfüllen und mit den Peers diskutieren. Das Ziel dieses Plans ist es, die Teilnehmenden zu unterstützen *“(to) develop a plan to ‚make it real‘ in his or her own life” (CCL-Dok-2, S. 11)*. Entsprechend sind die Reflexionsfragen auch hierfür zu definieren. Die folgenden beiden Abbildungen zeigen Einblicke in die Roadmap:

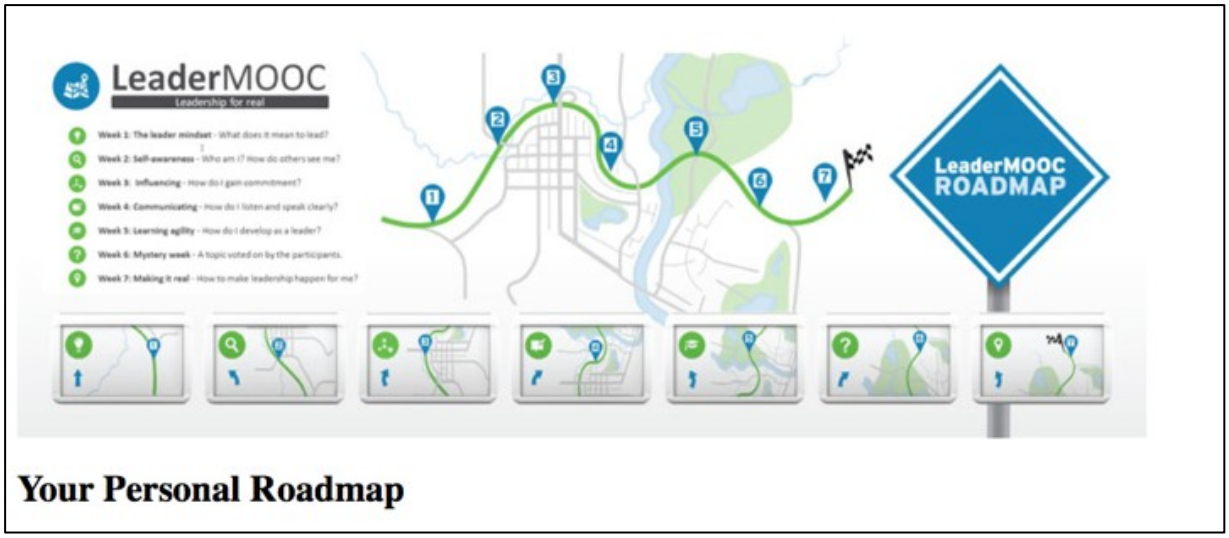



Abbildung 105: CCL – LeaderMOOC Roadmap: Überblick
(Quelle: CCL-Dok-2, S. 11)

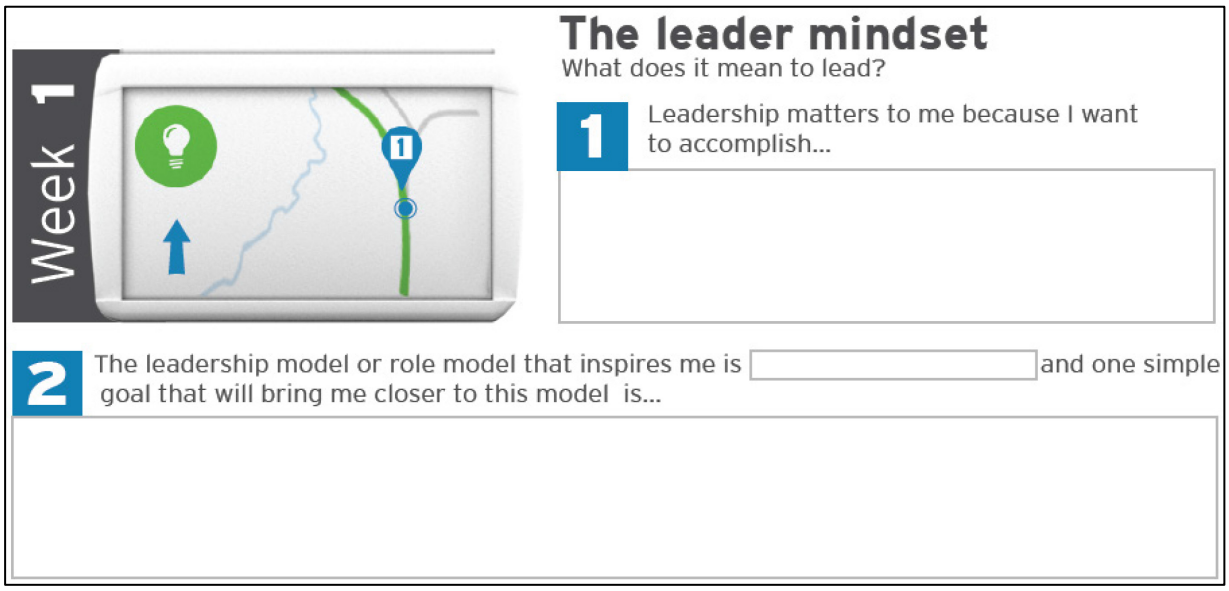



Abbildung 106: CCL – LeaderMOOC Roadmap: Reflexionsfragen der Woche 1
(Quelle: CCL, 2013a, S. 2)

Abbildung 105 und Abbildung 106 zeigen zudem die professionelle grafische Aufbereitung der Materialien. Diese wurde durch die Zusammenarbeit mit einem Grafiker möglich, für die ein Teil des verfügbaren Budgets investiert wurde (vgl. CCL-I-2, Z. 64).

#### *7.4.3.1.6 Abstimmung der Lernmaterialien mit dem Bereich Sales- und Marketing*

**In Zusammenarbeit mit dem Sales- und Marketingbereich wird die strategiekonforme Entwicklung der Materialien abgestimmt, wobei das derzeitige Rebranding als strategische Veränderung in der Organisation nur bedingt aufzunehmen war.**

Abstimmungen bzgl. eines *“refinement” (CCL-Dok-6, Z. 26)* zwischen Kernteam und dem Sales- und Marketing-Team werden bei der Entwicklung und Produktion der Videos und der Lehr-/Lernmaterialien getroffen.

Das ‚Rebranding‘, das während den MOOC-Vorbereitungen innerhalb CCL initiiert wurde, betraf diesen zwar nicht direkt, führte aber bspw. dazu, dass das alte CCL-Logo nur bedingt genutzt werden sollte (vgl. CCL-I-1, Z. 92). Das Rebranding war z. T. visuell, d.h. Anpassung des Auftritts durch neue Farben und des Logos sowie die Verstärkung der Mission (vgl. Kapitel 7.3.2). Grössere Änderungen der vorbereiteten Materialien waren durch des Rebranding aber nicht notwendig, da dies aufgrund der (neuen) Zielgruppe nicht als kritisch gesehen wurde, zumal das Ziel des MOOCs mit dem der geschärften Strategie bereits wunderbar einherging:

> *“So how that affects the MOOC? So I think the rebranding came too late. I mean we already had materials and all that. So we used our existing logos and all that, which I think was fine. This is an audience that did not really know CCL. It might not be an audience that would traditionally come to us for training… That was not so important. … what we tried to do with LeaderMOOC was to … make it very practical … we judge the value of what we do by how much it helps people. I think that was pretty much aligned with the directions CCL has been moving, with the rebranding.” (CCL-I-2, Z. 68)*

Die Materialien für den MOOC waren bereits entwickelt und vorbereitet. Das ‚alte‘ Logo konnte demnach bedacht weiterhin genutzt werden und wurde ergänzt um ein eigenes LeaderMOOC-Logo (vgl. bspw. Abbildung 105):

> *“… our video started with a kind of a LeaderMOOC logo and CCL logo on that, somewhere small” (CCL-Dok-1, Z. 90).*

#### *7.4.3.1.7 Marketingkonzept entwickeln und umsetzen mit der Expertise des Sales- und Marketing-Teams*

**Mit der Expertise des internen Sales- und Marketingbereichs wird in Zusammenarbeit ein spezifisches Marketingkonzept entwickelt, das traditionelle und neue Social-Media-Kanäle nutzt; dieses gibt Interessierten Einblicke in die internen Prozesse und den unterstreicht den Innovationscharakter nach extern.**

Dazu werden mehrere Marketing-Teams an verschiedenen CCL-Standorten einbezogen (vgl. CCL-Dok-2, S. 5). Über diese Marketingkampagne soll der MOOC zum einen angekündigt werden über übliche CCL-Kommunikationskanäle, zum anderen wird eine Social Media-Kampagne entwickelt sowie ein *“behind-the-scenes blog” (CCL-Dok-2, S. 3)*, um Teilnehmende zu akquirieren und Interessierte zu informieren.

Zunächst wird auf die Umsetzung des Marketingkonzeptes über die verschiedenen Kanäle eingegangen:

- **Social Media Kanäle:** Um die Medienaufmerksamkeit zu erhöhen, führte CCL’s Social Media-Verantwortlicher eine virale Marketing-Kampagne über folgende Kanäle durch:

| Kanal | Aktivität |
|---|---|
| ASTD Konferenz 2013 & CCL’s Netzwerke | Werbekarten mit provozierenden Fragen und Statements bzgl. Leadership wurden verteilt mit Hinweisen zum MOOC |
| Twitter & andere soziale Netzwerke | Über VIMEO wurden in interner Zusammenarbeit Kurzvideos produziert (5-Sekunden-Clips) und geteilt |
| Twitter | Einige Wochen vor MOOC-Start wurde über Twitter auf diesen hingewiesen und der Post über das Netzwerk verteilt durch ‘Re-Tweets’ |

Tabelle 49: CCL – Social Media Marketing-Kanäle
(Quelle: CCL-Dok-2, S. 18-19)

- ***“Behind-the-scenes-blog”*:** Neben den beiden CCL ‚Haupt-Blogs‘ *“Leading Effectively”* sowie *“Leadership Beyond Boundaries”* wurde ein *“behind-the-scenes-blog”* kreiert (vgl. Abbildung 107), in dem der gesamte Prozess begleitet und beschrieben wurde – von den Vorbereitungen über die Durchführung bis zum Ende des MOOCs. Somit konnten alle internen sowie externen Interessierten dem Prozess folgen und Einblicke erhalten (bzgl. des ‘making of’), also z. B. potenzielle Teilnehmende oder Bildungsverantwortliche.

LeaderMOOC Behind the scenes: platform choice and registrations

The launch date of LeaderMOOC is approaching very soon: in about a month we are starting the most exciting project I'm involved in this year. So I thought I started with a 'behind the scenes' blog series and share the "making of" with you all.

**Spreading the passion**

What happened before was that we had a long discovery and design phase in the project and talked with many internal and external people. That resulted in 'golden MOOC design advice' I've shared over not one or two but three previous posts. We are making a new MOOC here, we are not transforming an existing course into a MOOC format. So the time we took to get all this advice was also time we got buy in from a lot of people and get their support. And that paid of: I'm so amazed by the many many enthusiastic colleague in our different campuses around the world that have stepped up and put some of their otherwise 'hidden' skills into practice for this project.

Image: enthusiastic CCL colleagues busy making a video

Abbildung 107: CCL – *“behind-the-scenes-blog”*
(Quelle: Coutere, 2013)

### 7.4.3.2 *Durchführung des LeaderMOOCs*

Mit der Durchführung wird nun auf die Pilotierung des LeaderMOOCs eingegangen sowie allen zentralen Aktivitäten auf der Seite des Programm-Managements (hier das Kernteam). Die in dieser Phase aufgekommenen und relevanten Aktivitäten sind durch die entsprechenden Kodes in Abbildung 108 visualisiert. Dabei stehen wieder einige Aktivitäten in enger Verbindung mit anderen und werden daher anschliessend nicht einzeln, sondern in ihrer Verbindung aufgenommen.

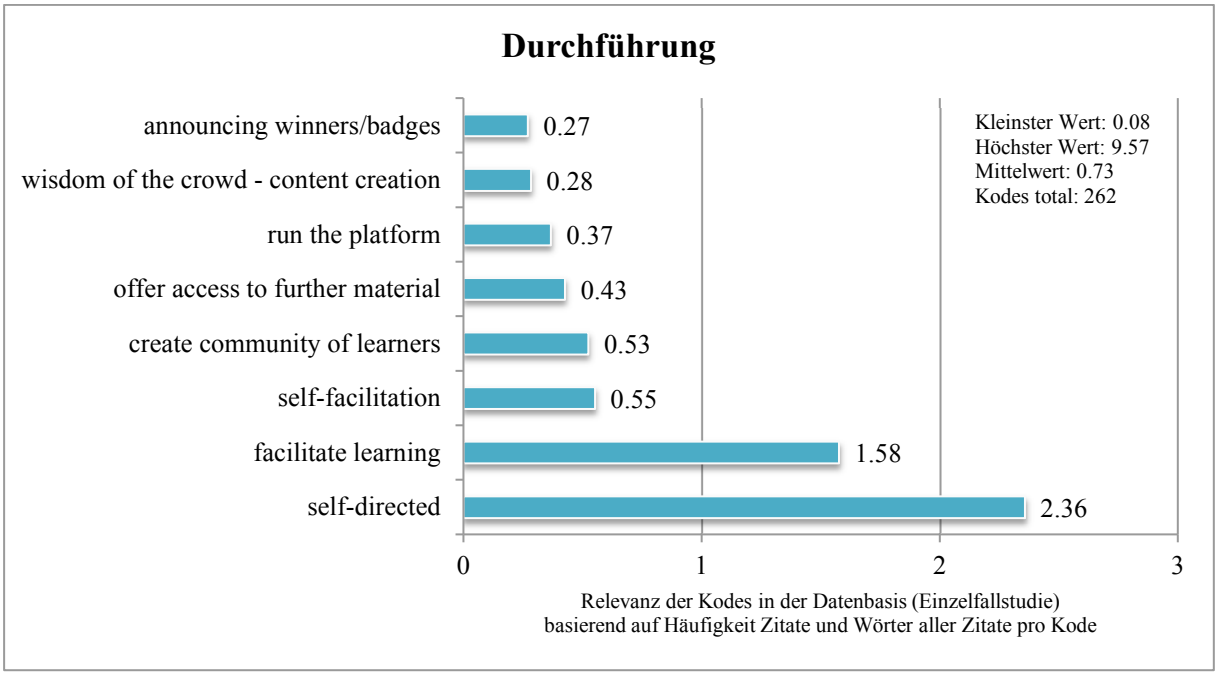



Abbildung 108: CCL – Ergebnisübersicht Durchführung
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### *7.4.3.2.1 Neue Rolle: Lernen unterstützen und Selbststeuerung fordern*

**Das neue MOOC-Format forderte eine Offenheit des Kernteams, sich auf eine neue Rolle des Lernunterstützers einzulassen, diese auszuprobieren und zu finden.**

Die Aktivitäten (die auch im Kategoriensystem zur Auswertung als Kodes aufgenommen wurden; vgl. Abbildung 108) ‘self-directed’ (Rang 17 bzgl. seiner Bedeutung in der gesamten Fallstudie von insgesamt 256 Kodes), ‘self-facilitation’ – beide aus der Perspektive der Teilnehmenden und ‘facilitate learning’ aus der Perspektive der Programmverantwortlichen –, greifen hierbei eng ineinander. Die Unterstützung des Lernens umfasst mehrere Dimensionen: Erstens soll der Lernprozess der einzelnen Teilnehmenden durch die *“anchors” (CCL-I-1, Z. 112)* unterstützt werden, die in den Videos involviert wurden. Diese eröffnen und beenden das Video und führen über zu den Unterthemen, so dass sie den ‚roten Faden‘ in der Moderation und den Übergängen herstellen. Zweitens steht der LeaderMOOC in einem Community-Gedanken, d.h. diese Learning Community ist aufzubauen und in ihrem Austausch und im Voneinander-Lernen zu fördern. Dabei steht das Diskussionsforum im Vordergrund. Insgesamt war es zu Beginn bedeutend, die Community durch Moderation aktiv aufzubauen und dafür Zeit zu investieren. Später konnte diese Rolle mehr und mehr den Teilnehmenden übergeben werden:

> *“… the beauty with the MOOC is that in the beginning week you moderate a lot yourself, but then you see other few people from your MOOC start to be very active themselves and at the end of the MOOC they are all that taking over the facilitation which is great to see. … It is basically kick-starting the community.” (CCL-I-1, Z. 120-122)*

In jeder Woche wurden den einzelnen Teilnehmenden im Diskussionsforum Reflexionsfragen zur Bearbeitung gestellt. Diese fragten nach den individuellen ‘Learnings’ der Woche und danach, was sie in ihrer Arbeit und ihrem Leben anwenden wollen. Die Ergebnisse wurden dann einem Peer-Review unterzogen: Basierend auf der Qualität des Beitrags vergaben die Peers 1 bis 3 Punkte – in Abhängigkeit von dieser Bewertung konnte der wöchentliche Badge verdient werden. Dabei werden nicht nur quantitativ Punkte vergeben, sondern auch qualitatives Feedback durch Kommentare. (vgl. CCL-I-1-Z. 114) Dieses Übertragen der Verantwortlichkeit an die Teilnehmenden bzw. Community selbst (‘self-facilitation’) wurde der Masse gerecht, da das Kernteam diese Aufgabe unmöglich für alle über 4800 angemeldeten Teilnehmenden (vgl. CCL-Dok-2, S. 3) übernehmen konnte. Insgesamt funktionierte das sehr gut, die Einzelnen erhielten qualitativ hochwertiges Feedback von den Peers. Herausfordernd war hier allerdings die Prüfung der Qualität der Inhalte und Feedbacks, sodass das Kernteam in dieser umfangreichen Aufgabe doch stark gefordert war:

> *“Well, basically this was peer-rating done, but then we did not know it upfront and for every peer-rating we had to approve it as trainer of the course. So, we did spend hours and hours and hours reviewing and approving everything, so we did do that in the end.” (CCL-I-1, Z. 114)*

Das Diskussionsforum stellte die Hauptaufgabe im Rahmen der Lernunterstützung durch das Kernteam dar, welches einen enormen Zeitaufwand erforderte (täglich etwa 2 Stunden (vgl. CCL-Dok-2, S. 31)). Neben dem Kernteam werden wöchentlich die jeweiligen Themenexperten auch angefragt, hier zu unterstützen (vgl. CCL-I-1, Z. 118).

> *“What we really tried to be there was the discussion forum. … and what we did every day, every day, we went into the discussion forums and we added our comments. We replied to people. We did that every day, and that of course takes a huge investment of your time, but it is something that keeps it going and flowing and... It is very important because otherwise it is just a big e-learning course where you sit in front of your computer and you listen and you watch them. The whole purpose of a MOOC is that everybody does it together and can learn from one another, and it is mainly through the discussion forum…” (CCL-I-1, Z. 112-114)*

Drittens beobachtete das Kernteam über die gesamte Zeit dem Präsenzlernen unbekannte Teilnahmemuster verbunden mit sehr vielen ‘Drop-outs’, die eine gewisse Irritation erzeugen können und mit denen umgegangen werden musste. Diese traten bereits nach der Selbstregistrierung der Teilnehmenden, aber noch vor dem Start des MOOCs

auf. Während der Durchführung traten weitere aus, bis am Ende nur noch wenige ernsthaft den MOOC abschlossen.

> *“Of course the whole scale was fairly new to us. We started with over 4000 people who enrolled and then you have like 1000 people that actually do your MOOC and then every week it drops a bit … that is very different from having 24 people in your classroom obviously.” (CCL-I-1, Z. 62)*

Es stellte sich somit die Frage, warum es zu diesen Ausstiegen kommt. Zwar ist dieses ‚Drop-out-Phänomen‘ in Online-Kursen grundsätzlich bekannt (vgl. Haber, 2014, S. 1), sollte aber basierend auf den eigenen Erfahrungen und Daten weiter eruiert werden. Daher wird diese Frage in der Evaluation aufgenommen (vgl. Kapitel 7.4.3)

#### *7.4.3.2.2 Engagement der Teilnehmenden fördern: Anreize und technische Funktionalität*

**Zur Förderung der Motivation zur aktiven Teilnahme und Verringerung der Ausstiege werden durch das Kernteam a) Anreize als Formen der Anerkennung von Beiträgen sowie weitere Lernmöglichkeiten vergeben, b) die kontinuierliche Pflege der Plattform in technischer Perspektive sichergestellt.**

Nach der 8-wöchigen Durchführung des MOOCs sind im November 2013 75 Badges durch das Kernteam vergeben worden (vgl. CCL-Dok-2, S. 17). Diese werden den Teilnehmenden zugänglich, die diese anfragen und die zuvor definierten Bedingungen erfüllen (vgl. Kapitel 7.4.3).

Ausserdem wurden in jeder Woche mehrere Preise an Teilnehmende vergeben und die Gewinner bekanntgegeben. Dies waren bspw. Ratgeber oder Bücher. Einmal wurde sogar ein Teilnahmeplatz an einem regulären CCL-Kurs vergeben. Eine *“goal setting session” (CCL-Dok-2, S. 17)* haben fünf Teilnehmende gewonnen. Mit diesen Massnahmen sollte die aktive Teilnahme und das Engagement der Teilnehmenden gefördert werden, was zentral für den Lernerfolg in diesem MOOC-Format war, das stark auf Zusammenarbeit sowie Mit- und Voneinander-Lernen setzt.

Zudem sollte die Anzahl der Ausstiege vermindert werden, indem das Kernteam Zeit in die Betreibung der Plattform und ihre kontinuierliche Pflege investierte – in technischer und inhaltlicher Perspektive. Dass auch die technische Funktionalität der Plattform bedeutend ist für die Motivation der Teilnehmenden und das ‚Dranbleiben‘, ist eine nachvollziehbare und sicherlich keine neue Erkenntnis, aber dennoch in einer virtuellen Lernumgebung eben nicht zu unterschätzen. Zum einen ist die technische Funktionalität kontinuierlich sicherzustellen, um *“technical frustration” (CCL-Dok-1, S. 21)* bei den

Teilnehmenden zu vermeiden, die wiederum zu Ausstiegen führen können. Doch gerade dies kann eine Menge Zeitaufwand erfordern. Zum anderen meint dies die inhaltliche Pflege, die in diesem Fall in enger Verbindung steht mit der Moderation und inhaltlichem Einbringen im Diskussionsforum; dies wurde bereits oben beschrieben.

*7.4.3.2.3 Weitere Lernmöglichkeiten kostenpflichtig anbieten*

**Mit dem Anbieten zusätzlicher Lernmaterialien für interessierte Teilnehmende, die sich tiefer mit einzelnen Themen beschäftigen wollen, wurden Elemente eines neuen Geschäftsmodells exploriert.**

Angeboten werden für Interessierte zahlungspflichtige Lesematerialien, Links und andere CCL-Ressourcen. Gleichzeitig werden MOOC-Teilnehmenden für einige dieser Materialien Vergünstigungen angeboten.

Zum einen unterstützen dieses Angebot und diese Möglichkeit der weitergehenden Beschäftigung mit den Themen zweifelsohne den selbstgesteuerten Lernprozess der Teilnehmenden. Zum anderen ist dieser Ansatz des *"Upsellings" (CCL-Dok-2, S. 11)* ein Teil der Exploration eines neuen Geschäftsmodells, das für solche neuen Lernformate gefunden werden muss. Allerdings werden die hier erprobten Ansätze keineswegs als erfolgreich gesehen: *"there were no (or very little) sales out of that" (CCL-Dok-2, S. 31)*. Damit kann die Notwendigkeit des Findens eines geeigneten Geschäftsmodells für solche Lernformen als ein weiterer wichtiger Innovationstreiber gesehen werden: Es war CCL von Anfang an bewusst, dass für weitere CCL-MOOCs die Aufwände gedeckt werden müssen, da für diese vermutlich keine internen Finanzierungsmittel zur Verfügung stehen werden. Diese zentrale Herausforderung führte dazu, dass der MOOC oder MOOC-ähnliche Lernformate bisher nicht wiederholt angeboten wurden (vgl. Kapitel 7.4.4 und 7.5.1).

### 7.4.3.3 *Evaluation*

**Die umfassende Evaluation des LeaderMOOCs, die von Anfang an mitgedacht wird, ermöglicht eine abschliessende Bewertung des Innovationsprojektes 'LeaderMOOC' und damit die Antwort auf anfängliche Fragen bzgl. der Eignung des MOOC-Formats sowie das Ableiten von Handlungsempfehlungen für zukünftige ähnliche Angebote.**

Mit dem neuen MOOC-Format wird von Anfang an die Möglichkeit des Feedback-erhaltens von einer Vielzahl von Teilnehmenden als Vorteil erkannt (im Gegensatz zu

einer kleinen Teilnehmerzahl in Präsenzkursen). Zur umfassenden Evaluation sind traditionelle mit neuen Evaluationsformen zu kombinieren, um die mit dem MOOC-Trend verbundenen offenen Fragen für den eigenen Kontext fundiert zu beantworten und damit das Projektziel erreichen zu können. Bereits im Projektvorschlag wird dieser oben genannte Vorteil expliziert und damit als Zielsetzung der Pilotierung aufgenommen:

> *“... a new type of offering, a CCL course that ... offers immediate and tangible feedback to CCL from thousands of participants rather than a few dozen” (CCL-Dok-6, Z. 52-56).*

Die Evaluation des MOOC-Projektes wird im Proposal bereits als Bestandteil des Projektes aufgenommen und mitgedacht, auch wenn diese in späteren Schritten erst konzipiert und konkretisiert wird. Angedacht werden anfänglich folgende Dimensionen:

> *“Gathering feedback and assessing evaluation criteria. Report on what we have learned, recommendations for changes or future MOOCs and dissemination of the findings inside CCL. Dissemination of the report inside (and potentially partly outside) CCL.” (CCL-Dok-6, Z. 101)*

Dieses Kapitel geht auf die Methoden und Ergebnisse der Evaluation ein. Die folgende Abbildung zeigt die relevanten Aspekte anhand der durch das Datenmaterial generierten Kodes mit ihrer Bedeutung für die Evaluation. An dieser Stelle soll auf die hier erweiterte Relevanzskala hingewiesen werden: Der Evaluationsbericht sowie der Aspekt der Teilnahme und die vorrangige Evaluationsmethode übersteigen die zuvor verwendete Skala mit dem Maximalwert 3 bei weitem:

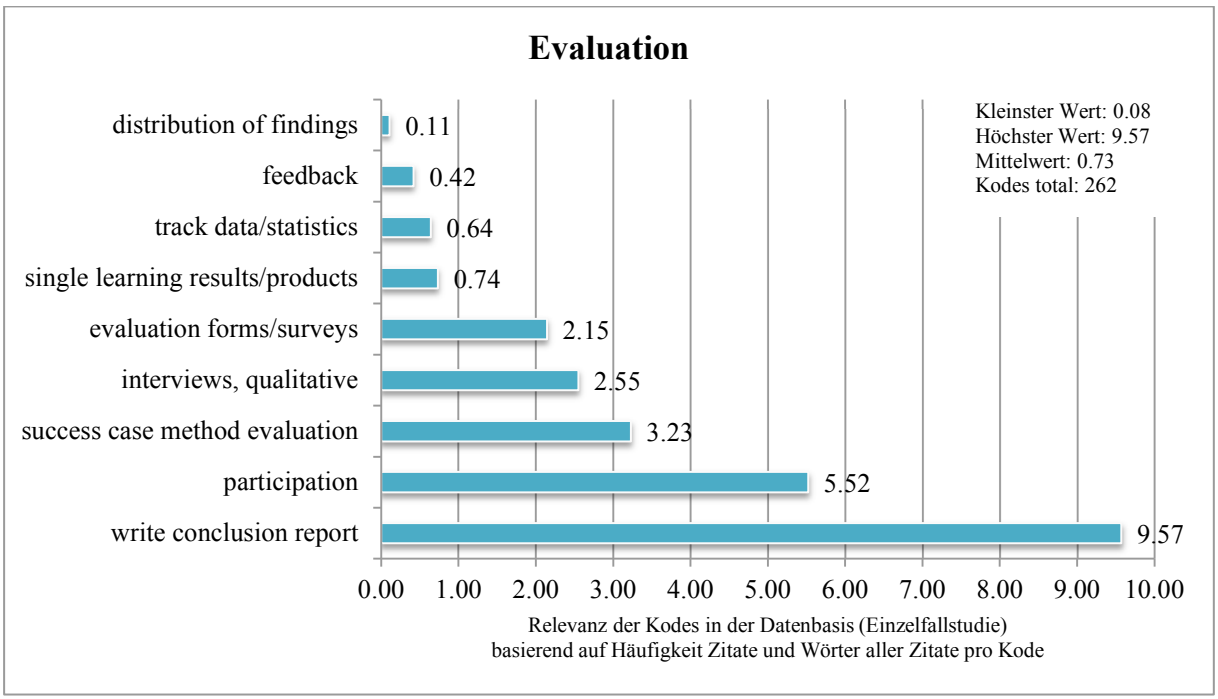



Abbildung 109: CCL – Ergebnisübersicht Evaluation
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die entwickelten Kodes werden in den nachfolgenden Unterkapiteln in Verbindung mit den entsprechenden Evaluationsaktivitäten aufgenommen. Die Aktivitäten basieren auf unterschiedlichen Evaluationsmethoden, die ein- und umgesetzt wurden: Umfragen, Auswertung digitaler Nutzungsdaten, qualitative Beurteilungen von Lernergebnissen sowie die ‘Success Case Method’. Die Ergebnisse sind letztendlich in einem umfassenden Abschlussbericht aufgenommen worden.

#### *7.4.3.3.1 Datenerhebung 1: Umfragen*

**Quantitative Daten werden durch traditionelle Umfragen zu verschiedenen Zeitpunkten vor, während und nach dem MOOC eingesetzt; diese liefern zwar wichtige Basisdaten für die Evaluation, werden aber nicht als ausreichend zur Evaluation und Zielerreichung des Pilotprojektes gesehen.**

Durch eine anfängliche Umfrage *(“intake survey” (CCL-Dok-2, S. 7))* vor Start des MOOCs werden die Teilnehmenden befragt bzgl. ihrer Motivation, ihrem inhaltlichen Interessenfokus u.a. Zeitlich etwa in der Mitte des MOOCs sowie nach dessen Ende werden die Teilnehmenden zu ihrer Zufriedenheit befragt. Das folgende Zitat zeigt die Bewertung eines Interviewpartners dieser Formen der Datenerhebung mit Bezug auf Evaluationsstufen (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006):

> *“... specifically at the end we also had a survey again and that of course you had that, but it is typical kind of data you would have in the, let us say, happy sheets at the end of a program, right?”(CCL-I-1, Z.124)*

Quantitative Daten können also auf diesem eher traditionellen Weg erhoben werden, die für die MOOC-Evaluation hier aber nicht als ausreichend verstanden werden – die Datenanalyse zeigt, dass den ergänzten Methoden, die in den nächsten Kapiteln fokussiert werden, von den Gesprächspartnern weitaus mehr Bedeutung beigemessen wird. Insgesamt ist das durch die Umfragen aufgekommene Feedback zum LeaderMOOC sehr positiv: Eine hohe Zufriedenheit kann festgestellt werden, was sich quantitativ, aber auch qualitativ über die Antworten auf offene Fragen zeigt (vgl. CCL-Dok-2, S. 22-23).

#### *7.4.3.3.2 Datenerhebung 2: Digitale Nutzungsdaten*

**Die virtuelle Durchführung des MOOCs ermöglicht die kontinuierliche Generierung von digitalen Nutzungsstatistiken über den gesamten relevanten Zeitraum bis zum Ende der Durchführung, die der Evaluation weitere quantitative Daten liefern.**

Die Statistiken können umfassende Daten zu allen Nutzungsaktivitäten liefern. So kann bspw. ausgemacht werden, welche Lernressourcen besonders häufig oder weniger oft genutzt werden, wieviel Zeit dafür aufgewendet wurde u. a.:

> *“… electronically you have all the statistics. We knew exactly where people where from, we knew exactly how much time they spent on stuff, we knew exactly which link was lot clicked and which links were not lot clicked. So you have got all the information in electronic platform. We knew exactly how many times the videos were viewed et cetera …” (CCL-I-1, Z. 124)*

So konnte bspw. erkannt werden, dass die 80 produzierten Videos über 26000mal angesehen wurden in einem Zeitumfang von über 1700 Stunden. Insgesamt konnten fast 4800 Posts in 99 Themenbereichen im Diskussionsforum gezählt werden. An den ereignisreichsten Tagen wurden über 60000 Seitenbesuche verzeichnet werden, während normale Tage üblicherweise weit darunter liegen. (vgl. CCL-Dok-2, S. 17)

Auch das Teilnehmerverhalten der gesamten Gruppe konnte nach den einzelnen Wochen verfolgt werden, wie Abbildung 110 zeigt – hier werden die schon beschriebenen ‘Drop-outs’ bei steigenden Anmeldungen über die Zeit deutlich visualisiert:

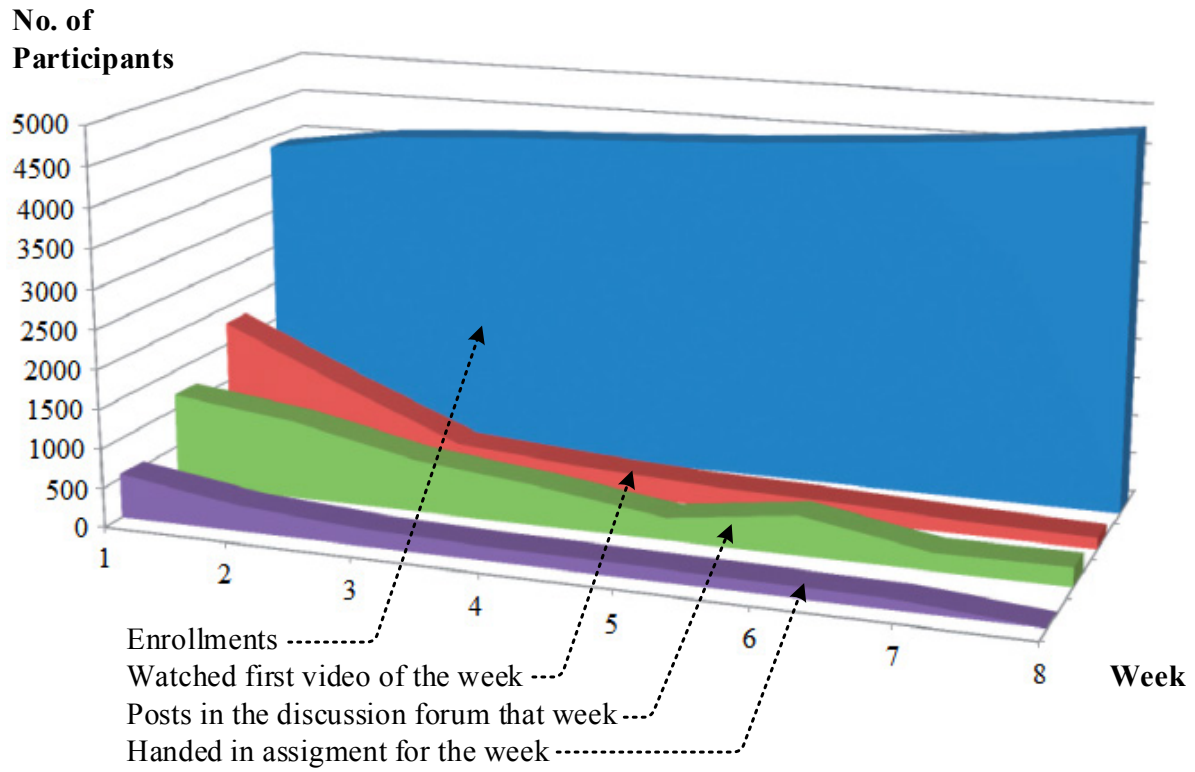



Abbildung 110: CCL – Evaluation: Digitale Nutzungsdaten zum Teilnehmerverhalten (Quelle: CCL-Dok-1, S. 20)

#### *7.4.3.3.3 Datenerhebung 3: Qualitative Beurteilung von Aufgabenbearbeitungen*

**Die Beobachtungen des Kernteams durch Einsichten in die Arbeitsergebnisse der Teilnehmenden ermöglicht die Generierung formativer qualitativer Evaluationsdaten.**

Wie bereits zuvor beschrieben (vgl. Kapitel 7.4.3.2) nahm das Kernteam während der Durchführung regelmässig Einsicht in die Peer Assignments, d. h. die Aufgaben, die die Teilnehmenden jede Woche bearbeiten, einreichen und zu denen sie von ihren Peers Feedback erhalten. Insgesamt wurden 1900 Assignments eingereicht (vgl. CCL-Dok-2, S. 17). Diese Arbeiten bewertete das Kernteam ebenfalls wöchentlich mit äusserst grossem Zeitaufwand und Engagement. Dies brachte den Vorteil, dass es sich in diesem Zuge kontinuierlich ein Bild über den Stand des Lernerfolges sowie Anwendungsabsichten und -erfolge im Lernprozess machen konnte, bspw. Qualität der Arbeitsergebnisse, der Peer Feedbacks und der Aktionen der Einzelnen (vgl. CCL-Dok-1, S.20).

Hier wird die Evaluationsstufe der (z. T. geplanten) Anwendung des Gelernten (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) wieder aufgenommen, indem die Teilnehmenden für jede Woche, also zu jedem Thema angeben, inwiefern sie das Gelernte in ihre Arbeit einbringen wollen:

> *“Every week, we asked them what are you going to do with this for your work, and so we basically saw all that information” (CCL-I-1, Z. 124).*

Mit dieser Tätigkeit konnten demnach Beobachtungen unternommen werden. Jedoch erfolgte dies nicht über systematische Prozesse zur Evaluation.

#### *7.4.3.3.4 Datenerhebung 4: Success Case Method*

**Die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung der *‘Success Case Method’* mit internen Evaluationsexperten ermöglichte in der summativen Evaluation die Identifizierung von Erfolgsfaktoren bezüglich des Impacts für die Teilnehmenden am LeaderMOOC.**

Diese Form der Datenerhebung zur Evaluation ist für diese Fallstudie sehr bedeutend und nimmt in ihrer Bedeutung Rang 8 im Datenmaterial ein. Wie die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen werden, liegen hier die höchsten Werte der Kookkurrenz in der Fallstudie vor (in absteigender Reihenfolge):

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: success case method evaluation** (Didactical Value Chain: Evaluation) |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Evaluation | participation | 13 |
| | qualitative interviews | 9 |
| Innovation Factors: Objectives | impact individuals | 7 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | evaluation forms/surveys | 5 |

Tabelle 50: CCL – Success Case Method: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Um die Effektivität des MOOCs festzustellen, wurde als Evaluationsmethode Robert Brinkerhoff’s (2003) *“Success Case Method”* gewählt. Dabei sollen individuelle Lernerfolgsfaktoren identifiziert werden durch den Einbezug von Personengruppen mit hohem Lernerfolg sowie mit geringem Lernerfolg – also der Extremfälle:

> *“It is basically identifying a group of people who would really did not work for, identifying a small number of people who would really work very well for, interviewing both sets and then based on that make some conclusions and things for improvement, … that was the final evaluation we have done.” (CCL-I-1, Z. 126)*

Für die Entwicklung des Evaluationskonzepts sowie während und nach der Durchführung wurden Kollegen aus dem Evaluationsbereich zur Unterstützung des Kernteams als Experten einbezogen. Die Datenerhebung erfolgte summativ zwischen 3 bis 6 Monaten nach Ende des LeaderMOOCs (vgl. CCL-Dok-2, S. 4). Im Fokus stand dabei die Messung des Impacts für die Individuen, die mit ihrer Teilnahmeintensität anhand der aufgebrachten Zeitinvestition sowie ihrem Engagement in Zusammenhang gebracht wird. Damit wird nicht einfach die Teilnahme an den angebotenen Aktivitäten im Rahmen des MOOCs gemessen, sondern die Anwendung des Gelernten im eigenen Arbeitskontext. Leitfragen waren folgende:

> *“Did participants follow through with the goals they set? Did they notice a change in their leadership behaviors? Did others?” (CCL-Dok-2, S. 24)*

Erschwert wurde die Messung allerdings durch ein verändertes bzw. CCL bislang unbekanntes Teilnahmeverhalten, das ein MOOC im Gegensatz zu Präsenzlernen erlaubt: Der MOOC ermöglicht und fordert stark selbstgesteuertes Lernen der Einzelnen, was individuell unterschiedliche Ausgangsbedingungen für das Lernen mitbringen kann. Während im Klassenraum ‚sichtbar‘ ist, wer während der Durchführung zumindest physisch anwesend ist, kann eine Teilnahme am MOOC es bspw. erlauben, nur in manchen

Wochen oder nur an einigen Aktivitäten aktiv zu partizipieren, früh wieder auszusteigen oder später überhaupt erst einzusteigen. Damit kann die investierte Zeit zwischen den Teilnehmenden erheblich voneinander abweichen, da diese selbst über die Intensität ihrer Teilnahme entscheiden und ihr Lernen steuern. (vgl. CCL-Dok-2, S. 24-25) Grundsätzlich war die Definition einer Teilnahme damit herausfordernd:

> *"Does it mean people who completed their Roadmap assignments? Contributed to the forums? Watched some or all of our videos? Read our articles and whitepapers?" (CCL-Dok-2, S. 25)*

Um in einem ersten Schritt die Teilnahmeintensität der Einzelnen zu identifizieren, wurde ein Fragebogen an die Teilnehmenden verschickt, die folgende Kategorien abfragt (CCL-Dok-2, S. 25):

1. *"I enrolled in the course but never accessed any of the content,*
2. *I probably accessed less than 25% of the content,*
3. *I probably accessed between 26% and 50% of the content,*
4. *I probably accessed between 51% and 75% of the content,*
5. *I probably accessed between 76% and 100% of the content."*

Zudem wurde der Impact für die Teilnehmenden je MOOC-Woche auf einer 5er-Skala aufgenommen, beginnend bei *"have not used this at all and do not plan on using it"* bis zu *"used this and had clear and concrete positive results" (CCL-Dok-2, S. 25)*. Hierbei erreicht der höchste gemessene Impact-Wert 60 % - was als sehr hoch einzustufen ist, da die typische Spannbreite bei Online-Kursen bei 20-25 % gesehen wird (vgl. CCL-Dok-2, S. 25).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden drei Zielgruppen für die Durchführung anschliessender qualitativer Interviews zur Vertiefung festgelegt:

| Zielgruppe | Leitfrage |
|---|---|
| **Geringe Partizipation / hoher Impact** | Wie konnte hoher Impact generiert werden bei gleichzeitig geringer Partizipation? |
| **Hohe Partizipation / geringer Impact** | Warum war das Lernen wenig erfolgreich trotz hoher Partizipation? |
| **Hohe Partizipation / hoher Impact** | Was haben diese Lernenden richtig gemacht? |

Tabelle 51: CCL – Evaluation: Zielgruppendefinition für qualitative Interviews (Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt werden 8 qualitative Interviews, ca. 30-40minütig, mit Teilnehmenden durchgeführt, die sich über diese Zielgruppen verteilten. Dabei werden das individuelle Partizipationsverhalten sowie die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz einbezogen.

Hierfür werden zielgruppenspezifische Leitfragen für die Ausprägungen ‚geringer‘ und ‚hoher Impact‘ entwickelt.

*7.4.3.3.5 Abschlussbericht*

**Ein Abschlussbericht liefert eine Grundlage für den weiteren Umgang der Organisation mit dem MOOC-Trend, indem er als Knotenpunkt zentrale Erkenntnisse aus dem gesamten Prozess und der Evaluation des LeaderMOOCs konsolidiert festhält und Handlungsempfehlungen für zukünftige ähnliche Angebote ableitet.**

Dabei werden die zu Beginn formulierten offenen trendbezogenen Fragen zur Transformation auf den eigenen Kontext beantwortet. Der Bericht nimmt in dieser Bedeutung Rang 1 innerhalb der gesamten Fallstudie ein. Schon im Projektvorschlag wurde er als Bestandteil des Innovationsprojektes aufgenommen und damit die Aufgaben der Erfolgsanalyse sowie die Ableitung von Empfehlungen für zukünftige Angebote verbunden. Demnach war das gesetzte Ziel, Implikationen für weitere und ähnliche neue virtuelle Formate aufzuzeigen, um auf dieser Basis diesen MOOC-Trend weiterführend und ggf. angepasst an den eigenen organisationalen Kontext aufnehmen zu können:

> *“A recommendation report that analyses the success of the MOOC and makes recommendations for future CCL MOOCs” (CCL-Dok-6, Z.42).*

Wie zuvor bereits deutlich wurde, nimmt das umfassende Evaluationskonzept verschiedenste Aspekte durch unterschiedliche Methoden auf. In diesem Bericht fliessen nun alle Erkenntnisse zusammen. Folgende Inhalte werden darin aufgenommen; der Bericht wurde wiederum durch das Kernteam entwickelt und zusammengestellt:

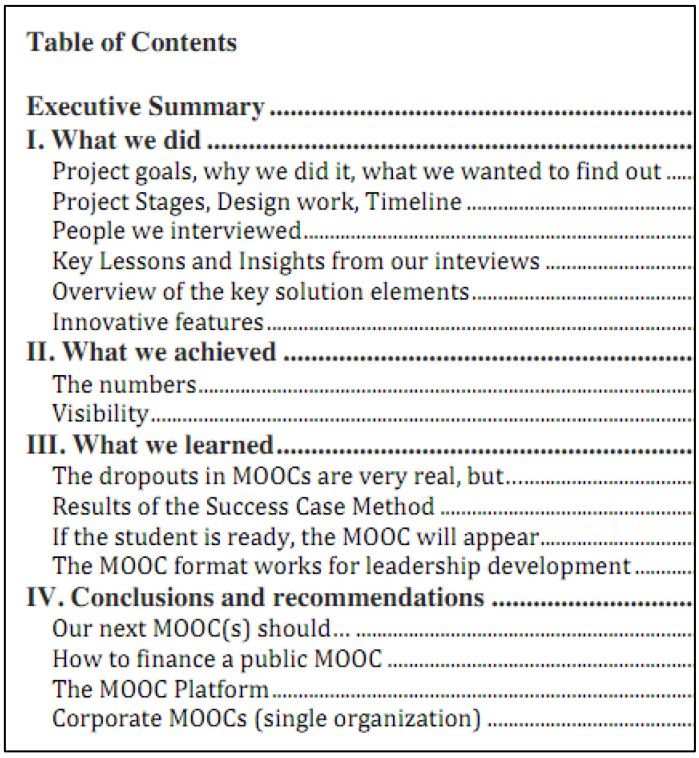


**Table of Contents**

**Executive Summary**
**I. What we did**
Project goals, why we did it, what we wanted to find out
Project Stages, Design work, Timeline
People we interviewed
Key Lessons and Insights from our inteviews
Overview of the key solution elements
Innovative features
**II. What we achieved**
The numbers
Visibility
**III. What we learned**
The dropouts in MOOCs are very real, but…
Results of the Success Case Method
If the student is ready, the MOOC will appear
The MOOC format works for leadership development
**IV. Conclusions and recommendations**
Our next MOOC(s) should…
How to finance a public MOOC
The MOOC Platform
Corporate MOOCs (single organization)

Abbildung 111: CCL – Abschlussbericht: Inhalt
(Quelle: CCL-Dok-2, S.2)

In der Datenanalyse wird deutlich, dass der Bericht einen zentralen Knotenpunkt darstellt: Hier fliessen alle Erkenntnisse und Erfahrungen zusammen, die während des gesamten Prozesses entweder durch systematische Datensammlungen zur Evaluation, aber auch durch erfahrungsbasierte Eindrücke und Beobachtungen des Kernteams gesammelt wurden. Hohe und mittlere Werte der Kookkurrenz finden sich insgesamt für 24 Kodes. Aufgrund dieser Menge werden im Folgenden nicht alle dieser Kodes, sondern nur die mit den 9 höchsten Werten aufgelistet:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: write conclusion report** (Didactical Value Chain: Evaluation) |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Evaluation | participation | 20 |
| Content | own contents/models – education provider | 9 |
| Didactical Value Chain: Evaluation | evaluation forms/surveys | 9 |
| | interviews, qualitative | 9 |
| Innovation Process: Further Development | use experiences for future learning offers | 9 |
| Program Design Elements | videos | 9 |

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: write conclusion report** (Didactical Value Chain: Evaluation) |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Delivery | self-directed | 8 |
| Innovation Factors: Objectives | impact individuals | 8 |
| Program Design Elements | online / virtual learning | 8 |

Tabelle 52: CCL – Evaluation Abschlussbericht: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das besonders häufige gemeinsame Auftreten der Kodes 'participation' mit 'evaluation' kann mit den zuvor beschriebenen Kapiteln zur Evaluation erklärt werden: Das für CCL wenig bekannte Teilnehmerverhalten in MOOCs wurde hier deutlich ins Zentrum gerückt und nun die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse im Abschlussbericht aufgenommen. Ähnlich zeigen die übrigen in Tabelle 52 aufgenommenen Kodes zentrale Inhalte des Berichts. Mit Blick auf die Inhalte (vgl. Abbildung 111) sind an dieser Stelle vor allem die Kapitel *"what we learned"* und *"conclusions and recommendations" (CCL-Dok-2)* interessant, da diese nutzbar und übertragbar sind auf zukünftige Angebote. Darin werden die zu Beginn des Projektes offenen Fragen beantwortet, was auch das Ziel des Ausprobierens in der Pilotierung war. Nachfolgend werden einige Eindrücke gegeben:

| **Kapitel** | **Beispiele** |
|---|---|
| ***"what we learned"*** | **Teilnehmerverhalten in MOOCs:**<br>• Teilnehmende zeigen **verschiedene Verhaltensmuster**, die sich kategorisieren lassen: *"no shows", "observers", "drop-ins", "passive"/ "active participants" (CCL-Dok-2, S. 20 nach Hill, 2013)*<br>• **Verändernde Teilnahmeaktivität** über die Module hinweg: Viele der angemeldeten Teilnehmenden erscheinen nie, aktive Teilnahmen variieren, eine einigermassen stabile Community besteht etwa nach 2 Wochen (vgl. CCL-Dok-2, S. 20)<br>• Abschlussrate (< 5-10 %[26]): diese ist verhältnismässig zu Anmeldungen gering: *"Over 4800 people enrolled … Some were very active, others less so, with a core group of 150-250 highly dedicated participants who completed all course assignments" (CCL-Dok-2, S. 3).* |

[26] Eine Abschlussrate von 5-10 % der zu Beginn angemeldeten Teilnehmenden kann basierend auf verschiedenen Forschungsergebnissen im Kontext öffentlicher MOOCs üblicherweise erwartet werden (z. B. Hill (2013)) und wurde auch vom CCL-Kernteam für den LeaderMOOC erwartet (vgl. CCL-Dok-2, S. 20).

| Kapitel | Beispiele |
|---|---|
| | Die tatsächlichen Zahlen der Abschlussraten sind vergleichbar mit denen in Präsenzseminaren, jedoch mit dem zusätzlichen Vorteil der rein interessengeleiteten Anmeldung und Partizipation *("instead of hand-picking those who are worthy of training, MOOCs offer a self-selection" (CCL-Dok-2, S. 22).*<br>**Erfolgsfaktoren für das individuelle Lernen durch MOOCs:**<br>• Aufgewendete Zeit ist wichtig, aber weniger bedeutend als die eigene Motivation, ein Thema zu erkunden und Learnings in der Praxis aufzunehmen (*"dedication to exploring a topic fully and putting lessons learned into practice" (CCL-Dok-2, S. 29)).*<br>• **Selbstgesteuertes Lernen** als individuelle Voraussetzungen *("learning to learn" (CCL-Dok-2, S. 30)).*<br>***"If the student is ready, the MOOC will appear"*** *(CCL-Dok-2, S. 30)*:<br>• Aktuelle Relevanz für die Einzelnen in der Praxis fördert Motivation für aktive Beschäftigung mit den Inhalten<br>***"The MOOC format works for leadership development"*** *(CCL-Dok-2, S. 30):*<br>• Lernerfolg kann ähnlich dem Präsenzlernen erreicht werden, für diejenigen, die den MOOC abschliessen (Level des Engagements, Qualität von Feedbacks und Zielsetzungen zum Lerntransfer)<br>**Geschäftsmodell als weiterhin bestehende Herausforderung:**<br>• Im Projekt wurde mit verschiedenen Ansätzen experimentiert, die nicht erfolgreich angenommen wurden:<br>z. B. *"donations", "upselling" (CCL-Dok-2, S. 31)*<br>• Mögliche weitere Ansätze werden aufgezeigt, deren Exploration wertvoll sein könnte: geringe Kursgebühr, Zertifizierung, *"paying assets" (CCL-Dok-2, S. 32)* |
| ***"conclusions and recommendations"*** | **Empfehlungen für zukünftige MOOCs betreffen**:<br>• Design verbessern (zeitlich, inhaltlich, Diskussionsforum)<br>• Umfrage zu selbstgesteuertem Lernen aufnehmen<br>• Selbstgesteuertes Lernen unterstützen durch alternative Lernwege<br>• Weitere Gamification-Elemente zur Motivation integrieren<br>**Weiteres**:<br>• Optionen für zukünftiges Geschäftsmodell<br>• Beurteilung der verwendeten Plattform und mögliche Alternativen<br>• Transformation auf Corporate MOOCs<br>(vgl. CCL-Dok-2, S. 32-33) |

Tabelle 53: CCL – Abschlussbericht: Beispiele
(Quelle: CCL-Dok-2)

Wie oben bereits deutlich wurde, steht das Teilnehmerverhalten und damit auch die tatsächliche Abschlussrate des Kurses stark im Fokus. Damit wurde auch der Frage nachgegangen, inwiefern die identifizierte Abschlussrate im LeaderMOOC als erfolgreich oder nicht gelten kann:

> *“So 10% isn’t a convincing number. Or is it? MOOC completion rates tell as much about the impact of a course as class attendance numbers do: about nothing.” (CCL-Dok-2, S. 21)*

Hier wird mit der Qualität und der Wirkung des MOOCs für die Einzelnen argumentiert, die mindestens für diejenigen, die den MOOC abgeschlossen haben, als sehr hoch eingeschätzt wird. Gleichzeitig konnten weitere Teilnehmende immerhin teilweise vom Angebot profitieren. Dennoch wird versucht, den Lerntransfer des MOOCs in den Vergleich mit Präsenztrainings zu stellen – wobei dieser in beiden Formaten ähnlich gesehen wird:

> *“And of course, traditional face-to-face courses have near 100% completion rates … but transfer rates (how much of what people learned do they actually apply in the workplace) have remained at around 15% for decades. In this light MOOC completion rates aren’t so far off.” (CCL-Dok-2, S. 21)*

Um nicht die Frage nach der quantitativen Abschlussrate zu überbewerten, wurde die Evaluation ausserdem auf den ‘Impact’ fokussiert und hierzu die ‘Success Case Method’ verwendet. Im Folgenden werden einige dieser Ergebnisse vorgestellt. Tabelle 54 zeigt Themen, die als Ergebnisse in den qualitativen Daten aufkamen – geordnet nach den Teilnahmemustern (vgl. Kapitel 7.4.3):

| Fragenbereich | Low Participation | High Participation |
|---|---|---|
| **Teilnahme allgemein** | • Besser als zu Beginn erwartet<br>• Verpasste Sessions aufholen müssen<br>• selektiv Materialien ausgewählt<br>• Videos als Stärke<br>• Geringe Teilnahme am Diskussionsforum | • begeistert, den ganzen Kurs abgeschlossen zu haben<br>• Flexibilität<br>• Videos als Stärke |
| **Anwendung der Inhalte** | • Anwendung von Kompetenzen/Tools am Arbeitsplatz<br>• Selbstbewusstsein | • Selbstbewusstsein |
| **Bedeutendste Veränderungen** | • Verschiedenes (z. B. besseres Verständnis von Leadership, besser zuhören und Mitarbeitende unterstützen, Kommunikation) | • Einstellungen<br>• Verantwortung<br>• Mindset |

Tabelle 54: CCL – Ergebnisübersicht ‘Success Case Method’: Erzielter Lernerfolg für Teilnehmende (Quelle: in Anlehnung an CCL-Dok-2, S. 24-29)

Diese Ergebnisse identifizieren einen *"high impact across a number of competencies for those who dedicated a good deal of time to the course …, and high impact across a few competencies for those who spent less time … but dedicated themselves to exploring these topics fully and putting lessons learned into practice" (CCL-Dok-2, S. 4)*. Dies zeigt sich in der Ergebnisübersicht. V.a. wurde die Anwendung durch den MOOC entwickelten einzelnen Kompetenzen am Arbeitsplatz sowie ein grundsätzlich besseres Verständnis von Leadership in der Gruppe 'low participation' betont. Bei der Gruppe 'high participation' lassen sich zudem Veränderungen gegenüber Einstellungen und der Verantwortung ausmachen.

Schlussendlich wird die Frage, ob ein MOOC für Leadership Development funktionieren kann, mit einem deutlichen ‚ja' beantwortet – basierend auf der Bewertung der Qualität von Lernleistungen und ähnlichen Standpunkten der Teilnehmenden am Ende des Kurses:

> *"Following the LeaderMOOC experience, we concluded that the MOOC format works for leadership development: among committed participants we witnessed the same level of engagement and the same quality of peer feedback and goalsetting as we would see in the classroom. People left the MOOC on a high note with clear goals in mind." (CCL-Dok-2, S. 4)*

Insgesamt zeigen die Beispiele, dass die Bewertung des Lernerfolges auch mit dem des traditionellen Klassenraumlernen verglichen wird – da dies bisher als vorrangige Lernform für Leadership Development in der Organisation angeboten wurde, ist dies nachvollziehbar. Auch die Ausgangsfrage nimmt diese Perspektive bereits auf: Inwiefern sind MOOCs bzw. virtuelle Formate Leadership Development geeignet, um ähnlich wie Präsenzkurse Verhaltensänderungen zu erreichen (mit dem Vorteil der Skalierbarkeit)? Damit kann die Form des MOOCs ein entscheidender Schritt weg vom Präsenzlernen sein, sofern sich das Format als geeignet erweist und ähnliche Ziele erreicht wie Präsenzseminare. Gleichzeitig lässt sich an dieser Stelle die Frage nach expliziten Unterschieden bzgl. der Potenziale aufwerfen: Welche Potenziale kann ein MOOC neben der Skalierbarkeit noch bieten? Inwiefern kann ein virtuelles Format möglicherweise sogar andere oder weitere (Lern)ziele erreichen, sodass diese Form klare didaktische Vorteile bringen kann? Was kann es dagegen nicht leisten? In einer anschliessenden Publikation (vgl. CCL-Dok-1) betont einer der Interviewpartner den Ansatz des selbstgesteuerten Lernens, den das MOOC-Format – zumindest im Rahmen formeller Lernkontexte – mitbringt (was zweifelsohne als Herausforderung für manche Lernenden zu sehen ist):

> *"For years now we have been talking about putting the learner in the driver's seat of his own learning process. A MOOC is probably the formal learning format that gets closest to achieving that, as learners have to take control and direct their own learning*

> *experience to survive in its environment. The flip side … is to let go of control …” (CCL-Dok-1, S. 22)*

Damit wird eine veränderte Rolle der Anbieter aufgezeigt, die sich an einigen Stellen in diesem Projekt gezeigt hat (z. B. Formen und Engagement zur Unterstützung in Online-Umgebungen). Die Frage, ob wir bereit hierfür sind, kann sich auf beide Seiten beziehen, die eine neue Rolle einnehmen (müssen): Anbieter und Lernende. Desweiteren erscheint die Finanzierung von zukünftigen MOOCs weiterhin besonders herausfordernd, aber es werden Möglichkeiten im Abschlussbericht identifiziert, die weiter zu erproben sind – auch mit Blick zu anderen Anbietern von MOOCs (‚was sind hier typische bzw. neue Finanzierungsmodelle?‘).

Das Fazit des Berichtes betont deutlich die positive Resonanz und das durch das Projekt bestätigte Potenzial von MOOCs für den eigenen Kontext, so dass CCL an der Implementierung dieses Trends ‚dranbleiben‘ möchte:

> *“… our past experience and lessons learned in this area have shown CCL to be both innovative and thoughtful in the ways we have, and will continue to, deploy this powerful approach to learning” (CCL-Dok-2, S. 33).*

### 7.4.4 Diffusionsphase

Im Anschluss an die Innovationsphase und der erstmaligen Durchführung des LeaderMOOCs stellt sich nun die Frage, inwiefern eine Diffusion ermöglicht werden konnte. Dabei wäre der LeaderMOOC in das Angebotsportfolio von CCL zu integrieren und letztendlich weiteren Lernenden in wiederholten Durchführungen zugänglich zu machen. Der Übergang in die Routine wäre damit nach kurzer Zeit fliessend. Der LeaderMOOC wurde allerdings als Pilotprojekt behandelt und nicht wiederholt durchgeführt. Im Sinne einer Diffusion, also Verteilung, können allerdings andere, einzelne Elemente betrachtet werden, die der LeaderMOOC mitbrachte: Implikationen für mögliche zukünftige MOOCs oder CCL-Angebote insgesamt sowie für den Weiterbildungsmarkt. Abbildung 201 stellt diese übersichtlich dar. Die weiteren Ausführungen werden näher darauf eingehen.

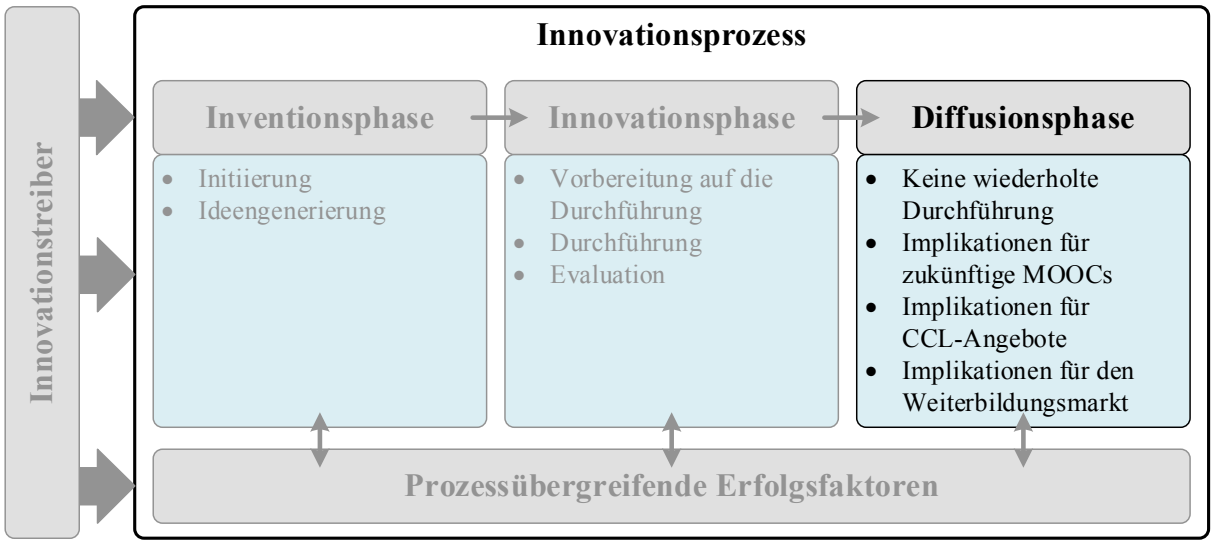



Abbildung 112: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 7.4.4.1 *Keine Überführung in Routine*

**Die Durchführung des LeaderMOOCs oder eines anderen MOOCs wurde bis dato durch CCL nicht wiederholt angeboten, da**

**a) kein geeignetes Geschäftsmodell gefunden wurde,**
**b) sehr hohe Zeit- und Energiekapazitäten von den Beteiligten gefordert wurden, die in diesem Masse nur in Innovationsprojekten zu erwarten sind.**

Diese beiden Gründe werden mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial in der Ergebnisübersicht in Abbildung 113 dargestellt:

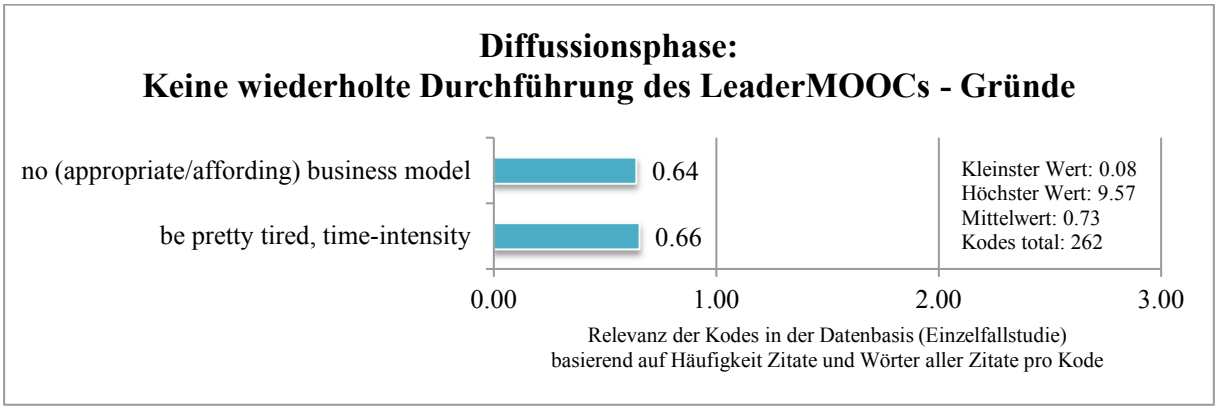



Abbildung 113: CCL – Keine wiederholte Durchführung des LeaderMOOCs: Gründe
(Quelle: Eigene Darstellung)

Der LeaderMOOC wurde von Anfang an als Pilotprojekt deklariert und durchgeführt, um Erfahrungen über dieses Lernformat zu sammeln und die eingangs gestellten offen

Fragen beantworten zu können (vgl. CCL-I-1, Z. 62). Demnach war eine erneute Durchführung des LeaderMOOCs oder auch eines anderes MOOCs zunächst nicht als Ziel gesetzt. Da CCL aber das positive Ergebnis resümierte, dass ein MOOC für Leadership Development erfolgreich funktionieren und CCL's Vision und Mission unterstützen kann, stellt sich die Frage, warum anschliessend kein weiterer MOOC durch CCL angeboten und durchgeführt wurde.

Der Hauptgrund hierfür wird in dem noch nicht gefundenen nachhaltigen Geschäftsmodell gesehen, das dieses Lernformat unterstützt und wenigstens die Aufwände decken kann. Die non-profit-orientierte Organisationsform verlangt in dieser Hinsicht nicht nach Profitabilität: *"It does not need to be profitable per se because we do not-for-profit work, but it needs to kind of cover its efforts" (CCL-I-1, Z. 136)*. Doch auch hierfür liegt noch kein passendes Geschäftsmodell vor. Diese Herausforderung lag bereits bei Start des Projektes auf der Hand und wurde daher als eines der Ziele des Experimentierens aufgenommen:

> *"... we experimented with trying to find a business model. We did not succeed in the end, so we did the MOOC work for free of course, but we tried by up selling some of our MOOCs or we tried by having people donate to a charity or we tried by, ... a few things, but we did not in the end find out anything that would generate some money. That is also why we never repeated it because we could not figure out a business model that would work. This was done on the ground and this was done to see if it works and it did work, and it was a lot of work actually. After that, we were all pretty tired ..." (CCL-I-1, Z. 62)*

Damit wird auch deutlich, dass das fehlende Geschäftsmodell – oder in diesem Fall zunächst die limitierten Finanzierungsmittel – dazu führte, dass die Beteiligten wenig Zeitbudget für ihr Engagement zur Verfügung hatten. Der LeaderMOOC erforderte von allen Beteiligten und insbesondere vom Kernteam ein äusserst hohes Engagement und Zeitinvestitionen (auch in der Freizeit). Daher berichtet dieses im Anschluss von einer Erschöpfung, durch die wenig Motivation für eine erneute Durchführung vorhanden war. Zudem sind laut den Gesprächspartnern innovationsorientierte Personen vielmehr am Experimentieren und Angehen von Innovationen interessiert als an der wiederholten Durchführung solcher Projekte und damit Routineprozessen (vgl. CCL-I-1, Z.110). Die von allen Beteiligten aufgebrachte Energie und das Engagement wird mit dem eigenen hohen Interesse am Innovationsprojekt begründet – würde der MOOC wiederholt angeboten werden, könnte demnach nicht mehr mit dem gleichen Einsatz gerechnet werden, da dieser dann in Routine überführt werden würde:

> *"Typically, when you have innovative people, they are very energized to do the first time and then they want to do something new which is the case for me and some other people,*

> *but the main reason was that we haven’t found a suitable business model for it really, but I cannot exclude that it might give other MOOCs somewhere in the future.” (CCL-I-1, Z. 136)*

Schlussendlich können diese beiden Faktoren auch in Verbindung miteinander gesehen werden: Für die Überführung des MOOCs in die Routine durch wiederholte Durchführungen wäre ein passendes Geschäftsmodell ebenfalls zentral, um die damit verbundenen Aufwände decken zu können und um nicht ausserordentliches Engagement zusätzlich zur üblichen Arbeitslast erforderlich zu machen. Im Abschlussbericht werden bereits einige weitere mögliche Ansätze für ein Geschäftsmodell abgeleitet und aufgeführt (vgl. CCL-Dok-2, S. 31-32), die in weiteren MOOCs ausprobiert werden könnten.

Derzeit fliessen die im Rahmen des LeaderMOOCs erlangten Erfahrungen und erweiterten Kompetenzen allerdings in andere CCL-Angebote ein; bspw. werden die hier gemachten Erfahrungen genutzt für andere virtuelle oder videobasierte Angebote (vgl. auch Kapitel 7.4.4.2):

> *“… what we did not do was another MOOC, being kind of got the experience and with all that experience you continue to set up in virtual offerings and video-based experience.” (CCL-I-1, Z. 136)*

#### 7.4.4.2 *Implikationen des LeaderMOOCs für zukünftige MOOCs*

Die mit dem Innovationsprojekt LeaderMOOC gesammelten Erfahrungen führen zur Erweiterung des verfügbaren Wissens in der Organisation und der individuellen und teambasierten Kompetenzen, was bedeutende Implikationen für zukünftige CCL-MOOCs mitbringen und grundsätzlich auf virtuelle CCL-Angebote übertragen werden kann. Abbildung 114 gibt einen Überblick der aufgekommenen Implikationen und ihrer Bedeutung:

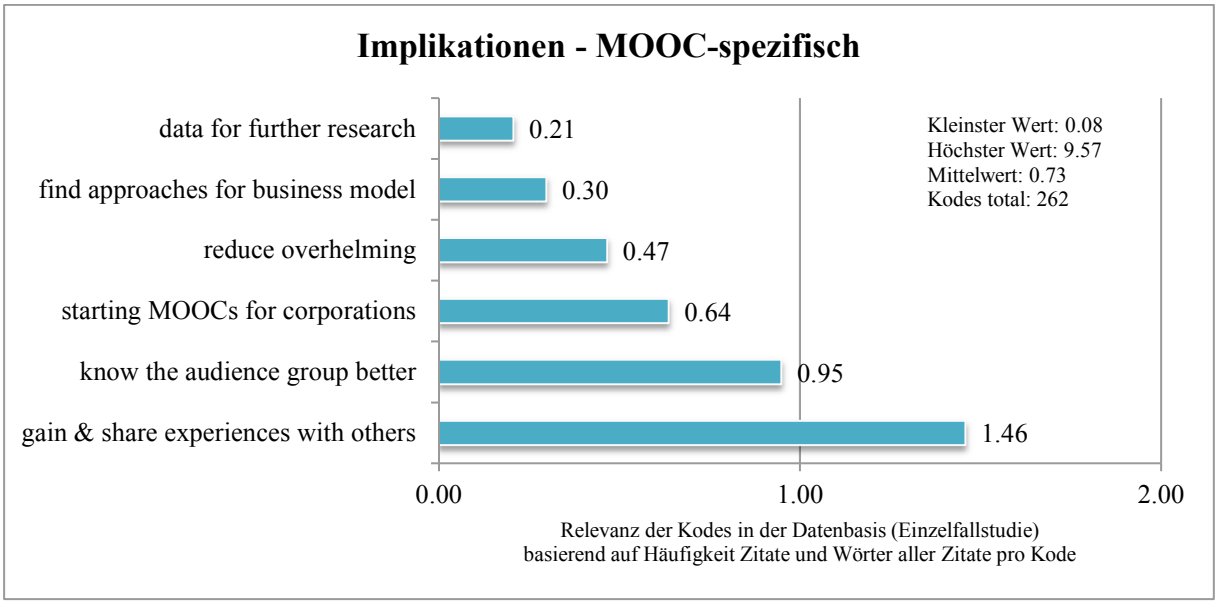



Abbildung 114: CCL – Ergebnisübersicht Implikationen: MOOC-spezifisch
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die hier aufgenommenen Punkte sind zunächst vor allem auf Angebote im MOOC-Format bezogen, können allerdings auch transferiert und genutzt werden für andere CCL-Angebotsformate, bspw. virtuelle Lernangebote oder Angebote im Blended Learning Design. Die nachfolgenden Unterkapitel gehen weiter auf diese Punkte ein und unterstützen damit die oben formulierte Aussage.

#### *7.4.4.2.1 Teilen der gemachten Erfahrungen intern und extern*

**Die interne Weitergabe des Abschlussberichtes macht die Erfahrungen und das dokumentierte Wissen anderen Organisationsmitgliedern zugänglich, zusätzliche Publikationen machen ausgewählte zentrale Erkenntnisse auch extern verfügbar; beides unterstreicht die vorhandene Expertise von CCL’s MOOC-Kernteam sowie CCL’s Innovationsorientierung.**

Der umfassende Abschlussbericht führt alle Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt zusammen (vgl. Kapitel 7.4.3.3). Er bildet damit die Grundlage für die Weitergabe des Gelernten und der abgeleiteten Handlungsempfehlungen innerhalb CCL, vorrangig allerdings für den Aufsichtsrat:

> *“… we made all of it into a final report … to the board of governors with all recommendations on what we have learned, what we suggest for.” (CCL-I-1, Z. 126)*

Damit werden diese Erkenntnisse innerhalb CCL verfügbar und können für zukünftige MOOCs oder auch andere virtuelle Formate genutzt werden. Gleichzeitig wird die erlangte Expertise des Kernteams transparent gemacht, auf die bei Bedarf zugegangen werden könnte, um diese Expertise in andere Angebote oder Projekte zu involvieren.

Daneben veröffentlicht Bert De Coutere (2014) zentrale Erkenntnisse in einem Zeitschriftenartikel *"To MOOC or not to MOOC"*, den alle Interessierten wie Wettbewerber, (potenzielle) Kunden oder andere einsehen können. Dabei wird vor allem das Potenzial für den Kontext Corporate Training aufgenommen und unterstreicht damit CCL's Vorreiterrolle auf dem Markt durch die Auseinandersetzung mit einem aktuellen Trend, für den in diesem Bereich bis dato keine Erfahrungswerte vorliegen. Hinweise zur Gestaltung bzw. Entwicklung und Durchführung werden dabei gegeben sowie zum möglichen Umgang mit diesem Hype – *"Ignore, promote or make" (Coutere, 2014, S. 21)*. Ebenso wird auf die mit MOCCs veränderte Rolle von Programmverantwortlichen verwiesen, nämlich das Abgeben der Kontrolle und Verantwortung an die Lernenden:

> *"What we see happening when we really mean that we want to put the learner in the driver's seat is people going in and out of courses and taking what they need, large drop-outs, people suddenly forming communities around topics of their own interest and 'drifting away' from what you had designed and created. Those are actually good things. They do require a different mind-set: it's about the learner, not about us as an L&D department. Are we ready for that?" (Coutere, 2014, S. 22)*

Die Publikation endet mit dem Fazit, dass MOOCs für den Corporate Training Bereich weiter zu adaptieren und zu entwickeln sind – so wie sich aktuelle MOOC-Formen bereits von der ursprünglichen Form unterscheiden:

> *"I'm sure that, as corporate training starts to investigate MOOCs, it will come up with its own adaptation and give birth to a third family of MOOCs. The piece that companies will struggle most with is definition of 'open'. ... It is likely that what we describe now as the blurry concept of MOOC just becomes the 'new normal' for online learning ... That gives us all the more reason to not ignore this trend and seriously start investigating its place in corporate training." (CCL-Dok-1, S. 22)*

Weitere Einblicke und Learnings zum Projekt wurden über den MOOC-begleitenden *"Behind-the-scenes-blog"* veröffentlicht, wie bereits in Kapitel 7.4.3 gezeigt wurde.

*7.4.4.2.2 Informationen über die neue Teilnehmergruppe und Forschungsdaten*

**Die umfassende Evaluation der Durchführung des LeaderMOOCs brachte Daten und Informationen über die mit dem MOOC erreichte ‚massive‘ neue Teilnehmergruppe hervor, wodurch Handlungsempfehlungen für den Umgang und das gezielte Gestalten von zukünftigen MOOCs für diese Zielgruppe abgeleitet werden konnten; auch generell eignen sich MOOCs zur Generierung von Forschungsdaten.**

Als Zielgruppe erwartete das CCL-Kernteam eine globale und diverse, die aufgrund der englischen Durchführungssprache angenommen werden konnte. Jedoch war zu Beginn wenig über diese Gruppe bekannt; es wurden als Hilfestellung verschiedene mögliche Zielgruppen spezifiziert, die vermutlich mit dem MOOC angesprochen werden und für die dieser konzipiert wurde (vgl. Kapitel 7.4.2). Damit stellte sich die Ausgangsfrage: *“what audiences for CCL content are best served by MOOCs?” (CCL-Dok-6, Z. 45)* Für wen funktionieren MOOCs, für wen nicht? Warum (Erfolgsfaktoren)?

Im Rahmen der umfangreichen Evaluation begleitend und nachgängig zum LeaderMOOC wurden zentrale Daten, Informationen und Erfahrungen zu diesen Fragen gesammelt. Zum einen lernte das Kernteam das Teilnehmerverhalten und die Teilnehmeraktivität (aufgewendete Zeit, Teilnahme an Aktivitäten, Nutzung der Lernmöglichkeiten, Drop-outs) einer solchen ‚massiven‘ Gruppe kennen. Zum anderen wurden durch die ‘Success Case Method’ qualitative Daten bzgl. individuellem Lernerfolg (hoher/geringer Impact) gesammelt und damit Erfolgsfaktoren für das Lernen in MOOCs identifiziert (wie Selbstlernkompetenzen):

> *“... we learned that people will be there is probably going to be a core group of people in the MOOC who are very self-motivated and will do everything and really have that desire to learn. And then there are other people who are less motivated and you have find other ways to engage them, maybe by giving them a lot of encouragement, maybe by not expecting them to do everything but giving them sort of a wider version or a simpler version that they can do and feel good about.” (CCL-I-2, Z. 111)*

Mit diesen Daten und Informationen konnten Handlungsempfehlungen für weitere MOOC-Angebote abgeleitet werden; diese sind ebenfalls im Abschlussbericht dokumentiert.

Der LeaderMOOC zeigte ausserdem, dass Forschungsdaten generell durch MOOCs erhoben werden können durch die Involvierung von Umfragen. Im Rahmen der Evaluation wurden bereits umfangreiche digitale Daten erhoben (vgl. CCL-Dok-1, Z. 43), diese

kann CCL Research für Analysen nutzen. Damit wird deutlich, dass MOOCs grundsätzlich genutzt werden können, um Daten für Forschungszwecke zu erheben (CCL-Dok-2, S. 31).

*7.4.4.2.3 Start von MOOCs(-ähnlichen Formaten) für Unternehmen*

**Der LeaderMOOC behält Nachhaltigkeit durch die Nutzung und Transferierung der Erfahrungen auf MOOC-Angebote für Unternehmen und die Wiederverwendung einiger MOOC-Elemente in Corporate Trainings – beides für CCL-Angebote oder ersteres in der Unterstützung von Wettbewerbern in einer Vorreiter-Rolle.**

Damit wird klar eine bleibende Wirkung des LeaderMOOCs gesehen – auch wenn dieser bisher nicht gleichermassen wiederholt wurde: *“So we do have some lasting effects, that is for sure” (CCL-I-1, Z. 138).* CCL kann einige der LeaderMOOC-Elemente in massgeschneiderten Programmen wieder einsetzen und verwenden (ggf. unter Anpassungen), so dass Skaleneffekte genutzt werden können. Auch hierfür sind passende Geschäftsmodelle zu finden und ggf. verschiedene Ansätze auszutesten. Das MOOC-Format wird letztendlich als *“powerful approach to learning”* (CCL-Dok-2, S. 4) verstanden und daher sind weitere MOOCs bzw. MOOC-ähnliche Formate gleich im Nachgang an das Pilotprojekt mit Kunden in die Diskussion aufgenommen worden. Ausserdem arbeitet CCL bereits mit anderen Organisationen zusammen, in dessen Rahmen weitere MOOC-ähnliche Angebote entstehen sollen, z. T. über eine kürzere Zeitspanne. Auch hier können die Erfahrungen aufgenommen und erweitert werden. Dazu wird weiter in Experimenten gedacht.

Weiterhin wurde CCL bereits von einigen Wettbewerbern um Unterstützung für MOOC-ähnliche Angebote angefragt und unterstützt diese manchmal (vgl. CCL-I-1, Z. 136). Damit wird deutlich, dass CCL ’s Expertise und Vorreiterrolle extern deutlich wahrgenommen wird.

*7.4.4.2.4 Gestaltungsempfehlungen für MOOCs*

**Die Evaluation der Durchführung des LeaderMOOCs machte ein ‘overwhelming’ der Teilnehmenden deutlich, sodass im Zusammenhang mit dem zentralen Erfolgsfaktor der Selbstlernkompetenzen als Voraussetzung für Lernerfolg Gestaltungsempfehlungen für zukünftige MOOCs abgeleitet werden konnten.**

Ein *“overwhelming” (CCL-Dok-2, S. 30)* zeigte sich vor allem an dem stark erhöhten Zeitaufwand, den die Teilnehmenden aufbringen mussten, wenn sie alle Aktivitäten bearbeiten wollten – dieser wurde vom Kernteam vor MOOC-Start niedriger eingeschätzt.

Für einige der Teilnehmenden stellte sich das Eingliedern ihrer MOOC-Teilnahme in ihr Leben und ihren Arbeitsalltag als Herausforderung dar. Demnach konnte festgehalten werden, dass der MOOC von der Menge an Inhalten den realistischen Zeitrahmen überschritt. So kann ein Ansatz die zeitliche Verkürzung von MOOCs sein (z. B. 4-6 statt 8 Wochen). Jedoch haben manche Teilnehmenden die notwendige Zeit finden und damit viel vom MOOC profitieren können. Drop-outs werden in diesem Format per se zwar immer stattfinden, ihnen kann aber besser begegnet werden, indem entweder der Zeitaufwand noch vor der Anmeldung realistisch und klar kommuniziert wird und/oder verschiedene Lernwege vorgeschlagen werden entsprechend der individuell verfügbaren Zeit oder dem individuellen Interesse an Inhalten. (vgl. CCL-Dok-2, S. 30)

Damit verbunden ist allerdings auch die essentielle Voraussetzung für Lernerfolg in MOOC-Formaten: Selbstlernkompetenzen. Diese betreffen zum einen den zeitlichen Aspekt (Zeit nehmen und einteilen), zum anderen ermöglichte der LeaderMOOC viele Möglichkeiten des Lernens, sodass Lernende ihren Lernweg selbst festlegen und entscheiden konnten, welche Aktivitäten und Möglichkeiten sie nutzen möchten. Selbstlernkompetenzen können in der Gestaltung gezielt unterstützt werden, wie die Idee der Lernweg-Vorschläge schon zeigt. Auch die Orientierungswoche kann die individuelle Zielsetzung unterstützen, indem hier bereits Inhalte bzgl. Verhaltensmöglichkeiten zu einer realistischen Zielsetzung aufgenommen werden und zum effektiven Online-Lernen.

> *"… one thing we decided at the end, … was that in the future, instead of putting all this content out there and kind of asking people to design their own path, … that we give them like three or four options, right? That is kind of like at the grocery store when you have all these different options that people are overwhelmed, sometimes you just give them three options and say: If you only have this amount of time, here are the most important things to do. If you are this kind of learner, then take this other path. Here is path B. If you want to be more comprehensive and you are struggling with this and this, here is path C." (CCL-I-2, Z. 79)*

Diese Erkenntnisse stellen entscheidende Gestaltungshilfen für zukünftige MOOCs dar.

#### *7.4.4.2.5 Ansätze eines Geschäftsmodells*

**Weitere mögliche Ansätze für ein Geschäftsmodell können mit den Erfahrungen erster Versuche im LeaderMOOC ausgemacht werden, die es allerdings weiterhin zu erproben gilt.**

*"There is no business model yet" (CCL-Dok-2, S. 9)* – dies war dem Kernteam bereits zum Projektstart bekannt und wurde durch die anfangs geführten Experteninterviews wieder betont. Daher war es ein Anliegen, mögliche Ansätze auszuprobieren, die sich

aber als nicht erfolgreich erwiesen, da keine Einnahmen generiert werden konnten. Jedoch können mit diesen Erfahrungen und den bisherigen wenig erfolgreichen Versuchen zukünftige weitere Versuchsmöglichkeiten ausgemacht werden, um nicht mehr von finanziellen Fördermitteln abhängig zu sein:

> *“… we learnt some things about how might we support this in the future. Can we do this in a way that gets people interested in the topic and leaves them wanting more? … So can we get people interested through a free offering and then have them sign up for one of our classes or have them sign up for another MOOC that we charge a fee for?” (CCL-I-2, Z. 111)*

Weitere Möglichkeiten werden bspw. gesehen in der Erhebung einer Gebühr für:

- die Teilnahme *(“Enrollment Fee” (CCL-I-2, Z. 64));*
- Zertifizierungen, die bspw. als *“College Credit” (CCL-I-2, Z. 64)* angerechnet werden können (dies hatte CCL in der Vergangenheit nicht angeboten und bedürfte deshalb weiterer strategischer Überlegungen) oder im Geschäftsumfeld kommuniziert werden können (z. B. über das LinkedIn Profil); hierbei wird betont, dass dies nicht einfach eine Teilnahme ausweisen, sondern vielmehr Informationen über die individuellen Lernaktivitäten der Einzelnen beinhalten sollte (z. B. bearbeitete alle Assignments o. a.);
- Vorteile bzw. Zugang zu weiteren Lernmöglichkeiten nach einem kostenlosen ‚Lernpaket‘, der das Interesse der Lernenden nach ‚mehr‘ weckt.

Die Suche nach einem geeigneten Geschäftsmodell für virtuelle Lernangebote verfolgt CCL derzeit aktiv in experimentellen Ansätzen weiter, wie das folgende Zitat zeigt:

> *“We are still thinking of experiments, so we are partnering right now with another organisation … to offer another kind of free course, a shorter course. And so our model for that is we offer a free course to get people interested in the topic and then we offer kind of follow-up for-pay. … and it is kind of like a half day module spread over two weeks, but it is four hours of content. And this is just enough to get people started and interested and to kind of learn the first step. But there are many steps after that and so we give them the first step for free and say: Well, if this is valuable and you want to explore this further, or your team or your organisation wants to explore this further, contact us and we can work with you. And that would be an opportunity for us to actually charge for content. … we can create really good content. We can kind of get that out for free and help people for free. And then people who can afford or really want to follow-up can then come to us and then we can … work with them very closely … We can get passed all the basic stuff because they have already done that and really get into their particular challenges. So to me that model has a lot of appeal but we will see how it goes with this particular class, how much follow-up there is.” (CCL-I-2, Z. 64)*

Besonders interessant erscheint bei diesem Ansatz die Überlegung, grundlegende Inhalte frei zugänglich zu machen und dann mit Interessierten vertieft und in enger Zusammenarbeit an deren aktuellen persönlichen Herausforderungen zu arbeiten. Die

Inhalte behalten hierbei weiterhin einen hohen Stellenwert und auch Potenzial zum Wecken von Interesse, da CCL die Gestaltung von Inhalten als eine Kernkompetenz versteht. Diese Idee begegnet deutlich der Nachfrage an der Schaffung von Impact für die Kundenorganisationen durch die partnerschaftliche Bearbeitung von spezifischen Problemstellungen der Kunden, die in Kapitel 2.2 beschrieben wurden.

#### 7.4.4.3 *Implikationen des LeaderMOOCs für CCL-Angebote*

Die mit dem Innovationsprojekt LeaderMOOC gesammelten Erfahrungen führen zur Erweiterung des verfügbaren Wissens in der Organisation und der individuellen und teambasierten Kompetenzen, die bedeutende Implikationen für zukünftige CCL-Angebote, das Portfolio sowie die Marktpositionierung mitbringen können. Neben eher MOOC-spezifischen Implikationen für zukünftige MOOCs (wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben), bringt der LeaderMOOC auch Implikationen für CCL und seine Lernangebote generell mit, die nicht zwingend im MOOC-Format gestaltet, sondern übergreifender Natur sind. Dies kann bspw. Auswirkungen auf das Portfolio mitbringen, indem neue Lernformen in neuen Angeboten aufgenommen werden. Abbildung 115 gibt einen Überblick über relevante Implikationen, auf die die nachfolgenden Unterkapitel näher eingehen:

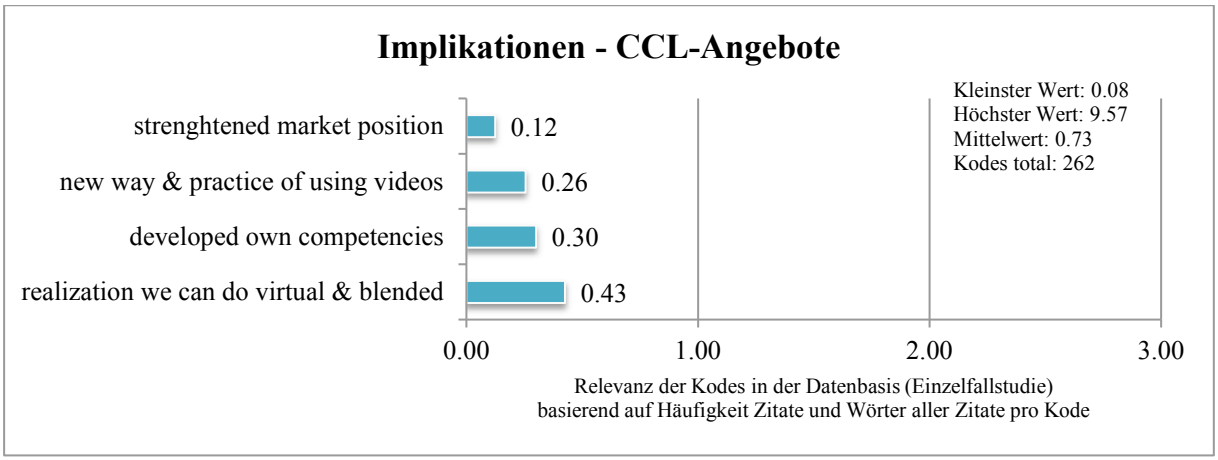



Abbildung 115: CCL – Ergebnisübersicht Implikationen: CCL-Angebote allgemein
(Quelle: Eigene Darstellung)

##### *7.4.4.3.1 Realisierung ‘we can do this’ als Grundstein für weitere virtuelle Angebote*

**Der LeaderMOOC bestätigte dem Kernteam und überzeugte skeptische Organisationsmitglieder, dass Leadership Development rein virtuell funktionieren kann; dies legte den Grundstein für die Gestaltung weiterer virtueller Lernangebote.**

Die von CCL definierte Antwort auf die übergeordnete Ausgangsfrage war: Ja, Leadership Development kann 100 % virtuell gelingen und zu individuellem Impact durch Verhaltensänderung führen und damit Lernerfolg bringen – die mit Leadership Development verbunden Zielsetzungen können virtuell genauso gut wie im Klassenraum erreicht werden. Dies entgegnete anfänglichen Skeptikern innerhalb. Gleichzeitig hatte das Kernteam mit der LeaderMOOC-Durchführung Erfahrungen zur Skalierung von Leadership Development gemacht (vgl. CCL-I-2, Z. 111) und die Erreichung einer ‚Masse‘. Diese Bestätigung, dass es funktionieren kann, und die CCL-interne Realisierung *“we can do this” (CCL-I-1, Z. 136)* bildet eine fruchtbare und wichtige Ausganslage für die Initiierung weiterer rein virtueller oder videobasierter Lernangebote. Hier können sämtliche Erfahrungen, die mit dem LeaderMOOC gemacht wurden, einfliessen:

> *“… what changed afterwards was for example the realization that we can do this, we can do virtual and blended learning because lot of the organisation was too very sceptical about that at the start and before we started they moved a notion of something can even be 100 percent virtual …, no, that it is absolutely not possible and after the MOOC we set up other purely virtual programs. It is of course not our main business, but we started doing that, and that is a direct consequence of the LeaderMOOC experience.” (CCL-I-1, Z. 136)*

#### *7.4.4.3.2 Kompetenzentwicklung auf den Ebenen Individuum, Team und Organisation*

**Die Entwicklung und Durchführung des LeaderMOOCs durch CCL ermöglichte Kompetenzentwicklung auf der individuellen, Team- und organisationalen Ebene, die für zukünftige Projekte/Angebote genutzt werden (können).**

In der Entwicklung stehen vordergründig die Videos im Vordergrund und damit deren Produktion und deren Einsatz: Es wurde vieles darüber gelernt, *“how to use video for leadership development”* (Best Practices), *“how to use very short videos and to use them very effectively”* sowie über *“video production and video editing” (CCL-I-2, Z. 111)*. Damit geht es zum einen um das Design und die Verwendung der Kurzvideos, um Inhalte zu vermitteln sowie um gute Beispiele im Rahmen dieser zeigen zu können. Auf der Team- bzw. Organisationsebene werden zum anderen die erweiterten Fähigkeiten bzgl. technischer Aspekte bzw. die Anwendung von Tools für die Videobearbeitung an mehreren Standorten im Abschlussbericht festgehalten:

> *“We have learned how to make low-budget, high-impact videos … We also built up internal capability (…) on some campuses – this is one of the legacies of LeaderMOOC” (CCL-Dok-2, S. 31).*

Damit geht es auch um technische Kompetenzen, die die Produktion und Bearbeitung von Videos anbelangen. Einer der Interviewpartner betont diesen Mehrwert für sich selbst:

> *"The technical part ... that was very helpful because I just had to do a whole lot of it. And that was great training for me" (CCL-I-2, Z. 111).*

Diese hierbei erlangten Kompetenzen fliessen seitdem bereits in einige weitere Projekte ein. Darüber hinaus fand eine Kompetenzentwicklung durch die Unterstützung in den Diskussionsforen statt – es konnte vieles gelernt werden über den Umgang und die Gestaltung von Online Communities, wie *"things to make people connect with one another, even if they had not met one another" (CCL-I-2, Z. 111)*. Dies steht deutlich im Gegensatz zu Präsenzlernen im Klassenraum oder Blended Learning Designs, bei welchen die Teilnehmenden sich zu einem Zeitpunkt persönlich kennenlernen und dieser persönliche Bezug in der virtuellen Umgebung förderlich genutzt werden kann. Damit ist die Voraussetzung des mit- und voneinander Lernens in einem Online-Forum eine andere.

#### *7.4.4.3.3 Neue Formen und Praxis der Nutzung von Videos*

**Die Erfahrungen und Kompetenzerweiterung der Produktion und der Nutzung von Videos fördern neue videobasierte Lernformen innerhalb CCL nachhaltig; gleichzeitig steht eine ganze Videosammlung zur Wiederverwendung für andere Angebote bereit.**

Für den LeaderMOOC wurden über 80 Videos produziert, die weiterhin zur Nutzung bereit stehen und bspw. für massgeschneiderte Programme eingesetzt werden können. Diese Videosammlung ist ein Vermächtnis des LeaderMOOCs (CCL-Dok-2, S. 31). Zudem werden mit den intern aufgebauten Kompetenzen zur Produktion von Videos auch weiterhin immer mehr Videos erstellt; damit hat sich die Lehr-/Lernpraxis geändert und bezieht nun verstärkt videobasiertes Lernen ein.

> *"... because of the LeaderMOOC, we were sitting on the whole library of video that we could reuse, and we are making more and more videos. Also, the way how we use videos now more and more and the practice of using videos was very much shaped by LeaderMOOC which profited basically most of that for us, and that is something that can never go away again." (CCL-I-1, Z. 136)*

Die Nachhaltigkeit dieser durch den LeaderMOOC veränderten CCL-Praxis wird mit diesem Zitat deutlich.

*7.4.4.3.4 Stärkung der Marktpositionierung*

**Das LeaderMOOC Social Media Marketing bringt CCL verstärkte Markenpräsenz und unterstreicht CCL’s Reputation als innovativer ‘Premium-Player’.**

Das Pilotprojekt wurde über verschiedene Social Media-Kanäle sowie über einen Blog vermarktet, wie in Kapitel 7.4.3 ausführlicher dargelegt wurde. Damit wurde eine Wertschöpfung durch das Marketing und *“Visibility” (CCL-Dok-2, S. 18)* erreicht: z. B. erreichte der LeaderMOOC auf Twitter die grösste Aufmerksamkeit aller CCL Social Media-Aktivitäten im Jahr 2013. Dies stärkt zweifelsohne CCL’s Positionierung als ‘Premium-Player’ auf dem Markt: CCL war die erste nicht-akademische Institution, die einen MOOC mit Fokus auf Leadership Development durchführte. (vgl. CCL-Dok-2, S. 9) Gleichzeitig wird der MOOC auch als Innovationsprojekt angekündigt, der dieser Frage der Übertragung von MOOCs auf Leadership nachgeht. Dabei werden sogar Einblicke in den Umgang mit und die Ausgestaltung dieser neuen Lernform ermöglicht. So wird deutlich der Innovationscharakter betont.

### 7.4.4.4 *Implikationen des LeaderMOOCs für den Weiterbildungsmarkt: Teilen von Erfahrungen und Einbehaltung eines Expertisevorteils*

**CCL leistet einen Beitrag zum allgemeinen Umgang mit dem MOOC-Trend auf dem Weiterbildungsmarkt durch das öffentliche Teilen ausgewählter eigener Erfahrungen und gewählten Ansätze im Rahmen der Marketingkampagne sowie nachgängiger Publikationen; gleichzeitig schafft sich CCL einen ‚Expertisevorteil‘, indem abgeleitete und detaillierte Handlungsempfehlungen für weitere MOOC-Angebote intern vorbehalten bleiben.**

Die in Kapitel 7.4.3 skizzierten Elemente des Marketingkonzepts, v.a. das Social Media Marketing (vgl. CCL-Dok-2, S. 18-19), sowie nachgängige Publikationen (vgl. CCL-Dok-1) schaffen eine Grundlage den eigenen Umgang mit dem MOOC-Trend und die Resultate öffentlich zu kommunizieren und Interessierten weiterzugeben. Interessierte könnten neben CCL-Kunden auch Wettbewerber sein, die sich ebenfalls mit dem Trend mehr oder weniger beschäftigen. Zweifelsohne unterstreicht dieses Vorgehen CCL’s Reputation auf dem Markt und innovativen Ansätze. Gleichzeitig wird damit aber auch ein wertvoller Beitrag zur Weiterbildungs-Community geleistet: Ausgewählte Erfahrungen, die CCL in seinem Innovationsprojekt mit dem MOOC generieren konnte, sowie getroffene Gestaltungsentscheidungen werden publiziert und Interessierten zugänglich gemacht.

Die detaillierten Informationen und Erfahrungen zum MOOC-Projekt sind allerdings ausschliesslich im Abschlussbericht für den CCL-internen Gebrauch verfügbar. Hier werden konkrete Handlungsempfehlungen formuliert für weitere und ähnliche Angebote sowie deutlich die weiter bestehenden Herausforderungen beschrieben und erste Ansatzmöglichkeiten aufgezeigt. Dieses Expertenwissen wird damit nicht öffentlich zugänglich gemacht und schafft CCL demnach einen Marktvorteil (bspw. wird CCL seitdem von Wettbewerbern um Unterstützung angefragt (vgl. CCL-I-1, Z. 136)).

### 7.4.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren

Neben den Erfolgsfaktoren, die innerhalb der einzelnen Schritte und Aktivitäten im Innovationsprozess Beiträge zum Gesamt-Erfolg des Innovationsprojektes leisten konnten, sind zwei prozessübergreifende Erfolgsfaktoren zu finden. Diese beziehen sich damit auf mehrere Prozessschritte oder den gesamten Innovationsprozess. Abbildung 116 visualisiert die Einordnung in den Innovationsprozess und die nachfolgenden beiden Kapitel gehen darauf ein.

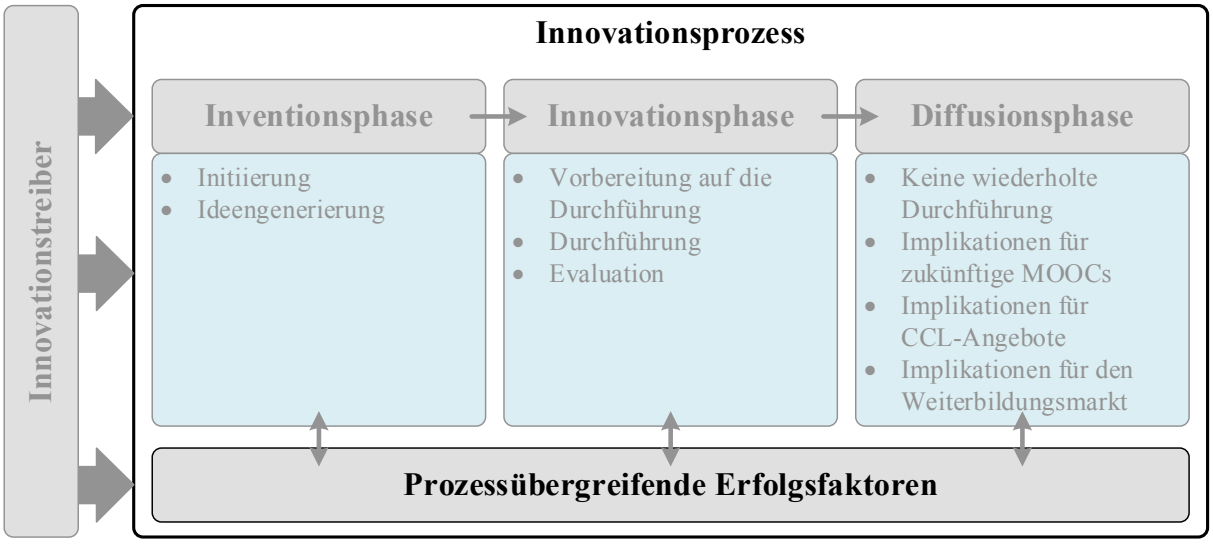



Abbildung 116: CCL – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren (Quelle: Eigene Darstellung)

#### 7.4.5.1 *Erfolgsfaktor 1: Engagement der beteiligten CCL-Mitarbeitenden*

**Die besonders hohe intrinsische Motivation der zahlreichen im Projekt involvierten CCL-Mitarbeitenden und das damit einhergehende Engagement schaffen die Grundlage für die erfolgreiche Gestaltung des gesamten didaktischen Wertschöpfungsprozesses: Dies beginnt bei der Initiierung des Innovationsprojektes durch Einzelne des Kernteams und geht bis zur Verfügbarmachung der eigenen Zeit ‘on top’ und dem Einsatz aller Beteiligten zur Unterstützung des Projektes.**

Die CCL-intern aufgekommene Dynamik schafft insgesamt grosse Begeisterung der Einzelnen für das Projekt (vgl. Kapitel 7.4.3). Damit trugen alle – das Kernteam als auch alle übrigen involvierten CCL-Mitarbeitenden – gerne zum Gelingen des Projektes durch Ihren Einsatz bei. Die hierfür aufgewendete Zeit nahm einen beträchtlichen Umfang ein und wurde nicht von der Organisation CCL zur Verfügung gestellt, d.h. die Zeit wurde von den einzelnen individuell auf- und eingebracht (‘on top’ zur regulären Arbeitszeit):

> *“... we were all really dedicated to doing this so we ended up making it work. I think we all worked extra hours and did work on evenings and weekends, kind of thing. So I do not think it was supported for any of us by reducing our other work or project work.” (CCL-I-2, Z. 105)*

Abbildung 117 stellt die in dieser Kategorie relevanten Faktoren in der Ergebnisübersicht dar:

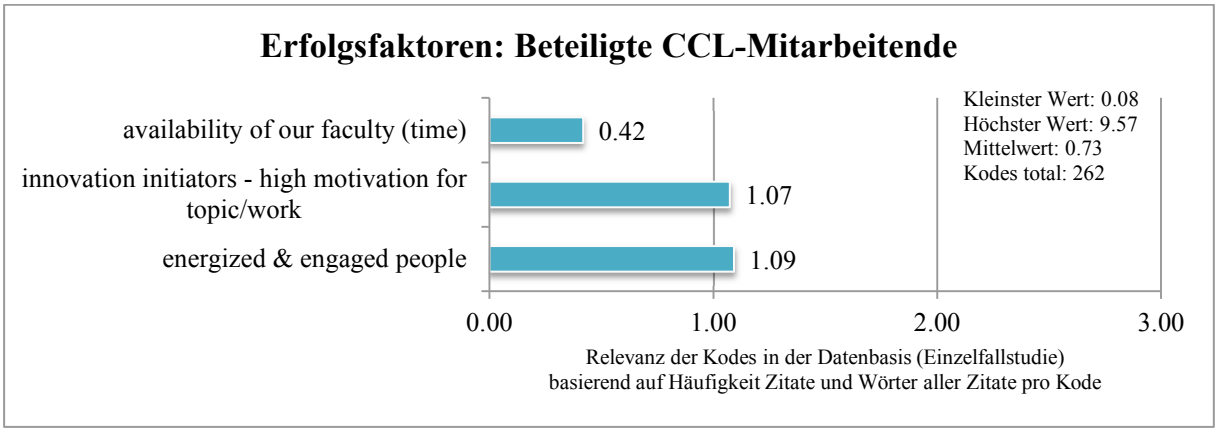



Abbildung 117: CCL – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Beteiligte CCL-Mitarbeitende (Quelle: Eigene Darstellung)

### Das Kernteam

Das Kernteam, das aus 3 Personen bestand, investierte sichtlich die meiste Zeit in das Projekt. Die Begeisterung und Motivation für das Experimentieren mit einem MOOCs im eigenen Kontext als Innovationsprojekt zeigte sich im Kernteam bereits nach Ausschreibung der finanziellen Fördermittel, indem sie direkt einen Kollegen kontaktierten, gemeinsam mögliche Innovationsprojekte diskutierten und schliesslich einen Vorschlag einreichten. Bereits mit dieser Aktion zeigt sich die hohe Motivation des Kernteams (bzw. 2 von 3 Personen) und deren Bereitschaft, eine Menge Zeit zu investieren – dies verlangen Innovationsprojekte per se. Sie konnten dann eine dritte Person dafür begeistern, das Projekt als zentraler Teil des Kernteams zu unterstützen. Insgesamt hatte die Organisation mit der Annahme des Projektvorschlags einem Teil der Zeitinvestition zu-

gestimmt, jedoch war diese bei weitem nicht ausreichend. So musste ein grosser Zeitaufwand 'on top' aufgebracht werden, um das Projekt erfolgreich durchzuführen (bspw. im Rahmen der Reviews von eingereichten Assignments):

> *"Well, some of it was just weekend and evening work on top of our jobs and some of it was okayed by the organisation to do that."(CCL-I-2, Z. 64)*

> *"... we just spent a lot of extra time because we were very passionate about it and very excited about it. So somehow we found the extra time to do it. But I do not think the organisation gave us any extra time. ... we had to find the time ourselves. ... Yes, it was very busy, but we did it over a period of a year, really. ... it was not like something we had to do very quickly. So we did have a long time frame to design it but it still was, yeah, it was very time consuming, for sure." (CCL-I-2, Z. 105-107)*

**Weitere Beteiligte**

In den weiteren Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung beteiligten sich neben dem Kernteam eine beachtliche Anzahl Freiwilliger – *"a lot of volunteers" (CCL-I-2, Z. 105)* ohne Gegenleistung und ohne zur Verfügung stehendes Zeitbudget (vgl. Kapitel 7.4.3). D.h. sie stellten ihre Zeit und ihren Einsatz ‚kostenlos' zur Verfügung. Deren Beitrag zeigte sich bspw. bei der Produktion der Videos (vor oder hinter der Kamera), der Rolle als *"Hosts"*, dem Einbringen von Ideen bzgl. der Inhalte oder dem Review von Inhalten (vgl. CCL-I-2, Z. 105).

Die grundsätzliche Unterstützung des Projektes war mit der Vergabe der Fördermittel für dieses Projekt durch die Organisation sichergestellt (vgl. Kapitel 7.4.2) – darüber hinaus musste keine weitere interne Überzeugungsarbeit geleistet werden. Im Gegenteil: Das Kernteam machte das Projekt intern ‚sichtbar' *("we showed our work" (CCL-I-1, Z. 86))* und damit kam eine interne Dynamik auf. CCL-Mitarbeitende erkannten die mögliche Reichweite des Projektes und wollten dieses gerne unterstützen und zum Erfolg beitragen: *"a lot of people became very passioned and proud and 'wow, CCL is doing this'" (CCL-I-1, Z. 86)*. So kam Begeisterung und Stolz auf, hierbei mitzuwirken. Diese aufgekommene Energie wird als typisch gesehen für Innovationsprojekte, die zum ersten Mal angegangen werden.

#### 7.4.5.2 *Erfolgsfaktor 2: Unterstützung durch und in der Organisation*

**Die Befürwortung der Organisation durch die Vergabe der Finanzierungsmittel sowie die Unterstützung zentraler Personen in der oberen Führungsebene im Innovationsprozess stellte die benötigten Zeitressourcen sicher; das damit dem Kernteam zugesprochene Vertrauen ermöglicht diesem den nötigen Freiraum für die eigenverantwortliche und zeitnahe Ausgestaltung und Umsetzung des Projektes.**

Abbildung 118 zeigt die relevanten Kodes in diesem Zusammenhang. Dabei bildet die Unterstützung der Organisation den Ausgangspunkt, d.h. das verfügbare Budget sowie die Entscheidungsfindung im Kernteam schliessen daran an:

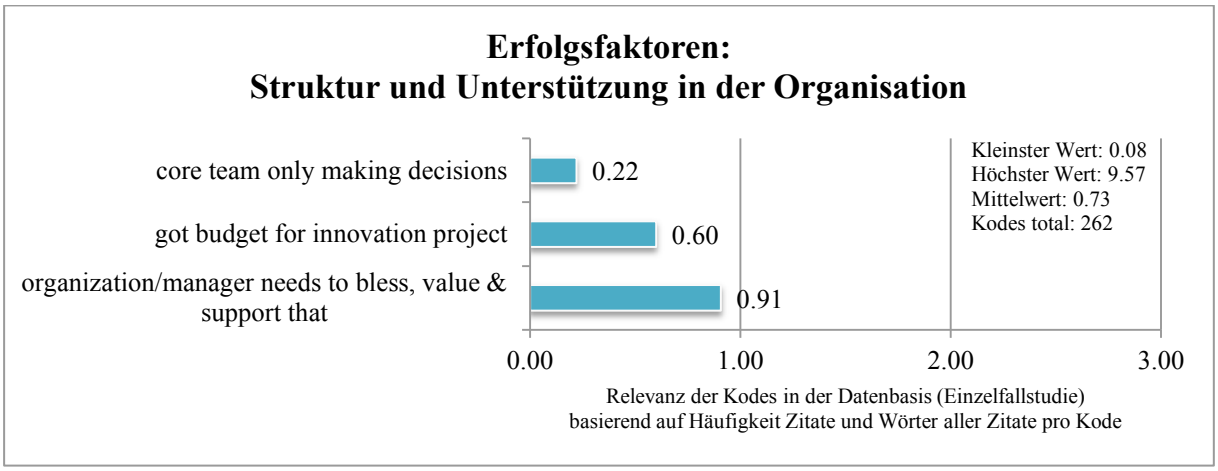



Abbildung 118: CCL – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Struktur und Unterstützung in der Organisation (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Innovationsprojekt war in besonderen Strukturen angesiedelt und mit begrenztem Budget ermöglicht worden. Dabei sind die Annahme des Projektvorschlags, die damit verbundene zur Verfügung gestellte Finanzierung und die Befürwortung der Organisation der Investition von Zeitressourcen zentral:

> *"... a success factor at the beginning was of course we got the grant. That means we were blessed by the company to do it and I cannot emphasize enough of that. ... These kind of innovation thing... they happen kind of in a small pocket within the organisation that is usually a bit out of the court, but your organisation needs to bless that somehow, because otherwise it is very easy for somebody to make whatever remark and just shot down. ... The real value of that was that the company said yes, we want you to do this." (CCL-I-1, 78)*

Gleichzeitig stammen die Fördermittel aus CCL-internen Kreisen (von *"board members" (CCL-I-2, Z. 91)*) und zielen auf Innovationsprojekte, so dass das Engagement damit gegeben ist. Die Entscheidung zur Vergabe der Fördermittel an das Kernteam stellt bereits zu Beginn des Projektes die Befürwortung und auch Unterstützung durch die Organisation CCL sicher. Dies bezieht sich vordergründig auf die benötigten Zeitressourcen als Hauptinvestition ins Innovationsprojekt neben dem limitierten Projektbudget. Diese beiden Faktoren sind essentiell für den Erfolg des Projektes, allerdings stellt CCL daneben keine weiteren Ressourcen zur Verfügung (vgl. CCL-I-2, Z. 41).

> *"... the major cost was our time ... We kind of applied for this grant, ... once you get the blessing that also meant the organisation say you could spend your time on that and that has been a major investment." (CCL-I-1, Z. 64)*

Mit der Vergabe der Fördermittel und damit der Auftrag für das Innovationsprojekt wird den zuständigen Personen auch ein beachtenswerter hoher Freiheitsgrad für die Gestaltung und Umsetzung des Projektes auf einer Vertrauensbasis entgegengebracht:

> *“… that was one of the key success factors that we had this funding in place, that could, you know, bless you, please do this innovation project and then we were absolutely very free with all that we have done. We were absolutely very free and very trusted to do with the way we wanted. … We had the freedom to innovate which is of course really great that we can do at CCL and of course one of the major success factors to have it done as well.” (CCL-I-1, Z. 142)*

Dies ermöglichte auch die alleinige Entscheidungsfindung im Kernteam, sodass keine weiteren grösseren Prozesse in der Organisation angestossen oder weitere Personen dafür involviert werden mussten. Das Kernteam selbst trägt damit die Verantwortung und Entscheidungskompetenz für das gesamte Projekt und die einzelnen Schritte; bspw. wird dies im Kontext der Ideengenerierung durch die Expertenbefragungen (vgl. *“Discovery Phase”* in Kapitel 7.4.2.3) als zentraler Erfolgsfaktor betont, indem auf diesem Weg die abschliessende Konsensfindung ‚nur‘ innerhalb des Kernteams stattfinden musste.

Weiterhin wird die Unterstützung durch *“friends high up in the food chain” (CCL-I-1, Z. 84)* als hilfreich erkannt. In diesem Fall kommt diese Unterstützung v.a. durch eine bestimmte Person in der höheren Führungsebene *(“manager for Europe”, “on the board of governors” (CCL-I-1, Z. 84; CCL-I-1FU, Z. 12)*, die zu dieser Zeit diese Rolle neu einnahm. Diese Person unterstützt das Projekt in der Führungseben und gibt ‚Rückenstärkung‘ zur Sicherstellung der notwendigen Zeitreserven des Kernteams (die in diesem Fall einen enormen Umfang aufweisen):

> *“… he was also very supportive of this initiative himself. That of course also helped.” (CCL-I-1, Z. 84)*
>
> *“He is basically on the board of governors of CCL so he supported our project there, in meetings he was very supportive as well. This helped us to secure our time – having the manager of Europe behind the project meant we could more successfully push back on all kind of other things to do because this was a high priority project.” (CCL-I-1FU, Z. 12)*

## 7.5 Zusammenfassung

In der Zusammenfassung soll zum einen der Blick auf die rückblickende Erfolgsbewertung des LeaderMOOC-Projektes gerichtet und zum anderen eine kritische Würdigung des Falls vorgenommen werden.

### 7.5.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes

Abschliessend soll die Bewertung des Erfolges des LeaderMOOCs als Innovationsprojekt durch CCL selbst aufgenommen werden. Auch hierzu wurden Daten durch die Interviews sowie die einbezogenen Dokumente generiert. Dabei finden sich positiv bewertete (also erfolgreiche) Ergebnisse, sowie erfolgsrelativierende und nicht erfolgreiche Ergebnisse. Im Folgenden werden diese vorgestellt.

#### 7.5.1.1 *Erfolgreiche Ergebnisse*

**Der Erfolg des Innovationsprojektes wird in 2 Dimensionen mit jeweils 2 Ausprägungen gesehen:**

1) **CCL verfügt als Ergebnis über a) Antworten zu den offenen Fragen (Zielsetzung des Projektes) und b) Erfahrungen, die in anderen Angeboten genutzt werden können;**
2) **die Teilnehmenden a) bewerten den LeaderMOOC sehr positiv und b) verzeichnen eine hohe Qualität von Lern(zwischen)ergebnissen sowie eine hohe Wirkung des Lernens.**

Abbildung 119 veranschaulicht diese vier Ausprägungen im Vergleich:

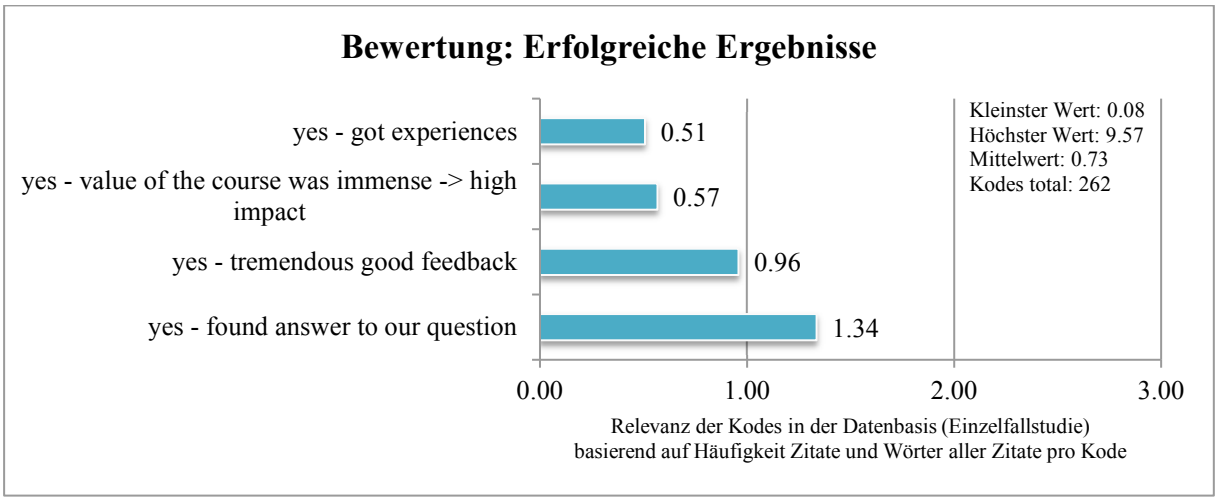



Abbildung 119: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

**Dimension 1: CCL**

Das Hauptziel der Pilotierung des LeaderMOOCs war es von Beginn an, Antworten auf die eingangs formulierten Fragen (vgl. Kapitel 7.4.2) zu finden; die übergreifende Frage war *„funktioniert ein MOOC im Kontext Leadership Development mit dem Ziel der Verhaltensänderung?“* Dieses Ziel konnte nach CCL’s Bewertung offensichtlich erreicht

werden. Zusammenfassend lautet die Antwort auf die Ausgangsfrage im Abschlussbericht:

> *"Following the LeaderMOOC experience, we concluded that the MOOC format works for leadership development" (CCL-Dok-2, S. 4).*

Dies wird mit den ähnlich erreichten Lernergebnissen im Vergleich zwischen dem MOOC und üblichen Präsenzkurzen begründet (vgl. CCL-Dok-2, S. 4). Darüber hinaus konnten weitere Antworten auf subsummierte Fragen gefunden werden, wie bereits in den Kapiteln 7.4.3.3 und 7.4.4 deutlich wurde.

Gleichzeitig konnte vor allem das Kernteam, aber auch andere im Projekt Involvierte Erfahrungen und Kompetenzen generieren, die für weitere und andere Angebote genutzt werden können (vgl. Implikationen in Kapitel 7.4.4.2). Bspw. sind dies Kompetenzen zur Videoproduktion und -bearbeitung oder konkrete Erfahrungen mit dem LeaderMOOC, die in Handlungsempfehlungen für zukünftige MOOCs münden (z. B. zur Gestaltung des MOOCs, Finanzierung eines MOOCs, Plattform, Wiederverwendung und Übertragung von Elementen in Corporate MOOCs (vgl. CCL-Dok-2, S. 32-33)).

**Dimension 2: Teilnehmende**

Die Evaluation, die summativ und direkt nach Ende des MOOCs durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 7.4.3.3), weist sehr positive Ergebnisse auf, insbesondere auch im Rahmen einer abschliessenden offenen Frage für generelles Feedback, in der vielzählige enthusiastische Antworten von den Teilnehmenden aufkamen (vgl. CCL-Dok-2, S. 23-24). Hierbei liegt der Fokus zunächst auf der Erfassung der Zufriedenheit. Hinzugezogen wurde auch der Net Promoter Score (NPS)[27], der das Ergebnis unterstützt. Diese Ergebnisse sind vergleichbar der Zufriedenheit nach einem CCL-Präsenzseminar (vgl. CCL-Dok-2, S. 30):

> *"The course received high marks from participants, with an end-of-course evaluation yielding 88% satisfaction and a Net Promoter Score (NPS) of 61%. The general feedback on the end-of-course survey also yielded highly enthusiastic responses." (CCL-Dok-2, S. 4)*

Zudem wurde die Qualität der (Zwischen-)Lernergebnisse einbezogen durch die Beurteilung von eingereichten Aufgabenbearbeitungen. Dabei wurde auf die Qualität der Assignments, individuellen Reflexionen und Peer Reviews derjenigen Teilnehmenden

[27] Der Net Promoter Score (NPS) misst durch die Befragung von Teilnehmenden die Wahrscheinlichkeit, mit der diese ein Programm bzw. ein Lernangebot aufgrund ihrer Zufriedenheit weiterempfehlen würden (vgl. http://www.net-promoter.de/).

geachtet, die den MOOC abgeschlossen haben – diese Qualität wird als sehr hoch bewertet und ähnlich der Qualität, die in Präsenzkursen erreicht werden kann:

> *“Judging by the quality of assignments, personal reflection, peer review and actions of those who ‘survived’ LeaderMOOC, we cannot but conclude the value of the course was immense – if only for a small fraction of participants…” (CCL-Dok-1, S. 20)*

Weiterhin verliessen erfolgreiche Teilnehmende den MOOC *“on a high note with clear goals in mind” (CCL-Dok-2, S. 30);* auch dies entspricht ebenfalls dem ‚Endpunkt‘ in CCL-Präsenzseminaren, an dem CCL die Lernenden aus dem Klassenraum ‚entlässt‘.

Durch die Success Case Method wurde ausserdem der Impact für die Teilnehmenden in ihrem Arbeitsalltag gemessen; auch dieser wird hoch eingestuft (vgl. Kapitel 7.4.3.3). Auf der vorgegebenen Skala von 1 *(“have not used this at all and do not plan on using it”)* bis 5 *(“used this and had clear and concrete positive results”)* ergaben sich diese eindrücklichen Ergebnisse nach den einzelnen Themen pro Woche:

> *“Of the 272 respondents who accessed course content, we received 5s ranging from 10% ... to 22% of the population ..., and 4s or 5s together ranging from 40% ... to 60% .... For an online course where impact is typically measured in the 20-25% range this is impressive.” (CCL-Dok-2, S. 25)*

#### 7.5.1.2 *Erfolgsrelativierende Ergebnisse*

**Die Relativierung des Erfolges bezieht sich wieder auf 2 Dimensionen: 1) für CCL war das Projekt ausserordentlich zeitintensiv und fordernd; 2) Teilnehmende waren überfordert bzgl. des Zeitaufwandes sowie vorausgesetzter Selbstlernkompetenzen.**

Als relativierend werden die Antworten verstanden, die auf die Frage *„(inwiefern) bewerten Sie das Innovationsprojekt als erfolgreich?“* in die Kategorie *„ja, aber…“* aufgenommen werden konnten. Die relevanten Kodes werden in Abbildung 120 dargestellt:

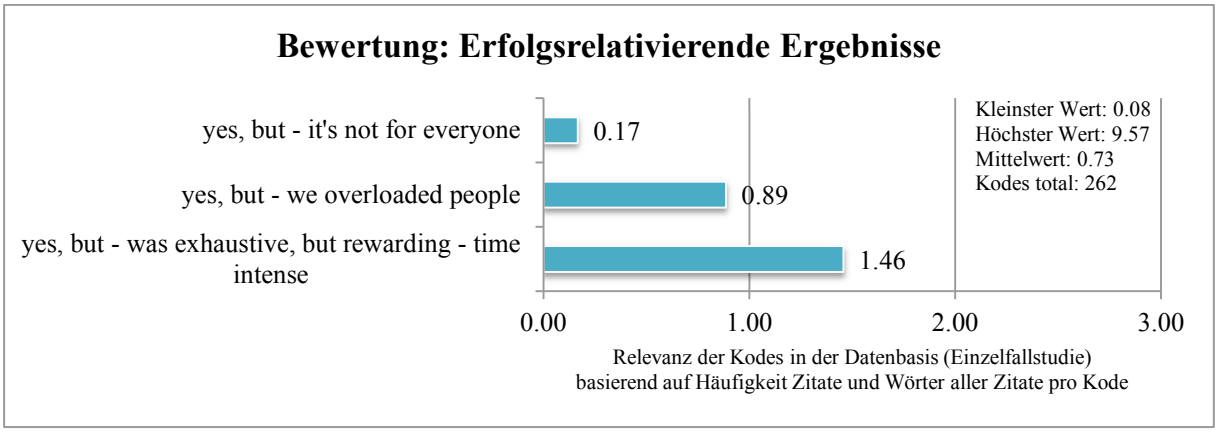



Abbildung 120: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

**Dimension 1: CCL**

Der Zeitaufwand, den der MOOC einforderte – vorrangig vom Kernteam, aber auch von anderen Beteiligten – war zweifelsohne enorm und dies wurde bereits an vielzähligen Stellen dieser Fallstudie deutlich. Das Kernteam mit seinen 3 Personen arbeitete über 1000 Stunden insgesamt am Design und der Durchführung des LeaderMOOCs, wovon etwa 2/3 zusätzlich zu regulären Arbeitsstunden aufgebracht wurden (vgl. CCL-Dok-2, S. 31). Gerade auch die Durchführung erfordert einen hohen Zeitaufwand auf der Seite der Programmverantwortlichen; so wurden währenddessen jeden Tag etwa 2 Stunden verwendet, um mit Teilnehmenden in den Foren zu interagieren. Einer der Gesprächspartner fasst sein persönliches Fazit zum Projekt wie folgt zusammen:

> *“… for me I think LeaderMOOC has been one of the most rewarding and also one of the most exhaustive things I have ever done in my life. I am still very happy I have done it, but I am also remembering the lot of work. That would be my personal summary for me, but it was great to see all these people really taking advantage of having this MOOC, that that was really amazing with people started doing.” (CCL-I-1, Z. 154)*

Das zeigt gleichzeitig auch die hohe eigene Motivation für die Arbeit an dem Projekt und den persönlichen Mehrwert durch die Erfahrungen in diesem Rahmen. Letztendlich wird genau dieser enorme Zeitaufwand und die Intensität als einer von zwei Gründen genannt, weshalb der MOOC bisher nicht wiederholt wurde (vgl. Kapitel 7.4.4).

**Dimension 2: Teilnehmende**

Einige Teilnehmende waren durch die Menge an Inhalten ‚überladen‘ und hatten aufgrund des erforderlichen Zeitumfangs Schwierigkeiten, die Teilnahme am MOOC in ihren Alltag zu integrieren. Abschliessend berichtet einer der Gesprächspartner von der *“demanding nature of the course” (CCL-Dok-1, S. 20)*, was sicherlich auch zu einigen Drop-outs führte. Gleichzeitig ist fehlende Zeit einer der allgemein häufigsten Gründe

für Drop-outs, wobei die Investition von zwei bis drei Stunden pro Woche in einen MOOC als realistisch angenommen werden können (vgl. CCL-Dok-1, S. 21). Im LeaderMOOC wurde dieser Zeitumfang weit überschritten, z. T. erreichte dieser bei manchen Lernenden bis zu 5 oder 6 Stunden pro Woche (vgl. CCL-Dok-2, S. 4). Allerdings führte laut den Evaluationsergebnissen der Success Case Study ein vermehrter investierter Zeitaufwand auch zu besseren Lernergebnissen (Impact), indem mehr Kompetenzen entwickelt wurden als bei geringerer Zeitinvestition:

> *"Fitting the MOOC into regular life and workload proved to be a challenge for some participants. Our LeaderMOOC was overloaded compared to what people could realistically digest - but those who did found the more time they spent, the more they got out of it." (CCL-Dok-2, S. 30)*

> *"So if you would make a MOOC again, we would not be overloaded so much. We did not know, yeah." (CCL-I-1, Z. 106)*

Damit liegt die inhaltliche und so auch zeitliche Überladung der Teilnehmenden zwar an der Gestaltung des LeaderMOOCs durch CCL, aber ebenso sind Voraussetzungen sowie Faktoren auf Seiten der Teilnehmenden zu verzeichnen, die entscheidend zu deren Lernerfolg beitragen – alle diese Faktoren konnten im Rahmen des LeaderMOOCs bestätigt werden:

> *"Reasons it doesn't work include lack of time, a low, or only partial, need for the course topic, technical hurdles and frustrations at not meeting expectations. If the course requires deep introspection, peer reviews and other 'high-threshold' activities, the participation will be lower." (CCL-Dok-1, S. 19)*

Damit wird auch deutlich, dass MOOCs nicht für jeden geeignet sind, vielmehr stellen Selbstlernkompetenzen eine essentielle Voraussetzung für den Lernerfolg in virtuellen Lernumgebungen und mit dem Selbststeuerungsgrad des MOOCs dar:

> *"Those who take MOOCs likely consist of a low number of autodidacts who can be motivated and can learn well in an online environment, alongside others who likely will need to 'learn to learn' to use this form of online development. But 'time is not something you have, it is something you make'." (CCL-Dok-2, S. 4)*

#### 7.5.1.3 *Nicht erfolgreiche Ergebnisse*

**Als nicht erfolgreich wird das Experimentieren mit einem Geschäftsmodell gesehen, da mit keinem der Ansätze Einkommen generiert werden konnte; dies erschwert die wiederholte Durchführung des MOOCs.**

*"This MOOC was funded by a Marrow grant, but other options would need to be found to fund future CCL MOOCs" (CCL-Dok-2, S. 4)*. Daher wurde mit Elementen eines Geschäftsmodells experimentiert. Doch trotz des Experimentierens mit verschiedenen

Ansätzen wie Spenden oder Gebühren für Zusatzleistungen konnte kein bzw. kein nennenswertes Einkommen generiert werden. Ausserdem wurde herausgestellt, dass ein weiterhin fehlendes Geschäftsmodell, welches wenigstens das Decken der Aufwände sicherstellen kann, der zentrale Grund für die nicht wiederholte Durchführung eines CCL-MOOCs bis dato darstellt.

So wird als ein Fazit wird im Abschlussbericht festgehalten: *“The big issue to solve going forward is a sustainable business model” (CCL-Dok-2, S. 31)*. Abbildung 121 zeigt den an dieser Stelle relevanten Kode und seine Bedeutung in der Fallstudie:

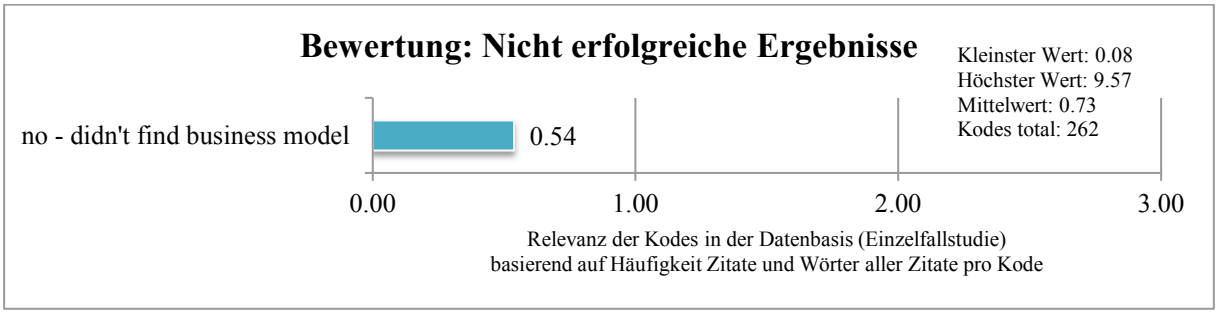



Abbildung 121: CCL – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Nicht erfolgreiche Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

Dies wird ebenso als zentraler Grund angebracht, weshalb der LeaderMOOC bis dato nicht wiederholt wurde. Das Angebot eines weiteren MOOCs würde nicht mehr über Finanzierungsmittel wie das Pilotprojekt ermöglicht werden können und das noch nicht gefundene erfolgsversprechende Geschäftsmodell erfordert demnach weiteres Experimentieren mit anderen Ansätzen. Für diese liegen zwar bereits Ideen und Ansatzpunkte im Abschlussbericht vor, dennoch birgt dies ein gewisses Risiko für weitere MOOC-Angebote (vgl. CCL-Dok-2, S. 30-31), die sich selbst tragen müssten, da bislang auf kein erprobtes Modell zurückgegriffen werden kann:

> *“Viable options including charging per seat (an Open Enrollment-type model), creating a MOOC for use within a particular organization (which would more resemble a Custom engagement), or including a MOOC as a substantial piece of a broader Blended Learning initiative.” (CCL-Dok-2, S. 4)*

### 7.5.2 Kritische Würdigung des Falls

In diesem Fall erscheint der systematische Umgang mit Innovationen durch die Organisation als auch durch die Einzelnen besonders ausgeprägt zu sein. Mit Blick auf das LeaderMOOC-Projekt zeigt sich die Verfügbarkeit einer Finanzierungsmöglichkeit für ein Innovationsprojekt als Auslöser für den Innovationsprozess und das Experimentieren mit einem Trend. Diese Finanzierungsmöglichkeit als Teil einer grosszügigen

Spende eines CCL-Board-Mitgliedes sollte genau solche Innovationsprojekte unterstützen. Damit konnte die Organisation innovationsförderliche Rahmenbedingungen gestalten: Die Unterstützung durch CCL war durch die Auswahl vorgeschlagener Projekte sichergestellt (‚Dürfen‘) sowie – wenn auch überschaubare – finanzielle Ressourcen. Dieser Auslöser traf dann auf äusserst engagierte Mitarbeitende, die aufkommenden den MOOC-Trend auf dem Markt früh erkannt und beobachtet hatten. Bei diesen kann ein hohes Mass an eigenem Interesse und Motivation verzeichnet werden (‚Wollen‘), ein solches umfangreiches Projekt anzugehen und umzusetzen. Dies ist besonders vor dem Hintergrund hervorzuheben, dass der Aufwand für das LeaderMOOC-Projekt enorm hoch war und vermutlich bereits zu Beginn zumindest ungefähr absehbar war. Insgesamt wurde also das Projekt durch die Bildungsorganisation initiiert und konnte mit dem Treffen auf engagierte und kreative Einzelne gestartet werden. Dies ermöglichte das experimentelle Erkunden eines Trends und die Beantwortung der Frage, ob dieser Trend für den eigenen Kontext Leadership Development sowie die Organisation in seiner normativen und strategischen Ausrichtung zukünftig zielführend sein kann.

Im Verlauf des Innovationsprozess zeigt sich das hohe Engagement des Kernteams weiterhin, indem umfangreiche Zeitinvestitionen getätigt werden – auch ausserhalb der üblichen Arbeitszeit. Zudem wurde es dem Kernteam möglich, sich kurzfristig für einzelne Wochen dem Alltagsgeschäft zu entziehen, um fokussiert das Innovationsprojekt voranbringen zu können. Dabei lag die Verantwortung für die Ausgestaltung und Umsetzung des Projektes alleine bei dem Projektteam selbst, was ebenfalls als ein Kriterium organisationalen Lernens identifiziert wurde (vgl. Kapitel 2.3.2). Aktivitäten zur Exploration des noch eher unbekannten MOOC-Feldes wurden vorgenommen durch die Hinzuziehung interner als auch externer ‚MOOC-Experten‘. Bereits hierbei zeigt sich eine Öffnung der Organisation ‚nach aussen‘, zum Einholen von Ideen und Tipps aus der Umwelt der Organisation. Die Abstimmung des offenen und kostenlosen Formats war in der internen Perspektive eng abzustimmen mit der organisationalen Strategie.

Weiterhin gewinnt die Öffnung nach aussen noch einen höheren Grad während des weiteren Innovationsprozesses: Durch Marketingkampagnen, die auch Social Media Kanäle sowie Blogs involvierte, wurde Interessierten ganz im Sinne von ‘Open’ Einblicke in den Innovationsprozess, in getroffene Designentscheidungen, in Vorbereitungen wie z. B. die Produktion der Videos ermöglicht.

Gerade die Produktion der vielzähligen Kurzvideos erforderte umfassende Zeitressourcen und Engagement der Beteiligten. Hierfür waren neue Kompetenzen in der Organisation zu entwickeln: Zum einen beinhaltet dies eine technische Dimension zur

Produktion und Bearbeitung der Videos. Zum anderen schliesst dies eine didaktische Perspektive ein zur Gestaltung effektvoller Kurzvideos, die zu aktivem Lernen anregen bzw. engagierend wirken sowie deren didaktisch sinnvoller Einsatz im Rahmen des LeaderMOOCs. An dieser Stelle soll nochmals die aufgekommene interne Dynamik und Begeisterung vielzähliger CCL-Mitarbeitender hervorgehoben werden, die dazu führte, dass das kleine Kernteam Unterstützung in den Prozessen erhalten konnte. Dies war wiederum möglich durch eine gelungene interne Kommunikation des Projektes, dessen Reichweite und Bedeutung für die Organisation. Hierdurch gelang es dem Kernteam, eine organisationsweite Begeisterung für das Projekt zu schaffen. Somit waren diese Mitarbeitenden ebenfalls motiviert, einen Beitrag zu leisten, sich auf ein neues Feld zu wagen und ihre Kompetenzen dafür weiterzuentwickeln.

Auch wenn der LeaderMOOC bis dato in der gleichen Form nicht wiederholt durchgeführt wurde (was auch nicht das Ziel war), brachte dieses Projekt vielfältige bemerkenswerte Implikationen für CCL und den Markt mit sich. Die Diffusion erfolgte demnach nicht durch die Verteilung genau dieses Programms auf dem Markt, sondern vielmehr durch einzelne Elemente, die der LeaderMOOC umfasste. Dabei kann nach Ansicht der Autorin ein MOOC grundsätzlich als eine ‚Extremform‘ einer virtuellen Lernmöglichkeit gesehen werden. Das steht in dem Sinne, da ein MOOC meist mehrere Wochen umfassen, also ein recht umfangreiches Programm sein, in dem grundsätzlich kein persönlicher Kontakt (neben einem möglichen virtuellen Kontakt) zwischen Bildungsorganisation und Lernenden besteht. In breiten einem Kontinuum zwischen dieser Form und einem reinen Präsenzlernen lassen sich weitere Formen ausmachen. So können auch kürzere virtuelle Programme zukünftig angegangen werden (wie bspw. in Kapitel 7.4.4 skizziert) oder Mischformen, die virtuelles und Präsenzlernen in einem Blended Learning Design integrieren. In diese können die durch den LeaderMOOC entwickelten Kompetenzen und Erfahrungen nun einfliessen und bleiben damit in der Organisation weiterhin verfügbar. Ebenso wär die Durchführung weiterer MOOCs zukünftig ebenfalls denkbar und könnte auf der vorliegenden Erfahrungsbasis aufbauen. Immerhin hat CCL für sich das Fazit gezogen, dass MOOCs grundsätzlich für den Kontext Leadership Development ‚funktionieren‘ können. Gründe der bisher nicht wiederholten Durchführungen lagen v. a. in dem äusserst hohen und erschöpfenden Aufwand des Kernteams (‘it was exhausting’) sowie in dem MOOC-spezifischen Geschäftsmodell, das weiterhin Experimentierungsbedarf aufweist. Interessant erscheint aber auch die erkannte Möglichkeit, innerhalb des LeaderMOOC-Innovationsprozesses mit verschiedenen Ansätzen eines Geschäftsmodells zu experimentieren. Damit konnten einige Ansätze bereits

ausgeschlossen werden und weitere Ideen abgeleitet werden, denen nachzugehen ist. Der Anspruch an ein geeignetes Geschäftsmodell ist von CCL, dass dieses mindestens die Aufwände decken müsste. Insgesamt sieht das Kernteam MOOCs oder auch andere offene und virtuelle Lernformen als geeignet, um der eigenen, auch gemeinnützig ausgerichteten Vision und Mission besser nachzugehen.

Damit ist allerdings wiederholt auf die aktuelle Debatte um die Ermöglichung eines kostenlosen Zugangs zu Inhalten hinzuweisen. Die Interviewpartner sehen weiterhin in der Gestaltung von Inhalten eine ihrer Kernkompetenzen und gerade für diese zahlten Kunden in der Vergangenheit. Wie zudem skizziert wurde, sind hierzu weiterführende Ideen verfügbar, die weiter geprüft werden. So wird bspw. das freie Herausgeben von Basisinhalten überlegt, woraufhin Interesse bei den Kunden geweckt werden kann. Diese könnten dann auf CCL zugehen und in enger Zusammenarbeit an aktuellen kundenspezifischen Herausforderungen arbeiten, die an den Basisinhalten anknüpfen. Der allgemeine Trend hin zu kundenspezifischen Lösungen könnte damit begegnet und die OER-Entwicklung zu einem gewissen Grad aufgenommen werden.

Wenn der Blick abschliessend auf den aktuellen übergreifenden Umgang mit Bildungsinnovationen gerichtet wird, ist festzustellen, dass im Anschluss an das LeaderMOOC-Projekt innovationsförderliche Rollen noch stärker in den Strukturen der Organisation verankert wurden. Dies steht zwar nicht in direktem Zusammenhang mit dem Erfolg des LeaderMOOCs, zeigt aber einen systematischen Ansatz: Die Schaffung der Rolle des ‘IP & Innovation Lead’ konzentriert sich auf die Beobachtung und Bewertung von Trends und agiert damit an der Schnittstelle zwischen Organisation und Umwelt. Beides wird in die Organisation weitergegeben. Darauf basierend wird definiert, welchem Trend in einem ‘Innovation Sprint’ in einem kurzen Zeitraum von drei Monaten nachgegangen werden soll. Somit wird das kontinuierliche Verfolgen von Trends und Entwicklungen durch die Organisation gefördert gleichzeitig Raum und Ressourcen zum Ausprobieren geschaffen. Die Idee der ‘Innovation Sprints’ erinnert dabei stark an den Ansatz agiler Entwicklungsprozesse (vgl. Kapitel 3.3.2), die im Sinne eines ‘time-boxed developments’ spezifische Aktionen aufnehmen und einen festen Zeitrahmen umfassen. Damit wird es weiterhin möglich sein, Trends und Innovationsprojekte anzugehen, wenn auch vermutlich eher in geringerem Umfang als der LeaderMOOC, da der Zeitrahmen kürzer gefasst ist. Für weitere Innovationsprojekte kann ausserdem das Thema der Finanzierung bedeutend werden, da (wenigstens geringe) finanzielle Ressourcen eine Voraussetzung darstellen. Der Marrow Fund, durch den der LeaderMOOC finan-

ziert werden konnte, ist bereits ausgeschöpft, so dass andere Möglichkeiten in der Organisation ausgemacht werden müssen. Durch die Fund-Orientierung, die bei CCL auszumachen ist sowie auch die strategischen ‘Innovation Sprints’, die mit Ressourcen verknüpft sind, scheinen hier Finanzierungslösungen grundsätzlich verfügbar zu sein.

# 8 Einzelfallanalyse: “Situational Self Leadership in Action” (SSLiA) von The Ken Blanchard Companies (KBC)

## 8.1 Einführung

### 8.1.1 Überblick: SSLiA als Innovationsprojekt

Das Programm “Situational Self Leadership in Action” (SSLiA) des Trainings- und Entwicklungsunternehmens The Ken Blanchard Companies (KBC) basiert auf der Idee des Action Learnings. Die Anwendung eines theoretischen Modells und der Inhalte stehen im Zentrum und werden in den Arbeitskontext integriert, d. h. vollständig aus dem Klassenraum ausgelagert. Die Beschäftigung mit den Inhalten erfolgt schrittweise ‚in Häppchen‘ und selbstgesteuert. Darauf folgt direkt die Anwendung in tagtäglichen Arbeitsprozessen und in Anlehnung an individuelle Ziele oder ein Projekt. Zudem soll mit SSLiA ein erweiterter Lernprozess ‚über die Zeit’ unterstützt werden. Der Zeitraum des Lernens kann individuell bestimmt werden und soll zwischen 10 bis 25 Wochen liegen. Ein weiterer zentraler Bestandteil ist die Nutzung der bestehenden Beziehung zwischen Manager und ihren einzelnen Mitarbeitenden als ‘Direct Reports’. Diese durchlaufen das Programm gemeinsam und lernen so mit- und auch voneinander. In der ersten Version des Programms wurde dem Manager die Rolle des ‘Learning Facilitators’ von KBC übertragen. Damit unterstützte und initiierte KBC den Lernprozess durch die Entwicklung begleitender Lernmaterialien, die dem Lernprozess eine Struktur geben, die Inhalte transportieren und die Anwendung fördern. Später hat sich dies durch kundenspezifische Anpassungen wieder leicht ‚zurück entwickelt‘ in Richtung der Involvierung punktueller Lernprozessunterstützung durch KBC-Facilitator. Ein zentraler Grund hierfür war der Zeitaufwand für die Manager, den diese nur schwierig aufbringen konnten.

SSLiA kann als ein Produkt der Reihe ‘Situational Self Leadership’ (SSL) im Portfolio eingeordnet werden (vgl. KBC-I-3FU-a, Z. 46). SSL ist das am zweithäufigsten verkaufte Programm von KBC und schliesst wiederum an dem meistverkauften und bekanntesten Programm Situational Leadership II (SLII) an. Die Zusammenhänge beziehen sich zum einen auf das den Programmen zugrunde liegende zentrale theoretische Modell, das den Teilnehmenden als Tool an die Hand gegeben wird, um es in der Praxis anzuwenden; zum anderen bezieht sich dies auf die Zielgruppen. SLII hat bereits

seit dem Jahr 1985 seinen Platz im Portfolio und richtet sich an Manager, die ihre Mitarbeitenden führen ('manage down'). Im Jahr 1993 folgte das Programm SSL, welches sich v. a. an die Direct Reports richtet. Dabei wird dem Programm das SLII-Modell zugrunde gelegt, nur aus der Perspektive der Mitarbeitenden betrachtet ('manage up'). Das Hauptziel von SSL ist 'Empowerment' der Mitarbeitenden, sodass diese basierend auf ihren Bedürfnissen in der Kommunikation mit ihren Managern gezielt einfordern können, was sie für ihren Erfolg brauchen und damit entscheidend zum Unternehmenserfolg beitragen:

> *"The purpose of SSL is to help self leaders gain the mindset and skill set to take initiative and accept responsibility for conducting effective One on One Meetings with their managers and proactively seek the direction and support they need to be successful in their role." (KBC-I-Dok-4, S. 4)*

An diese Idee schliesst auch SSLiA an und betont durch den Zusatz 'in Action' die Betonung des 'doing', der Anwendung in der Praxis. In einer internen Präsentation, die kurz vor der Lancierung von SSLiA KBC-intern vorgestellt und diskutiert wurde, wurde der Mehrwert des Programms wie folgt zusammengefasst:

> *"SSL in Action … (is) an innovative and unique approach for implementing SSL – not in a classroom, but through guided interactions between managers who have received SLII-based training and the people they lead." (KBC-Dok-4, S. 8)*

SLII und SSL werden bis dato meist als Präsenztrainings angeboten (virtuell oder ortsgebunden), wovon SSLiA gelöst wurde. Das obige Zitat zeigt zudem, dass idealerweise die Manager vorab am Programm SLII teilgenommen haben und somit das Modell kennen. Anschliessend können diese mit ihren Direct Reports am SSLiA teilnehmen. Damit lernen die Mitarbeitenden das Modell neu kennen und anzuwenden, während die Manager die Anwendung weiter üben. SSLiA wird deshalb auch als Nachhaltigkeitstool durch KBC definiert, da das Gelernte bzw. das SSL-Modell in Arbeitsprozessen weiter verankert wird. Zudem wird betont, dass Manager und Direct Reports dann eine gemeinsame Sprache sprechen, wodurch die Kommunikation und Beziehung verbessert wird:

> *"What do self leaders and managers need to do to improve the way they work together? Self leaders know what they need from their manager and they sense what their own role in the partnership should be; the manager also knows what he or she wishes self leaders would do differently, and he or she is aware of what his or her own role should be." (KBC-Dok-4, S. 9)*

SSLiA wurde vordergründig entwickelt, weil die erwartete Nachfrage für SSL aufgrund seiner Inhalte und Zielgruppe nicht in vollem Umfang erreicht wurde. Die Gründe wurden allerdings nicht in den Inhalten gesehen (diese erhielten von den Programmverantwortlichen eine hohe Praxisrelevanz beigemessen), sondern in der Gestaltung als

Präsenztraining, was für einige Kunden vorrangig aufgrund der zeitlichen Abwesenheit für die Vielzahl der Direct Reports am Arbeitsplatz nicht einfach leistbar war. Deshalb wurde nach neuen ‘Delivery Methods’ also ‚Liefermethoden‘[28] für die Inhalte gesucht, um diese in die Praxis zu transferieren. Damit wurde nach einer leistbaren neuen Lösung virtuellen und selbstgesteuerten Lernens gesucht, die möglichst wenig zusätzliche Zeit benötigt, sondern Lernen in bestehende Arbeitsprozesse integriert.

**Begründung der Fallauswahl.** Der Blick auf den Innovationsprozess, in dem SSLiA entwickelt wurde, unterscheidet sich von den anderen beiden Einzelfällen und lässt für diese Arbeit weiterführende Einblicke und Erkenntnisse zu. Der Schritt der Initiierung erfolgte durch die Hauptautorin des SSL-Programms Susan Fowler (hinter jedem KBC-Programm stehen die inhaltlich Verantwortlichen, was weitere Co-Autoren involviert). Die Ideengenerierung sowie die Entwicklung des Programm-Designs fanden ausserhalb bestehender Strukturen und Prozesse der Organisation in einem selbstorganisierten, kleinen Projektteam statt, dem kein Budget zur Verfügung stand. Mit der dadurch entwickelten Programmidee und einer ersten Grobgestaltung konnte dann ein interessierter Kunde akquiriert werden. Erst in dieser Situation wurde das neue Programm an die Organisation herangetragen, die in diesem Fall einen kritischen Faktor für (Weiter-)Entwicklungen von Programmen darstellt. Das Angebot und die Durchführung von SSLiA mit Kunden wurden zwar genehmigt, jedoch fand keine offizielle Lancierung, Vermarktung oder Positionierung auf dem Markt statt. Das erschwerte die nachhaltige Positionierung von SSLiA im Portfolio, da KBC keine Investitionen in das Programm tätigte. Durch ein Re-Design der bereits etablierten Hauptprogramme SLII und SSL ergab sich jedoch die Möglichkeit, SSLiA in die Programmstrukturen zu integrieren. Mit einer solchen Überführung in bestehende Strukturen stehen wieder neue Entwicklungsmöglichkeiten, auch bzgl. Ressourcen und finanzieller Mittel, zur Verfügung. Darüber hinaus zeigt sich entsprechend der B2B-Strategie über den gesamten Fall eine enge Zusammenarbeit von KBC mit den Kunden, bei der kundenspezifische Anpassungen der standardisierten Programme und Lösungen gestaltet werden. Dies führt zu einer grundsätzlichen Entwicklungsorientierung, die einer ständigen Dynamik unterliegt. So werden Kundenbedürfnisse kontinuierlich aufgenommen und können zentral zu nachhaltigen Programm-Entwicklungen beitragen.

[28] Auch wenn der Begriff ‚Lieferung‘ an dieser Stelle zweifelsohne als wenig geeignet erscheint, da er doch ganz im Gegensatz zu der Idee von SSLiA ein starkes Konsumationsdenken betont, wird er mit diesem Bewusstsein im Folgenden im Rahmen dieser Fallstudie dennoch weiterhin verwendet, da er der Begriffsverwendung des Kontextes entspricht und daher zur Konstruktion der Realitätsnähe des Falles beiträgt.

**Zeitrahmen**. Einen Überblick des zeitlichen Ablaufs der Projektschritte zur SSLiA-Entwicklung zeigt Tabelle 55:

| Jahr | Aktivität |
|---|---|
| 2009 | **Beginn der SSLiA-Entwicklung** in der Inventionsphase: Ideengenerierung, Design |
| 2010 | **Erstmalige Durchführung von SSLiA:** keine offizielle Lancierung |
| 2015 - 2016 | **Re-Design des Hauptprogramms SSL:** anschliessend an das Re-Design des SLII und mit Auswirkungen auf SSLiA |

Tabelle 55: KBC – Übersicht Ablauf Projektschritte
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 8.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse

Um einen ersten Überblick zu geben, werden zentrale Ergebnisse und Informationen der Datenanalyse nachfolgend skizziert.

**Datenbasis.** Die verschiedenen in die Analyse einbezogenen Datenquellen dieser Einzelfallstudie sind dem Anhang in Kapitel 16.3.2 angefügt.

**Zentrale Werte aus der Datenanalyse.** Tabelle 56 gibt einen Überblick der zentralen Werte der Datenanalyse. Zum einen ist dies die Gesamtanzahl der Kodes, die anhand des Datenmaterials deduktiv und induktiv entwickelt und mit Textstellen in dem Datenmaterial dieser Fallstudie verbunden wurden. Zum anderen ist die Relevanz der Kodes zu beachten; d. h. die Häufigkeit der Zitate, die ein Kode im Datenmaterial aufnimmt sowie die Wörter aller Zitate pro Kode (vgl. Kapitel 6.3.4).

| Zentrale Werte aus der Datenanalyse | | Wert |
|---|---|---|
| Anzahl Kodes total | | 243 |
| Relevanz der Kodes in der Datenbasis als Prozentpunkte (basierend auf Häufigkeit Zitate und Wörter aller Zitate pro Kode) | Kleinster Wert | 0.06 |
| | Höchster Wert | 7.34 |
| | Mittelwert | 0.82 |

Tabelle 56: KBC – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Kode-Rangliste.** Die zehn bedeutendsten Kodes im Datenmaterial wurden mit ihrer Bedeutung absteigend aufgelistet (vgl. Anhang, Kapitel 16.3.3). Die höchste Bedeutung ist bei dem Kode ‘own content/models - education provider’ in der Kategorie ‘Content’ aufgrund seiner zugehörigen Textstellen im Datenmaterial (Anzahl Textstellen) sowie deren Länge (Wörter pro Zitat) zu finden. Der Kode auf Rang zwei ist ‘clients (company)’ als ‘Stakeholder’, Rang drei belegt der Kode ‘online/virtual learning - in general’

als ‘Program Design Elements’. Diese drei Kodes stehen in einem starken Zusammenhang: Die grundlegende Idee bei der Entwicklung von SSLiA war es schliesslich, Inhalte, die in dem Hauptprogramm SSL bereits aufgenommen waren, durch eine neue Lernform den Kunden kostengünstig zugänglich zu machen und deren Nachfrage zu erhöhen. Virtuelles Lernen wurde hierfür als geeigneten Weg erkannt. Die Bedeutung der übrigen Kodes wird im Rahmen der Einzelfallanalyse weiter deutlich werden.

### 8.1.3 Aufbau der Fallstudie

Zunächst folgt eine Positionierung des Falls: Eine Einordnung in die aktuelle Diskussion des Action Learnings, die Skizzierung der inhaltlichen und subjektiven Dimensionen der Innovation sowie angestrebte Innovationsziele basierend auf den fünf Zielen auf Programmebene, die als Ergebnis der Online-Umfrage identifiziert wurden.

Abbildung 122 gibt einen Überblick über die zentralen Komponenten der Fallstudie. Nach dem organisationalen Kontext wird die Meso-Ebene aufgenommen. Die Struktur wird an das Prozessmodell des Innovationsmanagements angelehnt (vgl. Thom, 1992) und mit den in diesem Fall aufgekommenen Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfungskette gefüllt. Zudem werden prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren aufgeführt, die sich auf mehr als einen Prozessschritt beziehen.

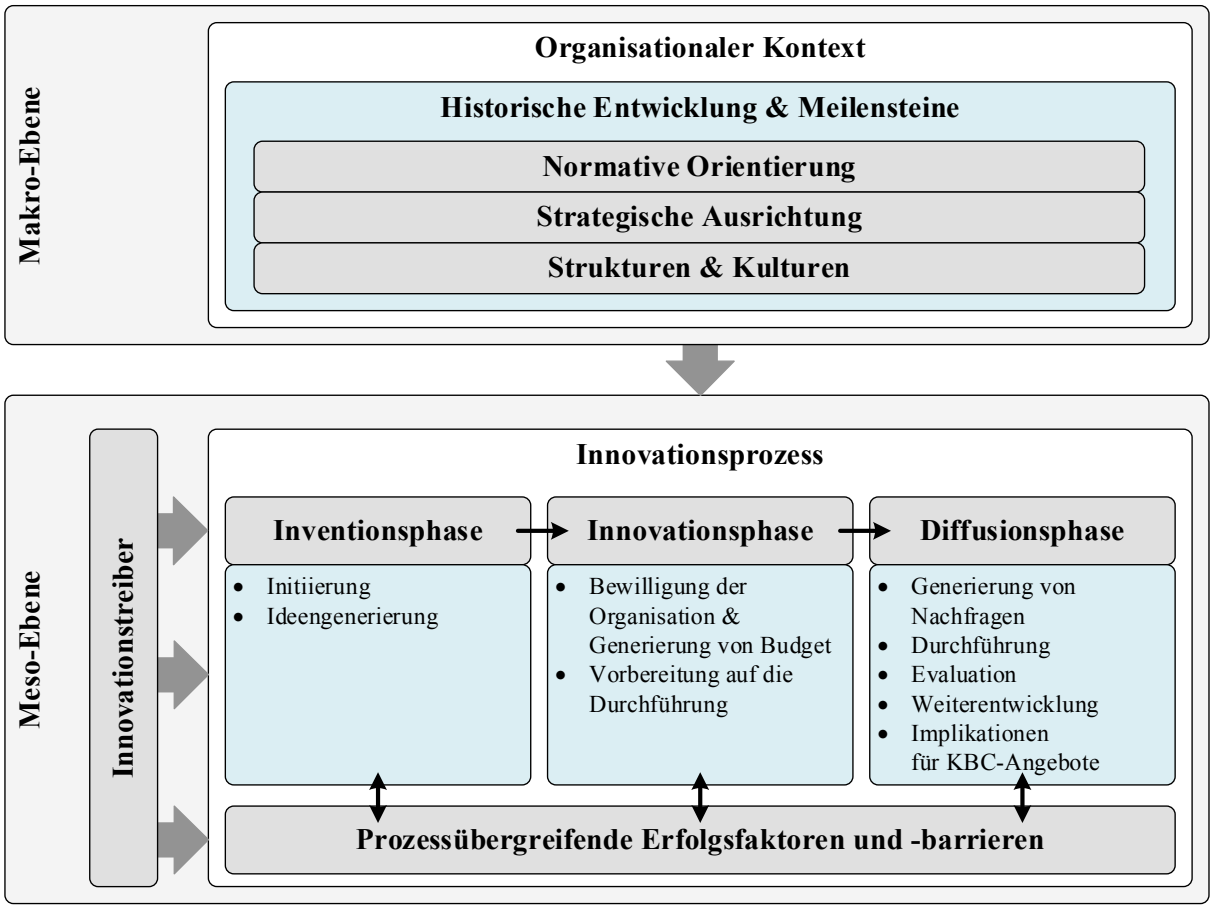



Abbildung 122: KBC – Aufbau der Fallstudie
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zusammenfassend folgen eine Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes sowie eine abschliessende kritische Würdigung.

## 8.2 Positionierung des Falls

### 8.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über Action Learning

Mit SSLiA entwickelt KBC ein Executive Education Programm, das sich auf die Idee des Action Learning stützt, was mit der Betitelung ‘in Action’ hervorgehoben werden soll. Deshalb soll nachfolgend die aktuelle Diskussion um Action Learning skizziert werden.

Auf dem Markt ist Action Learning nicht als eine neue Lernform zu verstehen, sondern dieses ist in der Führungskräfteentwicklung bereits etabliert und wird von einigen Anbietern eingesetzt. Ebenfalls in der Forschung wird es hinsichtlich seines Potenzials in verschiedenen Einsatzszenarien diskutiert (bspw. Revans, 2011; Skipton Leonard &

Lang, 2010; Tushman et al., 2007). So erkennt Revans, der Begründer des Action Learnings, dessen Potenzial darin, dass dieses 'Learning by doing' und gleichzeitig Adaption an dynamische Entwicklungen ermöglicht:

> *"In any epoch of rapid change those organizations unable to adapt are soon in trouble. Adaption is achieved only by learning, namely, by being able to do tomorrow that which might have been unnecessary today, or to be able to do today what was unnecessary last week." (Revans, 2011, S. 1)*

Und weiter: *"Action learning takes up from the start the need to help managers" (Revans, 2011, S. 2)*. Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass Action Learning mit dieser Grundidee als eine Lernform gesehen werden kann, die an den aktuellen Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden und Lernenden ansetzt. So wird diesem das Potenzial zugerechnet, durch die Arbeit an aktuellen und realen Problemstellungen eine Wirkung für die Lernenden sowie die Organisation zu erzielen. In diesem Sinne erkannt Revans (2011) Action Learning als *"the study of real life problems or opportunities by real managers in real time admits to a wide range of programme designs" (Revans, 2011, S. 17)*.

Action Learning setzt also an einer konkreten Problemstellung an, welche von einem kleinen Team als Projekt bearbeitet wird. Diese tauschen sich aus, arbeiten zusammen und reflektieren den Prozess. Die Teams können dabei von Facilitatorn begleitet oder punktuell unterstützt werden. Für dessen Lösung werden neues Wissen und neue Kompetenzen benötigt. Somit findet das Lernen im Prozess aktiv statt und wird üblicherweise durch einen Auftraggeber initiiert. (vgl. Revans, 2011; Skipton Leonard & Lang, 2010) Die Prozessschritte eines Action Learning Projektes können bspw. umfassen: Analyse von Fragestellungen, Entwicklung von und Suche nach ersten Antworten, weitere Exploration, Zusammenstellung von Ressourcen, Anwendung, Review (vgl. Revans, 2011, S. 30-32).

KBC setzt vor allem an der Idee des erfahrungsbasierten Lernens an und kombiniert dieses mit einem gewissen Grad selbstgesteuerten Lernens. Auch SSLiA setzt an einem konkreten Projekt oder einer konkreten Zielsetzungen an, die zwischen Manager und Direct Report ausgewählt und dem Programm zugrunde gelegt werden. SSLiA zielt darauf ab, Self Leadership Kompetenzen der Mitarbeitenden und Leadership Kompetenzen bei den Managern gleichzeitig durch die gemeinsame Arbeit an einem Projekt und der Kommunikationen über dieses zu entwickeln. Die Facilitator-Rolle wird dabei den Managern übergeben. Gleichzeitig wird dieser Ansatz verbunden mit virtuellem und selbstgesteuertem Lernen der Manager-Direct Report-Teams.

### 8.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen?

Die inhaltlichen Dimensionen der Innovation des Programms SSLiA werden im im Folgenden aus der Perspektive der SSLiA-Programmverantwortlichen betrachtet. In diesem Fall stellt die Innovation Neuerungen für die Organisation dar:

Abbildung 123: KBC – Was ist innovativ für wen?
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Integration des Lernens in Arbeitsprozesse ist mit Blick auf die Entwicklungen im Bereich Learning & Development grundsätzlich nichts Neues. Gleichermassen ist der Ansatz des Action Learnings gerade im Feld der Führungskräfteentwicklung ebenso nicht neu, aber in Verbindung mit virtuellem, asynchronem, selbstgesteuerten Lernen sowie dem Lernen im Team weist SSLiA zweifelsohne ein interessantes Gestaltungsbeispiel auf, das den Markt inspirieren kann (im Sinne von ‘Good Practices’).

**Neu für die Organisation: Asynchrones Lernen im erweiterten Lernprozess**

SSLiA stellt für KBC das erste Programm dar, das durch die Ermöglichung eines asynchronen Lernprozesses die Anwendung in den Fokus rückt und Lernen in den Arbeitskontext integriert, d. h. die gänzliche Auslagerung des Lernens aus dem Klassenraum:

> *“So we think it is a breakthrough program because one, it is the first program where we ever had people actually do learning assignments, spread it out over time. It was the first asynchronous course at Blanchard, where you spread it out over time. You go through some real work and then you come back and learn your next theory and then go and apply it again.” (KBC-I-1a, Z. 81)*

Der SSLiA-Lernprozess ist also im Vergleich zu bisherigen Angeboten, die oftmals Präsenzlernen aufnehmen, zeitlich erweitert und kann 10 bis 25 Wochen umfassen. Die Zeitspanne kann individuell von den Lernenden festgelegt werden. Das geht mit dem Verständnis einher, dass die angestrebte Kompetenzentwicklung Zeit benötigt, auch damit die Lernenden Erfahrungen in der Praxis zu sammeln und sich ausprobieren zu können (vgl. KBC-Dok-3, S. 11). Gleichzeitig meint es selbstgesteuertes Lernen, das durch Lernmaterialen, die KBC den Lernenden an die Hand gibt, strukturiert und unterstützt wird. Dafür wurde in der ersten Basisversion von SSLiA kein Trainer oder Facilitator im Prozess eingesetzt, sondern der Lernprozess des Mitarbeitenden sollte in erster Linie durch den Manager unterstützt werden:

> *"They are receiving what they need for implementing a process that takes place over time and is structured for both the self leader and the manager every step of the way" (KBC-Dok-3, S. 13).*

Doch innerhalb dieser Strukturierung anhand von 9 Modulen und entsprechenden Aufgabenstellungen liegt die Ausgestaltung bei den Lernenden:

> *"The key element is that you are doing the learning assignment. How you do the learning assignment or who you do them with, you are empowered to make that decision." (KBC-I-I-1a, Z. 117)*

Das Durchlaufen des Lernprozesses sowie die Wahl eines Ziels oder Projektes, auf das der Lernprozess und die Anwendung des Modells gestützt werden sollen, wird zwischen Manager und Direct Report abgestimmt (vgl. KBC-Dok-3, S. 12).

**Neu für die Organisation: Gemeinsames Lernen von Manager und Mitarbeitenden**

SSLiA ist für KBC das erste Programm, in dem Manager und Direct Reports gemeinsam und miteinander lernen:

> *"The other breakthrough on it is it is the first and only course where managers and direct reports can learn the content or the … model together, at the same time, which is the purpose of the program, is to create better collaboration and communication between managers and their direct reports." (KBC-I-1a, Z. 82)*

Ziel des Programms ist es demnach u. a., die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen beiden zu verbessern. Dafür wird ihnen ein Tool bzw. ein inhaltliches Modell an die Hand gegeben, das sie gemeinsam in der Praxis anwenden. Zentral hierfür sind Assigments, durch die sie in der Anwendung unterstützt werden. Die gemeinsame Anwendung erfolgt in 9 One-on-One Meetings. Durch SSLiA werden beide Perspektiven anhand des Modells zusammengebracht.

Für den Lernprozess wird die bestehende Beziehung zwischen Manager und Mitarbeitenden genutzt: *"The learning is done within the manager and direct report relationship*

*that already exists and needs to be fostered” (KBC-Dok-3, S. 11).* Auch nach dem unterstützten Lernprozess besteht diese Beziehung üblicherweise weiterhin, sodass eine durch SSLiA gemeinsam entwickelte Sprache weiterhin bestehen bleiben kann: *“Self leaders and their managers continue to collaborate for success” (KBC-Dok-3, S. 13).* Durch die Involvierung von Manager und Mitarbeitenden wird eine höhere Nachhaltigkeit in der Anwendung des Gelernten und der Nutzung des Modells erwartet (KBC-II-2b, Z. 55). Idealerweise würde ein Manager mit seinem gesamten Team teilnehmen, das gleiche Ziele verfolgt, um die bestmöglichste Effektivität zu erreichen und die Leistung des gesamten Teams zu verbessern (vgl. KBC-I-1a, Z. 117).

**Neu für die Organisation: Gestaltung/Durchführung eines virtuellen Programms**

Die Idee, auf dem das Programm SSLiA basiert (vgl. spätere Ausführungen in Kapitel 8.4.2), wurde als am besten umsetzbar in virtueller Form bzw. online gesehen:

> *“We believed that the best way to do it would be to do it online. Blanchard had nothing online.” (KBC-1b, Z. 27-28)*

In dieser Form hatte KBC zu dieser Zeit kein ähnliches Angebot im Portfolio. In der ersten umgesetzten Version ist das Programm allerdings nicht online-basiert, d. h. gestützt auf eine Online-Plattform. Dies war zwar eine der ursprünglichen Ideen, aber vielmehr geht es hier um den rein virtuellen Charakter, der das asynchrone und selbstgesteurte Lernen im Arbeitskontext unterstützt. Dies erforderte eine neue Art der Gestaltung des Programms, bspw. durch die Lernmaterialien, die beide in ihrer Rolle – Manager und Mitarbeitende – durch den gemeinsamen Lernprozess führen. Betont wird in diesem Rahmen auch die ‚engagierende‘ Vermittlung von Inhalten, d. h. ein Engagieren zur Anwendung der Inhalte und Modelle in der Praxis (vgl. KBC-I-1b, Z. 60). Umgesetzt wurde dieser Ansatz vorrangig durch Podcasts, die sich auf Inhalte konzentrieren sowie Assignments, die die Anwendung unterstützen.

### 8.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Basierend auf den Ergebnissen der vorgängigen Online-Umfrage wurde ein Modell entwickelt (vgl. Kapitel 5.9), das aktuelle und mittelfristig relevante Innovationsziele auf Programmebene darstellt. Auch in diesem Fall wurden die Interviewpartner gefragt, inwiefern das Programm diese Ziele in der Gestaltung und Umsetzung anvisiert. Die detaillierten Ergebnisse sind dem Anhang unter Kapitel 16.3.4 beigefügt. Abbildung 124 veranschaulicht die Innovationszielerreichung auf der dritten Ebene, also der Programmebene vergleichend:

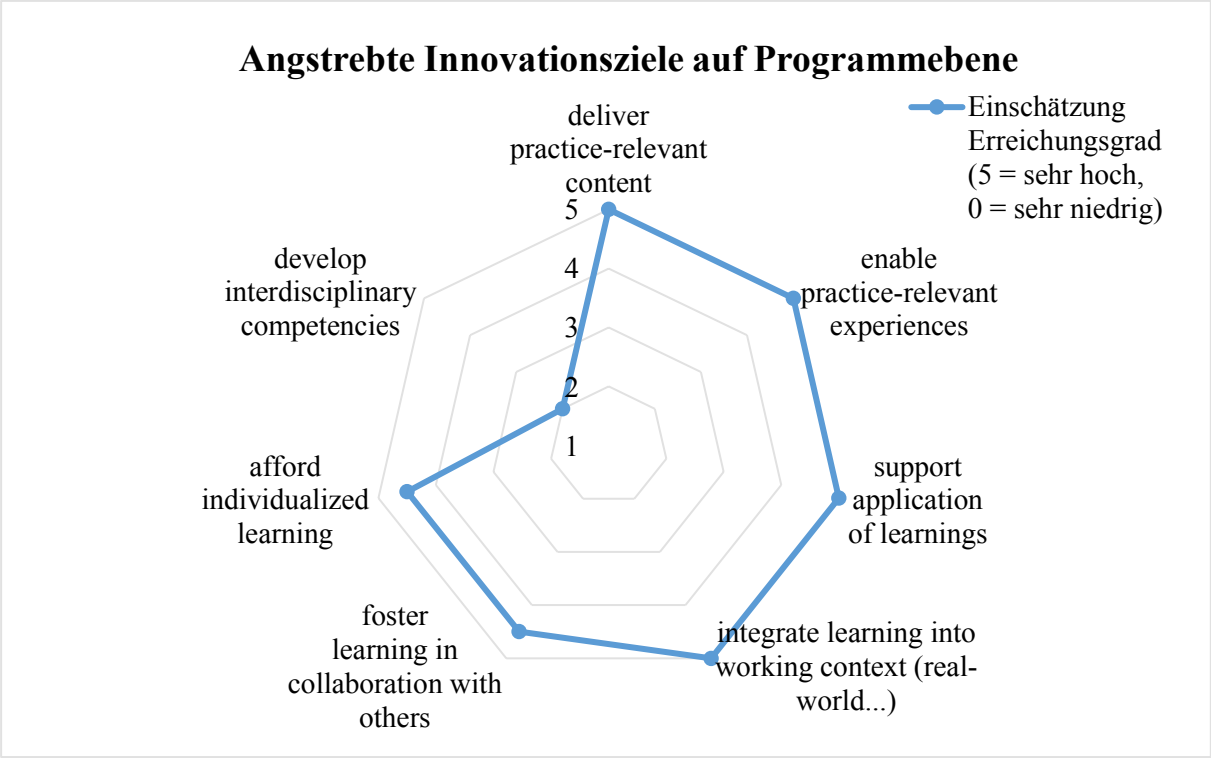



Abbildung 124: KBC – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht (Quelle: Eigene Darstellung)

Anzumerken ist die Erweiterung des durch die Online-Umfrage entwickelten Modells um zwei weitere Ziele, die in dieser Fallstudie deutlich betont wurden: a) Die Integration des Lernens in den Arbeitskontext sowie b) die Unterstützung des Lernens in Kollaboration mit anderen Lernenden, d. h. Lernen mit und von anderen.

Insgesamt ist hervorzuheben, dass nach der obigen Einschätzung die meisten Ziele sehr umfassend erreicht werden. Einzig das Ziel der interdisziplinären Kompetenzentwicklung wird nur indirekt aufgenommen.

## 8.3 Makro-Ebene: Organisationaler Kontext

### 8.3.1 Überblick: Ken Blanchard als Organisation

Das Unternehmen ‘Blanchard Training and Development’ wurde im Jahr 1979 von Ken und Marjorie Blanchard in San Diego, CA (USA) gegründet. Die Gründer orientierten sich an drei Zielsetzungen: 1) im Leben der Menschen etwas bewegen, 2) Menschlichkeit und Effektivität am Arbeitsplatz vorantreiben, 3) Organisationen unterstützen. Mit dem Fokus auf Leadership Development ist das For-Profit-Unternehmen seitdem eige-

nen Forschungsaktivitäten nachgegangen, hat Inhalte und Modelle entwickelt, die Einfluss auf das Feld der Führungskräfteentwicklung genommen und Kundenunternehmen unterstützt haben, ihre Ziele zu erreichen:

> *“It all began with a dream to make a difference, to unleash human potential, and to create engaged employees and customers.” (The Ken Blanchard Companies, 2016a)*

Im Zentrum stehen dabei das Training und die Kompetenzentwicklung von Führungskräften in Unternehmen. Die Kunden sind Unternehmen (B2B), keine Einzelpersonen. Im Jahr 1998 hat sich KBC umbenannt in ‘The Ken Blanchard Companies’. Seitdem wurde das Themenspektrum permanent durch weitere Forschungsaktivitäten erweitert. Die entwickelten theoretischen Modelle bilden den Kern der Angebote. Auf deren Basis wurden einige Programme entwickelt und auch weiterentwickelt. Seit der Gründung ist das Unternehmen stark gewachsen und ist in weitere Regionen mit mehreren Standorten expandiert.

Heute ist KBC global aktiv und auf dem Markt der High-End-Anbieter etabliert und renommiert. Lösungen werden in drei zentralen Feldern angeboten:

Abbildung 125: KBC – Drei Tätigkeitsfelder
(Quelle: KBC-Dok-5)

Als Zielgruppe werden folgende Rollenprofile definiert:

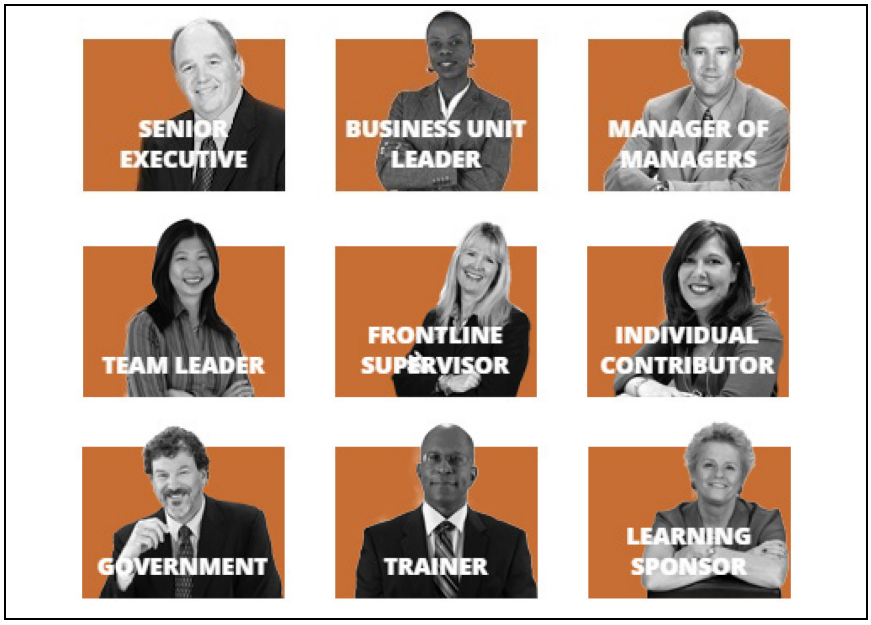



Abbildung 126: KBC – Zielgruppen
(Quelle: KBC-Dok-5)

Das übergeordnete Ziel von KBC ist es, die Unternehmen bei ihrem Erfolg und ihrer Zielerreichung durch die Entwicklung von Führungskompetenzen zu unterstützen:

> *“We are passionate about helping (the client) develop and retain skilled leaders and a high-performance workforce that takes your organization to a higher level” (KBC-Dok-5, S. 6).*

Mit Führungskompetenzen wird auch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für Mitarbeitende verstanden, damit diese ihr Potenzial bestmöglich entfalten können.

Für die Zusammenarbeit mit den Kunden folgt KBC einem Prozessmodell. Dieses beginnt mit der Identifizierung der aktuell kritischen Herausforderungen für das Unternehmen. Daraufhin wird eine kundenspezifische Lösung entwickelt, die Lernziele mit strategischen Initiativen der Kunden verbindet. KBC unterstützt die Kunden dabei, *“(to) design a plan, set goals, measure and evaluate results, and follow up with reinforcement tools to sustain momentum” (KBC-Dok-5, S. 5)*. Darüber hinaus wird die freie Wahl des ‘delivery format’ stark hervorgehoben, was sich z. B. auf der KBC-Homepage zeigt, das dem bevorzugten Lernstil, Budget und dem Zeitrahmen der Kunden entspricht. Dies beinhaltet bswp. virtuelle Klassenräume, Präsenztrainings vor Ort, selbstgesteuertes Online-Lernen oder Blended Learning. (vgl. KBC-Dok-5, S. 5) Die Zusammenarbeit erfolgt vorrangig mit den HR-Bereichen in den Kundenunternehmen (vgl. KBC-I-1b, Z. 25).

Dem Anhang sind unter Kapitel 16.3.5 weitere Informationen zur historischen Entwicklung und Meilensteine der Organisation beigefügt. Nachfolgend wird auf die normative Orientierung, strategische Ausrichtung, Strukturen und Kulturen der Organisation eingegangen.

### 8.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission

**Die normative Orientierung richtet sich auf die Entwicklung von Leadership-Kompetenzen, um Organisationen zu unterstützen, das Potenzial ihrer Mitarbeitenden freizusetzen.**

Die Vision und Mission beschreibt ein Gesprächspartner zusammengefasst wie folgt:

> *“… to unleash the power and potential of individuals and organizations for the greater good” (KBC-I-1a, Z. 94).*

Abbildung 127 zeigt den entsprechenden Kode aus der Datenanalyse mit seiner Bedeutung im Datenmaterial:

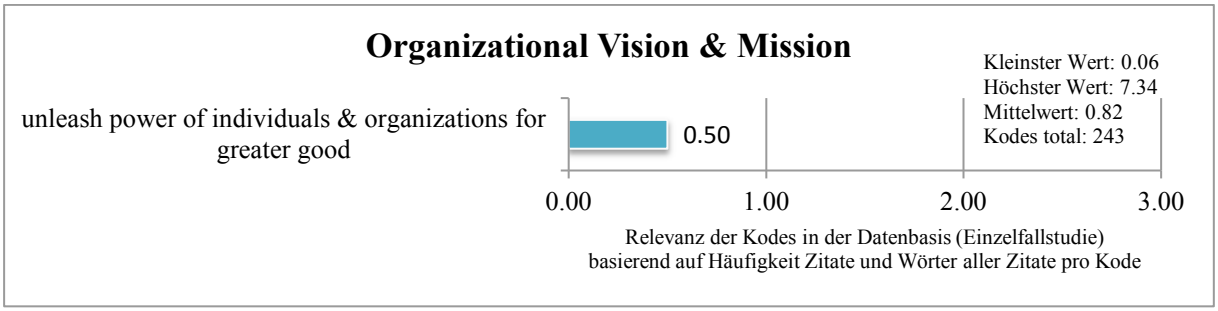



Abbildung 127: KBC – Normative Orientierung: Organisationale Vision und Mission
(Quelle: Eigene Darstellung)

Um diese Vision erreichen zu können, wird der Aufbau von Führungskompetenzen in Organisationen als Ziel gesetzt. Deren Bedeutung für Organisationen und deren Erfolg wird mit Forschungsergebnissen begründet:

> *"Building Leadership Capacity. Research shows that leadership is the key factor in influencing employee passion, customer devotion, and organizational vitality. Blanchard's leadership solutions allow organizations to create results-oriented, people-focused leaders who improve performance, increase retention and morale, and deliver bottom-line results." (KBC-Dok-5, S. 4)*

Dabei zeigt sich eine Orientierung an der Verbesserung von Organisationsergebnissen durch Führungskompetenzen. Diese Ziele will KBC strategisch durch Leadership-Trainings und die Entwicklung von Leadership-Kompetenzen in Zusammenarbeit mit den Organisationen erreichen (vgl. KBC-I-1a, Z. 94).

Im Zentrum stehen hierbei inhaltliche und innovative Leadership-Modelle, die Organisationen letztendlich bei ihrer Zielerreichung und ihrem Erfolg unterstützen sollen:

> *"Innovative leadership training models are at the core of our business. Using a collaborative diagnostic process, we've helped organizations large and small solve complex business issues, achieve measurable results, and develop authentic leaders who drive productivity and performance." (KBC-Dok-5, S. 5)*

### 8.3.3 Strategische Ausrichtung

Im Folgenden wird nun auf einzelne Strategie-Elemente eingegangen, wie das Portfolio, das Geschäftsmodell, strategische Initiativen und Investitionsentscheidungen sowie ein Beispiel für eine innovationsförderliche Strategie durch den Einkauf externer Lösungen. Abbildung 128 zeigt die in diesem Zusammenhang aufgekommenen Kodes in der Datenanalyse auf mit ihrer Relevanz im Datenmaterial:

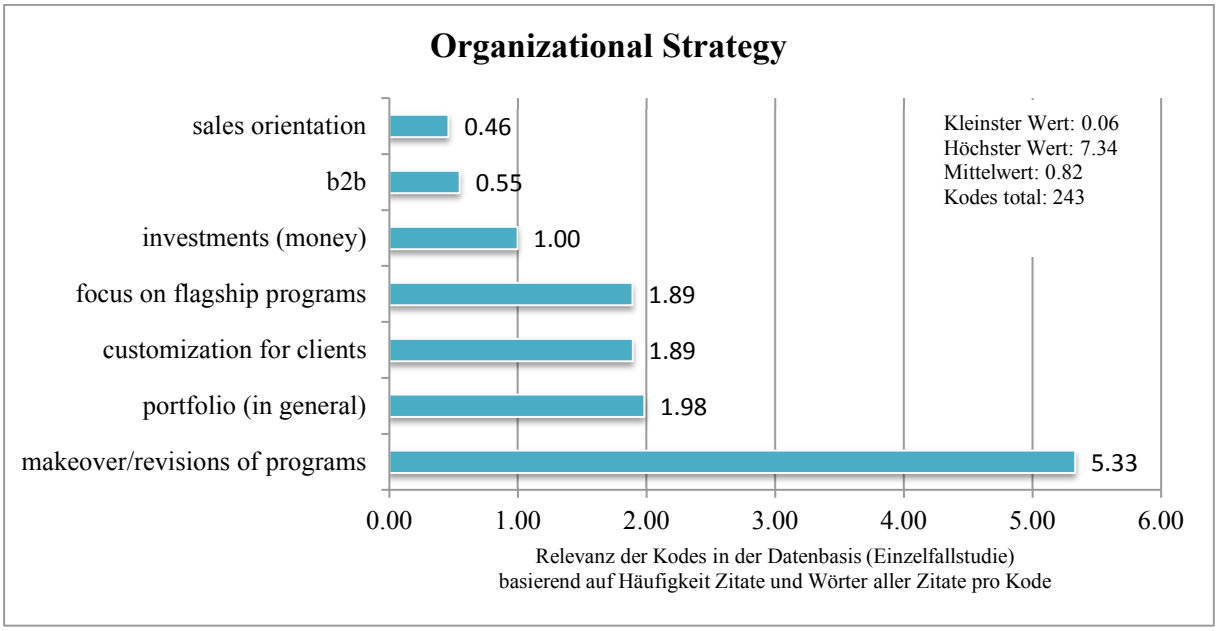



Abbildung 128: KBC – Strategische Ausrichtung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zu beachten ist bei dieser Abbildung, dass die Skala hier erweitert wurde und bis zum Wert 6 reicht. Dies liegt in dem ausserordentlich grossen Anteil der ‘Makeover’ von Programmen im Datenmaterial begründet und betont deren hohe Relevanz für diese Fallstudie.

#### 8.3.3.1 *Portfolio*

**Das Portfolio hält vielzählige Lösungen (wie Programme, Beratung, Services, Assessments) bereit für verschiedene Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen der Kundenorganisation (Individuen, Teams, Organisation), welche den spezifischen Kundenbedürfnissen in verschiedenen ‚Liefermöglichkeiten‘ begegnen; dem ‘Flagship’-Programm SLII liegt ein theoretisches Modell zugrunde, das für SSL und SSLiA ebenfalls die inhaltliche Basis bilden – aus einer anderen Perspektive.**

Die von KBC angebotenen Lösungen gehen von aktuellen Herausforderungen der Kunden mit den damit verbunden Bedarfen und Bedürfnissen:

Abbildung 129: KBC – Herausforderungen als Ausgangspunkt
(Quelle: KBC-Dok-6)

Entsprechende Lösungen werden in den folgenden Bereichen angeboten:

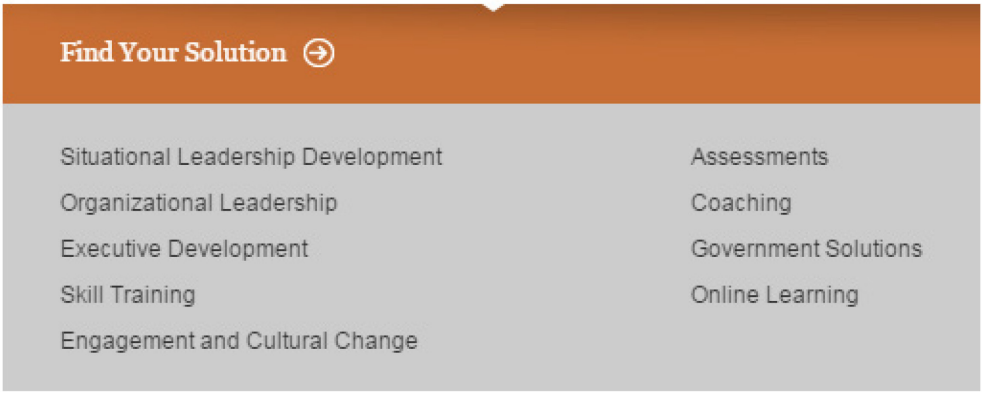



Abbildung 130: KBC – Angebotsbereiche
(Quelle: KBC-Dok-6)

Innerhalb dieser Angebotsbereiche werden vielzählige Lösungen aufgenommen. Diese beinhalten Programme, Einzelmodule, Services, die Beratungen einschliessen sowie diverse Assessments und Coaching. Weiter fällt auf, dass verschiedene Ebenen der Organisation aufgenommen werden – zum einen bezieht sich das auf Hierarchie-Ebenen, zum anderen auf Individuen, Teams und die gesamte Organisation. Tabelle 57 fasst die auf der Homepage[29] aufgeführten Lösungen zusammen (vgl. KBC-Dok-6):

| Angebotsbereich | Lösungen |
|---|---|
| **Situational Leadership Development** | **4 Programme**: Situational Frontline Leadership, Situational Leadership II, Situational Self Leadership, Situational Team Leadership |

[29] Quelle: https://www.kenblanchard.com

| Angebotsbereich | Lösungen |
|---|---|
| **Organizational Leadership** | **3 Services "Consulting"**: Leadership Development Strategy, Leading Organizational Change, Strategic and Operational Leadership |
| **Executive Development** | **2 Services "Best-in-class content"**: Leadership Point of View, Leading Whole Organizations<br>**3 Services "Executive Development"**: Action Learning, Cohort Experience, High-Interaction Designs |
| **Skill Training** | **6 fokussierte Einzelmodule**: Building Trust, Challenging Conversations, Giving Feedback, Goal Setting, Leading Virtually, Listening |
| **Engagement and Cultural Change** | **6 Programme**: Coaching Essentials for Leaders, DISCovering Self and Others, Leading People Through Change, Legendary Service, Optimal Motivation, Servant Leadership |
| **Assessments** | • **Multi-Rater Leadership Assessments**: Frontline Leader Assessment, Leader Action Profile II (LAPII), Leadership Behavior Analysis, The Booth 360<br>• **Organizational Assessment**: Employee Work Passion<br>• **Self-Awareness Tools**: DISC Assessment, Empowerment Development Gauge and Evaluation (EDGE)<br>• **Team Assessments**: PERFORM Rating Scale, Team Performance |
| **Coaching** | **4 Coaching Services**: An Executive Coach, Assessment-Driven Coaching, Coaching to Support Learning, Our Coaching Management System |
| **Government Solutions** | • **3 Programme "Engagement & Cultural Change"**: Creating Your Organization's Future (GSA), Leading People Through Change (GSA), Legendary Service (GSA)<br>• **2 Assessments**: Employee Work Passion Assessment for Government, DISCovering Self and Others (GSA)<br>• **6 fokussierte Einzelmodule** (vgl. oben): Relationship Skills Trainings<br>  • **6 Programme "Situational Leadership Development"**: Programme vgl. oben; auf die Zielgruppe angepasst |
| **Online Learning** | *"Whether it's standalone elearning, blended learning, or elearning to support face-to-face training, Blanchard's Online Learning delivers learning in the cloud. With more than 20 online lessons representing some of the most essential concepts and skills." (KBC-Dok-6)* |

Tabelle 57: KBC – Lösungen nach Angebotsbereichen
(Quelle: in Anlehnung an KBC-Dok-6)

An dieser Stelle soll der Blick ausserdem auf die verschiedenen Lernformate bzw. -designs gerichtet wählen, die Kunden angeboten werden. Wie Tabelle 57 bereits zeigt, kann die Beschäftigung mit Inhalten und die Entwicklung von Kompetenzen in verschiedenen Formaten durch KBC unterstützt werden. Mit Bezug auf die Geschäftszielorientierung erstellt KBC ganzheitliche 'Learning Plans':

> *“When we partner with you, we focus on your business goals, not just skill building. Blanchard designs learning plans that tie directly to relevant roles, projects and tasks. Our programs are research-based and address issues that are common regardless of your organization’s industry, region, or size.” (KBC-Dok-6)*

Diese Learning Plans können verschiedene Lernformate oder auch Learning Designs aufnehmen, um den Kundenbedürfnissen gerecht zu werden:

Abbildung 131: KBC – ‘Learning Plans’
(Quelle: KBC-Dok-6)

- **Online:** Mehr als 30 Module nehmen zentrale Inhalte und Modelle von KBC auf. Lernen kann angepasst an die spezifischen Kundenbedürfnisse selbstgesteuert online oder auch in virtuellen Klassenräumen cloud-basiert stattfinden. Dafür können das vorgesehene Curriculum aufgenommen oder einzelne Module gewählt werden.
- **Blended:** Verbindet Online mit Präsenzlernen (virtuell oder vor Ort); *“a typical course includes a live or virtual launch; online, self-paced learning; a live classroom application session; and either live or Web-based coaching” (KBC-Dok-6).*
- **Multinational:** meint die Gestaltung für multinationale Teilnehmerschaft – “*drawing on traditional and blended models, we customize learning plans that work across cultural, linguistic and geographical barriers” (KBC-Dok-6)*. KBC ist in über 80 Ländern aktiv und bringt entsprechende Erfahrungen mit. Lokale und regionale KBC-Experten stellen die Relevanz für die Teilnehmenden sicher.
- **Custom:** kundenspezifische Learning Plans nehmen oft mehrere ausgewählte Blended Learning Methoden auf. Dabei kann auch von standardisierten KBC-Programmen profitiert werden. ‘Custom’ meint z. B. *“incorporating their logo, company terminology, custom case studies, and exercises; combining existing programs; and creating new content” (KBC-Dok-6).*

Damit deutet sich bereits eine hohe Bedeutung verschiedener ‚Lieferoptionen' bzw. das Angebot verschiedener Formate an, die in späteren Ausführungen wiederholt relevant wird. Dies kann als Reaktion von KBC auf die sehr unterschiedlichen Organisationstypen, Bedürfnisse und Kulturen der Kunden verstanden werden:

> *"The challenge for organizations like the Ken Blanchard Company is that every single client is so different and trying to meet the needs of the culture … What we have found is that we have to create a million different delivery mechanisms." (KBC-I-3b, Z. 36)*

**'Flagship'-Programme.** Situational Leadership II (SLII) steht bis heute im Zentrum des Portfolios und wird am häufigsten durch Kunden nachgefragt:

> *"Let us say SLII is the sun, well, … these are planets that revolve around the sun" (KBC-I-1b, Z. 24).*

SLII richtet sich an Manager *"(to) develop competence, gain commitment, and retain talent" (KBC-Dok-6)*. Mit diesen Kompetenzen soll es den Managern gelingen, *"to diagnose the needs of an individual or a team and then use the appropriate leadership style to respond to the needs of the person" (KBC-Dok-6)*. KBC beschreibt SLII als *"the world's most taught leadership training model" (KBC-Dok-6)*. Das dem Programm grundgelegte theoretische Modell bildet ebenfalls die inhaltliche Grundlage für das Programm Situational Self Leadership (SSL). SSL ist bis dato das am zweithäufigsten von Kunden nachgefragte Programm (vgl. KBC-I-1b, Z. 24) und erhält die stärkste Nachfrage ausserhalb der Vereinigten Staaten.

Für SSL wird das grundgelegte Modell aus einer der anderen Perspektive betrachtet, nämlich aus der individueller Mitarbeitenden mit dem Ziel von 'Empowerment':

> *"Enabling individuals to transition from responsiveness to responsibility encourages initiative, idea generation, and problem solving. The confidence an individual gains from this type of empowerment grows leaders and drives high performance." (KBC-Dok-6)*

Damit sind die Mitarbeitenden der Manager, die an SLII teilnehmen, die Zielgruppe für SSL. Die beiden Programme SLII und SSL ergänzen sich also gegenseitig für eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung im Team und die Anwendung des Modells von Managern und ihren Mitarbeitenden im Arbeitsalltag. Abbildung 132 zeigt das den Programmen grundgelegte theoretische Modell aus der SLII-Perspektive. Dieses kann als Bedürfnismodell der Mitarbeitenden verstanden werden. Manager lernen die Bedürfnisse bzw. den Entwicklungsstand ihrer einzelnen Mitarbeitenden (Felder D1-D4) relativ zu verschiedenen Aufgaben einzuschätzen und mit einem entsprechend geeigneten Führungsstil (S1-S4) zu reagieren. Ziel ist es zudem, dass die Mitarbeitenden sich über

die Zeit und durch die unterstützende Führung in verschiedenen Aufgaben von D1 zu D4 entwickeln.

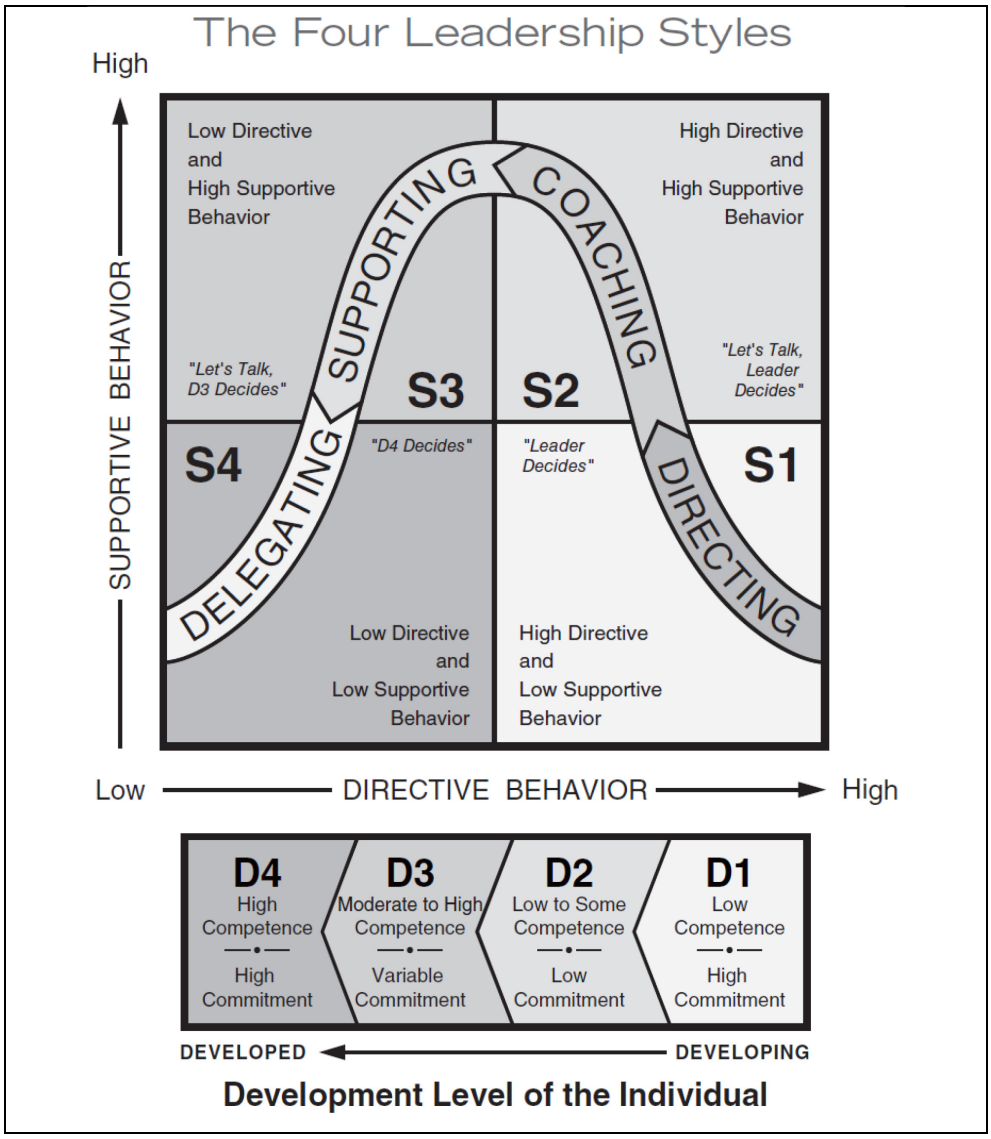



Abbildung 132: KBC – Grundgelegtes theoretisches Modell ‘The Four Leadership Styles’
(Quelle: SLII Virtual Workbook)

Die beiden Programme werden auf der KBC-Homepage in verschiedenen ‚Liefermethoden‘ angeboten, die Abbildung 133 darstellt (der virtuelle Workshop wird für SLII nicht aufgeführt):

Abbildung 133: KBC – ‘Delivery Methods’ für SSL und SLII
(Quelle: KBC-Dok-6)

**Einordnung des Programms SSLiA in das Portfolio.** Mit Tabelle 57 fällt bereits auf, dass das Programm SSLiA *nicht im Portfolio aufgeführt* wird. Die Hintergründe werden mit späteren Ausführungen erläutert. An dieser Stelle erscheint es wichtig festzuhalten, dass SSLiA an das Haupt- und Präsenzprogramm SSL anschliesst. Grundsätzlich verfolgt es die gleichen Ziele, geht aber über diese hinaus, indem es auf einer weiteren Liefermethode (selbstgesteuert und asynchron) basiert und vor allem die Anwendung des Modells in Arbeitsprozessen ('in Action') fokussiert:

> *"Situational Self-Leadership in Action is based on one of Blanchard core programs, ... Situational Self-leadership, which is the sister or the companion piece to the broad leadership course of Situational Leadership II. So what SSL does is... it focuses on the individual contributor in an organisation. It teaches them the same SLII model, but they flip it upside down and they use it as an individual to manage up to their managers ... and get the ... support or the type of leadership styles that they need from their managers. It is sort of an empowerment program, where they do that on their own, rather than wait for somebody to lead them. ... What we did (with SSLiA) was we took that program and we turned it into an asynchronous learning experience, using Podcasts and PDFs to teach the concepts." (KBC-I-1a, Z. 72)*

Abbildung 134 visualisiert diese Zusammenhänge und die Einordnung von SSLiA ins Portfolio zusammenfassend:

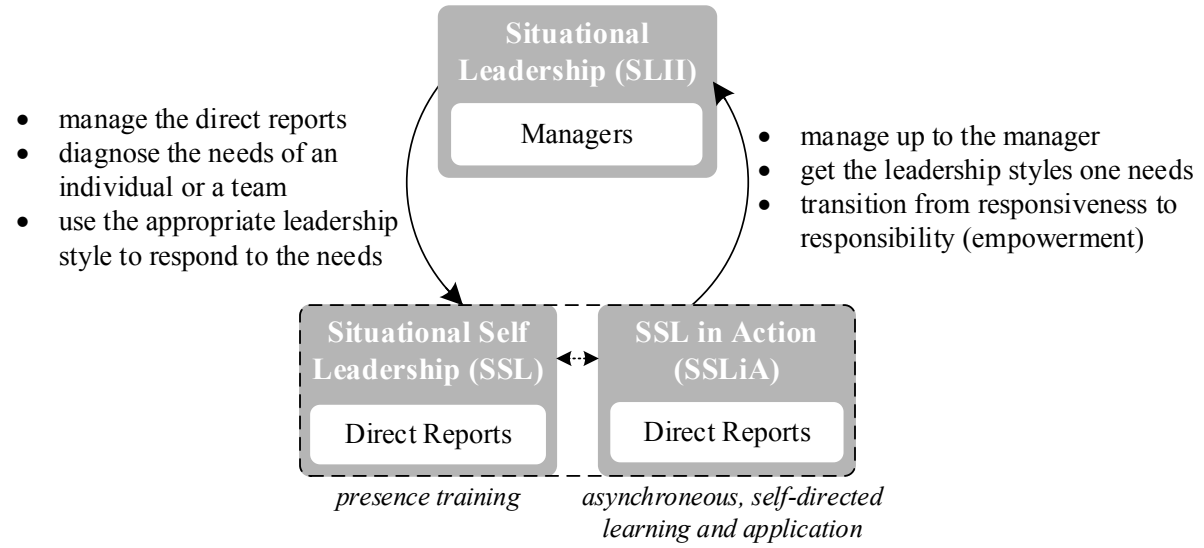



Abbildung 134: KBC – Portfolio-Einordnung von SSLiA
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 8.3.3.2 *Geschäftsmodel*

**Das Business-to-Business Modell der For-Profit-Organisation KBC nimmt zwei Ansätze auf: a) Leadership-Trainings von Managern und Individuen in Unternehmen, b) Train-the-Trainer Angebote; mit einer Verkaufsorientierung erhalten besonders die Hauptprogramme Aufmerksamkeit, die die höchsten Nachfragen am einfachsten generieren. Die in der Strategie verankerten kundenspezifischen Anpassungen führen zu weniger Profit als der Verkauf standardisierter Angebote.**

KBC verfolgt ein Business-to-Business Modell, wobei die Kundenunternehmen die KBC-Programme ihre Organisation implementieren (vgl. KBC-I-1a, Z. 79). Der Fokus liegt dabei vorrangig auf dem Training von Managern in den Unternehmen, auch wenn weitere Angebote und Services im Portfolio vorhanden sind:

> *"(the) strategy is to go in and train leadership and develop leadership capacity as a real business skill and or business advantage. … (the) focus is primarily on building that vision or mission through training managers in organizations." (KBC-I-1a, Z. 94)*

Neben dem Modell des Trainings und der Unterstützung der Einzelnen in Unternehmen bietet KBC ein Train-the-Trainer Modell an. Dabei schicken die Unternehmen eigene Mitarbeitende zu KBC, um sich mit den Inhalten und Modellen zu beschäftigen. Diese können nach erfolgreicher Teilnahme mit einer KBC-Zertifizierung ins Unternehmen zurückkehren und dort die Trainings durchführen. (vgl. KBC-I-1a, Z. 96)

Insgesamt nehmen Klassenraumtrainings den grössten Anteil der KBC-Aktivitäten ein. Diese schliessen virtuelle und Durchführungen vor Ort ein. (vgl. KBC-I-1a, Z. 96)

**Fokussierung des Hauptprogramms SLII.** KBC ist eine For-Profit-Organisation und agiert gewinnorientiert. Damit wird nachvollziehbar, dass die strategische Ausrichtung v. a. den Hauptprogrammen eine hohe Bedeutung und Aufmerksamkeit einräumt. Diese Programme sind bei den Kunden weltweit bekannt, werden häufig nachgefragt und ermöglichen die höchsten Einnahmen. Dementsprechend wird SLII, aber auch SSL im Verkauf vorrangig behandelt.

> *"Blanchard's bread and butter is selling Situational Leadership II. It is their big, flagship leadership program. It is recognized around the world. … So big companies, Fortune 500 companies that Blanchard works with, they easily go: Okay, yeah, I get it. We need to train our leaders. It has skill sets within it. That is the easy sell." (KBC-I-1b, Z. 50)*

**Standardisierung vs. kundenspezifische Anpassungen.** Die KBC-Angebote werden nach ihrer Entwicklung in verschiedenen Liefermethoden offeriert und können bei Bedarf kundenspezifisch angepasst werden. Um den Kundenbedürfnissen begegnen zu können, ist die kundenspezifische Anpassung deutlich in der Strategie verankert (nimmt

mit seiner Relevanz im Datenmaterial Rang 25 in der Fallstudie ein). Für KBC bedeuten solche Anpassungen allerdings hohe Aufwände. Deshalb bringt der Verkauf von standardisierten Programmen grundsätzlich höheren Profit mit sich. Insgesamt geht KBC von 5 Ebenen der “Customization” aus:

> *“And it goes from off-the-shelf … We do light customization where it is really just a logo … or by the workbook … But then with (anonymized client), for example, not only did we include different content; there is not a program that looks like the … program. So it has our content but it is constructed in such a way that it actually does need upskilling of trainers. … we integrate their competencies … So I would consider (anonymized client) a very customized program.” (KBC-I-2b, Z. 27-28)*

#### 8.3.3.3 *Strategische Initiativen und Investitionsentscheidungen*

**Für strategische Entscheidungen für die Überarbeitung eines Programmes ist die Befürwortung des Bereichs ‘Product Development’ bedeutend, um Budget und Ressourcen zu erhalten; zwei zentrale Investitionsdimensionen lassen sich ausmachen:**

**a) ‘Makeover’ setzten beim Hauptprogramm SLII an und nehmen nun SSL auf, wobei Feedback und Ideen aus dem erweiterten Kreis (KBC-Kundenverantwortliche, Kunden, Autoren anderer Programme zur Abstimmung) vielfach und aktiv einbezogen werden;**
**b) Online-Plattformen, die den Lernprozess durch neue Lernformen unterstützen.**

Immer wieder werden erneut strategische Entscheidungen getroffen, bestimmte einzelne Programme neu zu überarbeiten. Dabei können bspw. Materialien aktualisiert oder neu gestaltet oder das ganze Programm-Design überarbeitet werden o. a. – abhängig davon, was als entwicklungsbedürftig erkannt und als solches deklariert wird. Im Folgenden soll auf zwei strategische Überarbeitungen der Programme SLII und SSL eingegangen werden. Diese werden derzeit in der Organisation durchgeführt und nehmen gleichzeitig bedeutenden Einfluss auf das Programm SSLiA, wie später deutlich werden wird. Diese Überarbeitungen sind z. T. verbunden mit Investitionen in neue Online-Plattformen. Eine hohe Relevanz des entsprechenden Kodes ‘makeover/revision of programs’ wird auch mit seiner Platzierung auf Rang 5 bzgl. seines Aufkommens im Datenmaterial für diese Fallstudie hervorgehoben. Darüber hinaus zeigen diese beiden ‘Makeover’ exemplarisch auf, wie Programm-Entwicklungen bei KBC initiiert und durchgeführt werden.

### 'Makeover' der Hauptorgramme

**Überarbeitung von SLII und Neuentwicklung von SLX.** Entsprechend der strategischen Ausrichtung stehen v. a. die ‚grossen' Hauptprogramme im Fokus, so auch bzgl. der Weiterentwicklung von Programmen. Die Überarbeitung von SLII wurde bereits vor kurzer Zeit abgeschlossen:

> *"They (KBC) have a plan where they recently revised their core flagship programs, Situational Leadership II. They revised that two years ago or last year. Then they have other plans on programs that they want to release in order." (KBC-I-1a, Z. 75)*

SLII wurde im Jahr 1985 erstmals lanciert und hat seitdem immer wieder Anpassungen erfahren. Die letzte Überarbeitung führte im Ergebnis zu einer gänzlichen neuen Lernmöglichkeit, nämlich der Gestaltung des Programms 'Situational Leadership Experience' (SLX). SLX wird auf der KBC-Homepage als eine neue ‚Liefermöglichkeit' von SLII aufgeführt (vgl. KBC-Dok-6), die aber auf einer für KBC neue und innovative Programmgestaltung basiert. Für diese Programmüberarbeitung nennt eine Interviewpartnerin die Wirtschaftskrise als zentralen Innovationstreiber, auf den KBC mit einem neuen innovativen Programmansatz reagieren wollte:

> *"We rethought SLX. But that was actually thanks to the economical crisis because we said, you know what? We probably have to show that we are innovative and that we are new and that it is not the same song because they are not going to come to us. And sometimes back or difficulties or challenges make you much better, for sure." (KBC-I-2b, Z. 253)*

In die Überarbeitung ist dann die Idee eingeflossen, mehr den Lernprozess zu unterstützen als nur punktuelles Klassenraumlernen:

> *"… the new updated version of … SLX, … where you have the feeling that people are much more on a journey than on it today or whatever time that they spend in the classroom, because it starts way early, way before they actually lead into the class, which I think is quite … that actually is our biggest strength now, that we kind of understood that if we do not go on the vague of it needs to be a journey and not a one-off …" (KBC-I-2b, Z. 32)*

Dem Programm wurde damit ein ganz neues Design zugrunde gelegt. In der Ohase der Ideengenerierung wurde das Feedback und die Erfahrungen vielzähliger SLII-Trainer einbezogen. Ohne an dieser Stelle näher auf das Design eingehen zu wollen, sollen kurz zentrale Änderungen skizziert werden. Diese illustrieren das sich bei KBC mit der Zeit verändernde Lehr-/Lernverständnis durch die Zusammenarbeit und die Nachfrage der Kunden, welches durch Überarbeitungen in die Programmgestaltung aufgenommen wird. In diesem Fall zeigt sich mit dem neuen SLII Experience ein Design, das die Lernenden und auch die Anwendung stark in den Mittelpunkt rückt. Die folgenden Zitate nehmen zentrale Änderungen im Design des Programms SLII Experience auf:

> *"The SLII Experience flips the classroom design and increases learner participation, engagement, and excitement. Technology is used extensively to engage the learner, who can access leadership training content online before, during, and after the program. The new design offers more flexibility and self-paced elearning ... but still provides the deep practice that only comes from experiential classroom work. ... people can hone new leadership skills in bite-sized learning activities, which leads to greater retention. ... the elearning assets ... provide multiple learning resources for downloading and sharing back-on-the-job." (KBC-Dok-6).*

> *"The SLII Experience is organized into phases: LAUNCH, LEARN, PRACTICE, and MASTER. It's a learning experience mastered over time, not a one-time workshop." (The Ken Blanchard Companies, 2015, S. 2)*

Es zeigt sich also eine Verlagerung des Lernens aus dem Klassenraum hinaus, die Unterstützung der Anwendung in Arbeitsprozessen sowie eines erweiterten Lernprozesses. Gleichzeitig finden sich ‚Lernhäppchen' und das Angebot weiterer Lernressourcen. Damit wird auch selbstgesteuertes Lernen möglich.

**Überarbeitung des Programms SSL**. Nachdem das Hauptprogramm SLII – bzw. neu SLX – überarbeitet wurde, wird aktuell das Hauptprogramm SSL überarbeitet (vgl. KBC-I-2a, Z. 79). Die Hauptautorin des Programms SSL (die Rollen werden nachfolgend in Kapitel 8.3.4 näher beschrieben), die v. a. verantwortlich ist für die Inhalte und Modelle sowie die Programmgestaltung, plädierte bereits seit einiger Zeit für die Überarbeitung des Programms. Doch bisher war das Update für die Organisation nicht umsetzbar. Nun hat sich die Situation geändert und seitdem regte die Autorin diesen Vorschlag wieder gezielt an. Doch ausschlaggebend war, dass der neue *"Vice President of Product Development" (KBC-I-3b, Z. 92)* einige Untersuchungen anstellte. Dabei wurden Vertriebszuständige und vielzählige Kunden interviewt, was zu einem eindeutigen Ergebnis führte:

> *"He talked to a lot of people to get information about what the next product should be, that we would put our resources into revising. And it came out overwhelmingly, people said it was this program. ... He is doing it because that was the message he got. And there is a couple of sales people who are complaining like crazy because they want this program updated. ... So we are really excited." (KBC-I-3b, Z. 92)*

Demnach hat der Bereich 'Product Development' diese Überarbeitung beschlossen, was allerdings von Autoren und Vertriebsleuten gänzlich unterstützt und bereits seit einiger Zeit versucht wurde, zu initiieren. Mit dieser Situation bietet sich für die Hauptautorin eine förderliche Ausgangslage, ihre neuen Ideen in das Programm einzubringen:

> *"She wants to integrate all her new kind of ways of doing stuff. The way we just redesigned situational leadership…" (KBC-I-2a, Z. 31-35)*

Die Vorbereitungsphase verlief etwa bis Ende des Jahres 2015. Die Entwicklungs- bzw. Produktionsphase sollte anschliessend im Jahr 2016 beginnen (vgl. KBC-I-3b, 54). Dabei betont die Autorin, dass es vielmehr um die Gestaltung eines *Lernprozesses* geht als um die Gestaltung eines ‚Produkts‘ (vgl. KBC-I-3b, 42). Das Interview mit der Hauptautorin zur Datensammlung hat im September 2015 stattgefunden. Zu diesem Zeitpunkt lagen bereits viele Ideen zur möglichen Neugestaltung vor, die im Folgenden nur kurz skizziert werden sollen.

Zum einen soll der Lernprozess verstärkt an *“the hero’s journey” (Campbell, 2008)* angelehnt werden (vgl. KBC-I-3b, 42), den die Lernenden im Sinne einer Learning Journey durchlaufen können. Das zentrale Buch zum SSL-Programm nimmt diese bereits auf (vgl. Blanchard, Fowler & Hawkins, 2005). Die neue Plattform ‘Blanchard Online’ wird für dessen Umsetzung als geeignet und unterstützend gesehen (vgl. KBC-I-3b, 88). Das folgende Zitat beschreibt das grundliegende Anliegen der Autorin und hebt v. a. die Unterstützung der Teilnehmenden genau in ihren alltäglichen Arbeitsprozessen hervor und damit die Integration in den Arbeitskontext:

> *“… because of my motivation background… I want to create something that is so interesting and so compelling to people that they want to go through it. And as they are learning, it is mirroring their own lives. So it is not something extra that they have to do but it is integrated into their daily lives so that whatever they are doing, they just happen to be doing it better. So in other words, if you are manager, I know I have to have a conversation with you. I have got to communicate with you. How can I just do that better? … I want them to be able to say: Wow! This is such a phenomenal tool. I am going to be having a conversation with my manager and because of this, it is going to be a better conversation.” (KBC-I-3b, Z. 10)*

Mit der Idee, die neue Plattform zu nutzen, stellt sich auch die Frage nach der Einbindung von virtuellem Lernen und v. a. dessen Ausgestaltung, wenn eine erfolgreiche Anwendung im Arbeitskontext virtuell unterstützt werden soll (vgl. KBC-I-3b, Z. 28). Darüber hinaus ist ein weiteres Anliegen, den Lernprozess verstärkt zu unterstützten. Dies involviert die Phase vor und nach dem Training und beginnt dabei, das Training bei den Teilnehmenden bereits vorab so zu positionieren, dass diese mit einer hohen Motivation in den Lernprozess starten können. Damit soll der Transfer gefördert werden. Die Autorin erkennt hier Optimierungspotenzial des Programms, welchem nun begegnet werden kann:

> *“We, Blanchard and especially me, given what I know now about motivation, … I could help create a really effective way of announcing that there is training and then getting people to opt in and then keeping them engaged through the learning process.” (KBC-I-3b, 34)*

Diese Ideen sollen ausserdem mit zentralen Kunden und KBC-Trainern diskutiert und ihr Feedback sowie ihre Iden aufgenommen werden. Hierfür werden zwei Events genutzt:

- **Fokusgruppe im Rahmen einer Kundenmesse**: *“we are making a presentation and getting their feedback as to what is the best way for us to deliver our content to them” (KBC-I-3a, Z. 32)*. Diese Fokusgruppe findet mit mehreren zentralen und verschiedenen Kunden und im informellen Rahmen statt (vgl. KBC-I-3b, Z. 8). Auf der KBC-Seite werden die Hauptautorin sowie das Product Development Team teilnehmen (vgl. KBC-I-3b, 58).
- **Global Partner Meeting**: in einem 2-Tages-Meeting soll u. a. die Frage aufgenommen werden *“what does the global community want with SSL?” (KBC-I-3b, Z. 8).* Hier werden globale Partner, d. h. Personen, die die Programme verkaufen und auch beim Kunden durchführen (z. B. als Trainer) einbezogen, um ihre Ideen und Anregungen aufnehmen zu können *(vgl. KBC-I-3b, Z. 74)*.

Das gesamte ‘Makeover’-Team wird mehrere Personengruppen einbeziehen. Das Kernteam wird aus vier Personen bestehen: Hauptautorin, Brand Manager (agiert als Projektmanager), Graphic Artist (gestaltet das ‚Produkt‘ physisch), Vice President of Product Development. Die Kernarbeit liegt bei den erstgenannten drei Personen. Die vierte Person agiert als Verbindungsstelle zwischen dem Kernteam und der Organisation, bspw. durch das zur Verfügung stellen von Budgets und Ressourcen. Darüber hinaus werden Gruppen im weiteren Kreis involviert (vgl. KBC-I-3b, Z. 60):

- **Zentrale Personen, die SSL durchführen und an die Kunden verkaufen**: Schlüsselpersonen, mit denen Ideen diskutiert und deren Ideen aufgenommen werden sollen
- **Autoren anderer KBC-Programme bzw. -Produkte**: So soll eine Abstimmung erfolgen, um die Kompatibilität mit bestehenden Produkten sicherzustellen

Mit allen einbezogen Personen im erweiterten Kreis wird insgesamt eine Gruppe von etwa 40-50 Beteiligten erwartet (vgl. KBC-I-3b, Z. 60).

**Plattform ‘Blanchard Online’ und weitere**

Vor kurzer Zeit wurden hohe Investitionen in die Entwicklung der Online-Plattform ‘Blanchard Online’ getätigt (vgl. KBC-I-2a, Z. 73). Mit dieser Plattform sollte die Zielgruppe erweitert werden durch das Angebot von günstigeren und selbstgesteuerten Lernmöglichkeiten, die KBC-Inhalte und Modelle beinhalten. Diese können nun nach

Belieben von den Kunden ausgewählt werden und so wird das KBC-Angebot auch für einzelne Personen aus den Unternehmen oder auch für kleinere Unternehmen ‚leistbar‘. (vgl. KBC-I-2b, Z. 44-46) Aufgrund der hohen Investitionen erhält der Verkauf von Angeboten, die auf der Plattform basieren nun hohe strategische Aufmerksamkeit. Die Nutzung der Plattform kann auch als eine mögliche ‚Liefermethode‘ von Programmen aufgenommen und in diese integriert werden.

Neben dieser Plattform wurde im Rahmen der SLII-Überarbeitung auch in die neue SLX-Plattform investiert, die die technische Grundlage liefert. Ausserdem wird derzeit eine Pilotierung mit einer weiteren Plattform durchgeführt; diese wurde von einem externen Unternehmen entwickelt (vgl. KBC-I-3b, Z. 12). Damit nimmt diese Plattform das SLII- und SSL-Modell auf und will den Lernprozess virtuell unterstützen, indem es an die virtuellen Arbeitsgewohnheiten der Teilnehmenden anknüpft und die einzelnen Schritte unterstützt. So stellt dies eine weitere zukünftige Investitionsmöglichkeit dar und könnte in die Überarbeitung des SSL einfliessen.

#### 8.3.3.4 *Innovationsförderliche Strategie: Einkauf externer Lösungen*

**Neben der eigenen Entwicklung KBC-interner Lösungen werden auch extern entwickelte Lösungen eingekauft, sofern der Bedarf und der Mehrwert für die Kunden gesehen wird; das bezieht sich bspw. auf: a) Inhalte, b) technische Lösungen zur Lernprozessunterstützung; so können innovative Lösungen aufgenommen werden ohne selbst ein Risiko einzugehen.**

Es wird eine deutliche Unterscheidung vorgenommen zwischen der Entwicklung neuer inhaltlicher Modelle und neuen Programmen (vgl. KBC-I-2b, Z. 87). Darauf basierend sollen nachfolgend zwei innovationsförderliche strategische Ansätze zur Aufnahme oder Entwicklung dieser beiden Dimensionen skizziert werden.

**Einkauf extern entwickelter Inhalte**

Dies bezieht sich zum einen auf die Inhalte. KBC nutzt zwar vorrangig eigene Inhalte, doch bspw. bei sehr kundenspezifischen Anfragen kann die Einbeziehung weiterer Inhalte wichtig werden, die KBC selbst nicht mitbringt. In diesem Fall werden Inhalte von Partnerorganisationen aufgenommen:

> *“We usually work for 80 percent of these in-house models and then for 20 percent we use maybe content of other people that we partner with” (KBC-I-2b, Z. 12).*

Damit werden externe Inhalte eher situationsabhängig bei Bedarf aufgenommen, fliessen aber nicht nachhaltig in die KBC-Angebote ein. Daneben werden auch extern entwickelte Modelle eingekauft, die nachhaltigen Einfluss auf das Portfolio nehmen, indem darauf basierend neue Programme und Angebote entwickelt werden können:

> *"Our Trust model was developed by somebody who used to be a Consulting Partner, left the company, created the Trust, and then we bought it. So it actually was bought into Blanchard but then really got Blancharized." (KBC-I-2b, 87-89)*

**Einkauf extern entwickelter technischer Lösungen**

Partnerunternehmen entwickeln eigenständig technische Lösungen, die an KBC herangetragen werden können. Bsp. hat Interviewpartner 1 KBC verlassen, ein eigenes Unternehmen gegründet und ist mit KBC als Consulting Associate verbunden geblieben. Im Rahmen des eigenen Unternehmens entwickelt dieser neue Lernmöglichkeiten basierend auf digitalen Medien, wofür KBC selbst begrenzte organisationale Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt. Demnach kann Interviewpartner 1 in der eigenen Organisation unabhängig kreative Ideen umsetzen und diese anschliessend KBC, aber auch anderen Unternehmen, anbieten. Damit zeigt sich die Möglichkeit für KBC, extern entwickelte und innovative Lösungen aufzunehmen, sofern ein Mehrwert für KBC erkannt wird: *"I see it as a third part relationship for Blanchard" (KBC-I-1b, Z. 91-95)*. Da diese Lösungen unabhängig entwickelt werden, besteht für KBC kein Risiko und zunächst keine Entwicklungsaufwände:

> *"And it would be win-win if Blanchard would see the value in it, in that they did not put any … product development investment … They get to focus on what their corporate product development strategies were. … It would not disrupt their process at all. But they look at this and go: Oh yeah, we see how this could fit for a client, … and offer it to clients…" (KBC-I-1b, Z. 37)*

Interviewpartner 1 arbeitet darüber hinaus weiterhin mit KBC-Autoren zusammen, um diese mit seiner Expertise in der Produktentwicklung zu unterstützen (vgl. KBC-I-1b, Z. 36). Ein ähnliches Beispiel zeigt der aktuelle Pilotversuch mit einer neuen Plattform, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben. Auch diese wurde von einem unabhängigen externen Unternehmen entwickelt und wird jetzt durch KBC für die eigene Nutzung in einer Pilotierung geprüft. Bei einer positiven Bewertung dieser Erprobung im eigenen Kontext, kann die Plattform aufgenommen werden.

### 8.3.4 Strukturen

KBC ist global in einer Headquarter-Struktur organisiert. Der globale Hauptsitz befindet sich seit der Gründung in Escondido, San Diego, CA (USA). Insgesamt verfügt KBC über 5 Hauptsitze. Die weiteren haben ihren Standort wie folgt[30]:

- Oakville, Ontario (Kanada)
- Washington, DC (District of Columbia, Blanchard Government)
- Singapur (APAC)
- UK (EMEA)

Weitere 32 Standorte befinden sich in den vier Regionen:

- **Amerikas (3 Standorte):** Brasilien, Kolumbien, Venezuela;
- **Europa (17 Standorte, davon 2 Global Partner):** Belgien, Bulgarien, Zypern, Dänemark, Finnland (Global Partner), Deutschland, Griechenland, Ungarn, Niederlande, Norwegen (Global Partner), Polen, Rumänien, Russland, Serbien, Spanien, Schweden, Türkei;
- **Mittlerer Osten / Afrika (5 Standorte, davon 1 Global Partner):** Ägypten, Israel, Libanon (Global Partner), Südafrika, Vereinigte Arabische Emirate;
- **Asien-Pazifik (7 Standorte):** Australien, China, Hongkong, Indien, Japan, Neuseeland, Taiwan.

Mit Bezug auf die Standorte in Europa wird die Verwendung eines Franchise-Systems beschrieben (vgl. KBC-I-2b, Z. 154), d. h. der Hauptsitz in den USA agiert als Franchisegeber, die lokalen Standorte Franchisenehmer.

KBC ist mit seiner Mitarbeiteranzahl ein mittelgrosses Unternehmen (etwa zwischen 250 und 500 angestellten Mitarbeitenden). Zudem befindet sich die Organisation in einem grösseren Partnernetzwerk:

> *"Our partner network helps us deliver on our mission of unleashing the potential and power of people and organizations for the greater good" (The Ken Blanchard Companies, 2016c).*

Demnach sind einige der oben genannten Standorte im Partnernetzwerk verankert. Partner vertreiben ebenfalls die KBC-Programme und -Angebote mit den Inhalten und Modellen und führen diese beim Kunden durch. Diese sind somit an KBC angebunden, agieren allerdings selbstverantwortlich.

---

[30] Die Ausführungen zu Strukturen basieren auf Beschreibungen der Homepage von KBC: http://www.kenblanchard.com/About-Us/Global-Locations

Abbildung 135 nimmt die zentralen Kodes auf, die in der Datenanalyse aufkamen und zeigt deren Anteil im Datenmaterial. Nachfolgend werden diese näher erläutert.

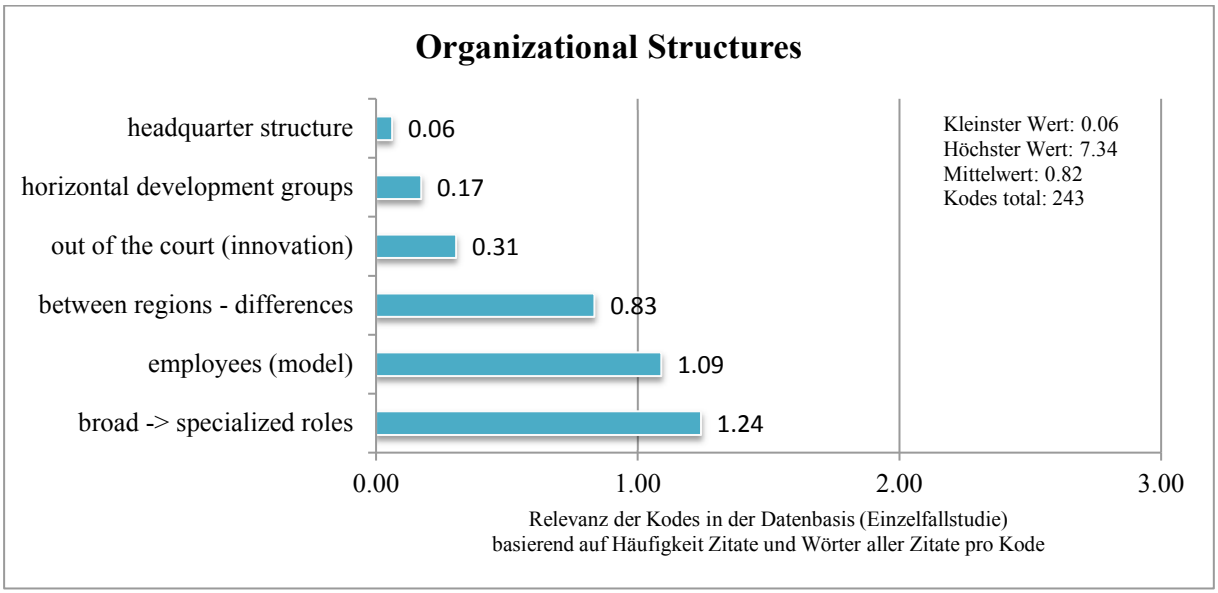



Abbildung 135: KBC – Organisationale Strukturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 8.3.4.1 *Strukturbereiche der Regionen im Vergleich*

**Die drei Bereiche ‘Sales’, ‘Product Development’ und ‘Professional Services’ arbeiten mit den intern entwickelten Inhalten und Modellen, indem sie diese verkaufen, zu ‚Produkten‘ entwickeln und beim Kunden durchführen; die strategische Entscheidung *für* Produkte sowie die Schaffung von Ressourcen liegt bei Product Development.**

**Die Rollen ‘Consulting Associates’, ‘Consulting Partners’, ‘Consulting Directors’ stehen in engem Kontakt mit Kunden zur Beratung und ‚Lieferung‘ von Produkten/Programmen; Autoren sind verantwortlich für die selbstinitiierte Entwicklung von Inhalten und Modellen.**

An dieser Stelle soll kurz auf drei zentrale Bereiche von KBC eingegangen werden, die in der weiteren Fallstudie immer wieder aufkommen und damit die höchste Relevanz für diesen Fall erhalten: Sales, Produktentwicklung und Professional Services.

**Sales.** Hier liegt die Zuständigkeit für den Verkauf der Produkte (vgl. KBC-I-2b, Z. 13). Dieser Bereich sorgt in erster Linie und direkt für die Einnahmen der Organisation, weshalb den Verkaufsverantwortlichen eine hohe Aufmerksamkeit und Bedeutung zukommt: *“the ones who bring in the money, which is more sales” (KBC-I-2b, Z. 425)*.

Verkaufspersonen haben selbst wenig vertiefte Kenntnisse über die Inhalte der Programme, aber arbeiten hierfür mit Inhaltsexperten zusammen, bspw. mit Consulting Directors. Die Auswahl der einbezogenen Inhaltsexperten liegt damit bei den Verkaufsverantwortlichen. In der Vergangenheit basierte diese Auswahl häufig auf persönlichen Beziehungen, was derzeit eine Veränderung erfährt. Somit wird die Expertise der Personen das Auswahlkriterium (KBC-I-2b, 158-159):

> *"Nowadays we have become very sophisticated in getting the right person in front of the right audience" (KBC-I-2b, Z. 160).*

Dies betrifft vor allem die Region USA; in Europa gibt es leichte Unterschiede aufgrund der vorhandenen Ressourcen (vgl. KBC-I-2b, Z. 158-159). In den USA sind die Verkaufsverantwortlichen separiert von den Personen, die die Programme ‚liefern'. Bei den globalen Partnern dagegen fällt Lieferung und Verkauf zusammen.

Mit der Einführung der Rolle des 'Consulting Director' vor kurzer Zeit sollte das Spannungsfeld zwischen den Verkaufsinteressen der Vertriebspersonen und der Beratung zu nachhaltigen Lösungen für die Kunden, das bisher verstärkt die Trainer verfolgten, ausbalanciert werden (vgl. KBC-I-2b, Z. 242).

**Product Development.** In diesem Bereich findet die Produktentwicklung statt, d. h. entweder weitere neue Programme zu entwickeln oder bestehende zu verbessern und weiterzuentwickeln (vgl. KBC-I-2b, Z. 95-96). Das meint allerdings nicht die inhaltliche Entwicklung von Modellen, sondern bspw. Liefermethoden. Die Grundlage stellen die von Autoren entwickelten Inhalte und Modelle dar. So könnten z. B. neue Wege der Nutzung eines Modells zu einem neuen Produkt führen. Da die Autoren die inhaltlich Verantwortlichen für die Programme und ‚Produkte' sind, findet mit diesen eine enge Zusammenarbeit statt (vgl. KBC-I-2b, Z. 92). Der Bereich kann als Verbindungsglied zwischen den Autoren und der Organisation gesehen werden, indem deren inhaltlichen Ideen in Produkte übersetzt werden. Bspw. übernimmt der Bereich auch die Entwicklung oder Überarbeitung von Lehr-/Lernmaterialien (vgl. KBC-I-2b, Z. 229). Ausserdem wird die Konformität mit der Strategie sichergestellt sowie das zur Verfügung stellen entsprechender Ressourcen (vgl. KBC-I-3b, Z. 60). In Anlehnung an die Strategie wird die Kontrolle über die Marke sowie die Produkte auf dem Markt im Blick behalten (vgl. KBC-I-1a, Z. 75). Product Development unterstützt daher auch die Positionierung der Produkte auf dem Markt (vgl. KBC-I-2b, Z. 111). Entsprechend obliegen die Entscheidungen für Produktentwicklungen diesem Bereich.

SSLiA wird von KBC als neue Produktentwicklung eingeordnet, das auf dem bereits bestehenden SSL-Modell basiert. Auch hierbei wurden die Autoren entsprechend einbezogen. (vgl. KBC-I-2b, Z. 94)

**Professional Services.** Dies umfasst drei ‘Delivery’-Bereiche (vgl. KBC-I-2b, Z. 8):

- **Coaching:** alle für KBC tätigen Coaches sind international zertifiziert; diese Zertifizierung stellt eine Voraussetzung für diese Rolle dar (vgl. KBC-I-2b, Z. 9).
- **Consulting:** zielt auf die Beratung der Organisation als System, um (den Mitarbeitenden) förderliche Rahmenbedingungen und Strukturen zu schaffen ohne Trainings oder Workshops zu durchlaufen (vgl. KBC-I-2b, Z. 10);
- **Training:** beinhaltet Workshops und Trainings für alle möglichen Zielgruppen in den verschiedenen ‚Lieferformaten‘ (vgl. KBC-I-2b, Z. 11).

Der Bereich wird global aus den USA geführt, während bspw. in Europa eine regionale Zuständigkeit verankert ist (vgl. KBC-I-2b, Z.153). Nachfolgend sollen einige zentrale Rollen erläutert werden, die im Bereich der ‘Professional Services’ einzuordnen sind:

| Rolle | Erläuterung |
|---|---|
| **Consulting Director** | • *“a role inbetween delivery and business development” (KBC-I-2b, Z. 13)*<br>• *“somebody who is actually knowledgeable about all the offerings and everything that Blanchard has done or as much as you possibly can” (KBC-I-2b, Z. 104)*<br>• unterstützt Kunden dort, wo die Expertise der Sales Persons endet: *“You need to know much more, both of the content, but also you need to understand much more of the structure and kind of the architecture of what the company needs. So you need to offer really ready solutions, without offering products” (KBC-I-2b, Z. 13)*; ist damit für das Projektteam zuständig, das projektbasiert zusammengesetzt wird (vgl. KBC-I-2b, Z. 175-178).<br>• Durchläuft mit Kunden den gesamten Prozess: Bedarfsanalyse, Projektvorschlag (inkl. der Gestaltung der Programmarchitektur bzw. -designs, Sicherstellung der Durchführung durch Trainer (auch deren Kompetenzerweiterung, falls nötig), Feedback der Kunden aufnehmen, ggf. Anpassungen vornehmen. (vgl. KBC-I-2b, Z. 16-18)<br>  • kann Sales Persons bei Projektvorschlägen unterstützen: *“from the minute content is being presented, you are involved. It is critical.” (KBC-I-2b, Z. 19)* |

| Rolle | Erläuterung |
|---|---|
| **Consulting Partners** | • für ‘Delivery’ verantwortlich in den drei Bereichen Coaching, Consulting, Training (vgl. KBC-I-2b, Z. 8)<br>• auch Auswahl von externen Partnern, die z. B. Inhalte liefern können, über die KBC nicht selbst verfügt (vgl. KBC-I-2b, Z. 12)<br>• können die Rolle des ‘Consulting Director’ übernehmen (vgl. KBC-I-2b, Z.102): *“when you are a Consulting Partner, you are considered to have enough content to be able to be a Consulting Director” (KBC-I-2b, Z. 104)*<br>• *“have a longstanding reputation” (KBC-I-2b, Z. 185)*<br>• verfügen über viel Erfahrung und vertieftes Wissen und einen Überblick zum gesamten Portfolio: *“most of us … have been with the company for a longer period of time. We have delivered so much in such different circumstances, with such different needs, that indeed we could consider ourselves a subject matter of what Blanchard has to offer.” (KBC-I-2b, Z. 119)*<br>• sehr flache Struktur liegt auf dieser Ebene vor (KBC-I-2b, Z. 153) |
| **Consulting Associate** | • unabhängige Personen, die nicht Vollzeit für KBC arbeiten, sondern in einer Kollaborationsbeziehung zu KBC stehen und daneben weiteren Aktivitäten nachgehen (bspw. eigenes Unternehmen etc.) (vgl. KBC-I-2b, Z. 125)<br>• die Strategie entwickelt sich mehr in die Richtung, externe Trainer zu engagieren, als interne: *“so that they do not have the overhead and cost of having employed facilitators. But that they can have an army of consultants that they have as resource trainers that they can just go to on a project-by-project basis.” (KBC-I-1a, Z. 97)* |

Tabelle 58: KBC – Rollenstrukturen ‘Professional Services’
(Quelle: Eigene Darstellung)

Derzeit findet eine strategische und strukturelle Veränderung im Bereich ‘Professional Services’ statt. Dabei sollen spezialisierte statt ‚breite‘ Rollen etabliert werden:

> *“So we would say we have somebody who only does virtual, somebody who only does T4Ts, train to trainers, or so …” (KBC-I-2b, Z. 74).*

Weiter bewegt man sich weg von eher ‚breiten‘ Rollen der Consulting Directors, die verkaufen *und* durchführen, hin zu spezialisierten Rollen, die sich auf eine der Rollen konzentrieren (vgl. KBC-I-2b, Z. 82-83).

KBC entwickelt eigene Modelle in Inhalte – diese werden von Einzelpersonen initiiert, die Forschungsaktivitäten nachgehen:

> *“The development of models really comes from individual having great ideas and then really researching and doing their PhD or having done their PhD, just developing new things. So we are not developing big, revolutionary, new models every year.” (KBC-I-2b, Z. 95-96)*

In diesem Kontext ist v. a. neben den drei oben aufgeführten Rollen auch die Rolle der Autoren sehr bedeutend für diese Fallstudie. Diese wird in Tabelle 59 erläutert:

| Rolle | Erläuterung |
|---|---|
| **Author** | • entwickeln ihre Inhalte eigenständig, selbstinitiiert und aus eigenem Interesse am Thema, d. h. nicht im Auftrag von KBC<br>• publizieren die Inhalte (z. B. in Büchern)<br>• die Ideen der Inhalte und Modelle werden in Produkte gemeinsam mit dem Product Development überführt, meist im ersten Schritt in Klassenraumtrainings (KBC-I-1b, Z. 84); so stehen hinter jedem einzelnen Programm Autoren<br>• übernehmen selbst ein hohes Risiko, da ein Einkommen erst mit dem erfolgreichen Verkauf der Produkte folgt, nicht während der Entwicklung: *“I am not an employee so I do not get paid. … The first time I developed (SSL), I took myself off of the road … the only way I got paid was if I was out doing training and I got paid a fee. So I literally lived on my life savings and I took the risk. And I said I am going to create this product and if it sells, I will make royalties on the product. And I make enough money now on the product that I could take the time to then pull off the road for the last two years and write my book on motivation and create a new product, called Optimal Motivation. That product is slow to get going. I have not made any money on it yet. So I have been working on it for five years and I have not made any money yet … so I am hoping that Optimal Motivation will start making money so that I can work on the new Self Leadership program. At Blanchard they do not pay you to develop a product. … And so the product sales pay for its development. So it is a big risk.” (KBC-I-3b, Z. 64-66)* |

Tabelle 59: KBC – Rolle ‚Autoren‘
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt sind die Rollen nicht gänzlich klar voneinander getrennt, wie die Beschreibung oben es darstellt. Bspw. führen Autoren auch Programme als Trainer durch. Als ‘Content Matter Experts’ können Autoren, aber ebenso Consulting Partners und Directors gesehen und entsprechend bei Bedarf von inhaltlicher Expertise einbezogen werden. Oft stehen Consulting Directors und Autoren in Kontakt zu Abstimmungen in kundenspezifischen Anpassungen. Einerseits informieren erstere die Autoren über Feedback und Verbesserungsmöglichkeiten im Nachgang zu einer erfolgten Durchführung, andererseits geben Autoren diesen auch Ideen zur möglichen kundenspezifischen Gestaltung der Programme oder eine Zustimmung zu deren Ideen bzgl. Lösungsvorschläge in der vorgängigen Verkaufsphase, wie die Aussage eines Consulting Directors zeigt:

> *“It is very often a bouncing back of whether the needs correspond to what I think needs to be delivered. It is a confirmation. Sometimes it is also insight in how to maybe tweak it. Or present it differently. … So it is doubles, something for me… that it sometimes just*

> *also giving and saying: This is what I have been hearing. Is there something you can do with that information?” (KBC-I-2b, Z. 368)*

Diese Kommunikationsprozesse tragen damit bei zur Integration neuer Ideen und zur Aufnahme von Feedback. So bildet dies ein Baustein für kontinuierliche Weiterentwicklungen der Programme.

#### 8.3.4.2 *Innovationsförderliche Strukturen: Rollen zur Trendbeobachtung, -bewertung und internem -teilen*

**Der Bereich ‘The Office of the Future’, die Arbeitsgruppe ‘Applied Learning’ sowie ‘Learning Media’ stellen innovationsförderliche Strukturen dar, indem sie Innovationen anregen durch das Beobachten und Bewerten von Trends sowie der internen Weitergabe und das Initiieren der Umsetzung.**

Beispielhaft sollen nachfolgend drei zentrale Organisationsbereiche bzw. Arbeitsgruppen skizziert werden, die zum Umgang mit Trends der Organisation beitragen.

**Office of the Future.** Das globale Team beschäftigt sich gezielt mit der Beobachtung von Trends bzgl. der Gestaltung und der Unterstützung von Lernprozessen:

> *“A think tank charged with shaping the future of both the training industry and the company” (The Ken Blanchard Companies, 2016c).*

In diesem Rahmen wird Forschung über aufkommende Trends am Arbeitsplatz betrieben und Ergebnisse dieser Arbeit werden veröffentlicht, z. B. in White Papern (bspw. The Office of the Future, 2009):

> *“Key ideas? … Where we are really pushed, probably the Office of the Future because they do their white papers and they kind of say: You know what? The other organizations are getting this, this, this. And we are not doing it or we are not following the trends or this is kind of what is new, are we doing it?” (KBC-I-2b, Z. 399-401)*

Dabei wird der Blick auch nach aussen gerichtet, um Veränderungen bei den Kunden aufnehmen zu können und in entsprechende KBC-Angebote einfliessen zu lassen. Somit agiert das Office of the Future auch als Innovationstreiber in der Organisation. Es gibt seine Erkenntnisse bspw. weiter an das Product Development (vgl. KBC-I-2b, Z. 110).

**Applied Learning Group.** Auch diese Arbeitsgruppe beschäftigt sich mit neuen Lernformen:

> *“The group leader of applied learning … looks at, well, … this is not how the people learn anymore. And she was involved in the makeover of SLX.” (KBC-2b, Z. 215-217)*

Damit werden Mitglieder dieser Arbeitsgruppe in Programm(weiter-)entwicklungen einbezogen und sorgen so für die Umsetzung ihrer Erkenntnisse in KBC-Angebote.

**Learning Media.** Dieser Bereich hat sich in der letzten Zeit verändert. Während der Entwicklung des Programms SSLiA bestand ein Learning Media Team, das zum einen digitale Marketingkampagnen gestaltete, aber auch Online-Learning-Initiativen in der Organisation unterstützte (vgl. KBC-I-1a, Z. 58). Damit waren interne Kompetenzen im Bereich Digital Media verfügbar und wurden im Bezug zu neuen Lernformen betrachtet (vgl. KBC-I-2b, Z. 215-217). Diese Ansätze nahmen einen innovativen Charakter ein, gleichzeitig ermöglichte die Organisation limitierte Umsetzungsmöglichkeiten. Der damalige Teamleiter entschied sich, ausserhalb KBC mit der Gründung eines eigenen Unternehmens diese Ideen zu entwickeln und als ‘Associate’ mit KBC verbunden zu bleiben (vgl. KBC-I-1b, Z. 97). Durch die weitere Verbindung zu KBC kann die Organisation dort entwickelte Lösungen bei Bedarf einkaufen (vgl. KBC-I-1b, Z. 93-99).

### 8.3.5 Innovationsförderliche Kulturen: Entwicklungsorientierung der Beteiligten als Voraussetzung

**Eine kontinuierliche Entwicklungsorientierung verbunden mit hoher intrinsischer Motivation der Einzelnen wird vorausgesetzt, was sich besonders zeigt bzgl. …**

**a) Programm(weiter-)entwicklungen: in der permanenten und engen Zusammenarbeit mit Kunden wird Feedback aufgenommen, was Erfahrungen ermöglicht, die in Verbesserungen und Neuentwicklungen aufgenommen werden;**
**b) Autoren: verfolgen eigenes starkes Interesse an der Entwicklung und Positionierung ihrer Inhalte;**
**c) Trainer: selbstverantwortliches Engagement und Interesse für ihre eigene Kompetenzentwicklung ist die Basis für die erfolgreiche Durchführung.**

Abbildung 136 veranschaulicht die Kodes, die in diesem Bereich relevant sind, mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial:

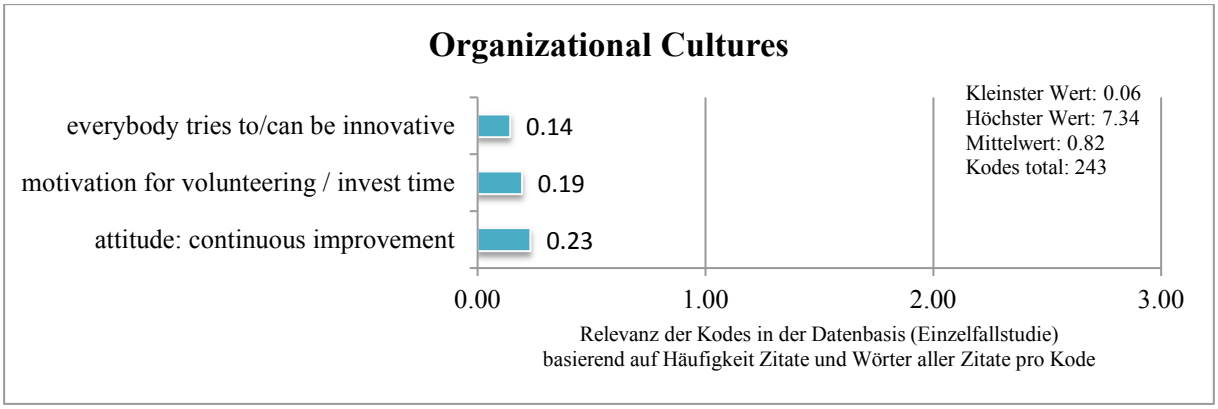



Abbildung 136: KBC – Organisationale Kulturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt lässt sich bei KBC eine kontinuierliche Entwicklungsorientierung ausmachen. Gerade die Verbindung von Verkauf und Durchführung, die manche Rollen aufnehmen, ermöglichen einen permanenten Kreislauf von Beraten (inkl. Bedarfsanalyse) – Gestalten – Durchführen – Feedback aufnehmen – Gestalten – usw. (vgl. KBC-I-2b, Z. 76; Z. 96). Dabei findet eine enge Zusammenarbeit des Bereichs Professional Services mit den Kunden statt mit dem Anliegen, die Programme kontinuierlich zu verbessern. Diese Prozesse können wiederum gelegentlich in einen weiteren, grösseren Kreislauf einfliessen, in dem die Autoren und die Produktentwicklung involviert sind, um neue Produkte zu entwickeln oder bestehende zu redesignen. Dabei können die Erfahrungen und das Feedback aufgenommen werden.

In der Datenanalyse lässt sich feststellen, dass die Organisation von einer hohen intrinsischen Motivation der Mitarbeitenden ausgeht, neue Ideen einzubringen. Dies zeigt sich insbesondere bei den Autoren und den Personen aus dem Bereich Professional Services. Eine Interviewpartnerin beschreibt entsprechend einen Ansatz, der die Kompetenzen eines 'Self-Leaders' voraussetzt:

> *"At Blanchard you can have a brilliant idea. ... our organisation ... operates very much on the premise that you are a very good self-leader ... But once you have a really good idea and solid connection…" (KBC-I-2b, Z. 57)*

Damit wird das Einbringen von Ideen für alle Mitarbeitenden grundsätzlich möglich und auch geschätzt. Gerade mit Bezug auf die Autoren ist hervorzuheben, dass diese die grundlegenden Inhalte und Modelle entwickeln und der Organisation zur Verfügung stellen, durch die letztendlich Einnahmen generiert werden können. Jedoch erhalten die Autoren kein Budget für solche Entwicklungen (vgl. Kapitel 8.3.4). Gleichzeitig bieten die KBC-Angebote den Autoren auch eine Möglichkeit im Sinne einer Plattform, ihre Inhalte in die Praxis zu bringen und zu vermarkten. Demnach basieren die Aktivitäten der Autoren auf einer hohen eigenen intrinsischen Motivation und Interesse am Thema sowie der Überzeugung von deren Praxisrelevanz:

> *"SSL was born because one of the authors was just crazy about not being a victim and just saying, how can you work on self-leadership?" (KBC-I-2b, Z. 46)*

Ebenfalls bringen Autoren dann ein starkes Interesse mit, die Inhalte in ‚Produkte' zu überführen, damit diese von den Kunden nachgefragt werden können. Im Austausch mit den Trainern, die die Programme durchführen und direktes Feedback der Kunden erhalten, kann dann die regelmässige Programmweiterentwicklung angegangen werden.

Auch Trainer investieren ihre freie Zeit in die eigene Kompetenzentwicklung sowie in die Auseinandersetzung mit Trends, bspw. die Beschäftigung mit neu publizierten

White Papers des Office of the Future. D. h. die Organisation setzt dieses individuelle Engagement voraus und Trainer verfolgen dies im eigenen Interesse, um erfolgreich sein zu können (vgl. KBC-I-2b, Z. 415).

## 8.4 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung

### 8.4.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation

**In der Ausgangssituation, die zur Initiierung der Programm-Entwicklung des SSLiA führte, bestärken sich vier aufgekommene Innovationstreiber gegenseitig:**

**a) das Hauptprogramm SSL weist ein begrenzt ausgeschöpftes Potenzial bei der Erreichung der Zielgruppe auf;**
**b) Erkennen einen starken Bedarfs für das Thema SSL bei den Kunden sowie für die Förderung der Nachhaltigkeit des Programms SLII durch SSL;**
**c) Anliegen, mit den Inhalten eine ‚Masse‘ an Teilnehmenden der definierten Zielgruppe zu erreichen;**
**d) bereits seit einiger Zeit werden gezielt online und virtuelle Lernformate in der Organisation verstärkt aufgenommen und umgesetzt.**

Abbildung 137 stellt die im Datenmaterial aufgekommenen Kodes in diesem Kontext dar. Diese werden in den weiteren Ausführungen aufgenommen. Manche stehen in direktem Zusammenhang zueinander, sodass sie gemeinsam beschrieben werden.

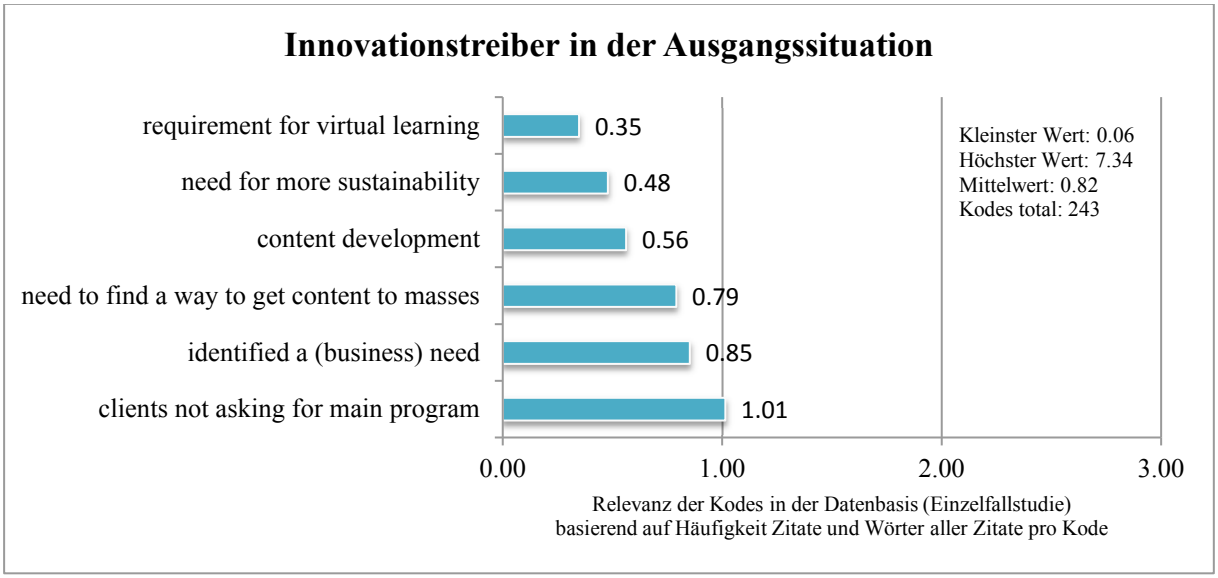



Abbildung 137: KBC – Ergebnisübersicht Innovationstreiber in der Ausgangssituation (Quelle: Eigene Darstellung)

**Begrenzt ausgeschöpftes Potenzial bei der Erreichung der Zielgruppe**

Als zentraler Innovationstreiber ist die niedrigere Nachfrage der Kunden des Hauptprogramms 'Situational Self Leadership' (SSL) auszumachen, für welches die Programmverantwortlichen eine wesentlich höhere Nachfrage durch die Kunden erwartet hatten. Zwar muss an dieser Stelle betont werden, dass SSL das weltweit am zweithäufigsten verkaufte Programm von KBC darstellt (vgl. KBC-I-3a, Z. 27); dennoch wird ein viel grösseres Potenzial bei der Erreichung der Zielgruppe gesehen. Diese Erwartungen der höheren Nachfrage wurden aus der definierten Zielgruppe abgeleitet: Das Programm richtet sich vorrangig an die Mitarbeitenden der Führungskräfte, welche zuvor an dem Programm 'Situational Leadership II' (SLII) teilgenommen hatten. Das SSL kann dann als *"Sustainability Tool" (KBC-I-2a, Z. 61)* die Nachhaltigkeit des Gelernten und dessen Anwendung im Alltag fördern, indem nicht nur die Manager selbst ‚die Sprache des SLII' (vgl. KBC-Dok-3, S. 3) sprechen und das entsprechende Modell anwenden können, sondern ebenfalls ihre Mitarbeitenden *("direct reports" (KBC-Dok-3, S. 2))*. Dabei sollen die Mitarbeitenden lernen, sich selbst zu führen ('Self Leader'), ihre Bedürfnisse zu kommunizieren und Benötigtes bei ihren Vorgesetzten gezielt einzufordern. So soll insgesamt die Zusammenarbeit im Team verbessert werden. Die SSL-Programmverantwortlichen sind sehr überzeugt von der Relevanz und Bedeutung des theoretischen Modells, das den Teilnehmenden als Tool an die Hand gegeben wird bzw. dieser benötigten Kompetenzen für ihre Kunden. Zudem werden die Kompetenzen, sich selbst führen zu können, als elementare Voraussetzung für die Führung von anderen gesehen (vgl. KBC-I-3a, Z. 27). Basierend auf der persönlichen Überzeugung von der Bedeutung der Themen für die Praxis, verfolgen die Autoren des Programms selbst das starke Anliegen, diese Kompetenzen bei den Kunden zu entwickeln.

Das SSL wird demnach vorrangig als Anschlussprogramm an das SLII verstanden. Es wurde erwartet, dass die ehemaligen SLII-Teilnehmenden idealerweise ihre Mitarbeitenden diese das SSL besuchen. So würde die Teilnehmerzahl dort grundsätzlich höher sein als im SLII. Allerdings zeigten die Teilnehmerzahlen das Gegenteil: Das SSL wies geringere Teilnehmerzahlen auf als das SLII:

> *"We are convinced that SSL is a necessary component for building and sustaining leadership capacity AND if that is the case, then we should be reaching one to 4 times the numbers of people in organizations because for every manager or supervisor we train, there are at least one or more direct reports who could or should receive SSL. But, that hasn't happened." (KBC-Dok-3, S. 7)*

Konsequenterweise würde das SSL also öfter verkauft werden als das SLII, wenn es seine Zielgruppe wie vorgehen erreichen würde. An anderen Stellen im Datenmaterial

wird sogar davon ausgegangen, dass für jede Führungskraft, die zuvor am SLII teilgenommen hatte, ein bis zehn seiner Mitarbeitenden am SSL-Programm teilnehmen könnten:

> *“Self Leadership should really be selling at least twice to ten times more than Situational Leadership” (KBC-I-3a, Z. 27).*

**Erkannter Bedarf von SSL bei den Kunden**

Zwar wird eine geringe Nachfrage des Hauptprogramms SSL verzeichnet, wie zuvor skizziert wurde, allerdings erkennt KBC einen klaren Bedarf bei den Kunden für SSL-Kompetenzen. Der erkannte Bedarf bei den Kunden zeigt sich in zwei Dimensionen:

- Bedarf an Nachhaltigkeit durch Unterstützung der Anwendung des Gelernten in den Unternehmen,
- Bedarf an dem Thema ‘Self Leadership’ für Unternehmen und ihre Mitglieder.

Der Bedarf an der Förderung der Nachhaltigkeit von Gelerntem durch Anwendung am Arbeitsplatz steht z. T. in Verbindung mit den vorherigen Ausführungen, indem die Kunden vorrangig in grundlegende Programme einer Hauptzielgruppe (hier: die Führungskräfte als Teilnehmende am SLII) investieren, aber weniger in die Unterstützung der Nachhaltigkeit (hier: durch SSL-Teilnahmen). Zudem zeigt sich eine Verbindung zur Strategie bzw. den Strukturen bei KBC durch die dortige Verankerung einer Verkaufsorientierung (vgl. Kapitel 8.3.3):

> *“What happens with a company like Blanchard is they make a sale to a company ... (who then) takes this learning course. And then they (clients) go: Okay, great. We have done the learning. Now what do we do? Now how do we sustain that learning? How do we want to make sure that we are implementing that learning?” (KBC-I-1b, Z. 89)*

Damit wird wiederholt die Bedeutung des Programms SSL im Anschluss an SLII betont, das genau auf diese Nachhaltigkeit durch die gemeinsame Anwendung der Modelle in den Teams in Unternehmen zielt. Gleichzeitig orientierten sich Verkaufsverantwortliche bei KBC bisher oftmals vorrangig auf ‚sich gut verkaufende Hauptprodukte‘ mit eingeschränktem Blick auf die Förderung der Nachhaltigkeit im Anschluss an Programmteilnahmen. Ebenso nehmen nach den Erfahrungen einer Interviewpartnerin aber Unternehmen selbst diese Perspektive nicht ausreichend ein. Dies könnte ein Indiz für eine anhaltende traditionelle ‚Programmdenke‘ bei den Kunden darstellen; das meint ein Verständnis, dass der Kauf und die Durchführung eines punktuellen Trainings bereits die gewünschten Kompetenzen entwickeln könnte – statt den Blick auf den gesamten Lernprozess zu richten.

Der erkannte Bedarf an dem Thema SSL in Unternehmen zeigt sich bspw. bei den Programmverantwortlichen des SSL, die selbst eine starke Überzeugung bzgl. der Relevanz der Kompetenzen für die Unternehmen mitbringen, die die einzelnen Mitarbeitenden durch das Programm entwickeln können. Diese ist vorrangig mit den entwickelten Inhalten und dem zugehörigen theoretischen Modell verbunden, auf dem das Programm basiert. Gleichzeitig steht dies in Verbindung mit der organisationalen Strategie und den Strukturen: Die Autoren sind verantwortlich für die Entwicklung von Inhalten und Modellen sowie für deren Übersetzung in Programme, sodass diese per se ein eigenes starkes themenbezogenes Interesse und Engagement aufbringen (vgl. Kapitel 8.3). Diese hohe Bedeutung von Self Leadership-Kompetenzen wurde bereits durch Ergebnisse von Forschungsarbeiten von KBC mit Fokus auf Arbeitsmotivation der Mitarbeitenden betont (Zigarmi, Houson, Witt & Diehl, 2011):

> *“Research is clear that building leadership capacity is central to every organization’s long-term success. That means building self leadership capacity by developing leaders at all levels of the organization, including self leaders” (KBC-Dok-3, S. 30, in Anlehnung an Zigarmi et al., 2011).*

Dabei wurden zwölf Faktoren identifiziert, die in einer Organisation vorhanden sein sollten, um die Motivation der Mitarbeitenden in ihrer Arbeit zu fördern (vgl. KBC-Dok-3, S. 6), von denen zehn direkt beeinflusst werden durch das Verhalten von ‘Self Leadern’, welches wiederum durch die Teilnahme am Programm SSL gefördert werden kann. Zudem nehmen die Autoren an, dass das Vorhandensein dieser Faktoren in hohem Masse in der Organisation zu *„Employee Work Passion“ (KBC-Dok-3, S. 6)* führen kann. Dies zeigt sich wiederum durch fünf zentrale Intentionen der Mitarbeitenden (vgl. KBC-Dok-3, S. 6). So tragen diese zum Unternehmenserfolg bei:

> *“These five intentions are positively correlated to business outcomes that lead to organizational vitality. Now, more than ever, the power and possibilities of SSL need to be brought to the attention of our clients.” (KBC-Dok-3, S. 6)*

In diesem Sinne zielt das Hauptprogramm SSL zur Förderung der oben skizzierten Punkte auf die Entwicklung von einzelnen Mitarbeitenden als ‘Direct Reports’ zu ‘Self Leadern’ (vgl. KBC-Dok-3, S. 3). Die Nachhaltigkeit des SLII-Trainings soll durch die Anwendung der geteilten Sprache zwischen Managern und Mitarbeitenden unterstützt werden. Zudem entwickeln die Mitarbeitenden ähnliche Kompetenzen – eben aus der Perspektive eines ‘Self Leaders’:

> *“Shifting their mind-set about the benefits of shared leadership… the SLII language is applied by self leaders who not only know the language, but use it to manage up effectively … The result is an empowered workforce ready to discard the victim mentality and fully engage in contributing to the organization’s success.” (vgl. KBC-Dok-3, S. 3)*

Damit basiert der erkannte Bedarf hier auf der den Inhalten und Modellen zugesprochenen Bedeutung für die Kunden bzw. der Unternehmen. Interessant ist an dieser Stelle, dass dieser Bedarf bzw. Bedürfnisse bereits vor etwa drei Jahrzehnten durch eine Hauptautorin des Programms SSL[31] erkannt und daraufhin weiter vorangetrieben wurde. D. h. zu diesem Zeitpunkt beginnt bereits der Innovationsprozess, der als Ergebnis zum Hauptprogramm SSL führte:

> *“In the beginning … this was almost 30 years ago now. And I really wanted to help people to take responsibility for their lives and to stop being victims. And so I was creating presentations and writing about that. But I started thinking, where can I reach the greatest number of people with this message? And I realized that it was through their work because people felt like victims at work. They felt like work was something they have to do every single day, whether they want to or not. I thought that is where this message would resonate. So I started working on my message…” (KBC-I-3a, Z. 27)*

Das Zitat zeigt, dass das Thema bereits seit einigen Jahren durch die Autorin vorangetrieben und entwickelt wurde. Bei KBC stiess sie dann auf das das Modell, das SLII zugrunde liegt. Dieses empfand sie als Rahmenmodell äusserst geeignet, um das Thema SSL daran aus der ‚anderen Perspektive‘ der Mitarbeitenden anzulehnen, sodass es diesen helfen kann, sich selbst besser zu managen:

> *“That was when all the work I had been doing on self-leadership just came alive with the model. That is when I went to the Ken Blanchard companies and I said: I want to turn the Situational Leadership model upside down and I want to create a program so that the individuals can use the model, but to manage themselves and to manage up … with their mangers … just understand how to cope more effectively.” (KBC-I-3a, Z. 27)*

Nach der Zustimmung von KBC entwickelte die Autorin das Hauptprogramm SSL sehr erfolgreich – dies steht im engen Zusammenhang mit der weiteren Entwicklung der SSL-Inhalte und Modelle durch die Autorin:

> *“They let me create that program … it still is the second largest selling product in the Ken Blanchard companies. So we have got thousands of people all over the world who have been through the Self Leadership training.” (KBC-I-3a, Z. 27)*

Wie allerdings oben beschrieben, ist dieser Erfolg zunächst zu relativieren: KBC erwartete weitaus mehr Teilnehmende, da die Zielgruppe idealerweise ehemalige SLII-Teilnehmende *plus* zusätzlich ihre Mitarbeitenden anvisiert wurde.

[31] Die Autoren des Programms sind folgende: Susan Fowler, Laurence Hawkins, Ken Blanchard (vgl. The Ken Blanchard Companies (2016c)).

**Anliegen, mit den Inhalten eine ‚Masse' zu erreichen**

Wie bereits mit den vorherigen Ausführungen deutlich wurde, erreichte das Hauptprogramm SSL nicht in vollem Masse seine angestrebte Zielgruppe, da die Kunden in diesem Umfang nicht in teures Präsenzlernen ihrer vielzähligen Mitarbeitenden investieren wollten bzw. konnten. Gleichzeitig wurde der Mehrwert des Programmes auf Seiten KBC sowie der HR-Partner bei den Kunden erkannt. Das Autorenteam bei KBC ist zudem äusserst überzeugt von der Bedeutung der Inhalte und Modelle für ihre Kunden, um die Nachhaltigkeit fördern und einen Beitrag zum Unternehmenserfolg liefern zu können. Mit dieser Ausgangslage wurde die Notwendigkeit erkannt, eine andere oder sogar neue mögliche Methode zu finden, damit die Inhalte und Modelle die ‚Masse' an 'Direct Reports' der Führungskräfte erreichen können, welche zuvor diese Inhalte und Modelle aus einer anderen Perspektive im Rahmen ihrer SLII-Teilnahme kennenlernten – wesentlich kostengünstiger, aber dennoch die zentralen inhaltlichen Aspekte integriert:

> *"And we thought we would like to figure out a way to create a product that would address that. ... So we had to figure out a way: ... this is where the initial idea came from ... Like how do we get it to a mass amount of people, for a low cost, but still impart most of the key aspects to it?" (KBC-I-1b, Z. 25-26)*

**Erkannter Bedarf und Bedürfnisse von neuen, virtuellen Lernformen**

Dieser Innovationstreiber ist zeitlich bereits vor etwa 15 Jahren fortlaufend bis heute verankert. Damals ist ein Ereignis in der Umwelt der Organisation KBC auszumachen, das verstärkt zu veränderten Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden bzgl. präferierter Lernformen geführt hat, v.a. innerhalb der USA führte, wo sich KBCs Hauptsitz befindet. Nach den Terroranschlägen am 11. September 2001 in New York waren die Kunden weitaus weniger bereit, für Präsenzseminare zu reisen und Kosten dafür aufzunehmen:

> *"... it was a watershed moment for the country, obviously for what it meant ... But also in terms of travel and cost, people, our clients made a big shift after that, just because we had gone basically into a mini recession at that point in the United States. ... the short of the story is that all of our programs needed to be considered: how would you deliver this virtually or how would you deliver it outside of the classroom. So it is not that people were not thinking about it before that but it just became more urgent after that event." (KBC-I-1b, Z. 22-23)*

Mit dem Zitat wird auch herausgestellt, dass e-Learning bereits zuvor als Thema bei KBC aufgenommen wurde. Jedoch verstärkte dieses Ereignis den Bedarf und die Fokussierung von KBC daraufhin insgesamt:

> *“… so we started taking eLearning seriously and investigating how Blanchard content would translate into an eLearning or media learning experience. So with my background … we created learning assets for clients … And they found it really valuable. So I stayed on for another couple of years until it got to the point where it actually turned into a full-fledged media team. And by 2010, I began operating the media team as a business unit …” (KBC-I-1a, Z. 57-58)*

So zeigt sich, dass anschliessend das Thema ‚Lernen durch Medien‘ bzw. virtuelles Lernen immer weiter verstärkt und tiefer in der Organisation verankert wurde – auch strukturell durch die Gründung eines Medien-Teams und später durch die Etablierung eines eigenen Bereichs. Neben Medienkampagnen unterstützte das Team Online Learning-Initiativen innerhalb KBC. Bis heute werden virtuelle Lernformen daher strategisch durch die Wahl und Gestaltung von entsprechenden Lernmethoden aufgenommen. Dies wird mit der Frage verbunden, wie bestehende Inhalte und Modelle in virtuelle Lernformen übertragen werden können.

Abbildung 138 veranschaulicht abschliessend den Zusammenhang der in diesem Fall relevanten Innovationstreiber:

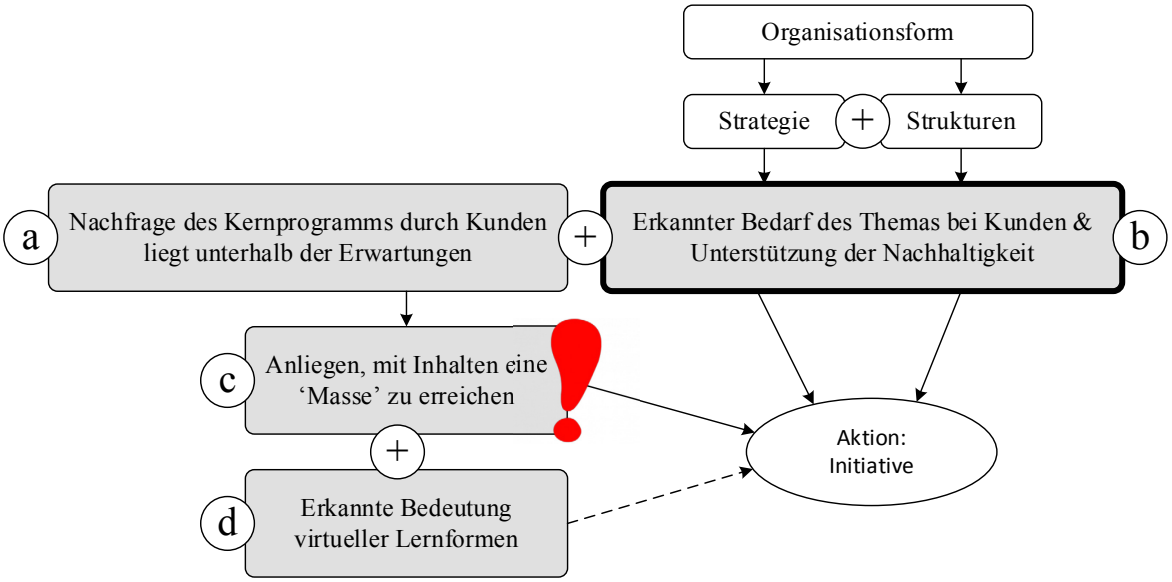



Abbildung 138: KBC – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation (Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Gesamtsituation führte zu einer Initiative der SSL-Hauptautorin, aus der letztendlich SSLiA entstand. Im Folgenden wird auf diese Initiative sowie die weiteren Prozessschritte des Innovationsprojektes und die didaktische Wertschöpfung eingegangen.

### 8.4.2 Inventionsphase

Die Inventionsphase lässt sich in vier Phasen unterteilen: Zusammenstallung eines Teams zur Initiierung sowie daran anschliessend eine spezifizierte Bedarfsanalyse, Ideendefinition und eine Designphase. Nachfolgende Abbildung veranschaulicht deren Einordnung in den gesamten Innovationsprozess; auf die Schritte wird in den weiteren Kapiteln eingegangen.

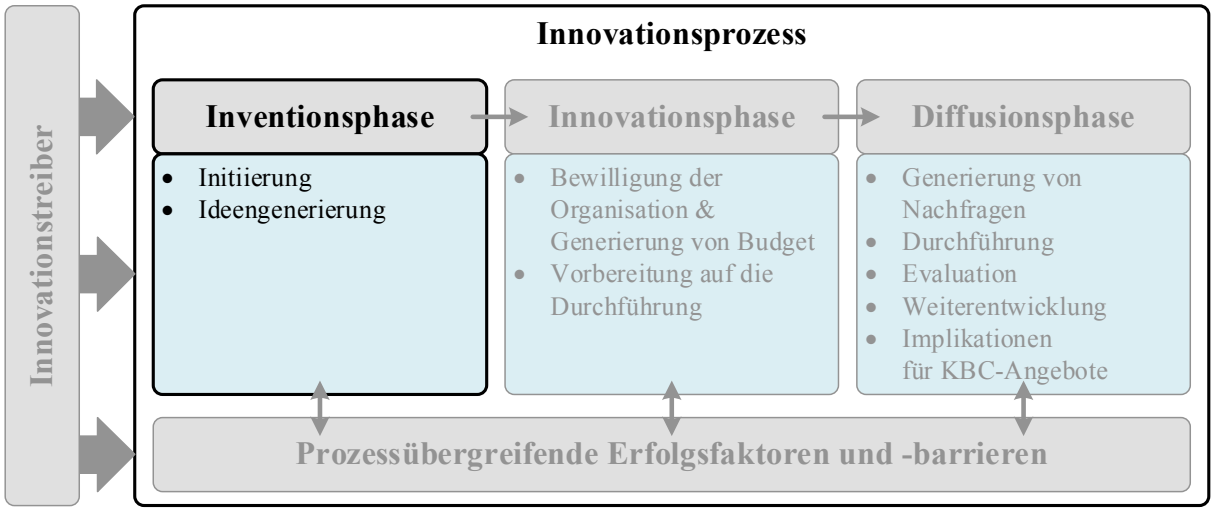



Abbildung 139: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 8.4.2.1 *Initiierung: Zusammenstellung eines Entwicklungsteams*

**Die Autorengruppe als Inhalts- und Programmverantwortliche erkannte den Handlungsbedarf und initiierte die Zusammenstellung eines Kernentwicklungsteams unter Einbezug weiterer interner Experten mit ihren SSL-Erfahrungen und ausserhalb bestehender Strukturen.**

Aufgrund der zuvor beschriebenen Ausgangssituation mit den aufgekommenen Innovationstreibern erkannten die Autoren (die inhaltlich Verantwortlichen für das Programm SSL) grundsätzlichen Handlungsbedarf, um mit den Inhalten durch das Programm die Zielgruppe im ursprünglich erwarteten Umfang erreichen zu können. Das Autorenteam des SSL-Programms besteht aus Susan Fowler, Lawrence Hawkins und Ken Blanchard (vgl. bspw. die Publikation zu ‘Situational Self Leadership’: Blanchard et al., 2005); erstere initiierte die Zusammenstellung des Entwicklungsteams. Das Autorenteam mit Susan Fowler als SSL-Hauptautorin kontaktierte weitere Personen intern, um mit ihrem Expertenwissen gemeinsam weitere Überlegungen bzgl. Massnahmen und einen Handlungsprozess anstossen zu können. Die weiteren Personen waren zum einen ebenfalls inhaltliche Experten, da sie in einer Trainer-Rolle die Programme bei den Kunden

durchführten, anboten und stehen bzw. standen daher in engem Kundenkontakt. Ein angefragtes Teammitglied hatte zu dieser Zeit ausserdem die Rolle des 'Learning Media Producers' inne, sodass er die Entwicklungsgruppe als Co-Autor, aber auch bzgl. Lernmethoden unterstützen konnte (vgl. KBC-I-1b, Z. 27).

Diese Entwicklungsgruppe bestand im Kern insgesamt aus vier Personen und bearbeitete alle nachfolgenden Prozessschritte. Die Hinzuziehung weiterer Experten, die in ihrer Rolle in direktem Kontakt zu den Kunden standen, war punktuell. So konnten zentrale Informationen in einzelnen Prozessschritten aufgenommen werden (z. B. *"What works? What does not work? … and what do people describe as helpful/not helpful, et cetera." (KBC-I-2b, Z. 193))*.

**Entwicklungsteam ausserhalb der KBC-Strukturen.** Besonders hervorzuheben ist in diesem Fall, dass v. a. die Inventionsphase ganz ausserhalb der Strukturen innerhalb KBC stattfand. Das Kernteam identifizierte die Notwendigkeit einer Überarbeitung des Präsenzprogramms SSL bzw. ein neues Lernformat, um die Inhalte transportieren zu können. Daraufhin initiierte dieses aus eigener Überzeugung selbst und losgelöst von der Organisation die Teamzusammensetzung, die Bedarfsanalyse, die Ideendefinition in der Design-Phase sowie die Produktion und Entwicklung in der Innovationsphase. Dies war zunächst nicht mit KBC abgestimmt und die Organisation war darüber nicht informiert, da keine Unterstützung bzw. finanzielle Ressourcen zu erwarten waren und die Programm(weiter-)entwicklung oftmals ohnehin im Interesse der Autoren liegt. Dieses Vorgehen beschreibt eine Interviewpartnerin mit dem von Tom Peters (vgl. bspw. 2015) beschriebenen Begriff 'Skunkworks':

> *"'Skunkworks' is when a small group of people get together and on their own initiative, do something different because they cannot get the rest of the organization to go along with it because it is too risky or it costs too much or nobody believes in it. That is what SSL in Action was. … The Ken Blanchard Companies did not even know we were doing it. We just said we need to update this product and we need something that is asynchronous. So we created it on our own. … we do not call it skunkworks, we call it the 'elephant pass'. It is like when you create your own pass and make something happen, just through your sure determination. That is how Situational Self Leadership in Action was born. We had no budget or anything." (KBC-I-3b, Z. 96)*

#### 8.4.2.2 *Ideengenerierung – Etappe 1: Spezifizierte Bedarfsanalyse*

**Unter Einbezug von internen Experten im engen Kundenkontakt identifizierte das Entwicklungsteam zunächst die Gründe für die begrenzte Nachfrage des SSL durch die Kunden, um darauf basierend geeignete Handlungsmassnahmen ableiten zu können.**

Zwar war der Bedarf der Kunden bereits zuvor im Zusammenhang mit dem Hauptprogramm SSL definiert worden (vgl. vorangegangene Ausführungen), allerdings konnte die definierte Zielgruppe weitgehend nicht erreicht werden. Demnach vermutete das KBC-Entwicklungsteam Herausforderungen auf der Seite der Kunden, die es diesen schwer ermöglichten, sich für die Teilnahme am SSL zu entscheiden. Um diesen zu begegnen und geeignete Massnahmen ableiten zu können, waren zunächst die Gründe für die geringere Nachfrage der Kunden zu identifizieren. Dazu wurden Interviews mit Personen aus dem Sales-Bereich sowie mit 'Consulting Partners' geführt, die in direktem Kontakt mit potenziellen SSL-Kunden stehen oder standen, *"to better understand the challenges that our clients face when we propose self leadership training" (KBC-Dok-3, S. 7)*. Als zentrale Herausforderungen für die erfolgreiche Implementierung des SSL auf Seiten der Kunden wurden folgende ausgemacht (vgl. KBC-Dok-3, S. 8):

- Ein Budget für Führungskräftetraining ist zwar verfügbar, aber ein Training der hohen Anzahl weiterer einzelner Mitarbeitenden ist finanziell nicht umsetzbar.
- Die Zielgruppe fühlt sich von Präsenzlernen im Klassenraum nicht angesprochen. Daher werden andere Lernformate und -medien benötigt, die zu deren Form der Aufnahme von Wissen passen wie *"internet, podcast, real-work or life assignments" (KBC-Dok-3, S. 8).*
- Die Zielgruppe bevorzugt selbstgesteuertes Lernen, aber gleichzeitig soll die Bearbeitung ihrer Aufgaben kontrolliert werden können.
- Virtuelle WebEx Trainings sind logistisch schwierig mit den Systemen der Kunden zusammenzuführen.
- Die Absenz der Teilnehmenden im Arbeitsumfeld für 1-2 Tage ist unmöglich.
- Die Mitarbeitenden sind geografisch verteilt und befinden sich in verschiedenen Zeitzonen. Diese an einem Ort zusammenzubringen ist mit Blick auf Kosten, aber v.a. auf Logistik, äusserst schwierig.

Hier wird deutlich, dass die grössten Herausforderungen im begrenzten Budget der Kunden und auch in der Zeit gesehen werden, die die potenziellen Teilnehmenden am Arbeitsplatz abwesend wären; letzteres wurde deutlich bedeutender gewichtet. Allerdings wird hervorgehoben, dass der Wille bzw. der Wunsch der Kunden wahrgenommen wurde, dieses Training zur Förderung der Nachhaltigkeit aufzunehmen. Damit wird die Annahme verbunden, dass die Kunden die Relevanz von SSL für ihr Unternehmen durchaus sehen und den Mehrwert grundsätzlich erkennen – v. a. auf der Seite der zu-

ständigen HR-Bereiche (vgl. KBC-Dok-3, S. 8). Gleichzeitig wird aber ein Führungsverständnis, bei den Kunden erkannt – v. a. bei den Managern –, das in Zusammenhang mit dem Kostenargument wenig attraktiv macht:

> *“… mostly HR departments are the ones that hold the purse strings for learning and development training. They are the ones that pay for that. So they did not have a huge interest in paying for both managers and direct reports. So we found that as a trend that was interesting.” (KBC-I-1b, Z. 25)*

> *“And the reason is that most organizations will budget for managers to get training and managers think that their role is to manage other people. And we keep reasoning out the whole concept that you need to be able to manage yourself effectively before you can lead others. And so that is very frustrating to us.” (KBC-I-3a, Z. 27)*

#### 8.4.2.3 *Ideengenerierung – Etappe 2: Ideendefinition*

**Mit den Ergebnissen der spezifizierten Bedarfsanalyse wurden bisherige ‘Delivery Methods’ des Hauptprogramms SSL überdacht und um eine neues asynchrones Programm-Design erweitert; dieses begegnet den Kundenbedarfen, indem es Lernen durch Anwendung (‘in Action’) in Arbeitsprozesse integriert.**

Das Hauptprogramm SSL wurde den Kunden bisher in drei verschiedenen ‘Delivery Options’ angeboten, um auch in der ‚Lieferung‘ möglichst flexibel auf Kundenbedarfe reagieren zu können:

> *“We believe so strongly in the power of developing self leaders that we have a variety of delivery options for organizations. Experiential, learner focused, based on adult learning and accelerated learning theory” (KBC-Dok-3, S. 7).*

In allen drei Optionen sind die Inhalte und die 37 Lernaktivitäten gleich (vgl. KBC-Dok-1, S. 1); sie werden z. T. unterschiedlich miteinander kombiniert und genutzt. In Abbildung 140 sind die drei zentralen Lieferoptionen dargestellt:

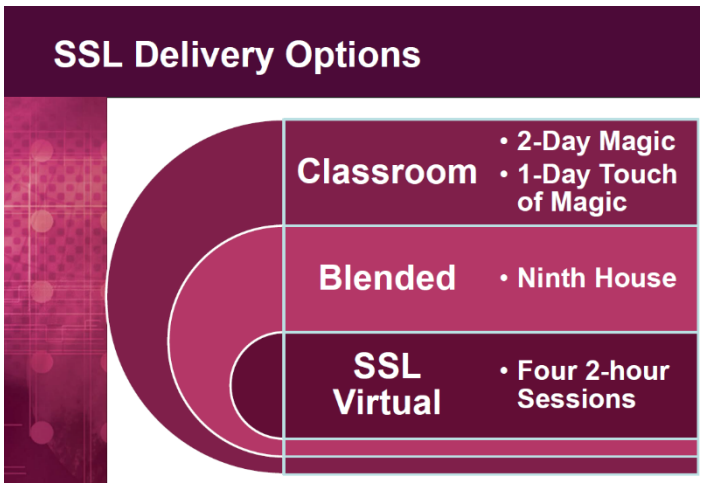



Abbildung 140: KBC – SSL ‘Delivery Options’
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 7)

- **Präsenztraining**: das 2-tägige Klassenraumtraining bietet ein stimulierendes Lernumfeld und Zeit für Debriefing sowie das Aufnehmen von individuellen Erfahrungen. Zudem steht Zeit für Übungsmöglichkeiten und Vertiefungen zur Verfügung, was das 1-tägige Training dagegen begrenzt ermöglichen kann.
- **Virtueller Klassenraum**: an Vorbereitungen der Teilnehmenden schliesst instruktionsgeleitetes Training (4x2 Stunden) im virtuellen Klassenraum an. Zwischen den virtuellen Sessions unterstützt das Arbeitsfeld das Lernen.
- **Blended**: kombiniert ein 1-tägiges Grundlagen-Präsenztraining mit verschiedenen Online-Aktivitäten (vgl. KBC-Dok-1, S. 2).

Der bedeutendste Grund der nicht zufriedenstellenden Nachfrage der Kunden wurde v. a. in der nicht leistbaren Abwesenheit am Arbeitsplatz gesehen. Diese Herausforderung der Kunden wurde bereits früher wahrgenommen und mit diesen verschiedenen Designs wurde versucht, diesen zu begegnen, was allerdings noch nicht zum gewünschten Erfolg führte:

> *"They want the sustainability models but something that … they said it is not so much costly to pay for the program, but to get our people out of their work first. … And that is how SSLiA came because we first had the two days… that was too long. So they created a one-day… that was too long. So they created a blended… that was too long. Then we created a virtual that was still too long. And then we said okay, fine. Then we created a self-paced, which is basically, on the bike, on the phone, going to work, they can listen to it. And application is on something real life so by no means they are actually losing time." (KBC-I-2b, Z. 59-60)*

Damit stellten die Ergebnisse der internen Interviews und Diskussionen in der Entwicklungsgruppe sowie den hinzugezogenen Experten im Kundenkontakt die Grundlage für die Idee von SSLiA dar, wobei das Lernen in die tagtäglichen Arbeitsprozesse der Teilnehmenden integriert werden soll, um keinen zusätzlichen Zeitaufwand zu erfordern:

> *"… the 'In Action' means application-learning basically. So action learning or learning in action is a concept of you are learning by doing." (KBC-I-1a, Z. 77)*

Mit diesem Ansatz sollte also das Ziel anvisiert werden, eine ‚Masse' an Teilnehmenden im Rahmen der ursprünglich definierten Zielgruppe erreichen zu können. Gleichzeitig erforderte das Vorhaben der starken Einbindung des Lernens und Vermeidung der Abwesenheit am Arbeitsplatz die Gestaltung einer asynchronen Lernmöglichkeit, die selbstgesteuert aufgenommen wird:

> *"So SSL in Action was an attempt … to say, how could we get Self Leadership to more people. … companies were not willing to spend the money to do classroom training for self-leaders. So that is why we created an asynchronist, meaning that you could do it on your own, in your own timeframe, but with the involvement of the manager." (KBC-I-3a, Z. 28)*

Der Einbezug der Manager in den Lernprozess ihrer Mitarbeitenden – nämlich vor, während und nach dem Training – wurde vom Kernteam als zentrales Schlüsselelement erkannt, um im Rahmen des Lerntransfers das Gelernte vom Klassenraum in die Anwendung zu bringen. Dies ist auf Forschungsergebnisse von Broad und Newstrom in ihrer Publikation *“The Transfer of Training” (1992)* gestützt. (vgl. KBC-Dok-3, S. 10)

#### 8.4.2.4 *Ideengenerierung – Etappe 3: Design Phase*

Nachdem erste Ideen durch die Hinzuziehung interner SSL-Experten generiert wurden, wurden diese in die Designphase getragen. Hier wurden diese Ideen spezifiziert durch weitere Überlegungen und Diskussionen zur Gestaltung der Strukturierung der Inhalte und zum Programm-Design von SSLiA. Abbildung 141 stellt die zentralen Kodes aus der Datenanalyse mit ihrem Anteil im Datenmaterial dar, die nachfolgend weiter ausgeführt werden:

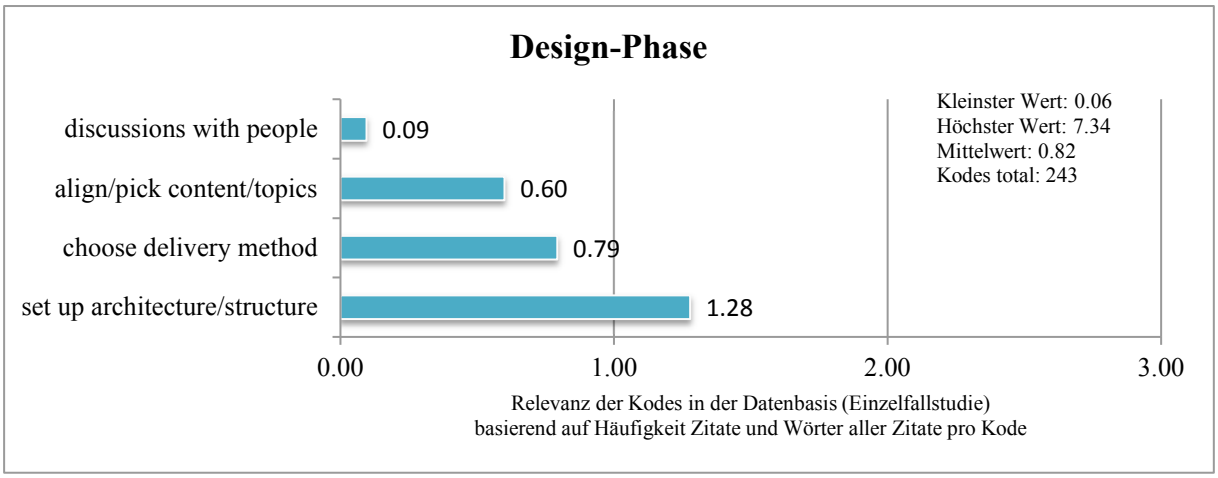



Abbildung 141: KBC – Ergebnisübersicht Design-Phase
(Quelle: Eigene Darstellung)

##### *8.4.2.4.1 Erste Design-Dimension: Inhaltsorientierung*

**Eine Inhaltsorientierung bildet die Basis für die Programmstrukturierung und -gestaltung durch die Hauptautorin, indem die Inhalte bzw. das SSL-Modell als Gestaltungsgrundlage für das SSLiA genutzt werden; dies gründet auf dem Anliegen, mit den Inhalten durch eine neue ‘Delivery Method’ die definierte Zielgruppe besser zu erreichen. Eine kontinuierliche Entwicklungsorientierung macht die Umsetzung in ‚kleinen Schritten‘ möglich.**

Die Inhalte und das grundgelegte Modell selbst waren bereits vorab definiert; sie basieren ebenfalls auf den Inhalten des Hauptprogramms SSL. Dieses nimmt wiederum das

Modell des Hauptprogramms SLII auf (vgl. KBC-I-1a, 72-73). Wie schon zuvor deutlich wurde, sind die Autoren die inhaltlich primär verantwortlichen und zuständigen Personen für Programm-Entwicklungen. Für SSL ist dies Susan Fowler, die damit auch für SSLiA hauptverantwortlich war:

> *"As lead developer, the primary IP (Intellectual Property) was mine from original SSL classroom training … I conceived the format, flow, and structure of the sessions based on the nine chapters in the book I wrote with Ken Blanchard …" (KBC-I-3FUa, Z. 39-40)*

Das von den Autoren zu dem Thema publizierte Buch *"Self-leadership and the one minute manager" (Blanchard et al., 2005)* greift die entsprechenden Inhalte in neun Kapiteln auf. Die Kapitel sind angelehnt an *"The Hero's Journey"* von Joseph Campbell (2008), die als *"Writer's Journey" (Vogler & Montez, 2007)* als Ansatz des Storytellings aufgenommen wird. Damit wird hier eine Grundlage einer 'Learning Journey' gelegt, indem diese Geschichte Schritt für Schritt durchlaufen wird. Ebenso wie das Buch basieren das Hauptprogramm SSL auf diesen neun Kapiteln bzw. Themen. Diese werden ebenfalls der Gestaltung des SSLiA zugrunde gelegt:

> *"(SSLiA) is nine sessions, each one of those sessions is based on a chapter in the book. And each of those nine chapters actually takes the main character through twelve parts of the hero's journey." (KBC-I-3b, Z. 48)*

Für SSLiA wurde die Reihenfolge der Sessions dem veränderten Lernprozess leicht angepasst, sodass sich als Ergebnis folgende Aufteilung ergibt:

**Session 1: Do You Believe in Magic?**
**Session 2: Diagnose Yourself**
**Session 3: Getting What You Need**
**Session 4: Running Together**
**Session 5: People Are Not Mind Readers**
**Session 6: Elephant Thinking**
**Session 7: Cycles of Power**
**Session 8: No Excuses**
**Session 9: One Minute Magic**

Abbildung 142: KBC – SSLiA Themenmodule
(Quelle: KBC-Dok-4, S. 19-21)

Allerdings nehmen diese Themenmodule nur die Inhalte des ersten Tages des ursprünglich 2-tägigen Klassenraumtrainings SSL auf und demnach die SSL-Grundlagen. Es wurde entschieden, die Inhalte des zweiten Tages in einem ersten Schritt nicht für SSLiA zu entwickeln, sondern zunächst mit dem ersten Tag zu beginnen und diesen den Kunden anzubieten. Der zweite SSL-Trainingstag beinhaltet weiterführende Inhalte:

> *“Day two of Situational Self Leadership was more of the advanced skill sets, like goal setting, how to receive feedback on your goals, how to problem solve, how to negotiate, how to listen” (KBC-I-1b, Z. 40-43).*

Mit dieser Entscheidung lässt sich ein dem Prozess zugrundeliegenden kontinuierliches Entwicklungsverständnis vermuten, d. h. das Denken und Umsetzen der Innovation in kleinen Schritten. Daraufhin kann wieder die Nachfrage und das Feedback der Kunden aufgenommen werden. Bei ausreichender Nachfrage könnte dann bspw. später in Erwägung gezogen werden, SSLiA um die Inhalte des zweiten Tages zu erweitern.

Insgesamt wird eine klare Inhaltsorientierung deutlich, indem die Inhalte und das Modell den Ausgangspunkt für die Gestaltung des SSLiA einnehmen. Immerhin ist die Weitergabe genau dieser Inhalte an die Teilnehmenden das Ziel der Entwicklung von SSLiA. Demnach werden daran angelehnt die virtuellen Lehr-/Lernmedien genutzt und gestaltet, um mit diesen die Inhalte und Modelle den Teilnehmenden bestmöglich weitergeben zu können:

> *“So yes, the main use of media unfortunately … this is one of my frustrations in developing the first version … is the delivery of content. … But there are elements of application in this, in SSL in Action, that are the learning assignments. And you do not do those online. At this point you print them out and you use them to facilitate one-on-one conversations with your manager.” (KBC-I-1b, Z. 59)*

Jedoch bleibt das Programm bei weitem nicht bei der ‚Vermittlung‘ von Inhalten stehen. Vielmehr wird in der Gestaltung versucht, die Anwendung der Inhalte und Modelle in der Praxis ganz besonders zu unterstützen. Die nachfolgenden Kapitel werden die konkrete Umsetzung noch weiter demonstrieren.

#### *8.4.2.4.2 Zweite Design-Dimension: Strukturierung*

**Die Strukturierung des Programms in neun Module ergibt sich aus den neun Inhaltsbereichen, die in verschiedene Lernelemente/-methoden transferiert werden. Die Anwendung in Arbeitsprozessen (‚in Action) soll in Zusammenarbeit von Managern und ‘Direct Reports’ im Design umgesetzt werden.**

Wie schon deutlich wurde, geht es bei der Idee des Programms SSLiA vor allem um ein neues Format der angebotenen Lernmöglichkeiten (im Rahmen der Durchführung und des Lernprozesses der Teilnehmenden). Es ergibt sich eine neue Form der ‚Lieferung‘ des Programms, die die bisher angebotenen ‚Lieferoptionen‘ um eine weitere ergänzt:

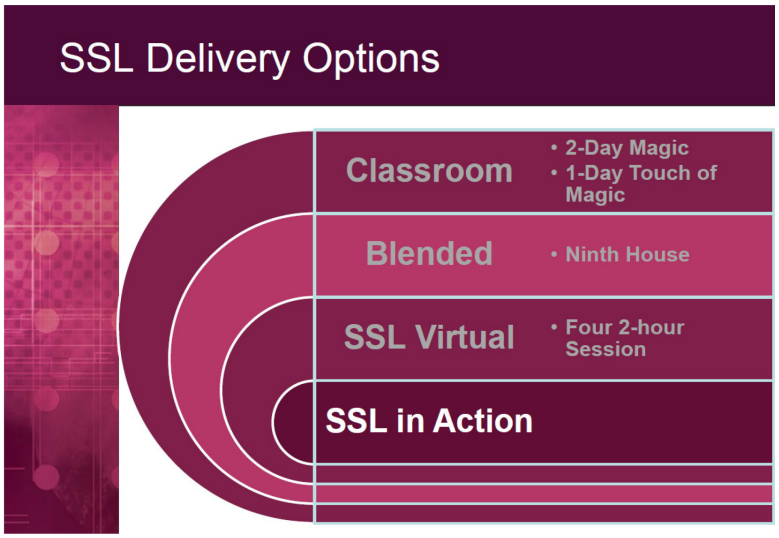



Abbildung 143: KBC – ‘SSL Delivery Options’ erweitert um SSLiA
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 9)

In Verbindung mit der Idee, eine neue ‚Lieferoption‘ zu gestalten, die den Kundenbedarfen begegnen kann, bildete sich der erste Ausgangspunkt für die Programmgestaltung der Transfer der Inhalte des bestehenden Hauptprogrammes SSL in das neue asynchrone Format. Doch dabei konnte ein Transfer der Inhalte nicht bedeuten, diese einfach in eine virtuelle Form zu bringen. Vielmehr musste auf deren Basis eine neue ‘learning experience’ geschaffen werden (vgl. KBC-Dok-4, S. 11). Die bisher angebotenen ‚Lieferoptionen‘ waren jeweils instruktionsgeleitet, d. h. in Präsenz- als auch virtuellen Elementen unterstützten Trainer das Lernen. Mit der asynchronen Lernmöglichkeit waren nun die Materialien so zu gestalten, dass ein reines selbstgesteuerte Lernen möglich wird – ohne Unterstützung durch einen Trainer von KBC, sondern nur in einer Unterstützung des Lernprozesses des Mitarbeitenden durch den Manager. Dabei sollten diese mit einer Beschäftigung mit den Modellen starten, die schnell in die Anwendung übergehen:

> *“What we did was we took that program (SSL) and we turned it into an asynchronous learning experience, using Podcasts and PDFs to teach the concepts. And the program is built that managers and their direct reports go through it together. And they learn a concept and they are encouraged to apply the concept through learning assignments and listening to podcasts.” (KBC-I-1a, Z. 73)*

Die Wahl der geeigneten Medien und der einzelnen Lehr-/Lernmethoden wurde im Kernteam gemeinsam diskutiert und getroffen. Gerade hier war auch die Expertise des *“Learning Media Specialists” (KBC-I-1a, Z. 59)* im Kernteam bedeutend (vgl. KBC-I-2b, 291). Letztendlich wurde den neun Modulen des Programms SSLiA jeweils eine gleiche Struktur zugrunde gelegt, wie die Abbildung 144 zeigt:

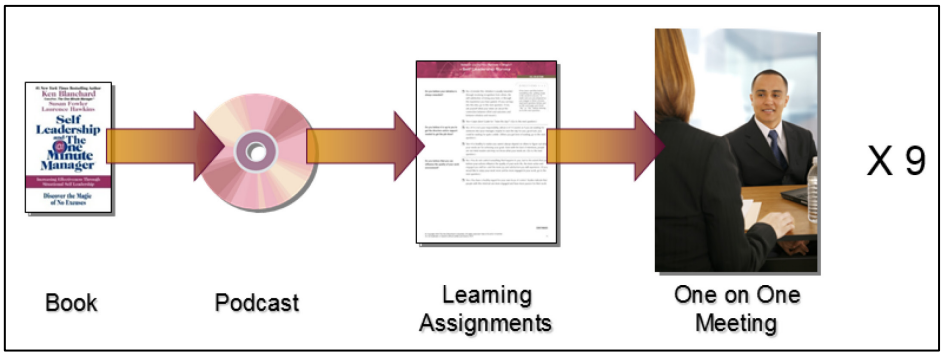



Abbildung 144: KBC – SSLiA Lernelemente
(Quelle: KBC-Dok-4, S. 11)

Diese Module beinhalten jeweils folgende Lernaktivitäten (vgl. KBC-Dok-3, S. 11):

- **Buchkapitel**: In einem ersten Schritt sollen die Teilnehmenden jeweils das zugehörige Buchkapitel *“Self Leadership and The One Minute Manager” (Blanchard et al., 2005)* lesen, was entsprechend der individuellen Lesegeschwindigkeit etwa zwei bis vier Stunden für das gesamte Buch umfassen kann. Damit können sie inhaltliche Grundlagen schaffen.
- **Podcast**: umfassen jeweils etwa 20 Minuten, *“the podcasts are to impart of the content, they are to deliver the content concepts” (KBC-I-1b, Z. 75)*.
- **Learning Assignment**: im Anschluss an die Podcasts steht jeweils ein Assignment in PDF-Form zur Verfügung (benötigt jeweils etwa 20 Minuten), das die Anwendung des Gelernten in Arbeitsprozessen unterstützt:

  *“The PDFs are the application tools. So once you listen to a podcast, then you are asked to open up the PDF. And it will reinforce some of the things you learnt in the podcast but then it actually asks you to take action and write, do some learning assignments…” (KBC-I-1b, Z. 75).*

- **One on One Meeting**: basierend auf den bearbeiteten Assignments planen die ‚Direct Reports‘ ein Meeting mit ihrem Manager und führen dieses durch, mit dem Ziel *“to reinforce what they are learning” (KBC-Dok-3, S. 11)*.

Die Gestaltung des Lernprozesses hat das KBC-Kernteam auf aktuelle lerntheoretische Ansätze gestützt, wie z. B. (vgl. KBC-Dok-3, S. 11):

- **Erfahrungsbasiertes Lernen** wird ermöglicht, indem an realen Arbeitsprozessen angeknüpft wird. Die Assignments werden auf Ziele oder Projekte abgestimmt, die gemeinsam zwischen Manager und Self-Leader ausgehandelt werden. Somit entsteht keine zusätzliche Arbeit durch die Programmteilnahme.

- Der **Lernprozess** wird gezielt über 10 bis 25 Wochen unterstützt. Manche Fähigkeiten benötigen einige Zeit, um sie zu üben und zu entwickeln. Dabei entwickeln Manager und Self-Leader diese zusammen.
- Die **bereits bestehende Beziehung** zwischen Manager und ‚Direct Report‘ wird genutzt und gefördert.

### 8.4.3 Innovationsphase

Nach der Ideengenerierung lag nun das entwickelte Design und der Plan zur weiteren Entwicklung der Materialien vor. Im Rahmen der Innovationsphase wurde dieses an die Organisation KBC herangetragen und daran anschliessend die weiteren Vorbereitungen angegangen wurden, sodass eine Durchführung von SSLiA möglich war. Abbildung 145 ordnet die Phase und die eben aufgeführten Schritte in den Innovationsprozess ein:

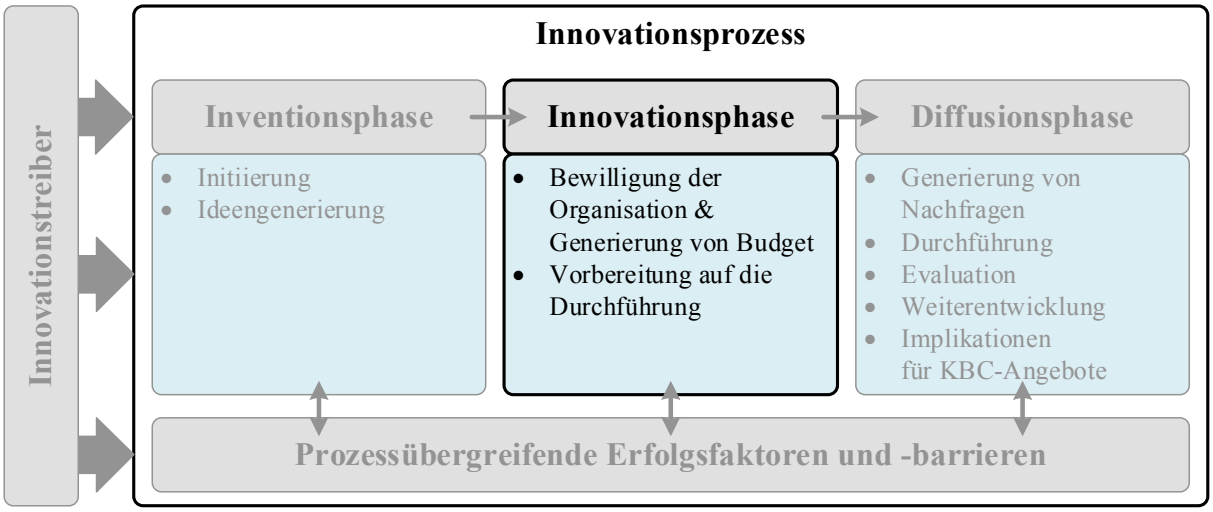



Abbildung 145: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 8.4.3.1 *Bewilligung der Organisation und Generierung von Budget*

**Das entwickelte Design wurde gemeinsam mit einem akquirierten Kunden an das KBC-Product Development herangetragen, sodass dieses a) ein ‚kleines Budget‘ für die Entwicklung einer Testversion zur Verfügung stellten und b) den Verkauf bewilligten.**

Der Hauptautorin gelang es bereits in diesem Stadium einen Kunden zu akquirieren, der diese Programmidee testen bzw. kaufen wollte. Allerdings entspricht dieses Vorgehen nicht den Standardprozessen der Organisation: *“I went against standard procedures by proposing it” (KBC-I-3FUa, Z. 24).* Doch erst mit dieser Grundlage ist das Kernteam

auf KBC bzw. den Bereich Product Development zugegangen, die zuvor nicht über das Projekt informiert waren:

> *“… we created it on our own. And then the company saw it when I sold it to a client. I took it to a client, the client liked it, the client said they would buy it and that is when the company found out we had it.” (KBC-I-3b, Z. 96)*

Auf dieser Basis entwickelte das Kernteam einen Produktvorschlag (vgl. KBC-I-1b, Z. 28) und reichte diesen bei dem ‚Product Development‘ ein:

> *“With samples in hand and a client willing to work with us, product development sponsored a couple of professional taping sessions” (KBC-I-3FUa, Z. 24).*
>
> *“… the product development proposed to support a small budget and create a small product and see how it did” (KBC-I-1b, Z. 28).*

Mit diesem Produktvorschlag bewilligte das Product Development also ein kleines Budget, um zunächst ein ‚kleines Produkt‘ professionell entwickeln zu können (v. a. die Podcasts) mit der offenen Option weiterer Entwicklungen, sofern die Nachfrage hoch ist und das Programm erfolgreich bei Kunden implementiert werden kann. Daneben tätigte KBC allerdings keine Investitionen in SSLiA, sondern genehmigte lediglich den Verkauf an die Kunden:

> *“So finally the Ken Blanchard companies, they just put it through their process, make sure it was approved, put their stamp of approval on it, but they never spent any money on it.” (KBC-I-3b, Z. 96)*

#### 8.4.3.2 *Vorbereitung auf die Durchführung*

Die Vorbereitung auf die Durchführung beinhaltet die Kodes, die in Abbildung 146 mit ihrer Relevanz im Datenmaterial aufgenommen werden:

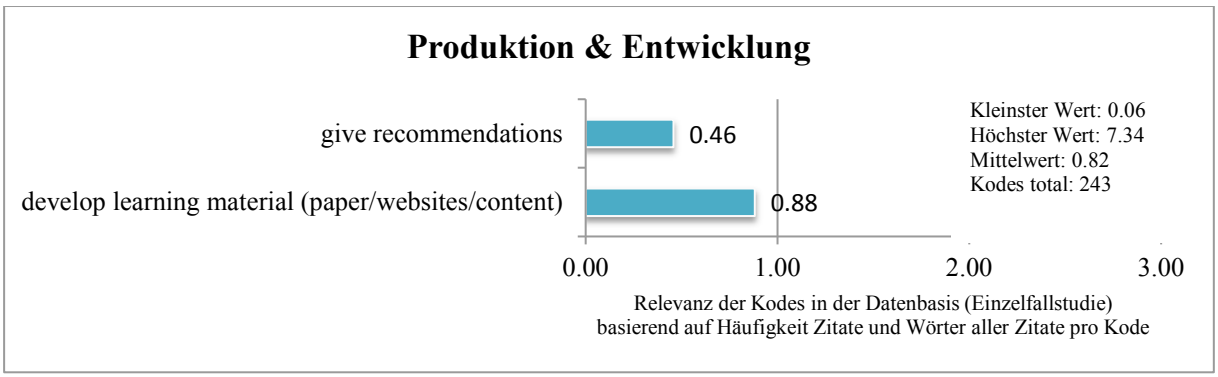



Abbildung 146: KBC – Ergebnisübersicht Produktion und Entwicklung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zum einen umfassen die Vorbereitungen die Entwicklung von Lernmaterialien, zum anderen die Unterstützung von KBC-Mitarbeitenden, die SSLiA den Kunden in Verkaufsprozessen empfehlen fehlen können. Für letztere werden ebenfalls entsprechende Materialien entwickelt. Die beiden nachfolgenden Kapitel nehmen diese Aspekte auf.

*8.4.3.2.1 Lernmaterialien entwickeln*

**Die Entwicklung der Lernmaterialien wurde auf die vorangegangene Zielsetzung des Programms gestützt: engagierende 'Content-Delivery', Anwendung 'on the fly'; dies begründet die Auswahl bereits vorliegender und die Ausgestaltung neu entwickelter Lernmaterialien, die in ihrer Zusammenführung einen ganzheitlichen Lernprozess unterstützen sollen.**

**Zielsetzung**

In der Inventionsphase war sich das Kernteam schnell einig, dass das Programm SSLiA virtuelles Lernen online ermöglichen soll. Interviewpartner 1 hatte die Rolle des *"Learning Media Producer" (KBC-I-1b, Z. 27)* inne. Als Mitglied des Kernteams war dieser zentral für die Entwicklung und der Ausgestaltung der Lernmaterialien involviert. Dieser erkennt grundsätzlich zwei zentrale Anforderungen, denen ein Online-Lernformat gereicht werden sollte (stellen laut des Gesprächspartners gleichzeitig deren Potenziale dar) und die in diesem Fall die Zielsetzung des Programms unterstützen:

- **Engagierende mediale Inhaltsvermittlung**, die unabhängig ist von der Medienform (z. B. Videos oder anderes):

  *"As you move forward in online learning, you have got to put entertainment, not cheesy entertainment, you have got to make really engaging delivery of content. ... so 50 percent of your strategy should be producing excellent delivery of content online ..." (KBC-I-1b, Z. 60)*

- **Unterstützung der Anwendung** und Nutzung der Modelle in tagtäglichen Arbeitsprozessen mit dem Ziel, tatsächlichen Bedürfnissen zu begegnen:

  *"To me, ... the most important part of the power of the media, is the application. ... You have got to take that concept and allow them to easily move it into reality. ... So if you are using the Skype app, Skype has now become a verb. ... So what the apps are, the apps or applications, their verb, their action, they are action-orientated. This gets back to self-leadership and action. They are action-orientated opportunities for me to fill a need in my life. ... I want self-leadership to be a verb. ... We want you to apply the philosophy in your day-to-day. So 50 percent of your course should be application. And we need, as eLearning developers, make that accessible and easier to use, on the fly ... same way I am using Skype. ... I think this is the core. This is what 'in Action' means." (KBC-I-1b, Z. 60-64)*

Mit dem letzten Zitat wird auch deutlich, dass diese Zielsetzung stark mit dem eigenen Rollenverständnis als ‘Learning Media Producer’ grundsätzlich verbunden ist.

**Auswahl und Gestaltung der Lernmaterialien**

In der Auswahl und Gestaltung der Lernmaterialien sowie deren Integration ins Programm-Design wird diese Zielsetzung deutlich. Da SSLiA asynchrones und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und dabei das gemeinsame Lernen der ‘Self Leaders’ (entspricht den ‘Direct Reports’) und ihrer Manager fördern soll, waren für beide Personengruppen entsprechende Lernpakete zusammenzustellen und z. T. Materialien neu zu entwickeln. Dabei steht v. a. das Lernen der Self-Leaders im Zentrum, wobei die Manager eine unterstützende Rolle einnehmen sollen. Letztere haben idealerweise das SSLiA zugrundegelegte Modell bereits im Rahmen ihrer SLII-Teilnahme kennengelernt. Abbildung 147 und Abbildung 148 zeigen die Inhalte der beiden Lernpakete auf. Der gezielte Einbezug von Managern und Self-Leadern entspricht der Idee eines integrierten Ansatzes:

> *“… one set of materials is for the self-leader. The other set of materials is for the manager of the self-leader because we wanted to be an integrated approach to the work.” (KBC-I-3a, Z. 28)*

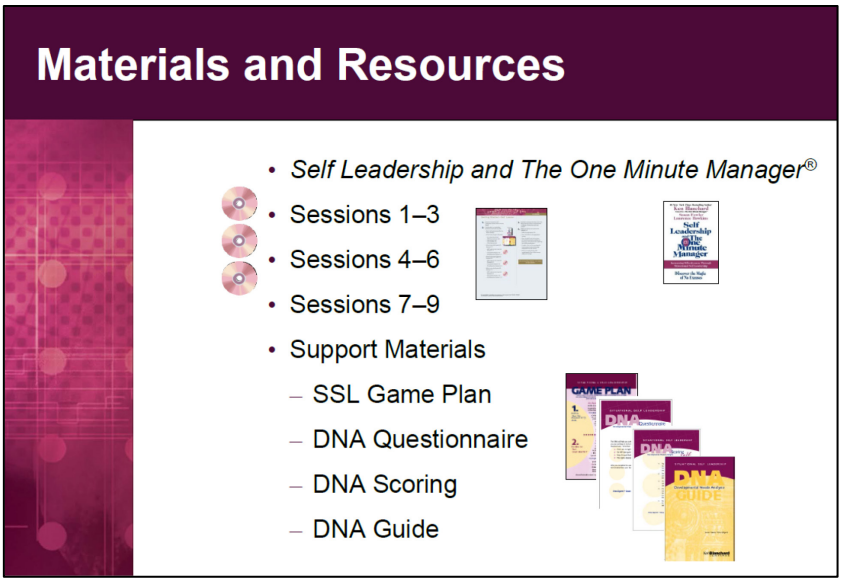



Abbildung 147: KBC – Lernmaterialien: ‘Self Leader Kit’
(Quelle: KBC-Dok-4, S. 17)

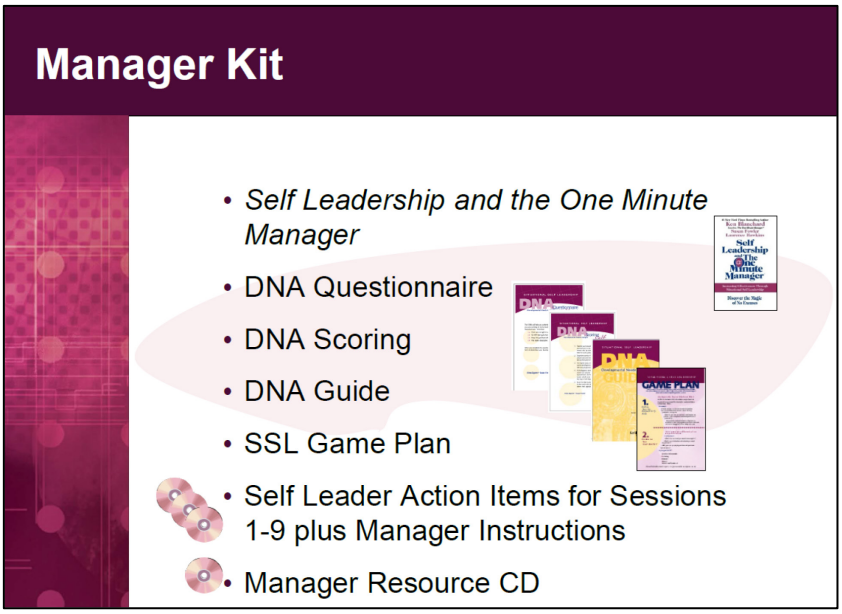



Abbildung 148: KBC – Lernmaterialien: ‘Manager Kit’
(Quelle: KBC-Dok-4, S. 18)

Die CD-Symbole markieren die Materialien, die den Teilnehmenden auf dem Datenträger CD zur Verfügung gestellt werden. Insgesamt erhalten die Self-Leader jeweils drei CDs, auf denen jeweils die Materialien zu drei der neun SSLiA-Sessions vorliegen (vgl. KBC-Dok-3, S. 14). Beide – Manager und Self-Leaders – erhalten die folgenden gleichen Materialien in ihrem Lernpaket. Neben den Podcasts und den Assignments sind dies folgende:

| **Lern-materialien** | **Erläuterung** |
|---|---|
| **Buch** | • *„Self Leadership and the One Minute Manager” (Blanchard et al., 2005)* |
| **DNA (Developmental Needs Analysis) Questionnaire** | • Teilnehmende können ihren Entwicklungsstand anhand des Fragebogens selbst erheben, sie können sich anhand ihrer Aufgaben und einiger Items einschätzen *(“on this task, how do I feel?” (KBC-I-2b, Z. 320))*<br>• der Fragebogen basiert auf dem SSL-Modell und den individuellen Entwicklungsstufen D1-D4 (vgl. Abbildung 132 in Kapitel 8.3.3) |
| **DNA Scoring** | • basierend auf den Angaben des Fragebogens kann das Ergebnis selbst festgestellt werden (vgl. KBC-I-2b, Z. 320)) |
| **DNA Guide** | • für jede Entwicklungsstufe liegt ein Heft vor, das jeweils die Charakteristiken und Bedürfnisse beschreibt<br>• daran anschliessend zeigt es geeignete *“conversation starters … (which) is, when I know my needs, how do I then express myself towards somebody … which helps the person verbalize, in a really constructive way, their needs” (KBC-I-2b, Z. 320);*<br>damit werden erste Anwendungsschritte erleichtert |

| | |
|---|---|
| **SSL Game Plan (job aid)** | • unterstützt die Anwendung des Modells in der Praxis schrittweise anhand von Aufgaben<br>• für jede Entwicklungsstufe ist wieder eine kurze Beschreibung vorhanden und Beispiele vorhanden<br>• *“Then they have to go out and get the style. … they have to act and that is kind of knowing their points of power. … then they have to change their reality or look on what the changes are.” (KBC-I-2b, Z. 320)* |

Tabelle 60: KBC – Lernmaterialien
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 14)

Die in Tabelle 60 aufgeführten Materialien wurden in gleicher Weise im Programm SSL eingesetzt und genutzt (vgl. KBC-I-3FUb, Z. 26). Damit lagen sie bereits vor und erforderten keinen weiteren Entwicklungsaufwand. Das ‘DNA Scoring’ wurde von Susan Fowler (Hauptautorin von SSL) und Drea Zigarmi ausserhalb KBC durch Forschung in ihrem eigenen Unternehmen entwickelt und dann in SSL integriert (vgl. KBC-I-3FUa, Z. 27).

**Zusätzliche Materialien für Manager.** Für die Manager wurden weitere Materialien auf einer gesonderten ‘Manager Resource CD’ zusammengestellt, mit denen sie ihre Mitarbeitenden im Lernprozess unterstützen können. Diese Ressourcen sind in Abbildung 149 aufgeführt. Bspw. können die Manager die ‘Communication Flyers’ im PDF-Format nutzen, um ihre Mitarbeitenden zu ermutigen, die Session im vereinbarten Zeitrahmen abzuschliessen.

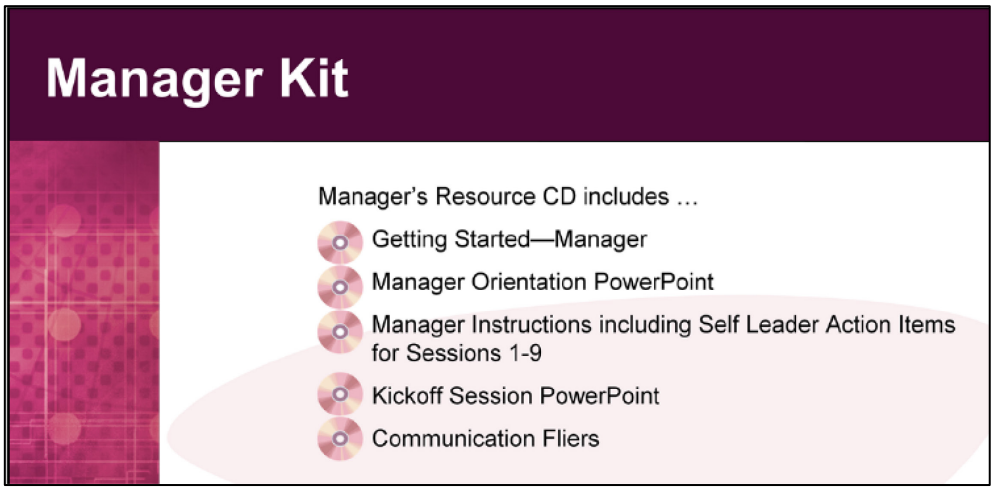



Abbildung 149: KBC - Lernmaterialien: ‘Manager Resource CD’
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 15)

**Assessments.** Ausserdem wurden zwei Assessments integriert (vgl. KBC-Dok-3, S. 20), von denen eines zu Beginn des Lernprozesses durchgeführt werden soll. Hierfür werden

den Teilnehmenden zwei verschiedene Optionen zur Verfügung gestellt, die mit den übrigen Materialien in der Entwicklungsphase zu verbinden waren:

- **The Empowerment Development Gauge and Evaluation (EDGE)**:

  *“Measure gaps in perception regarding employee empowerment issues” (The Ken Blanchard Companies, 2016b).*

  Das Online-Assessment wird aus den Perspektiven der ‘Direct Reports’ selbst sowie der Manager aufgenommen anhand von acht Bereichen, die Arbeitsergebnisse beeinflussen. Dies ermöglicht den Vergleich beider Perspektiven. Für die weitere Entwicklung können auf dieser Basis Entwicklungspläne zwischen Manager und Mitarbeitenden vereinbart werden. Damit kann EDGE als Tool eingesetzt werden, um die Erreichung von Leistungszielen zu verbessern. Die Auswahl des Tools wird u. a. mit Forschungsergebnissen begründet, die dessen Potenzial herausstellen:

  *“In TSI research, the EDGE was deemed the most potent tool for direct reports to manage up” (KBC-Dok-3, S. 18).*

  Damit kann dies eine geeignete Grundlage für die ‘One on One-Meetings’ zwischen Manager und Mitarbeitendem schaffen. EDGE war bereits Bestandteil des Portfolios der Organisation (vgl. The Ken Blanchard Companies, 2016b).

  ***“Self Leaderhip Survey” (KBC-Dok-3, S. 20)*:** *“The Self Leadership Assessment is an enrolling and engagement piece designed specifically for the individual contributor going through SSLiA” (KBC-I-3FU-b, Z. 39)* und kann alternativ zu EDGE genutzt werden. Bspw. wurden in das Arbeitsblatt für das erste ‘One on One Meeting’ zwischen Manager und ‘Direct Report’ beide Möglichkeiten integriert, sodass diese selbst auswählen können, welches Tool sie nutzen möchten. Das Arbeitsblatt stellt daraufhin Leitfragen, die den Mitarbeitenden bei der Planung des Meetings unterstützen sollen. (vgl. KBC-Dok-3, S. 20)

**Ganzheitliche Integration der Materialien in eine neue Form des Lernprozesses.** Die meisten dieser bisher beschriebenen Materialien lagen demnach bereits vor. Betont wird allerdings deren Einbettung in den Lernprozess, der in Arbeitsprozesse integriert werden soll. Demnach geht es hier nicht um eine Zusammenstellung von vorhandenen Materialien, sondern um die Gestaltung eines strukturierten Rahmens, in dem diese sinnvoll genutzt werden können. Dabei bilden die Assignments ein zentrales Verbindungselement zwischen Theorie, Assessments sowie der Nutzung und Anwendung in den One-on-One Meetings:

> *“It is important to realize that when an organization purchases the SSL in Action kits … they are not getting a set of classroom materials. They are receiving what they need for implementing a process that takes place over time and is structured for both the self leader and the manager every step of the way.” (KBC-Dok-3, S. 13)*

**Podcasts**. Ein zentrales Element neben den Aufgaben zur Anwendung des Modells (‘Assignments’) stellen die Podcasts dar, die für SSLiA neu zu entwickeln waren. Für diese waren zunächst inhaltliche Überlegungen anzustellen. Die führende Hauptautorin entwickelte selbst die Skripte (auch aufgrund der verfügbaren Kompetenzen), die mit den Co-Autoren abgestimmt wurden:

> *“Scripts were parceled out among the coauthors, but I ended up writing 95 % of them because of my advertising and production background writing for television and radio.” (KBC-I-3FUa, Z. 41)*

Bei den Aufnahmen wurde dann versucht, so viele Stimmen und SSL-Experten wie möglich zu involvieren. Diese Aufnahmen fanden ebenfalls in einem eher informellen Rahmen und in der Freizeit statt: *“We … recorded beta versions at my house on weekends” (KBC-I-3FU, Z. 24)*. Hervorzuheben ist die Nennung von ‘Beta-Versionen’, die eher in einem Verständnis eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses stehen als in der Idee, gleich ein finales ‚Produkt‘ entwickeln zu wollen. Die Rolle des Moderators nahm Interviewpartner 1 ein (‘Learning Media Producer’). Die Hauptautorin (Interviewpartnerin 3) sowie drei weitere Co-Autoren wurden einbezogen. Francesco Gomez (mit einem südamerikanischen Akzent) führte zudem Diskussionsrunden durch mit einer freiwilligen KBC-Mitarbeitergruppe, die selbst als als ‘Self Leader’ agierten. (vgl. KBC-I-3FUa, Z. 42) Somit waren auch einige weitere KBC-Mitarbeitende neben dem Kernteam involviert:

> *“Employees from the company willing to devote a few hours to the recording sessions” (KBC-I-3FUa, Z. 24).*

#### *8.4.3.2.2 Unterstützungsmaterialien für Verkaufsprozesse entwickeln*

**Für SSLiA wurden durch KBC keine Marketinginvestitionen getätigt, vielmehr wird die Nachfrage durch Empfehlungen (‘word-of-mouth’) generiert; um die damit bedeutenden KBC-Kundenverantwortlichen im Verkaufsprozess unterstützen zu können wurde folgendes entwickelt:**

**a) Entwicklung von Verkaufs- und Support-Strategien,**
**b) Zusammenstellung von situationsabhängigen SSLiA-Startmöglichkeiten der Kunden.**

Auch wenn die Aufnahme des Programms SSLiA in offizielle Marketingbemühungen durch KBC zwar anfangs angegangen wurde (vgl. KBC-Dok-3, S. 29), wurde die Positionierung auf dem Markt letztendlich nicht von der Organisation unterstützt (vgl. KBC-I-2b, Z. 206-207), wie diese Zitate zeigen:

> *"There has never been … marketing effort put behind the program." (KBC-I-3FU-a, Z. 25)*
>
> *"it is not something that we broad-scale" (KBC-I-2b, Z. 191)*
>
> *"Blanchard does not promote it or sell it. It is kind of word-of-mouth." (KBC-I-I-1a, Z. 84)*

Demnach lag es in erster Linie bei den Kundenverantwortlichen, ihnen SSLiA zu empfehlen. Diese sind bspw. die Verkaufspersonen, Consulting Director, Trainer. Um diese in Verkaufsgesprächen oder Angebotserstellungen bzgl. SSLiA zu unterstützen, entwickelte das Kernteam entsprechende Strategien und Materialien.

**Entwicklung von Verkaufs- und Support-Strategien**

Einige interne Dokumente und Strategien wurden durch das Kernteam entwickelt, um die Positionierung des neuen Programms bei den Kunden zu unterstützen. Diese Dokumente richteten sich damit v. a. an KBC-Mitarbeitende, die in direktem Kundenkontakt stehen und somit die Möglichkeit haben, den Kunden das Programm zu empfehlen.

Bspw. liefert ein FAQ-Dokument grundlegende Informationen, die für Angebotserstellungen an die Kunden ('Proposals') genutzt werden können. Darüber hinaus werden darin 20 Indikatoren aufgezeigt, die anzeigen, dass SSLiA eine geeignete Lösung für die Kundenbedarfe darstellen kann. Einige dieser Indikatoren nimmt Tabelle 61 beispielhaft auf:

| **Indikator: Bedarf der Kunden…** | **Erläuterung** |
|---|---|
| **Nachhaltigkeit des SLII fördern** | Die Kunden Fragen nach Ideen zur Förderung der Nachhaltigkeit der erlernten SLII-Sprache durch deren tatsächliche Anwendung in Arbeitsprozessen *("use it or loose it" (KBC-Dok-3, S. 26))*. |
| **Business Outcomes** | Die Geschäftsergebnisse umfassen Retention, Arbeitsmotivation der Mitarbeitenden (Engagement und Moral), Produktivität, Innovation, Umsatzsteigerung und Kostensenkung. |
| **Mitarbeitende befähigen ('Empowerment')** | Die Kunden streben eine Kulturveränderung der Organisation und in diesem Zusammenhang die Befähigung der Mitarbeitenden an – *"our employees underestimate the power they have to get things done" (KBC-Dok-3, S. 26).* |

| Indikator: Bedarf der Kunden… | Erläuterung |
|---|---|
| **Anhaltende Spitzenleistung** | Um Geschäftsziele erreichen zu können benötigen die Kunden anhaltende Spitzenleistung mit Bezug auf alle Ebenen der Organisation sowie verbesserte Arbeitsbeziehungen, befähigte und autonome Mitarbeitende sowie Mitarbeitende, die verantwortungsbewusst handeln, Verantwortlichkeiten akzeptieren und Initiative ergreifen. |
| **Strukturierter, geleiteter Prozess für Manager** | Die Kunden sind interessiert an einem strukturierten Prozess, in dem ihre Manager dabei geführt werden, die Sprache des SLII-Modells an ihre Mitarbeitenden weiterzugeben, damit alle Teammitglieder die gleiche Sprache sprechen. |
| **Problemlösen während des Lernens** | Die Teilnehmenden benötigen konkrete Beispiele und sollen dazu reale Probleme lösen können, während sie lernen. |

Tabelle 61: KBC – Indikatoren für SSLiA als geeignete Lösung
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 27-28)

Darüber hinaus hatte das Kernteam weitere Vorschläge und Empfehlungen ausgearbeitet, die bei Bedarf von den internen Kollegen aufgenommen werden konnten. Während einer internen und virtuellen Vorstellung des SSLiA-Programms forderte das Kernteam die Kollegen zudem auf, weitere Bedürfnisse zu äussern: Was brauchen die Kollegen, die im Kundenkontakt stehen darüber hinaus, um SSLiA bei den Kunden zu positionieren? (vgl. KBC-Dok-3, S. 29). Daneben nahm ein Kernteam-Mitglied teil an einem *"sales call to discuss creative sales strategies tied to SLII and even as sustainability for SLII" (KBC-Dok-3, S. 29)*.

### Gestaltungsempfehlungen für interne Kundenverantwortliche

Das Kernteam hat Empfehlungen bzw. *"Best Practices" (KBC-Dok-3, S. 18)* ausgearbeitet, die vordergründig mögliche kunden- und situationsspezifische Startpunkte für das Programm SSLiA aufzeigen. D. h. diese Empfehlungen richten sich vordergründig an interne Personen bei KBC, die ihre Kunden beraten und/oder das Programm verkaufen. Diesen zeigt es Möglichkeiten der Integration bzw. Anbindung des Programms an andere Programme auf, die den Kunden situationsspezifisch vorgeschlagen werden können und gleichzeitig ideale Startpunkte für die Manager und ihre Direct Reports bieten können. Die Beachtung dieser Vorschläge kann laut dem Kernteam einen bedeutenden Vorteil mitbringen:

> *"The organization can take the process to a whole other level through best practices, that while optional, are highly recommended" (KBC-Dok-3, S. 18).*

Mit den Ausführungen wird deutlich, dass sich diese Empfehlungen über mehrere Prozessschritte erstrecken, beginnend bei der Angebotserstellung und der Beratung der Kunden vorab. Da sich die Auswirkung aber in der Durchführung zeigt, werden die Empfehlungen an dieser Stelle aufgenommen. Im Folgenden werden diese drei zentralen Empfehlungen skizziert:

| **Teilnehmer-gruppe** | **Situation** | **Empfehlung** |
|---|---|---|
| **Manager** | Nimmt aktuell/ bald am SLII-Training teil | Die Verteilung der SSLiA-Materialien wird hier integriert und der SSLiA-Prozess beschrieben. Ebenfalls kann die Orientierungspräsentation den Managern hierbei gezeigt werden. Dies entspricht der Idee der Verbindung der beiden Programme. |
| **Manager** | Hat in der Vergangenheit am SLII-Training teilgenommen | Eine *"Refresher-Session" (KBC-Dok-3, S. 16)* wird gemeinsam mit der SSLiA-Orientierungspräsentation angeboten. Dabei wird die Teilnahme am SLII als Basis genutzt, um die Nutzung der SLII-Sprache und das entsprechende Verhalten wieder gezielt zu verstärken, *"with a low cost, high impact, sustainability option that leverages past training efforts" (KBC-Dok-3, S. 16).* |
| **Direct Report** | Keine spezifische | EDGE Online-Assessment: Die vorgängige Nutzung des Assessments wird empfohlen, d. h. das Ausfüllen des Fragebogens. Daraufhin erhalten die Direct Reports ihr individuelles Feedback in der *"kickoff-session" (KBC-Dok-3, S. 16)*. Dieses kann als Gesprächsgrundlage in den darauffolgenden One-on-One Meetings genutzt werden und darauf basierend deren Planung und Durchführung gestaltet werden, z. B. in Bezug auf die in den Ergebnissen aufgekommenen und relevanten Themen. |

Tabelle 62: KBC – Empfehlungen für kundenspezifische Startpunkte des SSLiA
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 18)

Nachdem mit diesen Möglichkeiten das Programm gestartet wurde, stehen Managern und den Direct Reports alle notwendigen weiteren Lernmaterialien in ihren Toolkits zur Verfügung. So können sie können den weiteren Lernprozess selbst gestalten und steuern. Die in der Tabelle genannten Dokumente zur Orientierung und zum Kickoff stehen ebenfalls auf den ausgegebenen CDs zur Verfügung und können damit grundsätzlich auch selbstgesteuert bearbeitet werden. Zudem ist im Toolkit ein Dokument *"Getting Started" (KBC-Dok-3, S. 14)* zu finden, das einen schnellen und einfachen Überblick über den SSLiA-Lernprozess und damit eine erste Orientierung ermöglicht.

### 8.4.4 Diffusionsphase

SSLiA wurde nach der Entwicklung seit dem Jahr 2010 den Kunden angeboten. Allerdings führte KBC keine Pilotierung vor der ersten SSLiA-Durchführung durch. Ab dem Einsatz von SSLiA mit dem ersten Kunden wurde fortlaufend Feedback generiert, das für mögliche Weiterentwicklungen aufgenommen wurde. Daher sind die Phasen Innovation und Diffusion hier nicht klar voneinander getrennt, sondern verlaufen eine ganze Zeit lang eher verschwimmend ineinander. Da in der grundgelegten Theorie (vgl. Thom, 1992) die Generierung von Adoption von Nachfragern in die Diffusionsphase fällt und KBC nach der Entwicklung direkt auf die Kunden zugegangen ist, werden diese Schritte hier ebenfalls unter der Diffusionsphase aufgenommen. Das führt dazu, dass sich auch die anschliessende Durchführung und Evaluation des Programms in dieser Innovationsphase wiederfinden. Daraufhin folgen Überlegungen zu Weiterentwicklungen, die SSLiA betreffen oder die SSLiA auch im Sinne von Implikationen für andere KBC-Angebote mitbringen kann. Abbildung 150 veranschaulicht die Einordnung in den Innovationsprozess mit den zentralen Schritten in der Diffusionsphase:

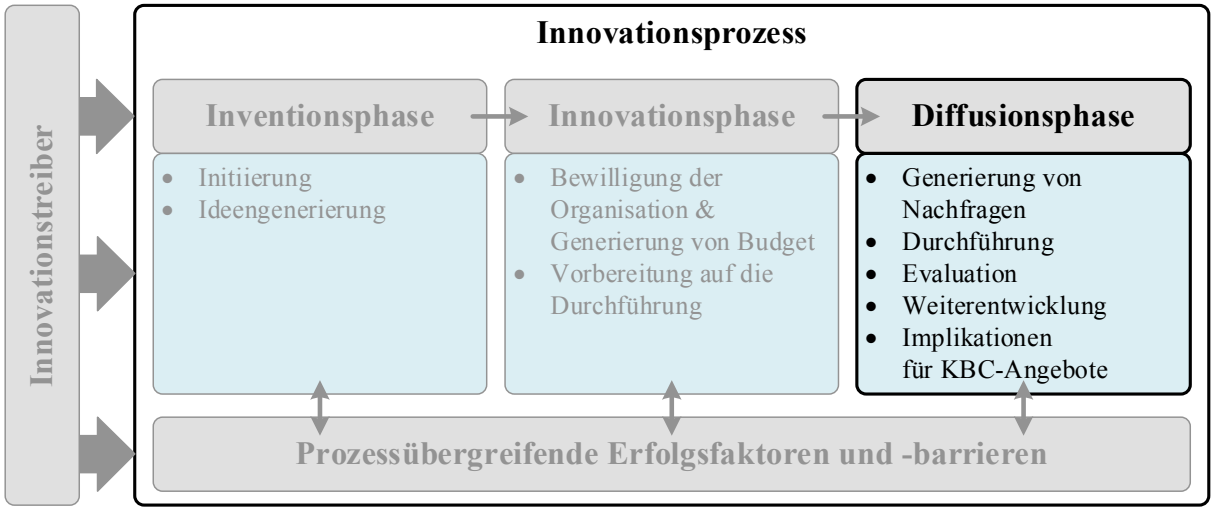



Abbildung 150: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt liegt dem gesamten Innovationsprozess auch in ein stark iteratives Verständnis zugrunde, was in den nächsten Kapiteln weiter deutlich werden wird.

#### 8.4.4.1 *Generierung von Nachfragen*

**Die Generierung von Nachfragen wird basierend auf der offiziellen Vermarktung durch KBC durch Empfehlungen angegangen, was ein Grund für die eher geringen Käufe von Kunden sein kann; dennoch lassen sich einige verschiedene Kunden seit der inoffiziellen Lancierung im Jahr 2010 ausmachen.**

Für SSLia fand keine offizielle Lancierung statt, was mit dem nicht vorhandenen Marketingbemühungen von KBC verbunden ist:

> *"There has never been an official launch" (KBC-I-3FU-a, Z. 25).*

Ebenso wurde betont, dass das Programm bis dato vorrangig durch Empfehlungen an Kunden herangetragen wird ('word-of-mouth', 'no broad-scaling'; vgl. Kapitel 8.4.3.1). Demnach lag es bei den KBC-Mitarbeitenden im Kundenkontakt, das Programm zu empfehlen. Damit wurde SSLiA zwar in die Diffusionsphase überführt, aber hier die Diffusion nicht aktiv und offiziell von KBC vorangetrieben.

In den Interviews wurde zudem mehrfach deutlich, dass SSLiA seit der (nicht offiziellen) Lancierung nicht erwartungsgemäss häufig von Kunden nachgefragt wurde:

> *"It is unfortunate because … I think it is one of the most fantastic programs that we have… but it is not the most well-used program that we have, which is really too bad." (KBC-I-2b, Z. 419)*

Konkrete Angaben zu den produktbezogenen Verkäufen liegen bei KBC derzeit nicht vor, sodass sich nicht quantitativ nachvollziehen lässt, wie häufig SSLiA von Kunden gekauft wurde (vgl. KBC-I-3FU-a, Z. 14). Doch es kann dennoch von einigen Kunden Berichtet werden, die in der Vergangenheit seit 2010 und auch gegenwärtig das Programm durchlaufen:

> *"We do have multiple clients who have run (and continue to deliver) multiple sessions: Canadian University that runs several cohorts every year of managers/direct report; Global shipping company based in Chicago that ran sessions for managers with direct reports in Latin America, etc.; huge health care system who has put thousands of individual contributors through SSL with HR reps acting in the manager role; clients such as a government agency where SSL is a foundational training program for individual contributors and offer a choice between the classroom and virtual SSLiA." (KBC-I-3FU-a, Z. 15-19)*

Dabei zeigen sich verschiedenste Unternehmen aus verschiedenen Branchen. Manche Teams sind geografisch verteilt. Z. T. ist SSLiA bereits so implementiert, dass die Kunden regelmässige Durchführungen starten. In diesem Rahmen lassen sich bereits SSLiA-Routineprozesse auf Seite von KBC vermuten. Da insgesamt die Nachfrage aber noch nicht in der Breite der Kunden aufkommt, kann hier nur vorsichtig von Routineprozessen gesprochen werden. Eher lässt sich der aktuelle Stand weiterhin bei der Generierung von Nachfrage einordnen.

#### 8.4.4.2 ***Durchführung des Programms***

In Abbildung 151 werden die für die Durchführungsphase relevanten Kodes visualisiert und mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial dargestellt:

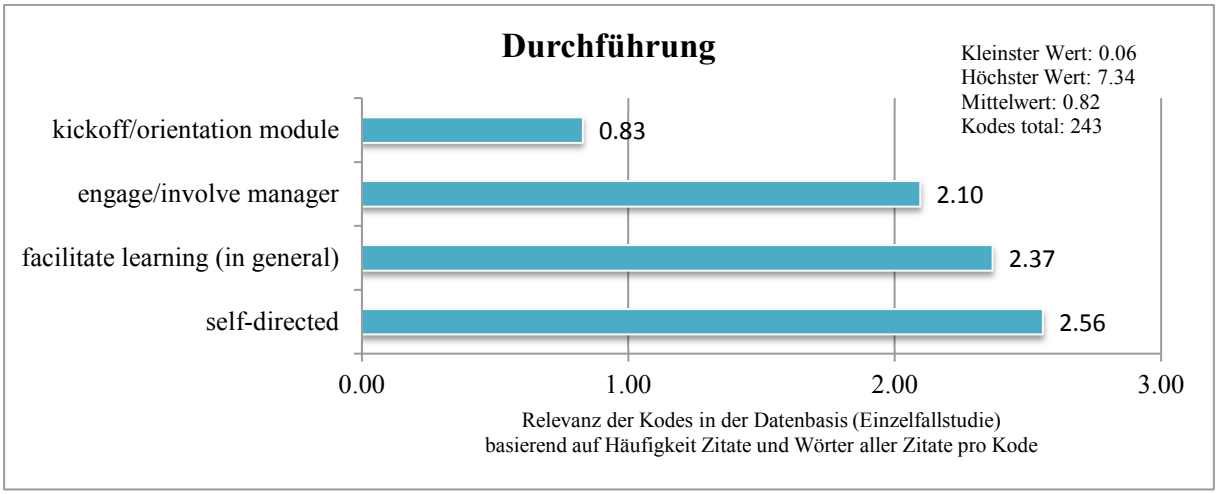



Abbildung 151: KBC – Ergebnisübersicht Durchführung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Abbildung zeigt deutlich die höchste Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der Durchführung, was mit Blick auf die vorangegangenen Ausführungen und Zielsetzungen nicht überraschend ist. Dem folgt die allgemeine Unterstützung des Lernprozesses, die v. a. durch die Lernmaterialien umgesetzt wird und damit dem Lernprozess vorgelagert ist bzw. diesen durch deren Ausgabe an die Teilnehmenden startet. Der Einbezug der Manager geht ebenfalls mit vorangegangen Überlegungen einher und steht in enger Verbindung mit der Selbststeuerung des Lernens, aber auch der Unterstützung des Lernens.

#### *8.4.4.2.1 Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens vor/bei SSLiA-Start*

**Die ‚Unterstützung des selbstgesteuerten Lernprozesses‘ *vor* Start des Lernprozesses durch KBC geschieht durch die Entwicklung der Selbstlernmaterialien und deren Ausgabe an die Lernenden.**

Die Unterstützung des Lernprozesses nach einem allgemeinen Verständnis nimmt mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial Rang 18 in dieser Fallstudie ein. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass das selbstgesteuerte Lernen hier zunächst im Gegensatz zu ‘Learning Facilitation’ steht – zumindest dann, wenn diesem ein Verständnis einer aktiven Unterstützung durch einen KBC-Facilitator im Lernprozess zugrunde gelegt wird. Die Unterstützung des Lernprozesses wird durch die Gestaltung der Lernmaterialien gegeben, der die Lernenden (umfasst Manager und Direct Reports) durch die Schritte und Prozesse führt. Mithilfe dieser Lernmaterialien können die Manager eine unterstützende Rolle im Lernprozess ihrer Direct Report übernehmen:

> *"It is built into the program that the managers facilitate the learning, to a degree" (KBC-I-1a, Z. 84).*
>
> *"For each of the nine sessions, managers can remind and encourage their direct reports to complete the session within the predetermined timeframe using communication flyers. These PDFs can be printed and delivered, or more likely, emailed." (KBC-Dok-3, S. 16)*

Mit Blick auf die Antwort einer Interviewpartnerin auf die eher grundsätzliche Frage *"what do you see as learning facilitation?" (KBC-I-2b, Z. 341)* kann die vorgängige wohlbedachte Gestaltung von Materialien, die den Lernprozess unterstützen anstelle einer personenbezogenen Unterstützung während des Lernens auch als eine Form der Lernprozessunterstützung gesehen werden:

> *"To make people connect to theory and content to their daily business and how the one can improve the second. … Ideally good learning is … you give them Aha moments, you inspire, you connect learning to their daily activity and make them, if they want to change their behaviours and then you give coaching to kind of embed. … And then you follow them up in their action learning and there is feedback in their daily activity that we can provide by following them. And that for me is perfect. But that is rare." (KBC-I-2b, Z. 341)*

Mit diesem Ansatz wird der SSLiA-Lernprozess offensichtlich unterstützt mit dem Ziel der Anwendung der Inhalte und der Verhaltensänderung im Arbeitsalltag: Im Prozess selbst durch die Lernmaterialien, aber nicht durch eine/n Trainer/in. Dies gleicht damit eher einer statischen Unterstützung, die bereits *vor* dem Lernprozess festgelegt ist und die kein dynamisches Intervenieren durch KBC *im* Prozess ermöglicht. Dies betrifft allerdings nur die erste Basisversion, denn mit weiteren Erfahrungen in der Kundenzusammenarbeit haben sich nachträglich wieder Modelle mit immerhin punktueller Unterstützung durch KBC als Weiterentwicklung etabliert. Diese Modelle sowie die Gründe zur Weiterentwicklung werden in Kapitel 8.4.4.2 näher ausgeführt. Zudem ist hervorzuheben, dass trotz der vor dem Lernprozess festgelegten Schritte und Inhalte die Umsetzung durch die Anwendung auf eigene Projekte und Ziele sehr individuell verläuft:

> *"… that is what is so fantastic. It is an off-the-shelf but people customize it to the work that they are doing. Is that not interesting?… you do not need to customize it… because you give a piece of learning that they have to then apply in their work … That is different for every single person." (KBC-I-2b, Z. 346-348)*

Insgesamt wird den Teilnehmenden – Managern wie Mitarbeitenden – ein Rahmen für ihren strukturierten Lernprozess zur Verfügung gestellt. Bspw. wird ein Zeitplan vorgeschlagen, der wiederum anpassbar ist (z. B. zwischen 10 bis 25 Wochen, Zufügen von Progress Reports und/oder Follow-up Sessions:

| Week | Dates | Content |
|---|---|---|
| 1 | | Kickoff Session |
| 1 | | Read *Self Leadership and The One Minute Manager®* |
| 2–3 | | Complete Session 1 |
| 4–5 | | Complete Session 2 |
| 6–7 | | Complete Session 3 |
| 8 | | Progress Review |
| 9–10 | | Complete Session 4 |
| 11–12 | | Complete Session 5 |
| 13–14 | | Complete Session 6 |
| 15 | | Progress Review |
| 16–17 | | Complete Session 7 |
| 18–19 | | Complete Session 8 |
| 20–21 | | Complete Session 9 |
| 22 | | Completion and Commitment Celebration |

Abbildung 152: KBC – Vorgeschlagener Zeitrahmen
(Quelle: KBC-Dok-4, S. 28)

#### *8.4.4.2.2 Ermöglichung des selbstgesteuerten Lernens im Lernprozess*

**Die ‚Unterstützung des selbstgesteuerten Lernprozesses‘ *im* Lernprozess wird den Managern im Arbeitskontext übertragen, während die KBC-Lernmaterialien den Prozess strukturieren.**

Der Kode ‘self-directed learning’ nimmt in der gesamten Einzelfallstudie den 15. Rang in seiner Bedeutung im Datenmaterial ein. In der Datenanalyse zeigen sich zudem einige Verbindungen zu anderen Kodes durch die hohen und mittleren Werte der Kookkurrenz, wie Tabelle 63 zeigt:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: self-directed learning** (Didactical Value Chain: Delivery) |
|---|---|---|
| Program Design Elements | assignments | 11 |
| Didactical Value Chain: Delivery | engage/involve manager | 10 |
| Innovation Objectives | application of learnings, support | 9 |
| Innovation Definition: New for Organization | managers & direct reports learning together | 8 |
| Program Design | learning material (in general) | 6 |

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: self-directed learning** (Didactical Value Chain: Delivery) |
|---|---|---|
| Elements | | |
| Innovation Objectives | learning with work combined (real-world) | 6 |

Tabelle 63: KBC – Self-directed Learning: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Einerseits ist das selbstgesteuerte Lernen verbunden mit Lernmaterialien, die von KBC ins Programm-Design eingebunden wurden wie die Assignments. Gleichzeitig ist dies verbunden mit einer anderen Aktivität im Rahmen der Durchführung: Der explizite Einbezug der Manager. Zudem wird die Beziehung zu einem der Innovationsziele besonders deutlich, nämlich die Förderung der Anwendung des Gelernten. Dies wird ebenso als eines der bedeutendsten Programmziele herausgestellt, sodass dies an dieser Stelle zu erwarten ist. Damit geht auch der Anspruch einher, dass Manager und ihre Direct Reports gemeinsam den Lernprozess durchlaufen (die Kodes nehmen dies im Rahmen der Definition der Innovation auf). Ebenso das Innovationsziel der Verbindung von Lernen mit Arbeit lässt sich wiederfinden. Die nachfolgenden Ausführungen skizzieren die Verbindung des selbstgesteuerten Lernens der Teilnehmenden mit diesen Kodes näher.

Die hohe Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in dieser Fallstudie wird gänzlich nachvollziehbar, wenn der Blick auf die Programmziele gerichtet wird: Diese schaffen die Grundlage für die Ermöglichung des selbstgesteuerten Lernens der 'Self Leaders'. Begründet werden diese Ziele mit dem erkannten Bedarf bei den Kunden. Die Lernmaterialien wurden so entwickelt, dass sie die Lernenden und ihre Managern durch den gemeinsamen Lernprozess führen. So findet nach der Aushändigung der 'Toolkits' keine weitere Unterstützung durch KBC statt – zumindest nicht in der ersten SSLiA-Basisversion. Stattdessen nehmen die Führungskräfte eine unterstützende Rolle ein. Dabei lernen allerdings beide – Manager und Self-Leader selbstgesteuert:

> *"Now the earlier version was that the managers would do… anything that would be facilitation would be the managers. So the manager would say: I am giving you this toolkit because I went through training. And I want to use it with you and I really want you to be also successful and be kind of in the driver seat. I want to empower you for now … We would not even facilitate. So it would be really completely self-based." (KBC-I-2b, Z. 330)*

Wie Tabelle 63 zeigt, steht das selbstgesteuerte Lernen in engem Zusammenhang mit den Assignments als zentrale Lernelemente des Programms, die die Anwendung der

Inhalte gezielt fördern sollen. Das nachfolgende Zitat betont die entsprechende Zeit- und Ortsunabhängigkeit der Assignment-Bearbeitung ebenso wie die Auswahl der ‚Lernpartner' – die idealerweise sicherlich die/der Vorgesetzte darstellen, aber ebenfalls sind andere Konstellationen grundsätzlich denkbar:

> *"The SLL in Action program has a lot of flexibility built into it, where you can take it basically wherever you want to go with it. But the key element is that you are doing the learning assignment. How you do the learning assignment or who you do them with, you are empowered to make that decision." (KBCI-1a, Z. 118)*

Dem SSLiA-Lernprozess sind durch das Programm-Design 6 Schritte zugrunde gelegt worden, die Manager und Direct Reports im Rahmen des Programms selbstgesteuert durchlaufen, wie Tabelle 64 aufführt:

| Schritt | | Beschreibung |
|---|---|---|
| **0** | **SLII als Basis (Manager)** | • Mit Abschluss des SLII-Trainings der Manager ist die Basis für das SSLiA gelegt |
| **1** | **Orientierung (Manager)** | • Manager durchlaufen die SSLiA-Orientierung |
| **2** | **SSLiA Kick-off & Buch (Direct Reports)** | • Direct Reports durchlaufen den SSLiA Kick-off<br>• Direct Reports lesen zur Erarbeitung der Inhalte das Buch Self Leadership and the One Minute Manager (Blanchard et al., 2005) |
| **3** | **9 SSLiA Sessions (Direct Reports)** | • Direct Reports hören zu den 9 Sessions jeweils die Podcasts und wenden die Ansätze in ihrer Arbeit an anhand der Assignments |
| **4** | **9 "One-on-Ones" (Self Leaders)** | • Direct Reports (handeln nun bereits als Self-Leader) führen die 9 One-on-One Meetings mit ihren Managern durch und wenden damit die Inhalte an: *"mastering the art of managing up" (KBC-Dok-3, S. 13)* |
| **5** | **Self-Leadersip-Fähigkeiten entwickeln (Manager)** | • Manager lernen ebenfalls die Self-Leadership-Ansätze kennen und entwickeln Fähigkeiten (durch das Manager Toolkit, in dem sie die gleichen Lernmaterialien finden, wie ihre Mitarbeitenden) |
| **6** | **Weitere Zusammenarbeit** | • Manager und Direct Reports führen ihre Zusammenarbeit weiter fort für eine nachhaltige Umsetzung des Gelernten |

Tabelle 64: KBC – 6 Schritte des SSLiA-Lernprozesses
(Quelle: KBC-Dok-3, S. 13)

Der SSLiA-Lernprozess wird insgesamt stark an gemeinsame Zielvereinbarungen zwischen Manager und Direct Reports angelehnt. Damit kann das Lernen gezielt an reale

sowie individuelle Arbeitsanforderungen angeknüpft werden. Darüber hinaus wird stellenweise auch die Möglichkeit vorgesehen, nicht nur mit dem Manager, sondern auch mit weiteren Teammitgliedern zu kollaborieren und sich zu den Zielen auszutauschen – so wird die verbesserte Zusammenarbeit auch auf Team-Ebene angestrebt.

> *“First it is a collaboration with your manager. You have to share your goals … discuss the paths that you are going to work on, that come out of those goals. You have to get agreement on those goals and then we have elements where you have to share those goals with other team members to see … how it will relate to the team’s goals. So there are elements, a lot of built in elements, where they have to collaborate other learners.” (KBC-I-1a, Z. 115)*

Sicherlich folgt diese Vorstellung einem idealtypischen Verlauf, eben dem, dass ein Manager mit seinem (gesamten) Team das SSLiA-Programm durchläuft. Z. T. zeigen sich aber auch andere Teilnehmerkonstellationen, was verschiedene SSLiA-Kundenprojekte zeigten.

#### 8.4.4.3 *Evaluation*

Evaluationsergebnisse werden vorrangig über Kundenfeedback in den einzelnen Prozessschritten aufgenommen, v. a. in der einer Durchführung vorgelagerten Verkaufsphase sowie in der nachgelagerten Evaluationsphase. Abbildung 153 zeigt die hier relevanten Kodes, die am Datenmaterial entwickelt wurden mit ihrer Bedeutung im Material:

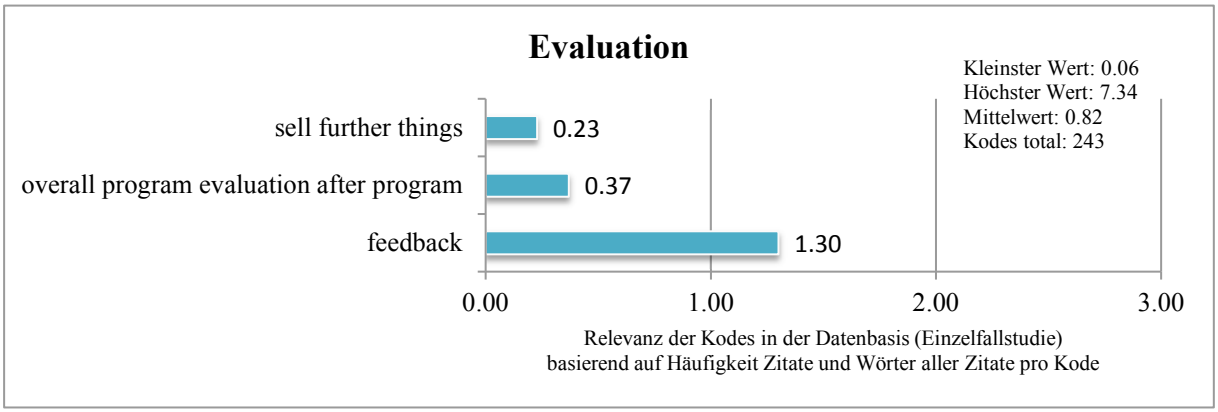



Abbildung 153: KBC – Ergebnisübersicht Evaluation
(Quelle: Eigene Darstellung)

In diesem Fall erscheint es sinnvoll, nicht nur die Formen der Evaluation in Bezug auf das im Fokus stehende Programm SSLiA aufzunehmen. Vielmehr soll im Folgenden in einem ersten Schritt der Blick auf die generell üblichen Prozesse innerhalb KBC aufgenommen werden, durch die Feedback im Rahmen einer Evaluation generiert wird. Es

wird deutlich werden, dass diese Prozesse auch die Grundlage für die Feedbackgenerierung zu SSLiA darstellen, indem programmübergreifend Trends bei den Kunden sowie Erfolgsfaktoren und Herausforderungen gesammelt werden. Hier wird die Besonderheit des SSLiA-Programms wieder deutlich, nämlich die Anbindung an das Programm SSL, das die gleichen Inhalte und Modelle aufgreift und zu dem bereits umfangreich Feedback seit dessen Lancierung generiert werden konnte. Dieses fliesst auch in Kundenangebote des SSLiA ein. Entsprechend der vorangegangenen Ausführungen und Ansätze lag bereits umfassendes Kundenfeedback zum Hauptprogramm SSL vor, das in der Inventionsphase die Grundlage für die Entwicklung des SSLiA schaffte (vgl. Kapitel 8.4.2). Nach der Entwicklung des SSLiA konnte wieder Feedback durch die Kundenkontakte zu dem neuen Programm-Design generiert werden, d. h. in den Prozessen des Verkaufs und auch der Durchführung. Mit SSLiA wurde keine Pilotierung im eigentlichen Sinne durchgeführt, sondern das Programm direkt an die Kunden als Angebot herangetragen. Weiterentwicklung kann damit aufgrund des Kundenfeedbacks stattfinden:

> *"... just because you start using it ... When it was being developed, they obviously got a lot of feedback back and obviously then in the delivery, evaluation and sometimes it goes back, right?" (KBC- I-2b, Z. 194)*

Das allgemein übliche Vorgehen zum Einholen von Kundenfeedback bildet also die zentrale Grundlage für das generierte Feedback zum Programm SSLiA. Daher soll zunächst auf diese Prozesse eingegangen werden, bevor der Blick auf tatsächlich aufgekommenes Feedback zu SSLiA gerichtet werden soll – zum einen kam dieses im Verkaufsprozess auf, zum anderen summativ nach einzelnen SSLiA-Durchführungen.

#### *8.4.4.3.1 Datenerhebung: Aufnahme von Kundenfeedback in den Prozessschritten*

**Die allgemeine Grundlage für das kontinuierliche Aufnehmen von qualitativem Feedback der Kunden ermöglicht die enge Zusammenarbeit mit den Kunden in den Prozessschritten Analyse, Design, Entwicklung und Durchführung – formativ als auch summativ.**

KBC arbeitet z. T. über längere Zeit mit Kunden zusammen und pflegt so langfristig die Kundenbeziehungen. Damit haben v. a. die Consulting Directors in der Regel Einblicke in längere Entwicklungsprozesse der Kunden und erhalten immer wieder Feedback zum Lernerfolg und Learning Outcomes von diesen. Consulting Directors und auch Trainer selbst stehen in engem Kundenkontakt, wobei erstere gezielt Evaluationen durchführen und Feedback einholen:

> *"In my role, that Consulting Director role, we do a lot of evaluation on what the client, what is well received, what was not well received?" (KBC-I-2b, Z. 390)*

> *"... one of your tasks would be to do systematically more interviews and look more carefully at what the trend is, what people are saying about the program." (KBC-I-2b, Z. 394)*

Das Feedback wird neben Zufriedenheitsabfragen hauptsächlich über Feedbackgespräche mit den Kunden generiert, also z. B. mit den HR-Zuständigen in den Unternehmen. Dabei holen bspw. die HR-Personen das Feedback der Teilnehmenden ein (was sicherlich kundenabhängig gehandhabt wird, da dies in der Verantwortung der Kunden selbst liegt) und geben dieses an KBC weiter:

> *"Where I get to feedback ... is because of looking at really the evaluations, both of smiley sheets but more importantly what the client who has been interviewing people, say." (KBC-I-2b, Z. 389-391)*

Dieses Feedback wird z. T. auch intern an die Autoren weitergegeben, sofern es allgemeiner Natur ist und die Programmgestaltung generell betrifft und zur Weiterentwicklung beitragen kann. Die folgenden Zitate greifen dies beispielhaft auf:

> *"... it is also mainly to feed the authors into what you have heard on the floor, that the program can be improved." (KBC-I-2b, Z. 368)*

> *"... this client really make me revaluate how I did it as well because ... that was not just feedback about me (in the role of Consulting Director), it was just feedback in general. ... if that is a recurrent feedback, you have to say okay, we might not find it theoretical but apparently for that particular audience, it is too theoretical. So okay, we need to do it differently." (KBC-I-2b, Z. 390-391)*

Gerade in zeitlich länger andauernden Kundenbeziehungen kann das Feedback der Kunden genutzt werden, um Folgedurchführungen eines Programms aufgrund vorangegangen Feedbacks bei diesen Kunden zu optimieren oder sie bzgl. weiterer Lernmöglichkeiten zu beraten, bspw. um das SSLiA anzubieten und so die Nachhaltigkeit einer vorangegangenen SLII-Teilnahme zu fördern. Das folgende Zitat nimmt dies auf und schliesst an das Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfungskette zur kundenspezifischen Weiterentwicklung eines Programms an:

> *"... with them, I did field visits as well where I had gone in the field with people just to kind of really say, what are you using and what are you not using? I went with the aim to actually sell things ... And then you obviously look at educational needs analysis; so what have we done, what works, what does not work. And then new redesign. And then I did the development and now we need to update and upskill my team. And then ... we start a new delivery of the new program. And then again we have to go into evaluation ..." (KBC-I-2b, Z. 394-397)*

Mit dem Angebot des SSLiA würde wieder eine Verkaufsphase initiiert werden, in der wieder Feedback der Kunden aufgenommen werden kann. Dieses richtet sich entweder

auf antizipierte Herausforderungen oder erwarteten Mehrwert bei einer Implementierung. Gleichzeitig erhalten die Kundenverantwortlichen Erfahrungswerte von Erfolgsfaktoren oder Barrieren bzgl. der Implementierung bei verschiedensten Kunden (bzgl. Unternehmen, Branche, etc.). Zudem arbeiten bspw. Consulting Directors mit verschiedenen Programmen und Lösungen, sodass zudem programmübergreifende Erfahrungswerte in zukünftige Angebote einfliessen können.

#### *8.4.4.3.2 Ergebnisse des Kundenfeedbacks zu SSLiA im Verkaufsprozess*

**Mit dem Kundenfeedback zu SSLiA im Verkaufsprozess können programmspezifische Herausforderungen auf Seite der Kunden bzw. Verbesserungspotenziale ausgemacht werden, wie…**

**a) Einbindung der Manager als Herausforderung für die Kunden,**
**b) Frage nach dem Return on Investment (ROI),**
**c) Wunsch nach verstärkter ‘Learning Facilitation’.**

In der Verkaufsphase wurden, sofern die Kunden sich nicht zum Kauf entschlossen, diesbezügliche Implementierungsschwierigkeiten deutlich, z. B. während KBC-Consulting Partners den Kunden (meist den HR-Partnern, die die unternehmensexternen Programme bei KBC einkaufen) Lernmöglichkeiten vorschlagen und diese beraten. Das Feedback kommt dann z. T. als Reaktion auf diese Vorschläge und zeigt Argumente zur Entscheidung gegen den Kauf oder zumindest Bedenken bzgl. des Lernerfolges basierend auf dem vorgeschlagenen Programm-Design. Im Folgenden werden drei Herausforderungen bzw. Verbesserungspotenziale aufgenommen, die im Rahmen des Kundenfeedbacks wahrgenommen wurden.

**a) Einbindung der Manager als Herausforderung für die Kunden**

In der ersten Basisversion SSLiA wurde – wie bereits an mehreren Stellen beschrieben – dem Manager die Rolle zugewiesen, den Lernprozess der Self-Leader als ihrer Mitarbeitenden zu unterstützen. Dies wurde mit dem Ziel verbunden, Konversationen und Kollaboration zwischen Manager und ihren Mitarbeitenden zu verstärken. Bereits in der Design-Phase wurde diese Einbindung der Manager aufgrund ihrer benötigten Zeitressourcen als mögliche Schwierigkeit antizipiert (vgl. KBC-Dok-2, Z. 9). Dies wurde durch diverses Kundenfeedback tatsächlich bestätigt, das seit der Lancierung von SSLiA immer wieder aufkam. Eine Interviewpartnerin antwortete entsprechend auf die Frage *“is it hard to engage the managers…?” (KBC-I-1a, Z. 83)* wie folgt:

> *"Yes, very difficult. That has been the feedback that we have gotten in. It has been launched in 2010 so we have had four years of experience. … The feedback that we have received is that the managers just do not have enough time." (KBC-I-1a, Z. 84)*

Neben dem Aspekt der Zeitressourcen, die Manager als Lernunterstützer aufwenden müssen, wurde ein weiterer aufgekommener Feedbackaspekt auf der Seite der Self-Leaders deutlich: Die Eingebundenheit der Manager könnte von ihnen so verstanden werden, dass die Programmteilnahme weniger eine freiwillige Lernmöglichkeit für sie selbst darstellt als eine Aufgabe, die ihnen vom Manager auferlegt wird:

> *"… the feedback that was received, … was that managers would be too busy to be intimately involved in the learning process, or that the individual learner may feel uncomfortable with that much involvement from the manager, creating a sense that this was something being done to them, rather than a learning choice." (KBC-Dok-2, Z. 9)*

**b) Frage nach dem Return on Investment (ROI)**

Die Forderung eines Kunden, den Return on Investment (ROI) des Programmkaufs für ihr Unternehmen aufzuzeigen, wurde im Verkaufsprozess geäussert. Diese Kundenbeziehung bestand erst etwa 2 Jahre. Einige Führungskräfte haben seitdem am SLII-Programm teilgenommen. KBC schlug ihnen das SSLiA vor, um das Gelernte nachhaltig zu verankern. Doch der Kunde hatte den Anspruch die Learning Outcomes im Sinne einer Verhaltensänderung der SLII-Teilnehmenden unverzüglich erkennen zu können. Dies steht allerdings im Gegensatz zum Lernprozessgedanken, nach dem sich eine Veränderung erst nach einiger Zeit einstellt und somit auch messbar wird. Vermutlich auch im Zusammenhang mit der noch eher kurzzeitigen Kundenbeziehung hat dies zu einer negativen SSLiA-Kaufentscheidung beigetragen:

> *"They have been … saying … let us know what is the return on the investment. And we keep on saying... over time you can assess whether it has actually had impact. … Unfortunately they want to kind of skip steps. And what they do is to say okay now most of the people have gone through it (SLII). But … we have been not so long with the company … So are we having better performance since you guys came in … that does not really work that way, yet. … it is only over time. And it is not just because people have three days of training, you'll see a difference in your performance. You first have to make sure that people are applying it and using it, and that there is sustainability and that there is a culture. And so that is why I have thought if you guys would … buy SSL in action, people would have used it on very practical things to increase performance. Then you would probably see it much better and much quicker." (KBC-I-2a, Z. 105-107)*

An dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zum Marketingansatz annehmen. Da keine Investitionen in die Vermarktung des SSLiA getätigt werden, liegen vermutlich auch keine expliziten Aufarbeitungen zu Erfolgsergebnissen des SSLiA bei verschiedenen Kunden vor, was ebenfalls Ressourcen beanspruchen würde.

### c) Wunsch nach ‘Learning Facilitation’

Manche Kunden haben im Abstimmungsprozess auch Wünsche geäussert, die wieder punktuelle Unterstützungsmomente des Lernprozesses durch KBC erfordern – sozusagen wieder ‚einen Schritt zurück‘ vom rein selbstgesteuerten Lernen. Eine Etablierung einer ‘Learning Community’, die dem selbstgesteuerten Lernen einen sozialen Rahmen gibt, den Austausch ermöglicht und Learnings gezielt aufnimmt, wird ebenfalls von KBC befürwortet und den Kunden mit dem Hinweis auf dessen didaktischen Mehrwert empfohlen. Dabei kann diese Unterstützung durch KBC nach den kundenspezifischen Bedürfnissen eingebracht werden. Nachfolgend wird diese Nachfrage beispielhaft umrissen:

> *“Now what some clients said was we want to capture what people are learning. We want to capture insights. We want to capture Aha moments. And we want to kind of set them up each time. And so some clients … you could do it completely self-based but it would also very beneficial if we create a community of learners because something happens when people feel and hear that other people have learnt some things. … So we would then facilitate in-between those nine modules. Or we would say… in-between every three sessions… It is richer … if you facilitate between every assignment obviously, because otherwise you forget what you learn.” (KBC-I-2b, Z. 332)*

### d) Technische Herausforderungen durch digitales Format der Lernmaterialien

In der Zusammenarbeit mit den Kunden zeigte sich manchmal ein Problem bzgl. der digitalen ‚Lieferformate‘ der Lernmaterialien in einer technischen Dimension. In der Basisversion sollten die Materialien den Lernenden auf DVDs zur Verfügung gestellt werden. Dies erwies sich in der Praxis mehrfach als herausfordernd und schwierig, da die technische Ausstattung der Kunden viele Einschränkungen aufweisen. Nachfolgend wird dies beispielhaft mit Bezug zu einem bestimmten Kunden beschrieben:

> *“But our biggest problem was... let me give you an example. (Anonymized client), they bought 1000 sets of SSL in Action to roll out to a whole group of high potential employees that would become managers one day. But they could not use the DVDs because the people’s computers did not have DVD players. And all the materials were on the DVD. So … we put all the materials on little flash drives for everybody. It turns out that their computers are locked and they cannot use flash drives. So then it became, okay, we had better it… so like LMS system. So we tried to do that but the materials … were not really set up for an LMS system, but we tried that.” (KBC-I-3a, Z. 32)*

Diese Erfahrungen werden daraufhin generalisiert in die weitere Entwicklung der Programme SSL sowie SSLiA aufgenommen. Dabei wird betont, dass das Programm, das selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und ebenso die Programminhalte von den Kunden gewünscht und für sehr wertvoll erachtet werden. Vielmehr steht tatsächlich das ‚Lieferformat‘ im Fokus:

> *"So what we really realized was that the process is great, people love the content but it was the delivery mechanisms that were so challenging for us. As much as our clients say they want different delivery mechanisms and they want self-study programs, they are not really geared up to do it. The organizations that have large populations of individuals that we could train, do not have access to computers or they do not have access to computers that are set up for external information. So it's really frustrating. So that is what we are taking into consideration as we do our upgrade." (KBC-I-3a, Z. 32)*

#### *8.4.4.3.3 Ergebnisse eines durchführungsbezogenen SSLiA-Feedbacks*

**Summatives Feedback zur SSLiA-Durchführung kam insgesamt sehr positiv auf, mit einem konkreten Beispiel lassen sich positive Ergebnisse in 7 Bereichen feststellen, die eine Erreichung von Lernzielen annehmen lassen.**

Bei der Entscheidung *für den Kauf* kann Feedback auch in den Phasen der Entwicklung bzw. eher kundenspezifischen Abstimmung, Durchführung und Evaluation aufgenommen werden. Erst hierbei kann also tatsächlich auf Lernprozesse und -erfolg geblickt werden. Mehrmals wurde in den Interviews betont, dass das Kundenfeedback nach SSLiA-Durchführungen jedes Mal sehr gut war (vgl. bspw. KBC-I-2b Z. 358).

Von einem Kunden hatte KBC ein Testimonial angefragt, das KBC als Podcast vorliegt. Dabei haben sich die Teilnehmenden direkt geäussert, d. h. eine Managerin und ihre Mitarbeitende, die ebenfalls ein Team führt. Dieses Feedback lässt sich in 7 Bereiche kategorisieren. Beispielhaft sollen im Folgenden einige Rückmeldungen dargestellt werden:

| **Feedback-bereich** | **Beschreibung** |
|---|---|
| **Integration des Lernens in Arbeits-kontext** | • Direct Report: SSLiA *„is designed in such a way that I was able to incorporate the sessions … into my daily work and life situations" (Z. 6).*<br>• Manager: *"because it was the busiest time of the year … our meetings got cancelled and they got postponed. And we had some meetings over the phone. … We really needed to make the time. … that taught me … how important it is to make time for these kinds of conversations in the office." (Z. 13)* |
| **Tool zur Verbesserung der Kommunikation im Team** | • Direct Report: *"it helped me have structured conversations with my manager, where I could ask for help and get feedback. When you are going through the program you think, is it not obvious, should we not do this automatically?" (Z. 6);*<br>*"as a new manager sometimes you feel empowered to go and ask. But going through this program has provided me that opportunity. I am able to talk more openly. … it just gave me a structure to have a truly reflective and a critical conversation." (Z. 6)* |

| Feedback-bereich | Beschreibung |
|---|---|
| | • Manager: *"the one-on-one meetings … really helped me to think through the kind of cues I needed to respond to, and the kind of support I need to offer" (Z. 7).* |
| **Gemeinsame Sprache** | • Direct Report: *"we also did (SSLiA) together as a team. … I was able to understand the techniques that (my manager) was helping me and coaching me through. … I learned how to apply those techniques with my team as well." (Z. 8)*<br>• Manager: *"The conversations were extremely fruitful because we were both engaged in and participating in practicing a new common language" (Z. 7).* |
| **Manage up / across / down** | • Direct Report: *"I learned how to manage up, how to manage across, and how to manage down. And to work together with the team." (Z. 6);*<br>*"it helped me process my thoughts in a way that I could ask for feedback and help and guidance as I needed. … as a new manager I really needed that supporting." (Z. 6)*<br>• Manager: *"the importance of managing up … by using some of those same techniques in my own work. Negotiating needs, asking for feedback, describing what motivates me in my dealings with my own bosses." (Z. 15)* |
| **Selbst-reflexion** | • Manager: *"I learned … I … rely heavily on an S3 and S2 coaching style of leadership. … made me realize that even when dealing with a high potential, my leadership style needs to be more sophisticated, depending on needs of the task assigned." (Z. 9);*<br>SSLiA *"helped me to stop and reflect on how to do these kinds of things and how to carry them forward into my day-to-day working life" (Z. 15).* |
| **Aufbau Support-Netzwerk** | • Manager: *"we no longer work together. … we do maintain a very strong relationship … We ask for each other's advice. We talk about diagnoses. The program has … helped us to develop a sort of support network between ourselves." (Z. 15)* |
| **Weiter-führende Anwendung** | • Direct Report: *"I try to practice that with my team as well. I teach my team how to manage up. Because I need to be managed up to some aspects as well." (Z. 16)* |

Tabelle 65: KBC – Kundenfeedback zur Evaluation
(Quelle: KBC-Pod)

#### 8.4.4.4 *Weiterentwicklung des Programms SSLiA*

Weiterentwicklungen des Programms SSLiA wurden z. T. von Kernteammitgliedern angestrebt und vorgeschlagen, z. T. auch durch Kundenfeedback Verbesserungspotenzial erkannt. Die Frage, wie das Programm seit seiner Lancierung im Jahr 2010 weiter entwickelt wurde und welche Implikationen das Programm auf das Portfolio insgesamt

hat, steht hier im Mittelpunkt. In Abbildung 154 werden die in diesem Kontext aufgekommenen Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial dargestellt, die z. T. miteinander verbunden sind:

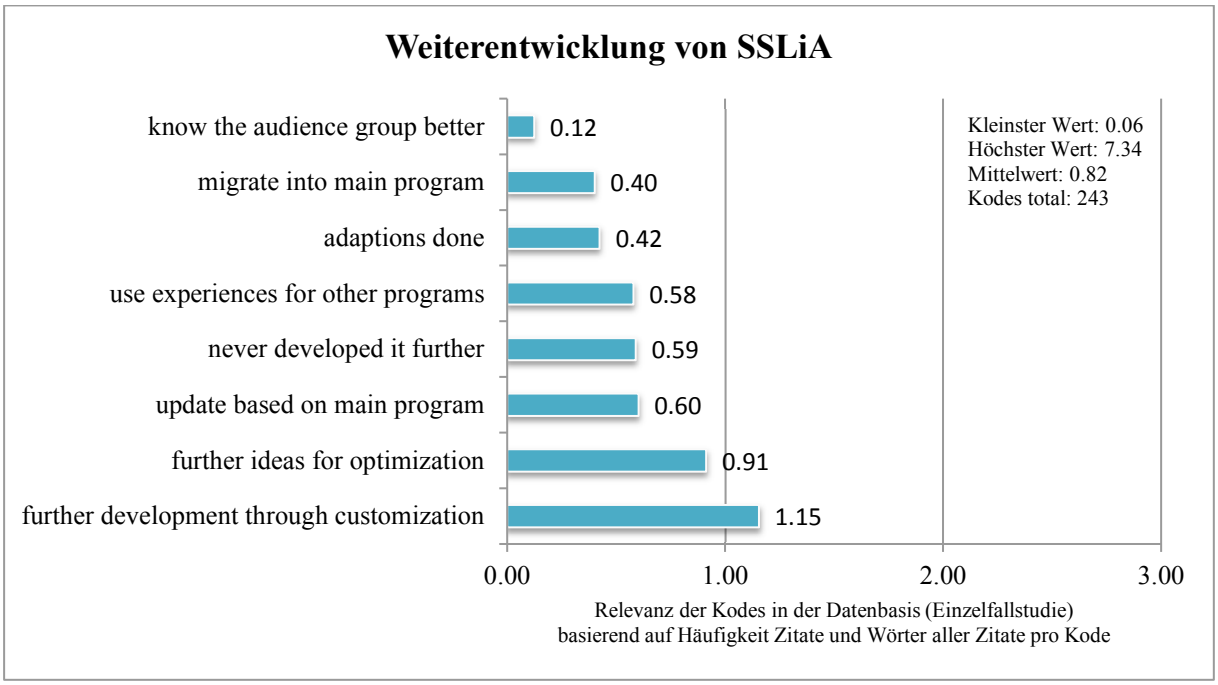



Abbildung 154: KBC – Weiterentwicklung des Programms SSLiA
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Kodes lassen sich in drei zentrale Bereiche einteilen: Kundenspezifische Anpassungen führen zu einer (leichten) kontinuierlichen Anpassung des Programms; strategische Updates des Programms wurden nicht in grösserem Umfang durchgeführt, die aber kundenspezifische Anpassungen nachhaltig hätten aufnehmen können; das derzeit laufende strategische Update wirkt sich dagegen auf SSLiA und dessen Positionierung im Portfolio aus. Letzteres steht auch in Verbindung mit den vorherigen Ausführungen, die zeigten, dass SSLiA nicht erwartungsgemäss von Kunden nachgefragt wurde. Nachfolgend werden diese drei Bereiche ausgeführt.

#### *8.4.4.4.1 Kontinuierliche Weiterentwicklung durch kundenspezifische Anpassungen*

**Basierend auf der Strategie werden kundenspezifische Anpassungen an Programmen bei Bedarf vorgenommen. Damit wird die kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms angetrieben von…**

**a) der Nachfrage durch Kunden vorgeschlagener Programmgestaltungen;**
**b) Ideen von KBC, die entweder intern angegangen und/oder Kunden als Lösungen vorgeschlagen werden;**

**dabei zeigt sich die KBC-interne Befürwortung des Bereichs ‘Product Development’ als kritischer Faktor.**

Im Datenmaterial zeigt sich, dass die Basisversion von SSLiA zunächst als Grundlage genutzt wird, um das Programm den Kunden als Nachhaltigkeitslösung vorzuschlagen. Allerdings kann dieses Programm-Design jeweils an die spezifischen Kundenbedürfnisse und -wünsche angepasst werden, sofern die Kunden andere Bedarfe und Bedürfnisse aufweisen. KBC reagiert darauf, indem die Mitarbeitenden, die für die Kunden zuständig sind (z. B. ‘Consulting Directors’), spezifizierte Angebote offerieren können. So entstehen mit einzelnen Angeboten immer wieder individuell angepasste Programm-Designs. Diese können ebenfalls als kontinuierliche Weiterentwicklungen verstanden werden. Wie zudem im vorangegangenen Kapitel zur Evaluation deutlich wurde, wird mit jedem Kundenkontakt Feedback generiert, welches als Erfahrungswerte zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von SSLiA genutzt wird *(“what works, what does not work” (KBC-I-2b, Z. 397))*. Dieses Vorgehen basiert auf der organisationalen Strategie, die die Beratung der Kunden und der spezifischen Anpassung von Lösungen vorsieht (vgl. Kapitel 8.3.3).

Im Folgenden werden zum einen erfolgreich umgesetzte Weiterentwicklungen durch die Nachfrage von Kunden und damit kundenspezifischen Anpassungen aufgenommen, aber auch nicht erfolgreich umgesetzte Weiterentwicklungen. Letztere können mit internen Limitierungen der Weiterentwicklungsmöglichkeiten begründet werden.

**a) Erfolgreich umgesetzte kundenspezifische Anpassungen**

Anpassungen können nach Abstimmung mit den Kunden vor der SSLiA-Durchführung vorgenommen werden oder als Reaktion auf positive Ergebnisse der Evaluation bzw. Kundenfeedback nach der Durchführung. Nachfolgend sollen ausgewählte Beispiele von Kundenanfragen nach Anpassungen vorgestellt werden.

Manche Kunden fragten nach der Unterstützung und dem Aufbau einer Community, damit sich die Teilnehmenden über Gelerntes und individuelle Erfahrungen austauschen können (vgl. KBC-I-2b, Z. 332). Im Rahmen der Basisversion würde der Austausch sich auf Manager und individuellem Mitarbeiten bzw. ggf. auch innerhalb des Teams begrenzen. Dieser Wunsch der Kunden nach ‘Learning Facilitation’ wird nachhaltig ins Programm-Design aufgenommen, da sich über die Zeit aufgrund dieser Anfragen eine generelle Bewegung hin zu mehr Unterstützung des Lernprozesses durch KBC ausmachen lässt statt einem rein selbstgesteuerten Lernen nach Ausgabe der Lernmaterialien:

> *“... we have moved toward a facilitation of the content, moving from the podcast to an online instructor delivering the key concepts via WebEx or an online learning classroom. And then the instructor then sends out the individual to do the learning assignment.” (KBC-I-1b, Z. 78)*

Die Unterstützung durch KBC bezieht sich dabei auf den Start des Programms sowie auf die Vermittlung der Kerninhalte des Programms, während die Anwendungselemente unverändert genutzt und eingesetzt werden. Eine in diesem Sinne angepasste Form der Unterstützung zeigt sich im folgenden Zitat. Hier wurde den Teilnehmenden zu Beginn eine Orientierung gegeben. Zudem standen den Teilnehmenden nach drei Sessions selbstgesteuerten Lernens KBC-Experten zur Seite:

> *“With (anonymized client), we had an orientation session. Then the learners and managers went through the first three sessions together. After the first three sessions were completed, we held a call with Content Matter Experts ... to discuss any challenges, questions, or concerns in the first three modules. In addition ... (co-author) and other consulting partners were available to answer any questions that learners posted to a group email or on a message board ... (a virtual coach).” (KBC-Dok-2, S. 25)*

In diesem Kontext steht auch die Etablierung einer ‘Learning Community’ und deren Unterstützung durch die Aufnahme und Diskussion von Erfahrungen und Gelerntem (vgl. KBC-I-2b, Z. 332), was zu verschiedenen Zeitpunkten während des Programms und in unterschiedlichem Umfang umgesetzt werden kann. Ähnlich wurde zur Zeit der Datenerhebung einem potenziellen Kunden ein entsprechendes Angebot unterbreitet:

> *“...what we are proposing ... is to deliver the content ... via live trainer. It is still media driven, but you have a live trainer ... somewhat similar to what you would do in the classroom but then you have them go out and do learning assignments. Then they come back the next week and we do another live session. Debrief what they learned, answer any questions that they had about applying the concepts. Then we introduce them a new concept and a new learning assignment that they go out and do. I think that is really powerful.” (KBC-I-1b, Z. 80)*

Einem weiteren Ergebnis der Evaluation, nämlich der Herausforderung der Einbeziehung der Manager aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen, kommt dieser Ansatz nach: Ein ‘Facilitator’ unterstützte in einer Durchführung des SSLiA während der ersten 5-6 Sessions die Self-Leader virtuell, woraufhin die Self Leader in den Anwendungsteil übergingen und anschliessend die übrigen Sessions virtuell stattfanden. Die Manager wurden nach ihrer SSL-Teilnahme nicht mehr zur Unterstützung eingebunden, sondern konnten ihr Gelerntes direkt mit den Mitarbeitenden anwenden, sobald diese in ihrem SSLiA-Lernprozess bereit waren. So wurde die Lernprozessunterstützung, die in der Basisversion von den Managern übernommen werden sollte, wieder zu KBC zurückverlagert. (vgl. KBC-I-1a, Z. 85)

Damit konnte von Beginn an die Hürde für die Kursteilnahme der Manager gesenkt werden. Gleichzeitig wird das Lernergebnis mit diesem Design rückblickend als erfolgreicher durch den KBC-Facilitator bewertet:

> *"What that did was, it eased the burden of the manager to take the course. … So instead of learning theory, learning how to facilitate it, all they did was come, be a learner and then engage in collaboration with their individual contributors, you know, do the learning assignments." (KBC-I-1a, Z. 86)*

Aus dieser Erkenntnis ist eine Best Practice Empfehlung für die Gestaltung von SSLiA unter Einbeziehung eines 'Learning Facilitators' abgeleitet worden:

> *"The best practice would be to do a live virtual session for each module (once a week, a total of 11 weeks), reviewing key learnings and learning assignments from the previous module, then overviewing the key concepts that will be learned during the module, concluded by an explanation of the next learning assignment that individuals will work on, in a real work scenario, before the next session. At the end of all 9 learning modules, you would have a 'graduation' live web event and share key learnings and success stories, as well as feedback from the SSL in Action learning experience." (KBC-Dok-2, Z. 33)*

> *"The co-authors believe this is an intimate and effective way of delivering the SSL content. This process takes the burden off of the manager, and creates a safe and effective learning environment for the individual, and puts them in direct communication with the Content Matter Expert as they go through the course, step by step, integrating a new set of skills with every new module." (KBC-Dok-2, Z. 35)*

**b) Ideen zur Weiterentwicklung mit Limitierung der Umsetzungsmöglichkeiten**

Einer der Interviewpartner betonte, dass grundsätzlich die Entwicklung eines Online-Programms idealerweise an konkreten Bedarfen eines Kunden anknüpft, sodass dieses Programm spezifisch für diesen Kunden entwickelt werden kann:

> *"Now my experience … on other products for online learning is… the best thing to do is to have a client that has a need and then you build a product around that client's need. And not only build a product, but build what is called a minimal, viable product." (KBC-1b, Z. 30)*

Dies kann ebenfalls im Zusammenhang mit der *Weiter*entwicklung eines Programmes gesehen werden, bspw. mit den zuvor skizzierten kundenspezifischen Programmanpassungen. Der Gesprächspartner verweist in diesem Kontext auf zwei Ansätze zur agilen Produktentwicklung: Zum einen auf *"The Lean Startup" (Ries, 2011)*, bei dem es um den schnellen Start eines Unternehmens durch die Entwicklung minimaler Produkte geht und dessen Weiterentwicklung durch Feedbackgenerierung. Zum anderen wird verwiesen auf *"Agile Development, or Agile Teams, it is even a big part of leadership… is to make small, quick, efficient teams" (KBC-1b, Z. 33)*. Im Folgenden werden drei Situationen skizziert, denen diese Ansätze auch zugrunde liegen. In diesen Situationen

initiierten Mitglieder des SSLiA-Kernteams Weiterentwicklungen einzelner Programmelemente. Z. T. stiessen diese bereits auf Kundeninteresse, z. T. stehen sie noch im Rahmen KBC-interner Entwicklungen ohne den Zugang auf potenzielle Kunden. In allen Situationen kann der kritische Faktor der internen Zustimmung durch den Bereich ‘Product Development’ identifiziert werden, der die Möglichkeiten der Weiterentwicklung limitiert, aber grundsätzlich auch ermöglichen kann. Auf diese Erfolgsbarrieren im übergreifenden Sinne wird später in Kapitel 8.4.5 eingegangen.

**Situation 1.** Mit Bezug auf die (Weiter-) Entwicklung von SSLiA antwortete der Interviewpartner auf die Frage, ob die oben beschriebene Situation vorlag, in der ein Kunde SSLiA angepasst an seine Bedürfnisse ausprobieren wollte, wie folgt:

> *“… I would have liked to have a client say: I need this, and we develop it for them. And actually that did happen. In version 2.0, we had a local client … that was struggling to apply situational self-leadership in their workplace … And so they looked at SSL in Action … but they just did not want to take podcasts about PDFs. They asked for something online, on the internet. So we were restrained in being able to do that in the beginning, in the first iteration. So I took it upon myself to produce an online version of what we created originally in the PDFs and podcasts.” (KBC-1b, Z. 33)*

Dabei zeigen sich die Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Programms durch spezifische Kundenbedürfnisse. In diesem Fall bezieht sich die Nachfrage der Kunden v. a. auf die digitale Form der ‚Lieferung‘ bzw. des Zugangs zu den Lernmaterialien, insbesondere der Wunsch nach dem Einsatz anderer Medien – Online-Lernen ohne Podcasts und PDFs. Hervorzuheben ist dabei die Eigeninitiative des Interviewpartners zur Umgestaltung der Materialien. Im Sinne der oben erwähnten Ansätze zur Produktentwicklung engagierte dieser sein Team und entwickelte erste minimale Lösungsmöglichkeiten, um sie dem Kunden und auch dem internen Produktentwicklungsteam präsentieren zu können:

> *“So I worked with my own investors and my own internet development team and we recreated it for the client to take a look at and data test. But before we did that, we took it to Blanchard to have them just understand what we had done. And when we took it to Blanchard’s product development, they declined us being able to use it with the client because they had not produced it. So it was very disappointing personally, as an author.” (KBC-1b, Z. 34)*

Die KBC-interne Zustimmung des Bereichs ‘Product Development’ für die Entwicklung und Weiterentwicklung zeigt sich hier als kritischer Faktor. So konnte diese Idee der Weiterentwicklung trotz getätigter Zeitinvestitionen eines Autoren und der Nachfrage eines Kunden nicht umgesetzt werden.

**Situation 2.** Die Bedeutung der Absegnung und Zustimmung zu Weiterentwicklungen zu Programmen zeigt sich auch in der nachfolgend beschriebenen Situation. Einer der

Interviewpartner is mit Bezug auf verschiedene Formen digitaler Medien von den Potenzialen von Videos überzeugt:

> *"I think videos are the most powerful. ... the art of filmmaking is powerful because it touches almost all of the senses. ... the power of video is able to tell stories in ways that you have never been able to do before." (KBC-I-1b, Z. 60-70)*

Der Gesprächspartner bringt zudem einen Film-Hintergrund mit (vgl. KBC-I-1b, Z. 68). Somit scheint es naheliegend, dass das Kernteam bereits versucht hat, SSLiA durch den Einsatz und die Nutzung von Videos weiterzuentwickeln:

> *"And we also added videos to it, at one point about two years ago, but that got shut down by Blanchard product development team. Unfortunately we are still left with the podcasts and PDFs but we have really wanted to do it online for quite a while, but have not got approval..." (KBC-I-1a, Z. 73).*

**Situation 3.** Ausserdem wurden in der Basisversion nur die Inhalte des ersten Trainingstages des SSL-Programms für deren Einsatz im SSLiA entwickelt. In der Grundversion umfasst das SSL-Training allerdings zwei Tage. Einer der Interviewpartner ist daran interessiert, auch diesen zweiten Tag für das SSLiA auszugestalten und online-basiert mit weiter ausgedehntem Raum für selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln. Mit diesem Interesse könnte dieser an potenzielle SSLiA-Kunden herantreten und die Programmgestaltung entsprechend vorschlagen. Wenn diese daraufhin auch ihr Interesse zum Kauf äussern würden, könnte die Entwicklung grundsätzlich angegangen werden. Damit wird ein mögliches Vorgehen herausgestellt, welches die Weiterentwicklung des Programms antreiben könnte. Innovationstreiber ist dann das eigene Anliegen und Interesse des Autors, das Programm weiter zu entwickeln, welches auf eine fruchtbare Situation der Nachfrage eines Kunden stösst – die wiederum von dem Autor angestossen werden kann:

> *"I would also be very interested in ... is to have them (anonymized client) look at the day two learning skills to see if they were interested in being able to do that on their own. They would not need a virtual instructor to sign up for those courses. And those courses would be offered in a subscription base so ... you would pay a fee per individual subscriber and the subscriber would get a user name and password and go in. And they would have access to all the courses. And they could take whatever course they want. They could take 'Listening' and 'Feedback' and they would not have to take some of the other courses if they did not want to." (KBC-I-1b, Z. 87)*

Allerdings besetzt der Interviewpartner derzeit nicht länger eine interne KBC-Rolle, sondern agiert in einem eigenen Unternehmen als *"Consulting Associate" (KBC-I-1a, Z. 23)* für KBC. Damit könnte diese Weiterentwicklung für KBC extern und risikolos angegangen werden. Für die vorgängige Sicherstellung eines Einsatzes bei KBC nach

der Entwicklung ist jedoch eine Abstimmung und ggf. eine Zusammenarbeit notwendig, um den Kunden den erkannten Mehrwert zu ermöglichen:

> *"I think that is a win-win for Blanchard. We are trying to prove that concept ... It is a value added for the client." (KBC-I-1b, Z. 89)*

*8.4.4.4.2 Strategische Updates des Programms SSLiA*

**Von den Kunden (extern) initiierte kontinuierliche Weiterentwicklungen können in intern initiierte strategische Updates einfliessen und damit nachhaltig zur Programm-Entwicklung beitragen; mit Bezug zu SSLiA wurden allerdings nur begrenzte strategische Updates durchgeführt:**

**a) neue technische Lieferoption von SSLiA,**
**b) keine Entwicklung des 2. SSL-Trainingstages für SSLiA durch KBC,**
**c) keine umfassende Weiterentwicklung von SSLiA.**

Während die kontinuierliche Weiterentwicklung v. a. durch regelmässiges informelles Kundenfeedback und kundenspezifischen Anforderungen angetrieben wird – demnach v. a. von extern, werden strategische Updates intern initiiert, üblicherweise von dem Bereich Product Development oder den Autoren selbst. Gleichzeitig kommt diesen Updates kein kontinuierlicher Charakter zu, sondern eher ein punktueller. Die kontinuierlichen Anpassungen gehen diesen allerdings voran, d. h. das Kundenfeedback und die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Kunden im gesamten didaktischen Wertschöpfungsprozess können in einem strategischen Update aufgenommen werden. So können auch Trends oder Entwicklungen im Bildungsbereich in Updates einfliessen. Wenn also KBC bzw. v. a. die Autoren zu einem Zeitpunkt aufgrund Feedback und Erfahrungen feststellen, dass das Programm optimiert werden sollte, wird die strategische Entscheidung getroffen ein strategisches Update zu initiieren. Damit wird die Basisversion des Programms überarbeitet. Das folgende Zitat beschreibt dieses Vorgehen für das SSLiA:

> *"... for example, the SSL in action, so that was a new product development; we chose the model. And then we said okay, we have delivered it for a number of years like this. Then it became first update." (KBC-I-2b, Z. 94)*

**a) Neue technische Lieferoption von SSLiA**

Im Rahmen der Evaluationsergebnisse wurden in Kapitel 8.4.4.2 die technischen Herausforderungen durch digitales Format der Lernmaterialien beschrieben, die bei Kunden aufkamen. Dieses Feedback wurde als Anlass genommen, eine Lösung zu finden, die

als ‚kleines‘ strategisches Update von SSLiA gesehen werden kann. In diesem Kontext erwähnten die Interviewpartner an mehreren Stellen verschiedene Versionen des Programms, an denen leichte Anpassungen vorgenommen wurden. Dabei ist zu betonen, dass es bei diesen Anpassungen rein um eine technische Lösung ging, wobei die Inhalte, Programmgestaltung oder Materialien selbst keine Veränderung unterzogen wurden:

> *“The content has never changed. What changed was the delivery method for clients who found the CDs cumbersome or impossible. The program now exists on Blanchard’s electronic platform and on jump drives.” (KBC-I-3FU-5, Z. 35)*

Obwohl eine solche Idee bei einem vorangegangen Versuch durch das Product Development abgelehnt wurde (vgl. KBC-1b, Z. 33), konnte dies nachgängig noch durchgesetzt werden, was auch mit den hohen Investitionen in die Plattform ‘Blanchard Online’ verbunden sein kann (vgl. Kapitel 8.3.3). Damit ist ein klarer Mehrwert für die Kunden erkennbar.

**b) Keine Entwicklung des 2. SSL-Trainingstages für SSLiA durch KBC**

Die Frage, warum Tag 2 des SSL nicht ebenfalls im Anschluss an Tag 1 innerhalb KBC für SSLiA entwickelt wurde, wird mit der strategischen Ausrichtung der Organisation beantwortet. Dabei zeigt sich eine deutliche Verkaufsorientierung, d. h. der Fokus wird vorrangig auf die sich erfolgreich verkaufenden Programme gerichtet (hier: SLII). Wie schon deutlich wurde, ist auch SSL als eines der erfolgreichen Programme zu verstehen, nach SLII. SSLiA kommt dagegen relativ wenig Aufmerksamkeit in der Organisation zu. Dieses Programm konnte seit der Lancierung nicht oft und einfach verkauft werden. So kann diese strategische Ausrichtung eine Barriere für die erfolgreiche und nachhaltige Implementierung sowie Diffusion neuer Programme wie das SSLiA mit sich bringen:

> *“I think from maybe putting on the corporate hat and looking at it ... Blanchard’s bread and butter is selling Situational Leadership II. It is their big, flagship leadership program. It is recognized around the world. It is the easiest thing to sell ... So big companies ... that Blanchard works with, they easily go: Okay, yeah, I get it. We need to train our leaders. It has skill sets within it. That is the easy sell.” (KBC-I-1b, Z. 50)*

Auch hierbei zeigt sich wieder die externe Nachfrage der Kunden als Innovationstreiber. Diese Priorisierung der Fokussetzung auf Hauptprogramme führte dazu, dass SSLiA seit der Lancierung nur geringfügig weiterentwickelt wurde, d. h. keine Ressourcen investiert wurden. Interessant ist nun, dass die Entwicklung dieser Lernmaterialien, die auf dem 2. SSL-Trainingstag gründen, nun KBC-extern durch einen ‘Associate’, also Partner (hier der Interviewpartner) aufgenommen wird. Dies ist zum einen möglich, weil der Gründungspartner des eigenen Unternehmens Eigentümer dieser Inhalte ist:

> *“Those are all the skill sets that my intellectual property partner own and we are developing, basically, the day two skill sets on our own.” (KBC-I-1b, Z. 40)*

Gleichzeitig wird diese Entwicklung so extern von KBC umgesetzt. Für KBC entstehen damit keine Aufwände und kein Risiko, da die Organisation nach der Entwicklung entscheiden kann, ob das ‚Produkt‘ für KBC genutzt werden soll. Damit liegt das Risiko bei dem Partnerunternehmen.

**c) Keine umfassende Weiterentwicklung von SSLiA**

Einer Kernteammitglied äusserst die eigene Unzufriedenheit mit der Basisversion SSLiA 1.0, da bereits in der ersten Entwicklungsphase (des 1. Tages von SSL) vor der ersten Lancierung schon noch grössere Potenziale des Programms erkannt wurden, wenn in der Gestaltung weitere digitale Lernformate einbezogen werden würden, die über PDFs und Podcasts hinausgehen. Auch hierbei geht es wieder um methodische Aspekte, also die ‚Lieferung‘ von Inhalten, aber ebenfalls um die dadurch ermöglichte Unterstützung des selbstgesteuerten Lernprozesses. Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits der Wunsch eines Interviewpartners aufgenommen, Videos zu integrieren, was auch an dieser Stelle relevant wird. Dieser wollte das Programm bereits in der ersten Entwicklung mit weiteren digitalen Lernformaten gestalten oder das Programm zumindest später dahingehend weiterentwickeln, was beides aus den o. g. Gründen nicht möglich war:

> *“… I think that it would improve… it is hard to say as an author that you are not happy with your product, but from day one, I was not pleased with what we had produced. I think that we do so much better and go so much higher. I made a compromise that this one was 1.0 and we would immediately start creating a 2.0, 3.0 and keep evolving it. And that never happened.” (KBC-I-1b, Z. 77)*

In der Nutzung von digitalen oder auch modernen Medien sieht der Gesprächspartner einen grossen Mehrwert für die Unterstützung von Lernprozessen: Zum einen ermöglichen diese, Inhalte schrittweise in ‚Häppchen‘ zu vermitteln. Dies steht im Gegensatz zu Klassenraumlernen, wobei viele Inhalte innerhalb weniger Stunden aufgenommen werden müssen. Damit wird der Transfer in Arbeitsprozesse erschwert:

> *“That is so quick and so rapid that you get done with a two-day seminar and you feel like you have gone to a mountain retreat or stuff. And you have got all this information and this big workbook. And you march back down the mountain and you get back to work and you go: Oh man, how am I going to apply all this stuff? At best.” (KBC-I-1b, Z. 42)*

Dagegen können moderne Medien helfen, das Lernen aus dem Klassenraum hinaus in den Arbeitskontext zu verlagern. ‚Lernhäppchen‘ könne aufgenommen und direkt in

Arbeitsprozesse getragen werden, bevor mit weiteren ‚Lernhäppchen‘ fortgeschritten wird. Dies kann im individuellen und selbstgesteuerten Lerntempo erfolgen:

> *“With modern media, you take a course and it is, let us say a 60 to 90 minutes online learning course, you apply it to real work. You mess around. You play with the theories in your real work and you come back and you complete that course. And then you are done with that course. And then you add another course onto it when you are ready. So I think the beauty of using media, … is that you get to learn content at your own pace and apply it to real work, on the job, as you are there, not sitting in some classroom or on a retreat.” (KBC-I-1b, Z. 43)*

Diese Überzeugung konnte innerhalb KBC so nicht in Programmgestaltungen umgesetzt werden. Nun kann der Interviewpartner in seinem eigenen Unternehmen unabhängig von KBC in Lernmöglichkeiten umsetzen und diese entsprechend gestalten. KBC hat anschliessend die Möglichkeit, die entwickelten Lösungen einzukaufen, wenn der Mehrwert für die Kunden erkannt wird und diese mit der organisationalen Strategie vereinbar sind.

#### *8.4.4.4.3 Strategisches Update des Hauptprogramms SSL mit Auswirkungen auf SSLiA*

**Das aktuell stattfindende strategische Update des Hauptprogramms SSL wirkt sich auf SSLiA aus, indem es neue Möglichkeiten für die zukünftige Positionierung des Programms im Portfolio bringt; derzeit ist eine Integration von SSLiA in das Hauptprogramm zu erwarten, sodass es als Innovationsprojekt gesehen werden kann, das mit Erfahrungswerten in bestehende Strukturen zurückgeführt wird.**

Derzeit wird eine vollständige Überarbeitung das Hauptprogramm SSL vorangetrieben. Die Hintergründe wurden bereits in Kapitel 8.3.3 beschrieben. Da SSLiA nicht wie erwartet nachgefragt wurde und da der strategische Fokus grundsätzlich eher auf den Hauptprogrammen liegt, wird SSLiA generell oder eben auch eine mögliche Weiterentwicklung derzeit zurückgestellt: *“SSL in action is kind of put aside a little bit” (KBC-I-2a, Z. 41)*. Da SSL die inhaltliche als auch die gestalterische Grundlage für SSLiA lieferte, sind Auswirkungen durch dessen Überarbeitung auf SSLiA anzunehmen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die möglichen Auswirkungen auf SSLiA noch nicht vollumfänglich abschätzbar:

> *“And I do not know what is going to happen with SSLiA now that we are going to do a real makeover of SSL. … I think it will be updated the same SSL will be updated. Maybe new videos, maybe new material, maybe new look. … I hope that it will still be used, very much so.” (KBC-I-2b, Z. 196)*

> *“… there is so much work that was being put into it … So she (the author) will do something with it, but I do not know how the connection will be with the new face to face design.” (KBC-I-2a, Z. 41-43)*

Hier zeigt sich auch wiederholt, dass die Verantwortung für die Programm-Entwicklung bei der Hauptautorin bzw. dem Autorenteam (inklusive Co-Autoren) liegt, d. h. die Ideengenerierung zur Weiterentwicklung liegt bei ihnen. Gleichzeitig wird herausgestellt, dass es für das Autorenteam bedeutend ist, auch das obere Management von den Weiterentwicklungsideen zu überzeugen. Dabei werden bei ihnen grosse Einflussmöglichkeiten vermutet *(“very respected (in) the … Blanchard community” (KBC-I-2b, Z. 211)): “And it depends on how much they can convince the board and upper management to invest effort and time on SSLiA.” (KBC-I-2b, Z. 211)*

Das Interview mit der Hauptautorin im Rahmen der Datenerhebung für diese Fallstudie fand zeitlich wenige Monate später statt als die eben skizzierten Ausführungen zu verorten sind. D. h. der Prozess der Überarbeitung von SSL war nun bereits gestartet bzw. sogar schon vorangeschritten, wenn auch immer noch eher am Anfang. Die Autorin antwortete auf die Frage, was zukünftig mit SSLiA geschehen wird und dessen Ansatz des selbstgesteuerten Lernens wie folgt:

> *“We got a platform Blanchard built. And we have just created … a new element of this platform … that we are going to be using for this piece. So I think what we will end up with … is if we have clients that say: We only want the classroom, we can do it in a class. That will be no problem. The more logistically challenging, the more robust version of Situational Self Leadership will be … the one where we have some real time launch, we have some real time touchpoints but in-between we have asynchronous learning, where people are on their own, doing their own thing, but in relationship to their managers. So the relationship will be built in. I am pretty sure that is what we will end up with. But we will see what happens after we talked to our clients …” (KBC-I-3b, Z. 88)*

Demnach ist derzeit zu erwarten, dass die Programme SSL und SSLiA wieder stärker miteinander verbunden werden. D. h. Elemente des SSLiA (z. B. die Einbindung der Manager, die bisher nicht im SSL integriert war sowie die Loslösung vom Präsenzlernen durch die Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens in Arbeitsprozessen) und die in diesem Rahmen gesammelten Erfahrungen können in das Hauptprogramm integriert werden. Mit dieser Überlegung könnte auch von einer Rückführung des SSLiA in das Hauptprogramm SSL ausgegangen werden. Gleichzeitig soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass SSLiA letztendlich eine weitere Form der ‚Lieferung‘ der SSL-Inhalte darstellte (vgl. Abbildung 143 in Kapitel 8.4.2.4), auch wenn es als eigenständiges Programm aufgeführt und behandelt wird – immerhin liegt ihm ein neuer Gestaltungsansatz mit anderen Lehrmethoden zugrunde. Zudem wurde für SSLiA ‚nur‘ der erste SSL-Trainingstag von zweien entwickelt. Mit diesem Hintergrund könnte SSLiA

wie ein Innovationsprojekt verstanden werden, das zur Generierung von Erfahrung und zum Ausprobieren neben bestehenden Strukturen angegangen wurde und von dem nun die als mehrwertbringend erkannten Elemente wieder rückgeführt und in das Hauptprogramm integriert werden. Jedoch wird auch deutlich, dass die Auswirkungen der SSL-Überarbeitung für SSLiA oder auch deren zukünftiges Zusammenspiel derzeit noch nicht gänzlich geklärt ist und die Ideengenerierung weiterhin läuft. Bspw. sollen die in Kapitel 8.4.4.2 beschriebenen Herausforderung der Kunden, die im Rahmen der Evaluation von SSLiA (sowie auch zu SSL) aufkamen, nun wieder an die Kunden im Rahmen einer geplanten Fokusgruppe (vgl. Kapitel ) herangetragen werden, um weiteres Feedback und Ideen zur möglichen anderen Lieferoptionen generieren zu können:

> *"We have a focus group with our top clients who are all coming to San Diego for a client summit. … We are making a presentation and getting their feedback as to what is the best way for us to deliver our content to them." (KBC-I-3a, Z. 32)*

Zudem wurde in Kapitel 8.3.3 die derzeitige Pilotierung mit einer extern entwickelten Performanz-Management-Software erwähnt (vgl. KBC-I-3b, Z. 12). Basierend auf dieser werden neue Nutzungsmöglichkeiten angedacht, die sogar die Programmelemente des SLII und SSL miteinander kombinieren und auch die die Idee von SSLiA aufnehmen könnte. Demnach könnte so eine programmübergreifende Neukombination von einzelnen Elementen zu einem neuen Angebot führen:

> *"One of the things that we are looking into, is that when a company buys this software, that we would then have a day where we would teach the managers Situational Leadership and the self-leaders, Situational Self Leadership. And we would like to use the SSL in Action idea but integrate it into this software program. … We have created that tutorial (on goal setting)." (KBC-I-3b, Z. 16)*

Damit könnte diese Software den Lernprozess bei Managern und Self Leadern sowie in ihrer Zusammenarbeit schrittweise unterstützen: Nach der Abstimmung des gemeinsamen Ziels kann der persönliche Entwicklungsstand damit bestimmt werden, wozu zuvor ein Tutorial zur Diagnose den Einstieg erleichtert. Weitere Tutorials könnten jeweils die nachfolgenden Schritte unterstützen.

#### 8.4.4.5 *Implikationen von SSLiA für KBC-Angebote*

**Die mit SSLiA generierten Erfahrungen und Kundenfeedbacks fliessen ein in Verbesserungen bzgl. der Gestaltung…**

**a) direkt des Hauptprogramms SSL durch das strategische Update mit dem Vorteil verfügbarerer Ressourcen zur Weiterentwicklung sowie der notwendigen internen Priorisierung und Aufmerksamkeit,**

**b) indirekt auch anderer KBC-Programme durch die kontinuierlichen Prozessabläufe kundenberatender KBC-Mitarbeitenden.**

Neben der Weiterentwicklung des Programms SSLiA selbst bringen die in diesem Rahmen generierten Erfahrungen auch Implikationen für weitere KBC-Angebote mit. In erster Linie ist dies sicherlich das Hauptprogramm SSL, was zuvor schon mit den Ausführungen zu dem derzeit anstehenden Update des Hauptprogramms deutlich wurde. Abbildung 155 zeigt die bedeutenden Kodes für diesen Bereich mit ihrer Relevanz im Datenmaterial auf. Nachfolgend werden diese Ergebnisse aufgenommen.

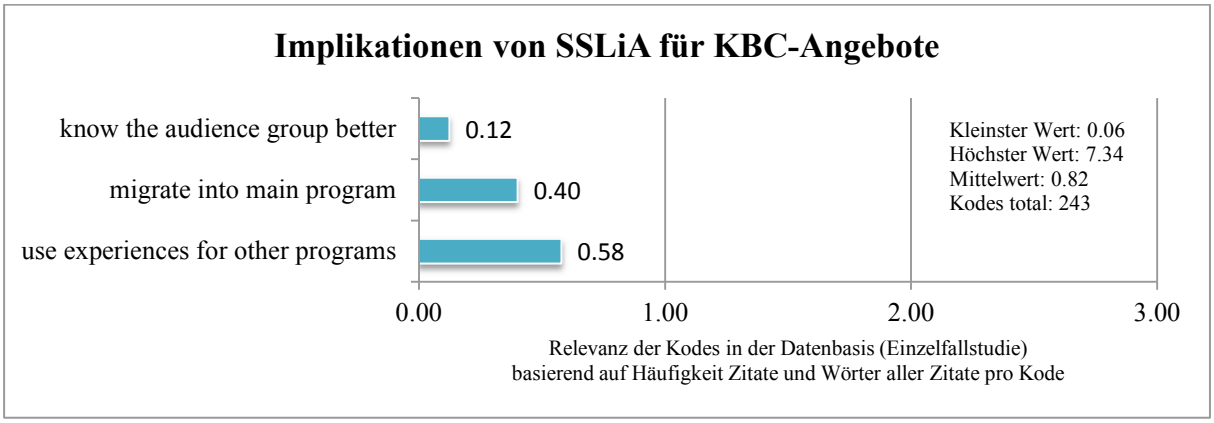



Abbildung 155: KBC – Implikationen von SSLiA für KBC-Angebote
(Quelle: Eigene Darstellung)

### a) Implikationen für das Hauptprogramm SSL

Durch die anstehende Überarbeitung des SSL werden einige durch SSLiA generierte Erkenntnisse in das Hauptprogramm einfliessen können, gerade da es hier wiederum um die Form der ‚Lieferung‘ der Inhalte sowie die Unterstützung des Lernprozesses geht. In beiden Dimensionen wurde mit SSLiA ‚experimentiert‘ und Erfahrungen gesammelt. Eine Interviewpartnerin, die als Autorin massgeblichen Einfluss auf die Überarbeitung die Programme SSL und SSLiA hat, betont diese Möglichkeit besonders:

> *“So now we can take what we have learned from it, along with our classroom version, and we can do something that is really great. But we will have the resources behind it, that it needs.” (KBC-I-3b, Z. 96)*

Als kritischer Faktor wird dabei die Verfügbarkeit von Ressourcen genannt. Diese waren für die Entwicklung des SSLiA nicht verfügbar und ebenso nicht für dessen Weiterentwicklung. Damit waren die Möglichkeiten grundsätzlich stark begrenzt, um Ideen weiter umsetzen zu können. Nun können aber die dort generierten Erfahrungen genutzt werden und im Zusammenspiel mit vorhandenen Ressourcen die Ideen weiterentwickelt werden. Die strategische Fokussierung der Organisation auf Hauptprogramme ist dabei

als weiterer Erfolgsfaktor zu sehen. Denn so erhält das Hauptprogramm genügend Aufmerksamkeit in der Organisation, um dieses weiterentwickeln zu können. Damit wird SSLiA ‚zurückfliessen‘ zum Hauptprogramm als seiner Entstehungsgrundlage. Gleichzeitig erhalten in diesem Fall verschiedene ‚Liefermöglichkeiten‘ von Inhalten in Programmen eine hohe Bedeutung, sodass in verschiedenen ‚Liefermodellen‘ des SSL auch verschiedene SSLiA-spezifische Elemente zu unterschiedlichen Graden aufgenommen werden könnten. Ausserdem steht eine neue Blanchard Online-Plattform zur Verfügung, die neue methodische Möglichkeiten für die Gestaltung und Nutzung von SSLiA-Elementen bietet.

Ein mögliches SSLiA-Element, das für SSL genutzt werden könnte und bereits entsprechend angedacht wird, ist bspw. die Einbindung der Manager (vgl. KBC-I-3b, Z. 88), jedoch in angepasster Form, sodass die in der Basisversion des SSLiA identifizierten Hürden für Manager und Direct Reports gesenkt werden können. Der hierzu in der Evaluation ausserdem aufgekommene kritische Aspekt, dass die Self-Leader ggf. keinen geeigneten Lernraum für sich sehen (vgl. KBC-Dok-2, Z. 9), wenn der Manager eng eingebunden wird, führt auch zu einer besseren Kenntnis der Zielgruppe durch SSLiA. Diese Zielgruppe ist zwar die gleiche wie die des SSL, allerdings konnten weitere Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie eine Lernprozessunterstützung gelingen oder herausfordernd werden kann – auch mit Bezug zu verschiedenen Lernformaten und Personen, die den Prozess in unterschiedlichem Ausmass unterstützen können. Mit diesen Erkenntnissen kann nun bspw. die Einbindung der Manager im Lernprozess der Self-Leader entsprechend verbessert in das SSL-Programm aufgenommen werden.

Mit Bezug auf Möglichkeiten zur Unterstützung des Lernprozesses durch KBC kam aufgrund der Erfahrungen auch die Idee auf, Coaching zusätzlich anzubieten. Dies wurde allerdings Kunden bisher noch nicht angeboten und war zum Zeitpunkt der Datenerhebung weiter in Abstimmung. Denkbar wäre dies für SSLiA oder SSL. (vgl. KBC-Dok-2, Z. 21)

**b) Implikationen für weitere KBC-Angebote**

Einzelne KBC-Mitarbeitende, wie die ‘Consulting Directors’, stehen in engem Kontakt mit den Kunden, begleiten diese über den gesamten Prozess an der Beratung zu geeigneten Lösungen, über die Angebotserstellung sowie Gestaltung des Programms und dessen Durchführung bis zur Evaluation bzw. einholen von Feedbacks. Letzteres wird überdies auch formativ während des Prozesses aufgenommen.

Gerade ‘Consulting Directors’ verfügen sie eine gewisse Flexibilität verschiedener Gestaltungs- und ‚Liefer‘-Möglichkeiten, mit denen sie den Kundenbedürfnissen begegnen können. Im Kontext der Evaluation (vgl. Kapitel 8.4.4.3) wurde zudem deutlich, dass Kundenfeedback und Erfahrungswerte bzgl. des Erfolges der Gestaltung und Durchführung eines Programmes wieder durch Anpassungen und Optimierungen in zukünftigen Lösungsvorschlägen einbezogen werden. Damit ergibt sich ein fortlaufender Kreislauf von Feedback aufnehmen und Feedback einbeziehen, wodurch immer weiter verbesserte Programmgestaltungen entstehen – selbstverständlich angepasst an die jeweils kundenspezifische Situation:

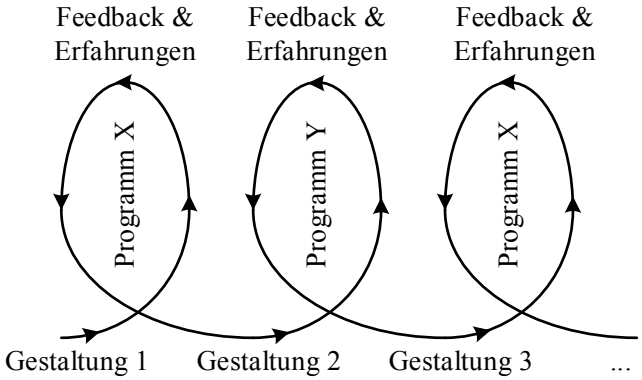



Abbildung 156: KBC – Implikationen von SSLiA für KBC-Angebote: Prozesskreislauf der Programmgestaltungen durch ‘Consulting Directors’ (Quelle: Eigene Darstellung)

Somit können Erfahrungen, die nun mit SSLiA generiert werden konnten, nun auch in weitere Programme einfliessen – ‘Consulting Directors’ sind bspw. in einer Rolle, in der sie diese in ihre Angebote einfliessen lassen können, um den Kunden ein eine für diese bestmögliche Lösung anbieten zu können. Da diese nicht nur für einzelne Programme zuständig sind, sondern mit dem gesamten Programmportfolio arbeiten, können Erfahrungen z. T. auch programmübergreifend aufgenommen werden.

### 8.4.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren

In den sind bisherigen Ausführungen sind einige Erfolgsfaktoren identifiziert worden. Diese haben sich jeweils auf einzelne Prozessschritte in der didaktischen Wertschöpfungskette bezogen, bspw. auf die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien im Rahmen der Innovationsphase. Darüber hinaus lassen sich zentrale und übergreifende Erfolgsfaktoren ausmachen, die sich nicht unbedingt für alle, aber zumindest für mehrere

Schritte des Innovationsprozesses relevant sind und zur erfolgreichen Umsetzung beigetragen haben. Abbildung 157 ordnet diese Erfolgsfaktoren und -barrieren in den gesamten Innovationsprozess ein:

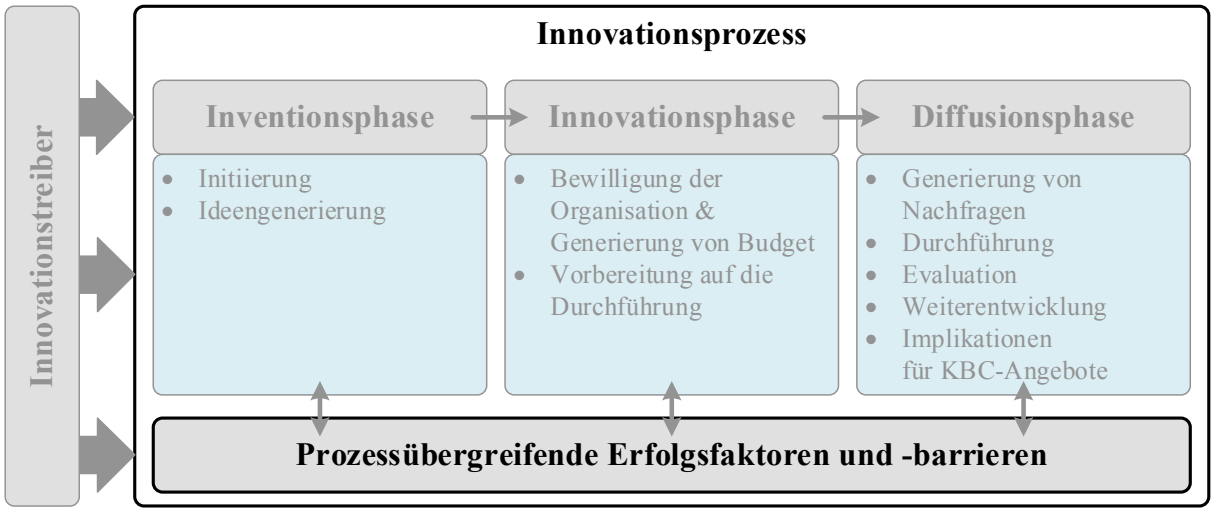



Abbildung 157: KBC – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren (Quelle: Eigene Darstellung)

### 8.4.5.1 *Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren*

In diesem Fall lassen sich diese in zwei Kategorien einordnen: 1) Das hohe Engagement der an dem SSLiA-‚Projekt‘ beteiligten KBC-Mitarbeitenden und externe Partner sowie deren Motivation, 2) punktuelle Entwicklungstreiber, die in einzelnen Schritten die Entwicklung und Weiterentwicklung von SSLiA massgeblich gefördert haben. Diese beiden Kategorien werden nachfolgend vorgestellt.

#### *8.4.5.1.1 Erfolgsfaktor 1: Engagement der beteiligten KBC-Mitarbeitenden*

**Die persönliche Überzeugung von der Relevanz der Inhalte und Modelle für die Praxis führen zu einem hohen Engagement und Motivation der KBC-Beteiligten; dies bildet die Grundlage für die Programm(weiter-)entwicklung:**

**a) Autoren agieren als Initiatoren und Machtpromotoren,**
**b) KBC-Mitarbeitende im engen Kundenkontakt sind sehr engagiert, ihre Ideen und das generierte Kundenfeedback in Entwicklungsprozesse einzubringen.**

Abbildung 158 stellt die entsprechenden Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial dar, die in der Datenanalyse aufgekommen sind. Diese Kodes stehen in enger Verbindung miteinander und werden deshalb nachfolgend in ihrem Zusammenhang beschrieben.

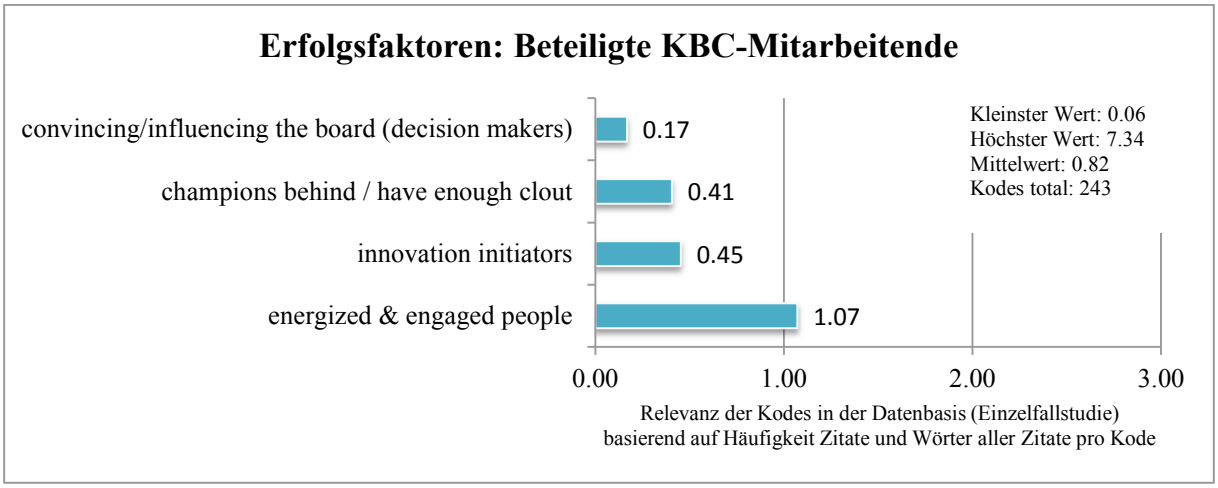



Abbildung 158: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Beteiligte KBC-Mitarbeitende
(Quelle: Eigene Darstellung)

Auffallend war in den Interviews und deren Analyse das Engagement der KBC-Beteiligten. Allen voran bezieht sich dies auf die Gruppe der Autoren, aber auch auf diejenigen, die mit den Programmen und den Inhalten arbeiten, weil sie z. B. als ‘Facilitator’ und Trainer in der Programmdurchführung agieren. Ihr persönliches Interesse an den Inhalten und ihre Überzeugung von deren Praxisrelevanz wird als ein zentraler Innovationstreiber für KBC generell sowie für die Entwicklung von SSLiA deutlich.

Bei den Autoren lässt sich ein besonders starkes Interesse an den eigenen Themen feststellen. Damit verbunden ist ein Anliegen, diese Themen, Inhalte und Modelle den Kunden weitergeben zu können, um sie damit massgeblich in ihrer Arbeit zu unterstützen. Dies kann nach der Entwicklung der Modelle v. a. durch die Programm-Entwicklung umgesetzt werden. Das führt dazu, dass Autoren ein hohes Engagement hierfür aufbringen, das nicht an Arbeitszeiten und/oder Entlohnung geknüpft wird und in hohem Umfang in der Freizeit aufgebracht wird. So kann von einer hohen intrinsischen Motivation der Autoren ausgegangen werden, die die Programm-Entwicklung antreibt:

> *“In their free time, absolutely. … I can guarantee you that anyone who was into developing products, at least at The Ken Blanchard Companies, you do not do it for the money. You are not doing it because you got paid to do it. You are doing it because you love these ideas and the idea that you are selling it to people all over the world and changing lives, that is why we do it.” (KBC-I-3b, Z. 97-100)*

> *“I know that we are dedicated. I am really dedicated to how do we create self-leaders in organizations and how do we give them the skill building that they need.” (KBC-I-3b, Z. 16)*

Dies zeigte sich bereits bei der Entwicklung von SSL, das vorrangig von der inhaltlichen Überzeugung der Autorin von den Modellen angetrieben war (vgl. bspw. KBC-I-3a, Z. 27) und deshalb durch diese initiiert wurde. Ebenfalls war dieses inhaltliche Interesse

ein Innovationstreiber für die Entwicklung von SSLiA, da hierdurch neue ‚Liefermethoden‘ für die SSL-Inhalte entwickelt werden sollten, um eine breitere Masse an Teilnehmenden erreichen zu können. Auch die aktuelle Situation der Überarbeitung von SSL ist gleichermassen mit dem Interesse an den Inhalten und dessen Weitergabemöglichkeiten an die potenziellen Teilnehmenden verbunden. Entsprechend besteht für die Entwicklung des überarbeiteten Programms, welche im Anschluss an die Ideengenerierung Ende des Jahres 2015 im Jahr 2016 vorgesehen ist, eine hohe intrinsische Motivation der Autorin:

> *“I am pretty much dedicating 2016 to making sure that this product is really, really awesome. … It is fun.” (KBC-I-3b, Z. 54-56)*

Neben dem Engagement der einzelnen Autoren wurde ein damit verbundener kritischer Erfolgsfaktor für den Programmerfolg betont: Es ist demnach bedeutend, dass ‘Champions’ hinter den Programmen stehen. Dies meint zum einen inhaltliche Experten, die die Entwicklung und/oder die Vermittlung der Inhalte und Programme antreiben. Zum anderen meint es auch ihr Ansehen für ihre Arbeit intern und extern sowie ihren Einfluss, den sie KBC-intern und gegenüber dem Direktorium nutzen können, um ihre Anliegen zu positionieren und in strategischen Entscheidungen zu verankern *(“have enough clout” (KBC-I-2b, Z. 119))*:

> *“…what we found is that in order for a product to be successful, you have to have someone who is such a champion behind it that they just keep the fire going. And all of the products at the Ken Blanchard companies that have been very, very successful … is because there is someone like me or … some other people behind their products. You just have to have those champions. … And (Interviewpartner 2) has become the champion for Self Leadership in Europe. … There are a lot of people who can train Self Leadership but there is not as many people who get it the way (she) gets it. (She) understands my original intention, what my hopes, my dreams, the story behind the story. … And that is why I trust her to be my voice in Europe.” (KBC-I-3b, Z. 68)*

Hinter SSLiA stehen diese Champions genauso hinter dem Programm wie hinter dem Hauptprogramm SSL. Mit ihren Einflussmöglichkeiten aufgrund ihres internen Ansehens können sie zudem z. T. als Machtpromotoren agieren, auch wenn die Überzeugung des oberen Managements weiterhin bedeutend bleibt, um Ressourcen zu erhalten. Auch wenn SSLiA nicht erwartungsgemäss häufig von Kunden gekauft wurde, zeigt sich die Bedeutung dieser Personen spätestens mit der derzeitigen SSL-Überarbeitung und der Form der zukünftigen Nutzung von SSLiA: Mit dieser Grundlage kann nun SSLiA hierbei aufgenommen werden, auch wenn die genaue Gestaltung noch nicht geklärt ist. Dies kann letztendlich zu einer erfolgreichen Implementierung und auch Diffusion von SSLiA führen, auch wenn ‚nur‘ einzelne Elemente integriert werden würden. Mit dem

Hauptprogramm stehen wieder Ressourcen zur Verfügung – zumindest für die Überarbeitung –, was den zusammengeführten Programmen eine fruchtbare Grundlage für deren Weiterentwicklung und später auch der Kundennachfrage erhöhen könnte.

Das hohe Engagement und die Motivation bezieht sich allerdings nicht nur auf die Autoren, sondern auch auf die internen KBC-Mitarbeitenden, die im engen Kundenkontakt stehen, d. h. Kunden bzgl. Lösungen beraten und diese verkaufen sowie die 'Facilitator' bzw. Trainer, die die Programme durchführen. Dass diese Überzeugung von der Praxisrelevanz der Inhalte und Modelle hier ebenfalls in hohem Masse vertreten ist, zeigt sich häufig im Datenmaterial. Im aktuellen SSL-Überarbeitungsprozess werden diese Mitarbeitenden einbezogen, z. B. um ihre Ideen, ihr Feedback sowie das Feedback ihrer Kunden aufnehmen zu können. Dies fand ähnlich in der Phase der Ideengenerierung statt, aus der SSLiA entstand (vgl. Kapitel 8.4.2).

Das folgende Zitat zeigt dsbzgl. die Einschätzung der Hauptautorin von SSL und SSLiA. Im Rahmen der Ideengenerierung für die SSL-Überarbeitung hat diese eine Fokusgruppe im informellen Rahmen initiiert und entsprechend engagierte KBC-Mitarbeitende eingeladen:

> *"And that is why these 17, well, it is more like 25 people coming over …, these are the people that have translated Situational Self Leadership into their languages. They are the ones that are selling it in their countries. They are the ones that are delivering it in those countries. I learnt so much from them. But these are people who love this stuff." (KBC-I-3b, Z. 72)*

Damit zeigt sich auch, dass das gegenseitige Voneinander-Lernen zwischen Autoren und Trainer als äusserst wertvoll für die Weiterentwicklung von Programmen verstanden wird.

#### *8.4.5.1.2 Erfolgsfaktor 2: Punktuelle Entwicklungstreiber*

**Zwei punktuelle Entwicklungstreiber haben gemeinsam einen ‚Fortsprung' in der Programm(weiter-)entwicklung gefördert, indem sie ein iteratives ‚Zurückgehen' in die Phasen der Invention und Innovation forderten, nämlich…**

**a) spezifische Nachfrage der Kunden, die zur Neuentwicklung von SSLiA-Elementen führen (fordert ein iteratives ‚Zurückgehen' in die Phasen der Invention und Innovation);**
**b) strategische Überarbeitung des Hauptprogramms, die neue Möglichkeiten der zukünftigen Gestaltung und Einbindung von SSLiA mitbringt.**

‚Punktuell‘ meint an dieser Stelle solche Innovationstreiber, die mit einer bestimmten Situation aufkommen und so nicht über eine längere Zeit abzusehen waren.

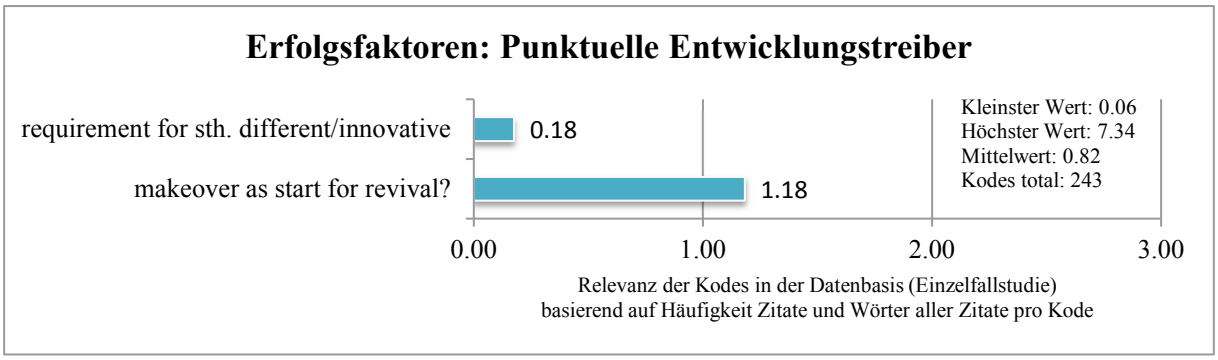



Abbildung 159: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren: Punktuelle Entwicklungstreiber (Quelle: Eigene Darstellung)

### a) Spezifische Nachfrage der Kunden

Im Kontext der Diffusionsphase wurde bereits auf kundenspezifische Anforderungen eingegangen, die die kontinuierliche Weiterentwicklung von SSLiA förderten (vgl. Kapitel 8.4.4). An dieser Stelle sollen nochmals solche Anforderungen der Kunden hervorgehoben werden, die zu einem ‚Fortsprung‘ führen. Ein Fortsprung kann erreicht werden, indem es von z. B. KBC fordert, neue Elemente für das Programm entwickeln. Damit kann KBC gemeinsam mit diesem Kunden ‚zurück gehen‘ in die Phase der Invention, um neue Ideen zu generieren und anschliessend in die Phase der Innovation, um die Elemente zu entwickeln und anschliessend das Programm durchzuführen und zu evaluieren. Einmal für einen Kunden neu entwickelte Elemente sind auch im Nachgang an das Kundenprojekt für KBC noch verfügbar und können damit für weitere Durchführungen genutzt werden. (vgl. KBC-I-1b, Z. 30-33)

Ein Vorteil, wenn solche Elemente neu für einen Kunden auf dessen Nachfrage entwickelt werden, kann die Verfügbarkeit von Ressourcen sein. Diese ist jedoch nicht zwingend mit einer vorliegenden Nachfrage sichergestellt (vgl. bspw. KBC-1a, Z. 73). Darüber hinaus kann weitestgehend sichergestellt werden, dass den spezifischen Anforderungen zumindest für diesen einen Kunden begegnet werden kann. Wenn weitere Kunden diese Elemente nutzen wollen, ist ggf. die Gestaltung wieder anzupassen.

### b) Strategische Überarbeitung des Hauptprogramms SSL

Die derzeitige Überarbeitung des Programms SSL erhält im Datenmaterial eine hohe Bedeutung und wird von den Gesprächspartnern häufig aufgenommen. Dabei wird an mehreren Stellen deutlich, dass aktuell noch nicht absehbar ist, welche Auswirkungen diese Überarbeitung auf das Programm SSLiA haben wird (vgl. KBC-I-2b, Z. 196),

bspw. ob es als eigenständiges Programm weiterhin angeboten und entsprechend dem Update des SSL angepasst werden soll; oder ob einzelne SSLiA-Elemente in das SSL integriert werden bzw. eine Zusammenführung vorgesehen wird. Mit letzterem würde SSLiA als eine von mehreren ‚Liefermöglichkeiten‘ des SSL angeboten werden können, allerdings nicht als eigenständiges Programm. Dies könnte einige Vorteile mitbringen: Es wäre bspw. kein gesondertes Marketing zur Positionierung notwendig, sondern könnte im Rahmen des Marketing von SSL als Hauptprogramm aufgenommen werden. Es wären zudem finanzielle Ressourcen für die Weiterentwicklung der Elemente verfügbar (z. B. Produktion von Videos); die Gestaltung des Hauptprogramms SSL könnte durch die Integration von SSLiA-Elementen verbessert werden, d. h. einen didaktischen Mehrwert mitbringen bzgl. der Unterstützung des Lernprozesses durch KBC.

In jedem Fall bringt nun die Situation des Updates von SSL neue Möglichkeiten für den Umgang mit SSLiA hervor:

> *“The SSL makeover is planned … I think they have already started somehow… so then it (SSLiA) might become more prevalent” (KBC-I-2b, Z. 211).*

Immerhin ist in diesem Zug eine Entscheidung zu erwarten, wie SSLiA zukünftig eingebunden werden soll. Dabei lassen sich zwei gegenüberstehende Extremmöglichkeiten ausmachen: Entweder SSLiA erlebt basierend auf dem neuen SSL ein ‘Revival’, d. h. wird weiter als eigenständiges Programm behandelt, wird aber aktualisiert, ggf. sogar weiter entwickelt und bestenfalls in das Marketingkonzept einbezogen. Gleichermassen könnte die Überarbeitung aber auch zur Einstellung des SSLiA führen (KBC-I-2b, Z. 196), bestenfalls mit der Übernahme einzelner SSLiA-Elemente ins SSL-Programm. Die gänzliche Einstellung von SSLiA wird dagegen nicht als wahrscheinlich gesehen, *“because it is way too powerful” (KBC-I-2a, Z. 79)* und *“because there is so much work that was being put into it” (KBC-I-2a, Z. 43)*.

Als wahrscheinlicher wird derzeit die Integration bzw. das Rückführen von SSLiA in SSL angenommen (vgl. KBC-I-2a, Z. 41-43). Dies wird von der Hauptautorin mit einem didaktischen Mehrwert begründet, der bereits in Kundenprojekten sichtbar wurde, wenn das selbstgesteuerte und asynchrone Lernen (SSLiA) verbunden wurde mit (virtuellen) Präsenzveranstaltungen bzw. ‘touchpoints’ und so der Lernprozess durch KBC begleitet wurde. Dies würde für die Verbindung beider Programme sprechen. In diesem Sinne werden generelle Überlegungen angestellt, was virtuell über die neue Blanchard-Plattform gefördert werden kann, in die zuvor hohe Investitionen flossen:

> *“So one thing we are thinking is, is should we go ahead and do like classroom training or virtual training in order to use this virtual performance management system? And*

> *what we have concluded … is that we still feel that the in person, whether it is in the classroom or it could be virtual but it needs to be in real time, like a launch. … So when we do it right, when we had a good launch, when people are then set off on their own to do their own thing, but we bring them back on a regular basis to have a conversations about it, then that works. But I think just to do classroom training and then nothing or to do Self Leadership In Action without having these check-in points, without having a launch with everybody in real time, you really still need real time, either real time virtually or real time face to face, check-ins or what we call touchpoints.” (KBC-I-3b, Z. 12)*

Damit nimmt die SSL-Überarbeitung v. a. Einfluss auf die Diffusionsphase von SSLiA. Gleichzeitig wird dadurch mit beiden Programmen im iterativen Sinne ‚zurückgegangen‘ in die Phase der Invention und anschliessend der Innovation, um ein integriertes Programm zu entwickeln.

#### 8.4.5.2 *Prozessübergreifende Erfolgsbarrieren*

Neben übergreifenden Erfolgsfaktoren sind in diesem Fall auch übergreifende Erfolgsbarrieren aufgekommen und bedeutend. Zwar sollen erstere in dieser Arbeit deutlich im Mittelpunkt stehen, doch scheint es hier sinnvoll, auch auf die Barrieren einen Blick zu richten. Interessant ist dabei, dass mit diesen heute sehr konstruktiv umgegangen wird. D. h. diese Barrieren haben sich im ersten Durchlauf des Innovationsprozesses zwar negativ auf die Innovations- und Diffusionsphase (in einem iterativen Modellansatz, bei dem aus der Diffusionsphase für kundenspezifische Anpassungen in der Vorbereitung auf die Durchführung wieder zurück in die Innovationsphase gegangen wird) ausgewirkt, aber die aktuelle Überarbeitung des Hauptprogramms SSL wird nun als Möglichkeit verstanden, SSLiA hier aufzunehmen. Damit wird eine Lösung für das Problem der bestehenden Barrieren zur weiteren Diffusion von SSLiA angegangen.

Abbildung 160 nimmt den zugehörigen Kode aus der Datenanalyse auf. Der Wert von 2.25 zeigt eine relativ hohe Relevanz des Kodes im Datenmaterial an:

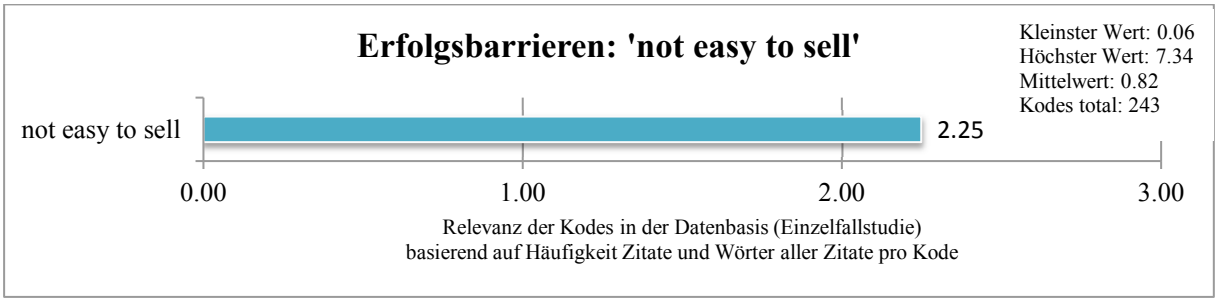



Abbildung 160: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: ‘not easy to sell’
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt betreffen die nachfolgend aufgeführten Barrieren das übergeordnete Problem, dass der Verkauf von SSLiA an Kunden sich in der Diffusionsphase als schwierig erweist.

*8.4.5.2.1 Erfolgsbarriere 1: Aufträge der Kunden und SSLiA-Nachfrage*

**Die Aufträge, die KBC erhält und das diesen zugrunde gelegte traditionelle Lernverständnis der Kunden (Fokus auf effiziente Lieferung von Inhalten) begrenzt die Nachfrage von SSLiA; damit wird die kontinuierliche kundenspezifische Weiterentwicklung von SSLiA erschwert sowie die Implementierung des Programms bei den Kunden (Innovations- und Diffusionsphase).**

In diesem Zusammenhang sind in der Datenanalyse drei Kodes aufgekommen, die in Abbildung 161 mit ihrer Relevanz im Datenmaterial darstellt:

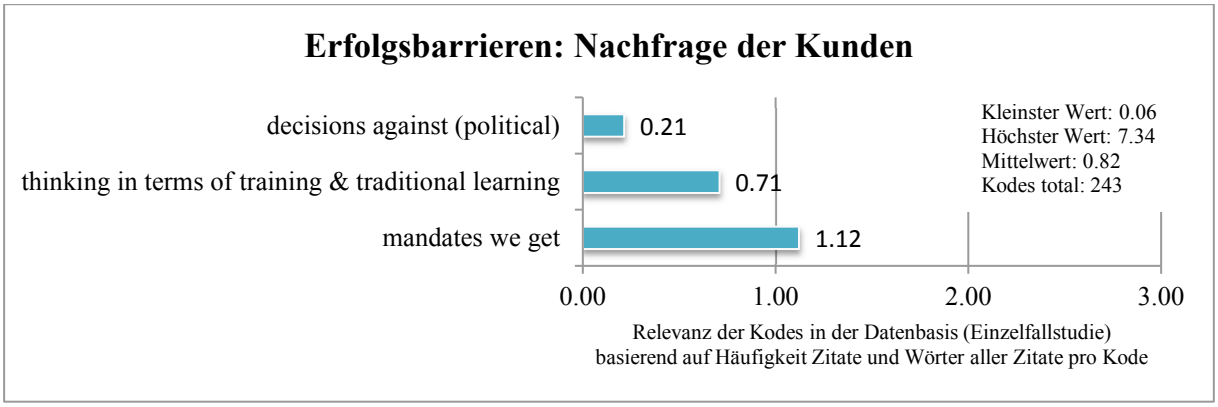



Abbildung 161: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: Nachfrage der Kunden
(Quelle: Eigene Darstellung)

Wie in Kapitel 8.4.5 herausgestellt wurde, stellt die Nachfrage der Kunden einen übergreifenden Erfolgsfaktor dar. Mit Bezug auf SSLiA forderte bspw. ein Kundenprojekt eine Weiterentwicklung von SSLiA-Elementen. Ebenso kann die Nachfrage der Kunden aber auch das Gegenteil bewirken: Bspw. ein anhaltend traditionelles Lernverständnis der Kunden führt nicht zu kundenspezifischen Weiterentwicklungen von Programmen mit einem innovativen Ansatz. Ein solches Verständnis kann auch dazu führen, dass vorliegende innovative Programme nicht oder kaum nachgefragt werden. Im Folgenden wird auf diese Innovationsbarriere eingegangen, welche demnach in der Innovationsphase (Vorbereitung auf die Durchführung bzw. Entwicklung) sowie der Diffusionsphase (Implementierung bei Kunden und Weiterentwicklung) aufkommen kann.

Eine Interviewpartnerin, die in engem Kundenkontakt steht, indem sie Kunden berät, Lösungen verkauft und auch Programme als Trainerin durchführt, zeigt einige Herausforderungen bzgl. der Erwartungen der Kunden auf. Obwohl Kunden bspw. das Ziel der Verhaltensänderungen anstreben, stehen deren Vorstellungen und Erwartungen bzgl. der Methoden und der Gestaltung z. T. im Gegensatz dazu. Für KBC begrenzen diese Erwartungen den Handlungs- und Gestaltungsspielraum und auch die Entwicklung von innovativen und nachhaltigen Lösungen. Z. B. ermöglichen die erhaltenen Aufträge kaum die Umsetzung kreativer Ansätze:

> *"I think within the mandate that we get, ... we are pretty creative. We are creative in terms of: so what are tools, what are ways in which we can convey the message and have them practice. ... But we get very small mandates. ... just take this morning as an example: Can you do four hours on change? Do we do it creatively? ... we think about how to make it more interactive and engaging ... And our mandate is only inside the classroom. ... I think that would make the big difference... if we would be hired as a partner, as a consultancy company... where we can follow them and then we can make recommendations and then we can partner ... but we do not have that mandate. We are a training company. And ... clients still think in terms of training." (KBC-I-2b, Z. 234-236)*

Das Lernverständnis der Kunden zeigt sich in diesem Fall als klassisches Trainingsverständnis: Es werden zeitlich stark komprimierte Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt, innerhalb dessen möglichst viele Inhalte zu einem bestimmten Thema vermittelt werden sollen. Dabei werden nur gewisse Gestaltungsmöglichkeiten im Klassenraum umsetzbar, aber auch diese sind aufgrund der Zeitrestriktionen begrenzt. Zudem zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen der Forderung nach der Vermittlung möglichst vieler Inhalte versus kreativen und innovativen Ansätzen:

> *"It is a real challenge where on the one hand, they want creative and innovative solutions. On the other hand, they want a lot of information, not one model, but can you put in... exaggerating a bit... but can you put in five models? Well, five models obviously is going to reduce the time that we can practice. Well, but these are very smart people. And so these messages you deal with." (KBC-I-2b, Z. 242)*

Die kürzlich geschaffene Rolle eines 'Consulting Directors' versucht diesem Spannungsfeld besser zu begegnen, als wenn weiterhin nur Verkaufspersonen für die Beratung der Kunden zuständig wären. Denn letztere verfolgen ein reines Verkaufsinteresse, dem die Nachhaltigkeit der Lösungen nachrangig gelagert ist. Consulting Directors dagegen nehmen diesen Anspruch auf und fokussieren eine nachhaltige und ganzheitlich gedachte Programmgestaltung und -durchführung. (vgl. KBC-I-2b, Z. 242)

Nachfolgend werden vier Situationen beispielhaft skizziert, in denen sich die angedeutete Erwartungshaltung der Kunden in der Vergangenheit gezeigt hat. Zwar stehen die

ersten beiden nicht in direktem Zusammenhang mit SSLiA, aber sie können die Herausforderung aufzeigen, sie sich letztendlich auch auf SSLiA auswirken konnten. Denn: Hätten mehr Kunden nach innovativen und nachhaltigen Lösungen gesucht, wäre möglicherweise eine grössere Offenheit für SSLiA aufgekommen. Diese hätte zur Weiterentwicklung oder überhaupt zu vermehrten Käufen des Programms führen können. In diesem Zusammenhang zeigt sich ein traditionelles Lernverständnis der Kunden als Diffusionsbarriere bzw. zur Implementierung des Programms bei den Kunden.

**Situation 1.** Wenn es bereits um Vorschläge von KBC geht, die Anwendung gezielt zu fördern, reagieren einige Kunden bereits skeptisch, auch wenn der Bedarf der Kunden dies grundsätzlich erfordert. D. h. Kunden explizieren, dass Anwendungsmöglichkeiten in der Gestaltung aufgenommen werden sollen. Wenn es dann darum geht, eine wenig Zeit umfassende Aufgabe ausserhalb des Klassenraums zu bearbeiten, wird dies als zusätzlicher Aufwand in der Arbeitszeit verstanden. Bspw. auf die Idee von KBC, die Teilnehmenden könnten einige wenige Erfahrungen aus der Anwendungsphase nach dem Präsenztraining zusammenzustellen und diese als Email versenden, damit diese mit anderen Lernenden geteilt werden können, reagierte ein Kunde in diesem Sinne:

> *"Ah no, we do not want people to… they have to do an application but we do not want… It was very kind of contradictory because they said, we need to think about application and real work, but you cannot make them do anything more." (KBC-I-2b, Z. 238)*

**Situation 2.** Zwischen mehreren virtuellen Trainingsmodulen, die sich auf die Vermittlung von Inhalten konzentrieren, sollten die Teilnehmenden innerhalb von einem Monat eine kreative Präsentation (Videoformat oder Foliensätze) zusammenstellen. Damit sollten sie ihre Erfahrungen mit der Gruppe teilen, wie sie die Modelle in Arbeitsprozessen einsetzen konnten. Die Reaktion des Kunden ist ebenfalls eine skeptische:

> *"… that is really too much time when they are not actually doing their business. I was like: But we do not want them to do something on top of it. We want to show how they integrated it in doing what they do daily. I do not know. That is still too much because they are not... And whenever we, very often when we propose things, we get pushed back." (KBC-I-2b, Z. 239)*

**Situation 3.** Dieses Beispiel bezieht sich auf den Vorschlag von KBC, das Programm SSLiA durchzuführen, um den Bedürfnissen eines spezifischen Kunden zu begegnen. Die Manager des Kunden waren daran interessiert, 'Situational Leadership' nachhaltig zu implementieren und die Anwendung zu unterstützen. Daher kannten sie bereits das SSLiA zugrundegelegte Modell. Der Kunde hatte festgestellt, dass nicht alle Manager den Ansatz sichtbar nutzten: *"And so the mandate was: can you come up with a sustainability tool?" (KBC-I-2b, Z. 303).* Coaching wäre sicherlich ein möglicher Vorschlag gewesen, aber dies hätte bei der grossen Menge an Teilnehmenden relativ hohe

Kosten bedeutet. Zudem hatte sich die Organisation des Kunden vorab nicht auf Leadership konzentriert, sodass die Unterstützung eines Kulturwandels von KBC vorgeschlagen wurde. KBC sah SSLiA als zielführende Lösung, da hierdurch beiden – Manager und ihre Mitarbeitenden – ein entsprechendes Tool an die Hand gegeben werden könnte (vgl. KBC-I-2b, Z. 304):

> *"I said, okay, you guys do not want to spend any more time on training and you do not want to take key people away for training. So you need to do it on some practical level. For me, it was kind of a no-brainer. … You want to have a change of culture. You want people to apply to their work situation. Well, for me that was SSLiA." (KBC-I-2b, Z. 305)*

Auch in diesem Beispiel zeigt sich das traditionelle Trainingsverständnis bei den Kunden. Sie stellten in diesem Angebot v. a. das Erhalten von Inhalten und Modellen für die Mitarbeitenden heraus; die Anwendung im Arbeitskontext zu fördern wurde als Zusatzaufwand verstanden und nicht integriert in Arbeitsprozesse:

> *"… People are so used to the traditional learning that learning means doing something on top of. They were really afraid plus they were just interested in the model. … They were a bit short-sighted because they said: oh, but the first two podcasts are explaining the model. Oh, why do nine modules? Why spend all that money? And we were like: Wait a second; we are not dumping information on you. We are actually creating self-leaders, which is not the same as just sharing a model. … I think it is so innovative that people did not get that they were really doing their work. How can it be possible? Learning is never… training is never doing your work. … We spent a lot of time explaining but it is just doing your work. But I do not think they saw it being done in action. So they did not understand." (KBC-I-2b, Z. 307)*

**Situation 4.** In einem weiteren Fall war die HR-Verantwortliche von dem Mehrwert des SSLiA für ihre Organisation bereits überzeugt:

> *"She really liked, she completely understood the power of this and she said, the way people will learn in the future is through action learning" (KBC-I-2b, Z. 203).*

Hier erfolgte der Kauf allerdings nicht, weil die hierarchisch obersten Entscheidungsträger sich gegen das Programm entschieden. Als Grund wird vermutet, dass diese eben diese 'Power' nicht erkennen konnten, da sie das Modell und den Ansatz zu wenig kannten (vgl. KBC-I-2b, Z. 308) oder auch, dass politische Entscheidungen auf Seiten des Kunden dem Kauf entgegenstanden:

> *"But no, there is sometimes… there is the need of the client and there is the political decision that the company makes which might not go always hand-in-hand." (KBC-I-2b, Z. 205)*

> *"And sometimes it is not even about, it is the best product. Sometimes it is so related to something that we have nothing to do with. … it was not financial because it is a company that has the money to invest." (KBC-I-2a, Z. 101-103)*

Übergreifend wird eine Diskrepanz in den Unternehmen beschrieben: Einerseits wird dem Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen und auch L&D-Bereiche seien sehr engagiert. Gleichzeitig herrsche ein wenig weiterführendes traditionelles Lernverständnis, das auch vom höheren Management etabliert wird – dies steht somit im Sinne begrenzter lernförderlicher Rahmenbedingungen:

> *“And there is a big gap, there is a big discrepancy. … this may be frustration, but sometimes I do feel that clients want the world, but within those four hours. Well, learning does not happen in four hours. I can give you excellent knowledge transfer. Knowledge even does not happen in one day or two days. Knowledge transfer, okay, granted. But behavioral change?” (KBC-I-2b, Z. 240)*

In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit gesehen, zu versuchen, den Kunden ihren tatsächlichen Bedarf und Bedürfnisse aufzuzeigen. Erst nach dieser Erkenntnis kann nachhaltiges Lernen in einer entsprechenden Programmgestaltung durch KBC gefördert werden:

> *“… that is a real difficulty, where I feel you have to educate your client on making them understand their true needs. In my opinion, very often they do not know what they really, really want.” (KBC-I-2b, Z. 244)*

Wie die obigen Ausführungen zeigen, wurde dieses Aufzeigen von Bedarfen und Bedürfnissen in Kundenkontakten auch mit Bezug zu SSLiA aufgenommen, doch der Verkauf scheiterte dann oftmals an einem traditionellen Lernverständnis der Kunden, das zu wenig Offenheit für innovative Lösungen oder auch dessen Verständnis ermöglichte.

Drei weitere mögliche Gründe kommen im Datenmaterial auf, die begrenzte SSLiA-Nachfrage der Kunden aufnehmen:

- **Wenige vorliegende SSLiA-Erfolgsbeispiele zur Kundenakquise.** Darüber hinaus führt die geringe SSLiA-Nachfrage dazu, dass potenziellen Kunden nur wenige SSLiA-Erfolgsbeispiele vorgelegt werden können: Nach erfolgreich absolvierten SSLiA-Teilnahmen könnten mit den Kunden ‘Success Stories’ entwickelt werden. Diese könnten wiederum weiteren Kunden vorgelegt werden, um ihnen die möglichen Lernerfolge des Programms konkret und beispielhaft aufzuzeigen zu können. Somit könnte bspw. auch Nachfragen bzgl. des Return on Investments (ROI) – oder auch des Return on Expectations (ROE; bspw. Meier, 2012) begegnet werden. Demnach könnten solche Erfolgsbeispiele zum einen helfen, den Kunden den Mehrwert und die Effektivität aufzuzeigen und zum anderen um ihnen zu internen Abstimmungen klare Argumente für den Kauf vorzulegen. Diesen Ansatz nutzt KBC ebenfalls für andere Programme. Derzeit liegen allerdings nicht viele solcher Beispiele vor, da nicht viele Kunden SSLiA

eingesetzt haben. Demnach gleicht diese Situation einem ‚Teufelskreis‘ – SSLiA wird nicht häufig von Kunden gekauft, es liegen nur wenige Erfolgsbeispiele vor, Kunden kaufen es nicht, da der Erfolg nicht konkret und beispielhaft aufgezeigt werden kann:

*“… it is a very unfortunate thing because it is a fantastic program, and because we do not sell it so very often we do not have that many success stories because you do not sell it that often. So we kind of run in circles.” (KBC-I-2a, Z. 61)*

- **Fokussierung der Unternehmen nimmt oft Nachhaltigkeit nicht auf.** Unternehmen bzw. deren HR-Bereiche fokussieren oftmals zu wenig auf die Nachhaltigkeit des Lernens. In einem Fallbeispiel wird die Zielgruppe der Manager im Unternehmen als sehr relevant bewertet, weshalb dieses KBC-Hauptprogramme wie SLII eingekauft hat und hohe Investitionen in die Führungskräfteentwicklung tätigt. Doch anschliessend war dieser Kunde wenig bereit, gezielt die Nachhaltigkeit des Gelernten durch Anwendung in der Praxis weiter zu fördern:

  *“… sometimes they (companies) invest a lot of money and then they want things but they do not really do a good job in sustaining …” (KBC-I-2a, Z. 109)*

- **‚Reife‘ der gesellschaftlichen Entwicklung bzgl. digitalen Lernmedien.** Die Initiierung der Entwicklung von SSLiA liegt bereits etwa sieben Jahre zurück. Zu dieser Zeit waren soziale Medien zwar bereits weit verbreitet und wurden auch aktiv in der Gesellschaft genutzt, allerdings v. a. von jüngeren Generationen. Die sozialen Medien waren noch nicht in Arbeitsprozesse integriert und wurden noch nicht als tagtägliche Kommunikationsmittel genutzt. Ähnlich schätzt eine Interviewpartnerin die Situation der mit SSLiA angebotenen Lernmedien ein, auch diese wurden demnach eher als Lernmöglichkeit für jüngere Generationen, und nicht für alle Mitarbeitenden, gesehen. Dies könnte ebenfalls zumindest in den ersten Jahren nach der Lancierung zu einer geringen Nachfrage geführt haben:

  *“I think when we came up with it, many people would look and say no, SSL in action is … only for the kind of young, young generation. But nowadays people are much more used to learn in a different fashion and they see that it is not just for young people - that also older people benefit from it. … So I think there is also a mind-shift, that we were probably a bit too early with this.” (KBC-I-2a, Z. 79-81)*

*8.4.5.2.2 Erfolgsbarriere 2: Organisationale Rahmenbedingungen*

**Die organisationale Strategie, die eine Verkaufsorientierung durch ‚Lieferung‘ von Inhalten und Programmen betont, birgt für SSLiA Erfolgsbarrieren für die Innovations- und Diffusionsphase in den folgenden Dimensionen:**

**a) Portfolio und Programmgestaltung: Die Priorisierung nimmt SSLiA nicht auf, ‘Product Development’ lehnt strategisch wenig passende Entwicklungsideen ab, innovative Methoden enthalten weniger Aufmerksamkeit als Inhalte.**

**b) Begrenzte externe Positionierung von SSLiA: Vertriebsverantwortliche positionieren v. a. Hauptprogramme bei Kunden, da sie andere Prioritäten verfolgen und SSLiA zu wenig kennen und dessen Zielsetzung nicht verstehen (Nicht-Kennen); Trainer haben ebenfalls kaum Anreize, SSLiA bei den Kunden zu positionieren, da sie für sich damit keine Aufträge generieren können (Nicht-Wollen).**

Abbildung 162 zeigt die in diesem Zusammenhang aufgenommenen Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial auf:

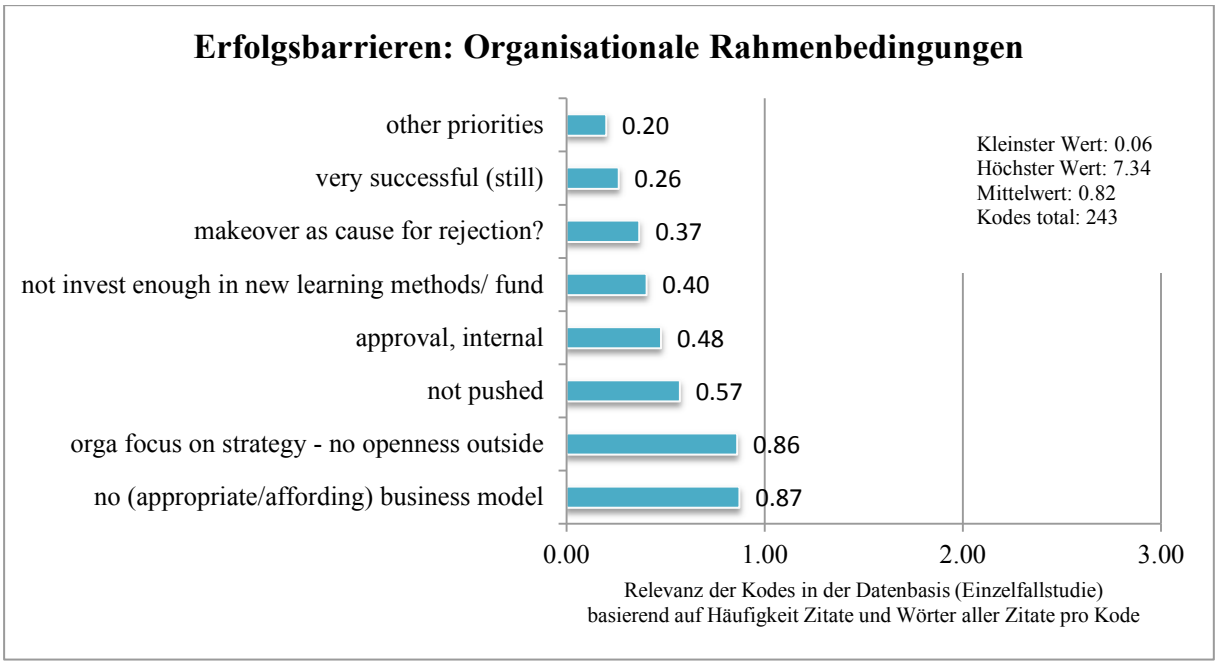



Abbildung 162: KBC – Ergebnisübersicht Erfolgsbarrieren: Organisationale Rahmenbedingungen (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Erfolgsbarriere der organisationalen Rahmenbedingungen nimmt hier zwei Dimensionen auf. Alle Dimensionen basieren auf der strategischen Ausrichtung von KBC. Die erste bezieht sich auf das Portfolio und die Programmgestaltung, die durch strategische Entscheidungen und Priorisierungen von KBC geregelt sind. In diesem Fall konzentrieren sie sich eher auf andere Programme, was SSLiA wenig Aufmerksamkeit zukommen lässt. Ausserdem sind der Einbezug bestimmter Lehrmethoden und die nicht erfolgte Weiterentwicklung von Tools in diesem Zusammenhang bedeutend. Die zweite Dimension beschreibt die begrenzte externe Positionierung von SSLiA, durch Vertriebsverantwortliche und Trainer da ihnen begrenzte Anreize gegeben werden.

**Portfolio und Programmgestaltung**

V. a. in letzter Zeit zeigt sich, das SSLiA in der organisationalen Strategie noch weniger als zuvor einen Platz einnimmt; das Programm erhält eher eine Randplatzierung. Ein Grund dafür wird in den vor kurzer Zeit getätigten Investitionen (vgl. Kapitel 8.3.3) in die neue Entwicklung der Plattformen ‘Blanchard Online’ und ‘SLX Platform’ gesehen:

> *“And so that is being promoted very, very, very heavily because Blanchard invested a hell of a lot of money in that platform” (KBC-I-2b, Z. 71).*

Mit den hohen Investitionen in diese Plattform scheint es nun besonders wichtig, die Nutzung der Plattform in den Fokus zu rücken, wohingegen SSLiA im Portfolio weniger Beachtung zukommt. Die mit der Plattform arbeitenden Programme könnten allerdings laut einer Interviewpartnerin eher mit SSLiA im Portfolio ergänzt werden und es wäre keine Kannibalisierung der Programme zu befürchten, da es andere Ansätze und Ziele verfolgt (vgl. KBC-I-2b, Z. 76). Dennoch rückt die aktuelle Strategie die neue Online-Plattform deutlich in den Mittelpunkt:

> *“… the push to say … this is our strategy. We really have to make sure that we use that platform because we have invested so much money. Yeah, I think SSL in action was kind of put aside.” (KBC-I-2b, Z. 77)*

Demgemäss wird ‘Blanchard Online’ auch verstärkt vermarktet (vgl. KBC-I-2a, Z. 91). Diese Prioritätensetzung, die SSLiA nur am Rande in die Strategie aufnimmt *(“it is very low on the priority list” (KBC-I-2a, Z. 95)*, wirkt sich für das Programm in der Diffusionsphase aus, indem keine Weiterentwicklung initiiert wird und weiterhin kein Einbezug ins Marketing stattfindet. Dagegen gerät es eher auf einen ‚Abstellgleis‘.

**Ablehnung von Entwicklungsvorschlägen durch das ‘Product Devlopment’.** Die Zustimmung des internen ‘Product Development’-Bereichs wird mehrmals als kritischer Faktor aufgezeigt, der neue Gestaltungsansätze verhindert. Auch bzgl. der eingesetzten Methoden und der Entwicklung von Tools geht KBC einer klaren strategischen Richtung nach. Mit dieser strategischen Ausrichtung der Organisation können manche gescheiterten Versuche der Weiterentwicklung von SSLiA begründet werden. Bspw. verfolgte einer der Gesprächspartner, der lange Zeit als ‘Learning Media Producer’ für KBC tätig war, das persönliche Anliegen sich mit neuen und technologiegestützten Lernformen zu beschäftigen und solche zu entwickeln. Als Beispiele können die versuchte Integration von Videos in SSLiA oder die Entwicklung einer onlinebasierten Version genannt werden. Allerdings bewilligte der Bereich ‘Product Development’ diese Entwicklungen nicht und somit stagnierten diese Versuche:

> *“We have really wanted to do it online for quite a while, but have not got approval from product development at Blanchard” (KBC-I-1a, Z. 73).*

Diese Vorhaben gingen demnach nicht zielführend mit der Strategie einher. Die Frage, warum die o. g. Entwicklungsvorschläge abgelehnt wurden, begründet ein Gesprächspartner mit einer anderen Prioritätensetzung und der Befürchtung, der Strategie entgegenzulaufen:

> *“I cannot answer that. I have asked that question many… I am answering it from a Blanchard perspective. I think they want to keep control over their brand and … what products are in the market place. They have a plan where they recently revised their core flagship programs … Then they have other plans on programs that they want to release in order. And they feel that if the Situational Leadership in Action program was online and delivered in videos, that it would disrupt their strategy somehow. … I strongly disagreed but they made a decision. So we were not able to create an advanced or an evolved version of that program at this point.” (KBC-I-1a, Z. 73-77)*

Auch bei der Einbringung weiterer Entwicklungsideen für SSLiA werden von keine positiven Rückmeldungen des Product Developments erwartet – bspw. eine kundenspezifische Version der SSLiA-Lernmaterialien:

> *“We have never done a custom version of the PDFs for a client. We could that upon approval from Blanchard. But I doubt that Blanchard would ever approach that. That would be nice.” (KBC-I-1b, Z. 82)*

Diese Situation kann dazu führen, dass die Programmverantwortlichen begrenzten Spielraum für Weiterentwicklungen sehen – zumindest für SSLiA:

> *“… they do not develop these tools … you need to … just do these things that we have strategically announced.” (KBC-I-1b, Z. 97)*

Damit wird deutlich, dass die Strategie zwar klare Ziele vorgibt, aber gleichzeitig einen begrenzten Spielraum für die Aufnahme und Umsetzung neuer Ideen bei gleichzeitig intern (nun extern) vorliegender Expertise bereithält.

**Strategische Bedeutung innovativer Lehr-/Lernmethoden.** Insgesamt richtet sich die organisationale Strategie mehr auf die Inhalte und die Modelle als auf die Exploration innovativer Methoden, weshalb in letztere keine hohen Investitionen erfolgen. Die entwickelten Modelle werden als Differenzierungsmerkmal gesehen und verstärken somit deren Fokussierung:

> *“That is where we say we are better than the others because these models were developed in-house. And sometimes I think we … not stick too much to the models but I think we stick, because we are still so ‘successful’.” (KBC-I-2b, Z. 253)*

Gleichzeitig zeigte sich genau diese Ausrichtung bisher als sehr erfolgreich. Wie auch die Nachfragen der Kunden zeigen, verlangen diese oftmals genau eine solche ‚Inhalts-

und Modelllieferung' im Sinne von klassischen Trainings. Demnach besteht derzeit wenig Veränderungsdruck bzgl. der Methoden:

> *"... as a commercial business, it is something that is difficult for us because we obviously want to sell, right? And so I think we sometimes do not ask enough: Is this innovative? Because it also means an investment for Blanchard to say, could we release funds?" (KBC-I-2b, Z. 250)*

Dementsprechend scheint es für KBC nur in einem abgesteckten Rahmen attraktiv zu sein, neuen Lehrmethoden nachzugehen, da dies auch Investitionen und Ressourcen erfordert. Daher kann der Umgang mit neuen Methoden eher als Reaktion auf spezifische Kundenanfragen eingeordnet werden, wohingegen der proaktive Umgang laut einer Gesprächspartnerin verstärkt werden könnte:

> *"... we kind of suffer sometimes from our success ... there are people looking at it, but it is not pushed as much as I think it should be pushed." (KBC-I-2a, Z. 87)*

> *"I think ... our most difficult clients help us the most because they are pushing back. They are saying: I just want something more creative. We have really, if I am being very honest, ... We do not always invest enough in looking at new learning methods. ... And I think the models that we use are still so valid, that we very often do not have to look at new ways of delivering." (KBC-I-2b, Z. 251)*

Diese Ausrichtung könnte auch eine mögliche Erklärung für intern abgelehnte Lehrmethoden und Formen der Lernprozessunterstützung sein, die das Kernteam im Programm SSLiA einsetzen wollte – während der erstmaligen Entwicklungsphase als auch während der Weiterentwicklung im Rahmen der Diffusion. Würden in diesem Kontext insgesamt innovative Ansätze mehr Aufmerksamkeit erhalten, könnte dies ggf. die Hürden für eine Integration verringern.

**Begrenzte Positionierung und Vermarktung von SSLiA bei Kunden**

Das SSLiA wurde nach seiner Entwicklung nicht häufig von Kunden gekauft (vgl. KBC-I-2a, Z. 62). Ein möglicher Grund wird in der limitierten Vermarktung des Programms gesehen: *"we did not promote it enough" (KBC-I-2a, Z. 81)*. Im Vertrieb wurde das Programm nicht ausreichend aufgenommen und promotet. Eine Interviewpartnerin begründet dies mit zwei Aspekten: Zum einen kennen die Vertriebszuständigen das Programm SSLiA mit seiner Zielsetzung und den Inhalten zu wenig, um dieses entsprechend vermarkten und den Kunden anbieten zu können. Zum anderen liegt der strategische Fokus auf dem Vertrieb anderer Programme, mit denen unverzüglich mehr Einnahmen generiert werden können (vgl. KBC-I-2a, Z. 59):

> *"I do not think the sales people do a good job in promoting it. ... I think many people do not know what it is. ... they do not know the content. They do not know ... why you would do that instead of face to face. ... I think it is partly the sales people who do not*

> *know, and then it is partly also that they want to push other programs much, much, much more.” (KBC-I-2a, Z. 55-57)*

Das Ergebnis dieser Erfolgsbarriere zeigt sich letztendlich in der Diffusionsphase, indem das Programm nicht von den Kunden gekauft und bei diesen implementiert wird. Jedoch ist dessen Ursache bereits früher in der didaktischen Wertschöpfungskette verankert: z. B. in der Entwicklung eines Marketingplans und der Einbeziehung in Kampagnen und in Lösungsvorschläge für Kunden. Dies kann der Innovationsphase zugeordnet werden, während die Umsetzung wieder in der Diffusionsphase stattfindet.

Ein weiterer Grund für die wenigen SSLiA-Verkäufe werden in den geringen Anreizen für Trainer gesehen, das Programm bei den Kunden zu positionieren. Das dem Programm SSLiA grundgelegte Geschäftsmodell erweist sich ebenfalls als herausfordernd. Dies steht vordergründig im Zusammenhang mit den KBC-Trainern, wie nachfolgend weiter ausgeführt werden soll. Mit der organisationalen Strategie wird einer Verkaufsorientierung nachgegangen und mit der ‚Lieferung‘ der grossen Hauptprogrammen wie SSL oder SLII – oft im Präsenzformat (virtuell oder vor Ort) – können dabei relativ einfach hohe Einnahmen generiert werden (vgl. KBC-I-2a, Z. 59). Gleichzeitig sind die Trainer daran interessiert, Programme durchführen zu können, um ‘Deliveries’ zu erhalten und diese verbuchen zu können. Damit wird mit SSLiA die Schwierigkeit deutlich, dass Trainer mit diesem Programm keine oder kaum Aufträge erhalten würden. In der Basisversion wurde sogar der Start des Programms von den Managern übernommen, in der überarbeiteten und mehr durch KBC-Trainer unterstützten Version ist der Anteil der ‘Learning Facilitation’ allerdings weiter sehr gering:

> *“... there is a little bit of delivery. It is that one hour, two hours and I think ... it is sold much less by trainers because they do not get deliveries, because basically we are obsolete. ... I think the strength is also that it is little facilitation.” (KBC-I-2b, Z. 376-378)*

So kann SSLiA für KBC nicht so leicht zu hohen Einnahmen führen wie eines der Hauptprogramme, da keine oder kaum Trainer eingesetzt werden. Die Unterstützung fokussiert dabei mehr auf den Lernprozess als auf die Vermittlung von Inhalten *(“the facilitation is around learning. You need to be very careful that you do not fall into the teaching” (KBC-I-2b, Z. 378)).* So wird es nachvollziehbar, dass auch die Trainer bisher wenig Anreize haben, das Programm den Kunden zu empfehlen:

> *“When we presented the SSL in Action process to a client and our own Blanchard CPs the response was, ‘Great idea, but what about me?’” (KBC-I-2b, Z. 376)*

Den Einsatz eines KBC-Trainers für die Durchführung des SSLiA-Kick-offs wird daher als *“a value-added strategy” (KBC-Dok-3, S. 21)* festgehalten. Dies kann die Lernbegleitung für die Teilnehmenden verbessern, wird aber vermutlich die o. g. Barrieren der

Trainer – ihr Interesse SSLiA Kunden zu empfehlen – nur gering steigern können. Eine Interviewpartnerin sieht einen möglichen Lösungsansatz, wie dieser Barriere begegnet werden könnte. Demnach könnten den Trainern Anreize gegeben werden, ihren Teilnehmenden und Kunden SSLiA als Nachhaltigkeitslösung zu empfehlen. Damit würde das Programm grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit innerhalb KBC erhalten:

> *"... where it could work, is that the trainers are being incentivized if they sell it because we would offer it much more as a solution, I think. Or we would talk about it much more. Some of us do. We really feel that our role extends beyond making money, which I hope many people have as a mentality. But it is not always the case." (KBC-I-2b, Z. 378-380)*

Hier wird ausserdem eine beginnende Kulturveränderung innerhalb KBC erkannt – weg von einer reinen Verkaufsorientierung hin zu ganzheitlichen und nachhaltigen Lösungen, die die Kundenbedarfe und -bedürfnisse aufnehmen.

## 8.5 Zusammenfassung

### 8.5.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes

An einigen Stellen wurden bereits Aspekte deutlich, die eine positive oder auch negative Bewertung des Erfolges des SSLiA-Innovationsprozesses durch KBC vermuten lassen. Nun soll abschliessend die eigene Bewertung des Erfolges von SSLiA durch KBC anhand der vorliegenden Daten fokussiert dargestellt werden. Dafür wird auf zentrale als erfolgreiche, erfolgsrelativierende sowie weniger erfolgreiche bewertete Ergebnisse eingegangen.

#### 8.5.1.1 *Erfolgreiche Ergebnisse*

**Der Erfolg des Innovationsprojektes wird in 2 Dimensionen gesehen:**

**a) KBC-Beteiligte bewerten die ermöglichten Lernprozesse, Anwendungsunterstützung sowie die Lernergebnisse durch SSLiA aufgrund eigener Beobachtungen und Kundenfeedback sehr positiv;**
**b) Kunden bewerten die Lernergebnisse als sehr positiv.**

In Abbildung 163 werden die entsprechenden Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial visualisiert:

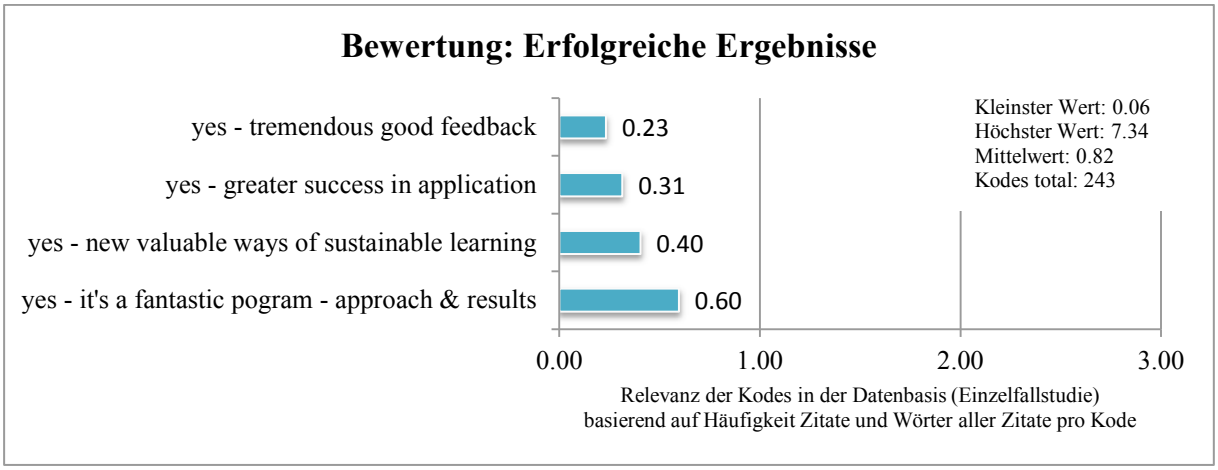



Abbildung 163: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

### Positive Bewertung des Programms durch KBC-Beteiligte

**Erreichung der Zielsetzung.** In den Interviews wurde von den Gesprächspartnern an mehreren Stellen die eigene persönliche Überzeugung von SSLiA deutlich. Dies bezieht sich auf den Ansatz der Programmgestaltung, der gezielt Arbeitsprozesse mit Lernen verbindet, was in diesem Umfang und in dieser Form bis dato mit keinem der anderen Programme umgesetzt wurde. Eine starke Überzeugung lässt sich mit Bezug auf die einbezogenen Inhalte und theoretischen Modelle, die auf dem Programm SLII gründen, bereits zu Beginn des Innovationsprozesses feststellen. Schon in der Inventionsphase zeigt sich dies als ein Innovationstreiber. Dabei wird die von KBC (v. a. der Autoren) erkannte Relevanz des Themas und die damit zu entwickelnden Kompetenzen betont. SSLiA sollte durch neue Lehrmethoden und einer neuen Form der Ermöglichung des Lernens – asynchron und selbstgesteuert in Arbeitsprozessen – die Zielgruppe in einem breiteren Umfang erreichen können. Damit sollten den Hürden der Kunden einer SSL-Teilnahme begegnet werden:

> *“We just felt that the objectives and potential outcomes for SSL were too important to keep out of the hands of our clients, so SSL in Action is designed to help our clients overcome their challenges – real and perceived – so that direct reports get the training needed to develop as self leaders.” (KBC-Dok-2, S. 9)*

Zwar konnte diese Zielerreichung mit der Programmgestaltung erreicht werden, allerdings kamen damit neue Herausforderungen auf, wie die Einbeziehung der Manager im Lernprozess (vgl. Kapitel 8.4.4). Zudem wurde mit der Entwicklung von SSLiA seit Beginn des Innovationsprozesses das Ziel verfolgt, eine Lösung zur Unterstützung der

Nachhaltigkeit von SLII anbieten zu können[32]: *"SSLiA was born out of a kind of a sustainability tool for SL II" (KBC-I-2b, Z. 46).* Dieses Ziel kann mit der Programmgestaltung grundsätzlich erreicht werden. Darüber hinaus kann es ebenfalls als Nachhaltigkeitslösung im Anschluss an verkürzte SSL-Trainings eingesetzt werden – damit werden die angestrebten Nutzungsmöglichkeiten sogar erweitert, z. B. durch Integration der SSLiA-Anwendungselemente:

> *"Even though SSL in Action is primarily positioned as a strategy for sustaining and leveraging SLII because that's where the greatest potential is – the SSLiA process is also a great one for sustaining 1 or 2 day SSL classroom training. It activates the use of what's been learned through application to real-world goals and projects." (KBC-Dok-3, S. 13)*

**Programmgestaltung.** Ganz besonders wird die Art der Gestaltung von SSLiA hervorgehoben, die das Lernen in Arbeitsprozesse integriert, so die Anwendung in den Fokus rückt und damit weit über die Vermittlung von Inhalten hinausgeht. Dies zeigt beispielhaft dieses Zitat:

> *"Situational leadership in Action is a way for individuals to be empowered in the workplace. It is real learning, in real time, through written work. So they are applying their learning assignments. The difference will be if you sit in classroom, you can theorize about the concepts. This is you learn a concept. You apply a concept to a project or a task that you are working on. You play with the concept in a real life situation. Then you come back and debrief what you have learned by applying it." (KBC-I-1a, Z. 77)*

Die persönliche Überzeugung der KBC-Beteiligten kann in der Verbindung mit eigenen Idealvorstellungen von zu offerierenden Lernmöglichkeiten durch die Integration des Lernens in den Arbeitskontext gesehen werden. Mit dieser Idee wird SSLiA als eines der besten angeboten Lernmöglichkeiten im Portfolio von KBC gesehen:

> *"The true learning for me happens and that is why I thought SSL in Action is so great because whatever they (the learners) were asked to do, was on work. … It is a fantastic program. I think it is one of the best that we have in-house. … in the way it was used, I think that was very revolutionary. So we will see. I am still hoping and I still want to promote all of it." (KBC-I-2b, Z. 227-229)*

Damit wird das Programm sogar als Vorbild für die generelle Verbesserung des Action Learnings innerhalb KBC gesehen: *"I think we could highly improve on our Action Learning" (KBC-I-2b, Z. 227).* Trotz der äusserst positiven Bewertung des Programmes und dessen Gestaltung durch die KBC-Beteiligten (meint das Kernteam sowie den erweiterten Kreis, z. B. Facilitator und Personen im engen Kundenkontakt, die so mit dem Programm arbeiten konnten) wurde SSLiA nicht erwartungsgemäss häufig von Kunden

[32] SSL hatte im Vergleich zu SSLiA nicht auf diese Nachhaltigkeit fokussiert, da dieses unabhängig von SLII gestaltet wurde und die Manager nicht einbezogen werden, die zuvor SLII besuchten.

eingekauft. Die Gründe bzw. Erläuterungen hierfür werden an späterer Stelle aufgenommen (vgl. Kapitel 8.5.1). Doch mit jedem Einsatz wurde der Lernerfolg als sehr hoch bewertet. Daher antwortete eine Interviewpartnerin auf die Frage, wie oft das Programm verkauft wurde, wie folgt:

> *“… not that many. And each time when it was sold, it was highly, highly, highly successful. So it is kind of interesting, isn’t it?” (KBC-I-2a, Z. 63)*

Damit wird die Dimension des erreichten Lernerfolgs hervorgehoben, der mit dieser Programmgestaltung und den damit transportierten Inhalten ermöglicht wird. Dies wurde mit Auszügen aus SSLiA-bezogenem Teilnehmendenfeedback ebenfalls aus der Kundenperspektive deutlich (vgl. Kapitel 8.4.4).

**Anwendungserfolg durch Transfer und Nachhaltigkeit.** Mit SSLiA haben die Interviewpartner ausserdem einen grösseren Erfolg in der Anwendung der theoretischen Modelle verzeichnet. Diese Einschätzung basiert wieder auf dem Kundenfeedback und den eigenen Beobachtungen in der Zusammenarbeit mit den Kunden bzw. Teilnehmenden. Zum einen wird dies mit der Einbeziehung der Manager sowie der Zusammenarbeit zwischen beiden begründet, da beide nun im Arbeitsalltag die Modelle anwenden können und so die gleiche Sprache sprechen:

> *“The likelihood that you have greater success is obviously much more exponentially higher, one because the leader knows that his employees are going to know the model. So they also kind of realized to say: Okay, my people are going to know when I am not doing it right. There is a little bit of social pressure. … They speak the same vocabulary. People do not feel awkward using a new model.” (KBC-I-2b, Z. 51-53)*

Damit wird eine Erleichterung des Transfers angesprochen. Interviewpartnerin 2 berichtet in diesem Zusammenhang von Vorbehalten der Teilnehmenden, durch die sie sich nicht ‚trauen‘ neue Modell im Alltag und in der Zusammenarbeit mit ihren Mitarbeitenden anzuwenden:

> *“It is very interesting to see how people are still nowadays really afraid to do something different. … I do not want to come across as, oh he went on another training … you would start using a technical difference … Why not change your behaviors? Yes, because it might be considered as almost not authentic…” (KBC-I-2b, Z. 53)*

Diese Grundlage der Transferunterstützung bzw. das ‚Sprechen der gleichen Sprache‘ ist allerdings auch gegeben, wenn die Manager am SLII und die Mitarbeitenden am SSL teilnehmen. Dabei lernen sie aber unabhängig voneinander die Inhalte und Modelle kennen, jeder aus seiner Perspektive. Dagegen bezieht SSLiA beide gleichzeitig im Prozess ein, sodass sie miteinander lernen und die Anwendung üben können. Letzteres wird als

entscheidenden Mehrwert für den Lernprozess gesehen, der gleichzeitig mit den entsprechenden Programmzielen verbunden ist, nämlich die Förderung der Zusammenarbeit im Team und eine bessere Kommunikation:

> *"This (SSLiA) by itself is a powerful tool and naturally creates more communication and collaboration between the manager and the direct report, regardless of who is facilitating the process…" (KBC-Dok-2, Z. 17)*
>
> *"And so what we see is that if you have both of them present … you get greater sustainability with this tool … And all of a sudden, the usage of what our initial program (SLII) was is much higher." (KBC-I-2b, Z. 55)*

**Dimension 2: Positives Kundenfeedback**

Die positive Beurteilung des Lernerfolgs wurde auf Kundenfeedbacks gestützt, wie in Kapitel 8.4.4 ausgeführt wurde. Auch die positive Einschätzung der KBC-Beteiligten stützt sich z. T. auf das erhaltene Feedback der Kunden bzw. Teilnehmenden und ist daher in den vorangegangenen Ausführungen bereits integriert. Die Rückmeldung einer Durchführung von SSLiA bei einem bestimmten Kunden, kommentierte eine Interviewpartnerin so: "*they got a tremendous good feedback" (KBC-I-2b Z. 358)*. Eine weitere Interviewpartnerin kommentiert das Kundenfeedback zu SSLiA insgesamt in ähnlichem Sinne:

> *"We have had a couple of clients who said: Oh my gosh, … they have done such a good job on it. … I have got some recordings of managers and direct reports, talking about how their relationship changed after they went through Situational Self Leadership in Action. And then when the self-leader became a manager and moved on, how that relationship became a mentor/mentee and then a friendship relationship." (KBC-I-3a, Z. 28)*

Hier wird insbesondere die sich verändernde Beziehung zwischen Manager und Mitarbeitendem als positives Ergebnis betont.

#### 8.5.1.2 *Erfolgsrelativierende Ergebnisse*

**Die Relativierung des Erfolges findet sich wieder in 2 Dimensionen, die aus der KBC-Perspektive aufkommen:**

**a) SSLiA wird derzeit zurückgestellt und dessen zukünftige Positionierung im Portfolio abhängig gemacht von der Überarbeitung von SSL, worauf aktuell die organisationale Aufmerksamkeit liegt;**
**b) die Potenziale der Programmgestaltung wurden nicht bestmöglich ausgeschöpft aufgrund interner Restriktionen.**

Als erfolgsrelativierend werden die Aspekte eingestuft, die im Zusammenhang mit Erläuterungen zur positiven Bewertung des Erfolgs von SSLiA stehen, diese jedoch wieder

relativieren und daher der Antwortkategorie ‚erfolgreich – ja, aber…‘ zugeordnet werden können. Abbildung 164 zeigt die aufgekommenen Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial auf:

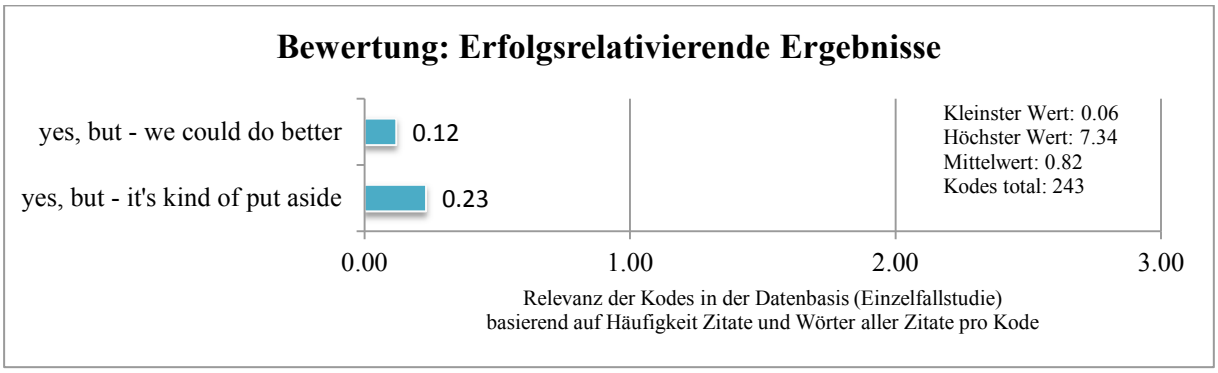



Abbildung 164: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Werte zeigen für beide Kodes eine insgesamt eher geringe Bedeutung dieser Aspekte im Datenmaterial an, v. a. auch im Vergleich zu dem Höchstwert im Bereich der erfolgreichen Ergebnisse (Relevanz des Kodes ‘it‘s a fantastic pogram - approach & results’: 0.60) sowie der nicht erfolgreichen Ergebnisse (Relevanz des Kodes ‘we don't sell it often’: 0.70). Dennoch soll im Folgenden auch auf diese beiden Aspekte eingegangen werden, da sie zum Verständnis beitragen.

### ‚Zurückstellung‘ von SSLiA

Bzgl. des Kodes ‘it’s kind of put aside’ erscheint es weiterführend, einen Blick auf das Netzwerk des Kodes, d. h. dessen direkte Verbindung mit anderen Kodes zu werfen:

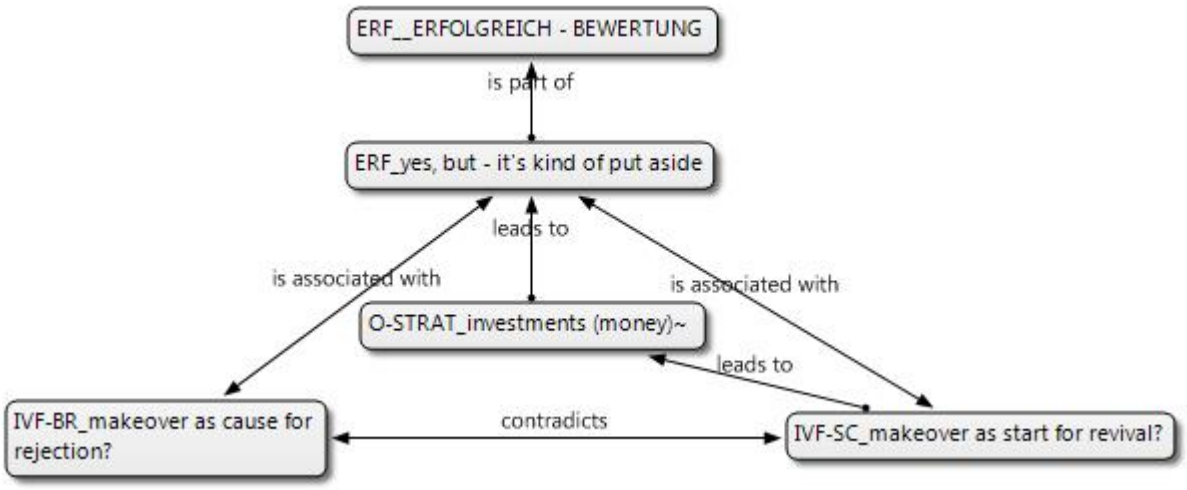



Abbildung 165: KBC – Kode-Netzwerk: Bewertung erfolgsrelativierendes Ergebnis ‘it’s kind of put aside’ (Quelle: Eigene Darstellung)

Der Zusammenhang der derzeitigen Zurückstellung von SSLiA *(“SSL in action was kind of put aside” (KBC-I-2a, Z. 75))* – etwa fünf Jahre nach dessen Lancierung – mit der aktuellen Überarbeitung des Hauptprogramms SSL wurde bereits zuvor ausgeführt. Abbildung 165 zeigt nun die Abhängigkeit von der Überarbeitung des SSL-Programms ebenso deutlich auf. Zur Weiterentwicklung und -nutzung von SSLiA könnte diese SSL-Überarbeitung entweder eine Chance und Erfolgsfaktor (zur neuen Überarbeitung und Weiterentwicklung von SSLiA in Anlehnung an SSL durch Verfügbarkeit von Ressourcen) oder eine Barriere (gänzliche Entfernung aus dem Portfolio) darstellen (vgl. KBC-I-2b, Z. 196). Möglicherweise ist auch eine Zwischenlösung denkbar durch die Integration von SSLiA-Elemente in SSL. Durch diese Überarbeitung liegt allerdings deutlich der Fokus auf dem Programm SSL, während SSLiA nachrangig behandelt wird (v. a. bzgl. Investitionen). Auch dies kann mit der organisationalen Strategie und Verkaufsorientierung begründet werden (vgl. Erfolgsbarrieren in Kapitel 8.4.5).

Ausserdem besteht eine Abhängigkeit von strategischen Entscheidungen, an welchen Stellen investiert werden soll. Im Rahmen der Makro-Ebene wurden die kürzlich getätigten hohen Investitionen in die Blanchard Online-Plattform skizziert. Diese Investition führt dazu, dass die Aufmerksamkeit auf der Nutzung der Plattform liegt:

> *“We really have to make sure that we use that platform because we have invested so much money” (KBC-I-2a, Z. 75).*

Diese Plattform könnten allerdings auch für das überarbeitete SSL genutzt werden, sodass es für SSLiA-Elemente ebenfalls neue Lernformate ermöglichen könnte. Dies könnte SSLiA wieder ‚aufleben‘ lassen.

**Nicht-ausgeschöpfte Potenziale der Programmgestaltung**

Der Kode ‘we could do better’ steht in Zusammenhang mit der nicht erfolgten Weiterentwicklung von SSLiA, nachdem das Basisprogramm in der ersten Version entwickelt wurde. Zumindest bzgl. der Lehr-/Lernmethoden und dem Einsatz digitaler Medien wurde dieses nicht weiterentwickelt. Deshalb war das ‚Produkt‘, das lanciert wurde und in ähnlicher Form bis heute angeboten wird, für einzelne Autoren nicht zufriedenstellend. Dies ist mit der Überzeugung verbunden, dass die Gestaltung noch viel besser gelingen könnte, da auch die interne Expertise sowie Ideen verfügbar und nutzbar waren: *“I think that we do so much better and go so much higher” (KBC-I-1b, Z. 77)*. Doch diese Ideen konnten nicht nach den persönlichen Vorstellungen umgesetzt werden. Dazu hätten bspw. Videos entwickelt und integriert werden oder eine Online-Plattform genutzt werden können (vgl. Erfolgsbarrieren in Kapitel 8.4.5). Doch hierfür haben zum

einen Ressourcen gefehlt, zum anderen – und das ist noch bedeutender – fehlte die interne Zustimmung des Product Developments für die entsprechende Weiterentwicklung. Damit hätte ggf. auch die erstgenannte Herausforderung behoben werden können.

#### 8.5.1.3 *Nicht erfolgreiche Ergebnisse*

**Als nicht erfolgreich werden die wenigen Verkäufe von SSLiA an Kunden in der Diffusionsphase gesehen; so dass das Programm nicht erwartungsgemäss potenzielle Kunden erreicht; dies liegt zum einen in der Nachfrage durch die Kunden, zum anderen in der Positionierung des Programms durch KBC begründet.**

Die wenigen Verkäufe von SSLiA sind eng verbunden mit der Erfolgsbarriere ‘not easy to sell’, welche in Kapitel 8.4.5 ausgeführt wurde. Abbildung 166 nimmt den hier relevanten Kode ‘we don’t sell it often’ mit seiner Bedeutung in der Einzelfallstudie auf:

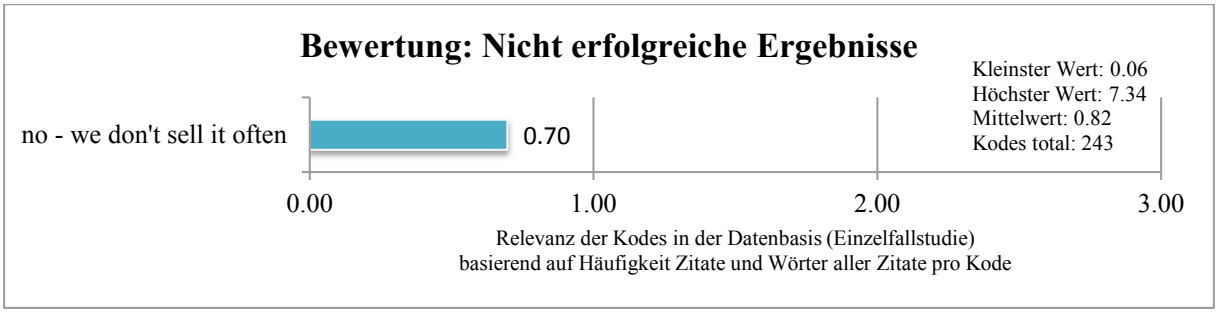



Abbildung 166: KBC – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Nicht erfolgreiche Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

Mehrmals wurde in den Interviews hervorgehoben, dass trotz der äusserst erfolgreich bewerteten Aspekte, die oben beschrieben wurden, SSLiA nicht oft bzw. nicht in gewünschtem Masse von den Kunden angenommen und gekauft wurde (vgl. Kapitel 8.4.4). Die Kunden, die es gekauft und durchgeführt hatten, haben allerdings äusserst positives Feedback bzgl. des Lernerfolges an KBC zurückgegeben (vgl. bspw. KBC-I-2b, Z. 419).

Die Gründe für eine Nachfrage unter den Erwartungen des Kernteams können in verschiedenen Dimensionen ausgemacht werden und stehen in einer Wechselwirkung. Im Folgenden werden einige im Datenmaterial identifizierte Gründe zusammengefasst, die näher in Kapitel 8.4.5 skizziert wurden:

- **Begrenzte Positionierung und Marketing für SSLiA** bei Kunden durch Vertriebsverantwortliche und Trainer, da diesen wenige Anreize geboten werden und

sich erstere zudem auf andere Programme konzentrieren, die einfacher mehr Einnahmen generieren (verankert in der strategischen Verkaufsorientierung der Organisation).

- **Begrenzte Nachfrage, da den Kunden wenige Argumente anhand von SSLiA-Erfolgsbeispielen vorgelegt werden können:** Die Tatsache, dass wenige Kunden SSLiA gekauft und durchgeführt haben, führt zu wenigen vorliegenden Erfolgsbeispielen. Auch wenn der Lernerfolg durch SSLiA in diesem Fällen immer als sehr positiv von Kunden bewertet wurde, liegen damit insgesamt zu wenig überzeugende Argumente anhand von Beispielen vor, die für die Akquirierung neuer SSLiA-Kunden genutzt werden könnten: *“So we kind of run in circles” (KBC-I-2a, Z. 61).*
- **Traditionelles Lernverständnis der Kunden:** Zu betonen ist das oftmals bei Kunden vorzufindende traditionelle Lernverständnis, das nach klassischem Präsenzlernen fragt und entsprechende Aufträge an KBC vergibt. Demnach wird Lernen nicht mit Arbeiten verbunden – d. h. eine Integration des Lernens in Arbeitsprozesse wird weiterhin verstanden als zusätzliche Arbeit und ‚gefürchtet‘.
- **Unternehmen fokussieren oftmals zu wenig auf Nachhaltigkeit:** Es liegen Beispiele von Kundenprojekten vor, in denen die Kunden zwar hohe Investitionen in ‚grosse‘ Präsenzprogramme tätigen, da der Führungskräfteentwicklung hohe Relevanz zugeschrieben wird. Doch im Anschluss zeigte sich wenig Interesse in die Investition in die Nachhaltigkeit des Lernens durch Unterstützung in der Anwendung und die Einbeziehung der Mitarbeitenden. (vgl. KBC-I-2a, Z. 109)
- **Gesellschaftliche ‚Reife‘ und digitale Lernmedien:** Möglicherweise wurden die eingesetzten Lernmedien zur Zeit der Lancierung in der Gesellschaft noch nicht von allen Generationen im alltäglichen Arbeitskontext genutzt, sondern eher den jüngeren Generationen zugeschrieben. Dies hat sich seitdem geändert und bietet heute eher erfolgsversprechende Ansatzpunkte. (vgl. KBC-I-2a, Z. 79-81)

Letztendlich können die Gründe für die wenigen Verkäufe bei potenziellen Kunden und ihrer Nachfrage als auch bei den organisationalen Rahmenbedingungen bei KBC eingeordnet werden.

### 8.5.2 Kritische Würdigung des Falls

Abschliessend wird vorgeschlagen, die Implementierung der Innovation als erfolgreich zu bewerten. Über die einzelnen Innovationsprozessschritte wurden zweifelsohne Herausforderungen und Innovationsbarrieren deutlich, die im organisationalen Kontext begründet liegen (v. a. der Strategie, an die sich der Bereich ‘Product Development’ eng anlehnt). Dieser Kontext lässt stellenweise begrenzten Spielraum für die Erprobung und Aufnahme neuer Ideen oder sogar Weiterentwicklungen von Programmen innerhalb der Organisation.

Besonders innovationsförderlich hervorzuheben ist allerdings die Offenheit von KBC in seinem Netzwerk mit anderen Unternehmen oder auch den Consulting Associates, das es relativ einfach ermöglicht, extern entwickelte Lösungen aufzunehmen ohne selbst das Risiko zu tragen. In diesem Fall wurde zwar nicht eine extern entwickelte Lösung eingekauft, aber das Vorgehen für KBC war ein ähnliches: Ein ausserhalb der vorhandenen Strukturen und Prozesse entwickelter Produktvorschlag wurde dem Product Development vorgelegt, eine Kundennachfrage war ebenfalls verfügbar, sodass ohne grosse Aufwände und Investitionen dieser Vorschlag aufgenommen und bewilligt werden konnte.

Mit Blick auf SSLiA wäre ein ‚geradliniger‘ Erfolg der Implementierung in einer Idealvorstellung sicher z. T. anders verlaufen: Bspw. hätte das Product Development mehr Budget für eine vollumfängliche Entwicklung zur Verfügung stellen können, die offizielle Vermarktung und Positionierung auf dem Markt hätte die Nachfrage weitaus mehr anregen können, die frühere Bewilligung der Gestaltung von Videos statt Podcasts oder die Basierung der Materialien auf einer Online-Plattform sowie die Entwicklung des zweiten SSL-Trainingstages für SSLiA u. a. Das Ergebnis hätte dann ggf. ein etabliertes neues Programm sein können, das eine hohe Nachfrage erfährt und weiterhin als eigenständiges Angebot im Portfolio (als ein ‚SSL-Produkt‘) aufgenommen wird. Doch mit einem Blick zurück auf die Ausgangssituation und die Ziele des Innovationsprojektes lässt sich deutlich ein Erfolg verzeichnen, wenn dieser anhand der nachhaltigen Implikationen für das Portfolio betrachtet wird. Ein Ziel war bspw. das Erreichen von mehr potenziellen SSL-Teilnehmenden durch eine kostengünstigere Lernmöglichkeit, die keine Abwesenheit aus dem Arbeitsalltag erfordert und gleichzeitig das SLII-Modell nachhaltig in die Anwendung überführt. Die Kundenfeedbacks haben letzteres nachdrücklich als Lernergebnis durch die Fokussierung auf die Anwendung herausgestellt. Auch die Integration des Lernens in Arbeitsprozesse wurde als sehr positiv und wertvoll

festgehalten. Mit SSLiA wurde v. a. ein neues Programm-Design, basierend auf der Action Learning-Idee umgesetzt und damit Erfahrungen und Feedback generiert. In den Worten von KBC würde von einer ‘Delivery Method’ gesprochen werden, also eine Liefermethode des SSL-Modells, das vordergründig an die Lernenden weitergegeben werden soll, damit diese es in der Praxis anwenden können. In der Fallstudie wurde deutlich, dass solche Liefermethoden sehr bedeutend für KBC gesehen werden, um mit möglichst vielen Optionen und Wahlmöglichkeiten den sehr unterschiedlichen Kundenbedürfnissen begegnen zu können.

Zudem könnte argumentiert werden, dass der strategische Fokus auf die Hauptprogramme, die zunächst meist weiterhin als Präsenzprogramme gesehen werden, der gänzlichen Implementierung von SSLiA oder auch dessen Überführung in Routine mit einer hohen Nachfragerate entgegen stand. Doch gerade mit Blick auf die SSliA-Erfahrungen und dem neuen Programm-Design lässt die derzeitige Situation doch von einem erfolgreichen Innovationsprojekt führen: Die aktuelle Überarbeitung des Hauptprogramms SSL ermöglicht nun einen gewissen Spielraum, diese Erfahrungen und das ‚Produkt‘ SSLiA nachhaltig zu nutzen und in Routine zu überführen. Dies zwar nicht als eigenständiges Programm, aber als Rückführung der als didaktisch besonders wertvoll bewerteten Programmelemente in das Hauptprogramm. Gleichzeitig wird das Präsenztraining gänzlich umgestaltet und erfährt ein Re-Design, sodass von einer Verbindung beider Programme gesprochen werden könnte oder auch von einer Neukombination didaktisch wertvoller Programmelemente beider Programme (z. T. sogar in Verbindung mit SLII, dem Programm, an dem SSL anschliesst). Somit wird das Innovationsprojekt SSLiA, das ausserhalb bestehender Strukturen und Prozesse angegangen wurde, wieder bestmöglich basierend auf den organisationalen Rahmenbedingungen in bestehende Strukturen und Prozesse überführt und aufgenommen. Damit kann auf KBC-Ressourcen für die Entwicklung neuer Programmelemente, wie z. B. Videos, einfacher zugegriffen werden. Denn in Verbindung mit dem Hauptprogramm (und der grundgelegten Verkaufsorientierung) erhalten die Gestaltungselemente wieder die Aufmerksamkeit der Organisation KBC und damit eine grössere Bedeutung:

> *“We will draw upon what we have learned over the years with die-hard clients who loved the little program … as we revise the SSL product line. The world of technology has changed radically in the past five years, but one thing hasn’t: We always believed we should be using video rather than podcasts. The new SSL will be video-based.” (KBC-I-3FU-a, Z. 46)*

Darüber hinaus sind für diesen Fall zwei übergreifende innovationsförderliche Faktoren besonders herauszustellen. Zum einen die Motivation und das Engagement der Autoren,

die Neuentwicklungen (bzgl. Inhalte/Modelle sowie Programme) in eigenem Interesse initiieren. Diese weisen eine hohe Überzeugung der Praxisrelevant für ‚ihre‘ Inhalte auf, sodass sie deren Weitergabe in die Praxis und Überführung in Programme sowie deren kontinuierliche Weiterentwicklung besonders antreiben. Zum anderen sind die engen Kundenkontakte hervorzuheben, die kontinuierlich Programmanpassungen verlangen. Auch wenn keine systematische Evaluation betrieben wird, gelingt es, eine kontinuierliche starke Entwicklungsorientierung aufzunehmen (angetrieben durch die Kundennachfragen), sodass Feedback und Erfahrungen jeweils in neue Lösungsvorschläge von Kunden einfliessen kann. Durch strategische Updates von Programmen – was umfassendes ein Re-Design meint – können zentrale und häufig aufgekommene Kundenfeedbacks nachhaltig aufgenommen werden. Dies bringt zunächst den Anschein eines reaktiven Verhaltens, doch im Rahmen der strategischen Updates fliessen ebenfalls Erkenntnisse zu neuen Möglichkeiten der Lernprozessunterstützung ein (z. B. durch das ‘Office of the Future’ oder das Team ‘Applied Learning’), sodass ein proaktives Agieren hierbei ebenso aufgenommen werden könnte.

# 9 Einzelfallanalyse: “Lead to Outperform II” (LTO II) der Executive School of Management of Management, Technology and Law (ES-HSG) und Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) & Americas (AFA)

## 9.1 Einführung

### 9.1.1 Überblick: LTO II als Innovationsprojekt

Das Programm “Lead to Outperform II” (LTO II) wurde firmenspezifisch in der Partnerschaft zwischen der Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG der Universität St. Gallen (HSG) und Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) und Americas (AFA)[33] im Jahr 2012 gestaltetet, anschliessend erstmalig durchgeführt und in die Organisation AF EMEA & AFA implementiert. Entsprechend folgten seitdem weitere Durchführungen. Das Programm richtet sich an erfahrene Amcor-Manager als High-Potentials mit mindestens 2 Jahren Managementerfahrung.

LTO II wird über einen Zeitraum von etwa 1 Jahr durchgeführt. Zentrale Bestandteile des Leadership-Programms im Blended Learning Design sind die drei Themenblöcke ‘Leading Self’, ‘Leading Teams’ und ‘Leading the Business’. Diese werden in drei Präsenzmodulen aufgenommen, die jeweils 3 Tage umfassen und im Weiterbildungszentrum Holzweid in St. Gallen stattfinden. Zwischen den Präsenzmodulen finden jeweils virtuelle Sessions in Form von Webinaren statt. So kann den Teilnehmenden eine Austauschmöglichkeit und die kontinuierliche Fokussierung auf die Inhalte und deren Anwendung über den zeitlich ‚gestreckten‘ Lernprozess gefördert werden. Darüber hinaus werden verschiedene Tools (bspw. ‘SHL Leadership Questionnaire’[34],‘Big Five’ Persönlichkeitstest, e-Learning-Module, Case Studies als Vorbereitungslektüre) sowie 360 Grad-Feedback eingesetzt, die als z. B. als Vorbereitung auf die Präsenzseminare von den Teilnehmenden angewendet werden sollen, damit die Ergebnisse im weiteren Prozess aufgenommen und reflektiert werden können.

Ausserdem wird der gesamte Lernprozesses unterstützt durch folgende Rollen:

---

[33] Wenn im Folgenden vereinfacht von Amcor gesprochen wird, meint dies den Bereich des Unternehmens ‘Amcor Flexibles’ in den beiden Regionen EMEA (AF EMEA) & Americas (AFA).

[34] Dies meint den ‘Occupational Personality Questionnaire’ (OPQ), der entwickelt wurde durch ‘Saville & Holdsworth Ltd.’ (SHL).

- **Buddy System**: Jeder Teilnehmende wählt zu Beginn des Programms einen ‘Buddy’, mit dem verschiedenste Diskussionsthemen aufgenommen werden können, bspw. die eigene Entwicklung, Herausforderungen bei der Anwendung, Inhalte und Modelle u. a.
- **HR-Lead-Team**: HR-Facilitator unterstützen den Lernprozess zu verschiedenen Zeitpunkten und binden dabei die Teilnehmenden und deren Manager ein; dies umfasst eine inhaltliche Perspektive, die Förderung des Lerntransfers, sowie die Sicherstellung der Prozesse zwischen Managern und Teilnehmenden.
- **Line Manager**: Die Vorgesetzten der Teilnehmenden werden immer wieder in den Lernprozess einbezogen, bspw. vor dem Start des Programms zur Abstimmung von individuellen Zielen und Projekten, an die der Lernprozess angelehnt wird, sowie im weiteren Lernprozess. Damit soll ebenfalls die Anwendung von Inhalten und Tools im individuellen Arbeitskontext und den Aufgaben gefördert werden.

Zudem wurde ein Individual Development Plan (IDP) entwickelt, der die Teilnehmenden über den gesamten Lernprozess begleitet. Dieser wurde direkt an den Organisationszielen von AF EMEA & AFA angelehnt, mit dem Ziel, deren Erreichung durch das individuelle Lernen direkt zu unterstützen. Zu Beginn des Lernprozesses werden darauf basierend die individuellen Ziele für den Lernprozess gemeinsam zwischen Manager und Teilnehmenden definiert. Über den Lernprozess dient dieser weiterhin dazu, den die individuelle Entwicklung verfolgen zu können und am Ende des Programms Lernergebnisse ausweisen zu können.

Das Programm wurde aufgrund des erkannten Bedarfs für die Einführung eines konsistenten Leadership-Ansatzes im Unternehmen AF EMEA & AFA gestaltet und implementiert. Dieser Bedarf ist auf die letzten Entwicklungen des HR-Bereichs von Amcor zurückzuführen. Interviewpartner 2 beschreibt die Situation der HR-Landschaft damals als *„grüne Wiese“ (ES-I-3a, Z. 9)*, da keine etablierten Prozesse o. ä. vorlagen. Nachdem die Position des ‘Vice President HR & Communications’ neu besetzt wurde, wurde begonnen, die HR-Landschaft neu zu gestalten, zu strukturieren und aufzubauen. In diesem Rahmen wurde ein umfassendes und fundiertes Kompetenzmodell nach Lominger mit externer Unterstützung entwickelt. Benannt als ‘Amcor Leadership Framework’ nimmt dieses Kompetenzen für Führungskräfte, aber auch andere Mitarbeitende auf. Anschliessend wurde begonnen, dieses Modell in die Umsetzung zu bringen, und es

neuen HR-Prozessen zugrunde zu legen. Zudem wurde begonnen, ein Portfolio zu entwickeln, das Entwicklungsmöglichkeiten für die verschiedenen Führungsebenen bereitstellt, welche mit externen Partner gestaltet und implementiert werden sollten. Eine dieser Entwicklungsmöglichkeiten stellt das Programm LTO II dar.

Diese Entwicklungen im HR-Bereich gründen wiederum auf den vorangegangenen Entwicklungen des Unternehmensbereichs AF EMEA & AFA, die eine hohe Wachstumsrate verzeichnete. Spätestens mit der Übernahme des Unternehmens Alcan Packaging durch Amcor wurde erkannt, dass der HR-Bereich neu zu gestaltet war, um das Unternehmen im dynamischen Marktumfeld zukünftig strategisch unterstützen zu können, die Unternehmensziele zu erreichen und auch die Innovationsfähigkeit zu steigern. Heute hat Amcor eine Outperformance-Kultur etabliert.

Mit dieser Situation und dieser Bedarfserkennung schrieb AF EMEA & AFA einen ‘Request for Proposals’ (RFP) aus. Die ES-HSG unterbreitete ein Angebot, woraufhin diese den Auftrag erhielt und die Partnerschaft startete. Mit dem RFP und dem Angebot waren bereits die Grundsteine für die Programmgestaltung definiert worden, sodass anschliessend die weitere Feinabstimmung und bald die Vorbereitung der ersten Durchführung angegangen werden konnte. Zentral für die Gestaltung des Programms war dessen Abstimmung auf die in der Kundenorganisation Amcor vorliegenden Modelle: Der ‘Amcor Leadership Framework’, die Unternehmenswerte sowie die Outperformance-Kultur, mit dem Ziel in der später folgenden Evaluation deutlich den ‘Impact’ für das Unternehmen herausstellen zu können anhand des Blicks auf ‘Return on Equity’ (ROE). Parallel zur Programmgestaltung und -durchführen wurden innerhalb AF EMEA & AFA neue HR-Prozesse etabliert. Durch die Kompetenzentwicklung des HR-Lead-Teams, die diese Prozesse sowie das Lernen der Teilnehmenden inhaltlich mit dem Bezug zum individuellen Arbeitskontext unterstützen sollten, konnten organisationale Fähigkeiten (‘Capabilities’) entwickelt werden. Zudem konnte das LTO II einen Beitrag zur Positionierung und Reputation des HR-Bereichs innerhalb AF EMEA & AFA leisten, um als bedeutender Business Partner wahrgenommen zu werden.

Die Evaluation der ersten Durchführung weist deutliche Erfolge anhand qualitativer und quantitativer Ergebnisse auf den Ebenen der Teilnehmenden als auch der Organisation aus. Insgesamt kann der Impact auf drei Ebenen gesehen werden (vgl. ES-Dok-4, S. 4): Organisationale Performanz, individuelle Kompetenzen, organisationale Fähigkeiten (Capabilities). Insgesamt wird damit die Partnerschaft zwischen Amcor und ES-HSG mit diesem Ergebnis als erfolgreich bewertet:

> *“The experience of the AF EMEA & AFA/St. Gallen partnership demonstrates successful alignment of demanding strategic objectives, individual leadership development and robust corporate capabilities – all guided by a culture of outperformance” (ES-Dok-4, S. 4).*

Im Sommer 2015 fand eine bedeutende Veränderung in der Organisation Amcor statt: Amcor Flexibles Europe and Americas (AFEA) wurde in zwei Regionen geteilt: Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) und Americas (AFA)[35]. In diesem Zuge war der Einsatz des Programms LTO II neu zu bewerten. Letztendlich wird dieses in Europa weiterhin mit der ES-HSG durchgeführt werden. Für die USA ist geplant, das Konzept zu übertragen und mit einem geeigneten Partner vor Ort umzusetzen. Diese Entscheidung unterstreicht die anhaltende Bedeutung für die Organisation. Mit Weiterentwicklungen wird zudem weiterhin sichergestellt werden, dass das Programm deutlich an dem Bedarf der Organisation anknüpft.

**Begründung der Fallauswahl.** Der dem Fall zugrunde liegende Innovationsprozess unterscheidet sich von den anderen Einzelfallstudien und kann daher weiteren Erkenntnisgewinn bringen. Aber auch bzgl. der Innovation selbst ist ein interessanter Unterschied festzustellen: Die Innovation ist mit dem Programm LTO II nicht neu für den Markt und weist auch nur inkrementelle Innovationen für die Bildungsorganisation ES-HSG auf (diese basieren auf der firmenspezifischen Gestaltung und Anpassung des Programms). Allerdings ist damit eine bedeutende Innovation für den Anwendungskontext verbunden, d. h. für die Organisation AF EMEA & AFA. Das Programm war Teil der gänzlichen Neugestaltung der HR-Landschaft mit klaren Zielsetzungen, womit es zur Etablierung eines konsistenten Leadership-Ansatzes beitrug. Um das Programm in die Kundenorganisation implementieren und entsprechende interne Kompetenzen der Prozess- und Lernbegleitung durch das HR-Lead-Team entwickeln zu können, waren tiefgreifende Veränderungsprozesse zu gestalten und umzusetzen. Diese wurden entscheidend durch das Management von AF EMEA & AFA unterstützt. Letztendlich hat sich die Auswirkung des Programms auf individueller und organisationaler Ebene bereits gezeigt.

Mit Blick auf den Innovationsprozess ist hier v. a. die Zusammenarbeit zwischen den Partnern Amcor und ES-HSG zentral. Ideen und Vorschläge werden über den gesamten Innovationsprozess von beiden Partnern in gemeinsame Diskussionen eingebracht und eng abgestimmt. Der Innovationsprozess verlief relativ idealtypisch: Die Initiative ging

[35] Um die aktuelle Strukturierung korrekt aufzunehmen, wird in dieser Arbeit grundsätzlich von AF EMEA & AFA statt AFEA gesprochen. Sofern allerdings die damalige Situation im deutlichen Unterschied zur heutigen steht und dies betont werden soll, wird von AFEA gesprochen.

durch die Bedarfserkennung von AF EMEA & AFA aus, die dann eine Entscheidung für einen Partner aufgrund des offerierten Angebots nach sich zog. Damit waren die Grundsteine für das Programm gelegt. In der weiteren Ausgestaltung und Abstimmung lassen sich deutliche Erfolgsfaktoren für die gelungene sowie zielorientierte Lernprozessgestaltung und -unterstützung identifizieren, zu denen beide Partner in ihrer jeweiligen Rolle zentrale Beiträge leisten konnten.

**Zeitrahmen**. Den zeitlichen Rahmen der LTO II-Entwicklung und erstmaligen Durchführung stellt Tabelle 66 in einem Überblick dar:

| Jahr | Aktivität |
|---|---|
| Juli 2012 | **Ausschreibung des ‘Request for Proposal’ durch Amcor Flexibles** für ein *“Experienced Manager Development Program” (ES-Dok-5, S. 1)*, anschliessend an erste Schritte der Bedarfsanalyse und Ideengenerierung |
| Juli 2012 | **Einreichung eines Proposals durch die ES-HSG,** mit dem die weitere Ideengenerierung stattfindet |
| August 2012 – Oktober 2012 | Nach der Projektvergabe an die ES-HSG durch Amcor findet **die weitere gemeinsame Ideengenerierung** sowie die **Vorbereitung auf die erste Durchführung** statt |
| Oktober 2012 | **Start der Durchführung des Programms** |
| ab Herbst 2013 | **Evaluation** |
| ab Herbst 2013 | **Wiederholte Durchführungen des Programms** |

Tabelle 66: ES-HSG – Übersicht Ablauf Projektschritte
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 9.1.2 Einführende Übersicht zur Datenanalyse

Für die vorliegende Einzelfallstudie werden im Folgenden zentrale Ergebnisse und Informationen der Datenanalyse aufgenommen, die eine Einordnung der nachfolgenden Ausführungen ermöglichen.

**Datenbasis.** Die in die Analyse einbezogenen Datenquellen bilden die Datenbasis dieser Einzelfallstudie, welche dem Anhang in Kapitel 16.4.2 angefügt ist. Die einzelnen Datenquellen wurden mit einer Referenz versehen, welche im nachfolgenden Ergebnisbericht herangezogen werden.

**Zentrale Werte aus der Datenanalyse.** Zunächst stellt Tabelle 67 zentrale Werte der Datenanalyse der Einzelfallstudie vor. Zum einen ist die Gesamtanzahl der Kodes in den Blick zu nehmen, die anhand des Datenmaterials deduktiv und induktiv entwickelt wurden und mit Textstellen in dem Datenmaterial dieser Fallstudie verbunden werden konnte (vgl. Kapitel 6.3.4). Zum anderen ist die Relevanz der Kodes zu beachten; dies

bezieht sich auf die Häufigkeit der Zitate, die ein Kode im Datenmaterial aufnimmt sowie auf die Wörter aller Zitate pro Kode (vgl. Kapitel 6.3.4). Mit der Aufnahme dieser beiden Dimensionen pro Kode konnte durch die Ableitung von Prozentpunkten die Relevanz im Material identifiziert werden. Dabei meint Relevanz den Anteil, den ein Kode insgesamt im Datenmaterial einnimmt. Damit kann dieser Wert Anhaltspunkte für die Datenanalyse liefern, aber bleibt weiterhin im Kontext und der Verbindung zu anderen Kodes zu interpretieren.

| | | **Wert** |
|---|---|---|
| Anzahl Kodes total | | 222 |
| Relevanz der Kodes in der Datenbasis als Prozentpunkte (basierend auf Häufigkeit Zitate und Wörter aller Zitate pro Kode) | Kleinster Wert | 0.07 |
| | Höchster Wert | 8.5 |
| | Mittelwert | 0.89 |

Tabelle 67: ES-HSG – Überblick: Zentrale Werte aus der Datenanalyse
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Kode-Rangliste.** Als Ergebnis konnte ausserdem eine Kode-Rangliste erstellt werden, die die Kodes mit ihrer Bedeutung absteigend aufnimmt. Die Rangliste der 10 bedeutendsten Kodes im Datenmaterial für diese Einzelfallstudie ist dem Anhang in Kapitel 16.4.3 beigefügt. Die höchste Bedeutung ist bei dem Kode ‘clients’ als Anspruchsgruppe aufgrund seiner zugehörigen Textstellen im Datenmaterial (Anzahl Textstellen) sowie deren Länge (Wörter pro Zitat) zu finden. Dies ist nicht verwunderlich, da für das Programm LTO II die enge Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsanbieter ES-HSG und Amcor als Kunde in allen Innovationsprozessschritten grundlegend ist, da Amcor zum einen den Auftraggeber darstellt und zum anderen das Programm in dieses Unternehmen implementiert werden soll, was enge Abstimmungen erfordert. Die Bedeutung der weiteren Kodes wird im Laufe der Fallstudie weiter deutlich werden.

### 9.1.3 Aufbau der Fallstudie

In einem ersten Schritt wird eine Positionierung des Falls vorgenommen: Eine Einordnung in die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zur organisationalen Ambidextrie und die damit verbundene Bedeutung der Führungskräfteentwicklung wird aufgenommen, da diese von den Interviewpartnern als übergreifende inhaltliche Dimension der Bildungsinnovation hervorgehoben wird. Zudem werden die weiteren und ausdifferenzierten inhaltlichen und subjektiven Dimensionen der Innovation vorgestellt sowie angestrebte Innovationsziele des Programms basierend auf den Zielen auf Programmebene, die als Ergebnis der vorangegangenen Online-Umfrage erkannt wurden.

Einen Überblick über den zentralen Teil der Einzelfallanalyse stellt Abbildung 167 dar, welche nach einer ersten Positionierung des Falls aufgenommen wird. Dabei wird zuerst auf den organisationalen Kontext der Bildungsorganisation ES-HSG (Makro-Ebene I) eingegangen, der die Rahmenbedingungen auf der Anbieterseite für das Innovationsprojekt beschreibt. Daraufhin wird auf den organisationalen Kontext von Amcor (Makro-Ebene II) eingegangen, der als Anwendungskontext zentrale Rahmenbedingungen für die Implementierung des Programms darstellt. Insgesamt wird in dieser Einzelfallstudie die Perspektive des Bildungsanbieters ES-HSG aufgenommen und Amcor als Kundenorganisation betrachtet. Deshalb wird der organisationale Kontext bei Amcor weniger vertieft behandelt als der Kontext der ES-HSG. Bei ersterem soll es v. a. darum gehen, ein konkretes Verständnis dieser förderlichen Rahmenbedingungen zu erarbeiten und weniger um ein vertieftes Verständnis der Organisation im Allgemeinen, wie dies für die ES-HSG aufgenommen werden soll.

Anschliessend wird die Meso-Ebene betrachtet, die den Kernteil dieser Einzelfallstudie darstellt. Die Struktur wird dabei an das Prozessmodell des Innovationsmanagements angelehnt (vgl. Thom, 1992) und diese mit den in diesem Fall aufgekommenen Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfungskette gefüllt. Daraufhin werden prozessübergreifende Erfolgsfaktoren aufgeführt, die sich auf mehr als einen Prozessschritt beziehen.

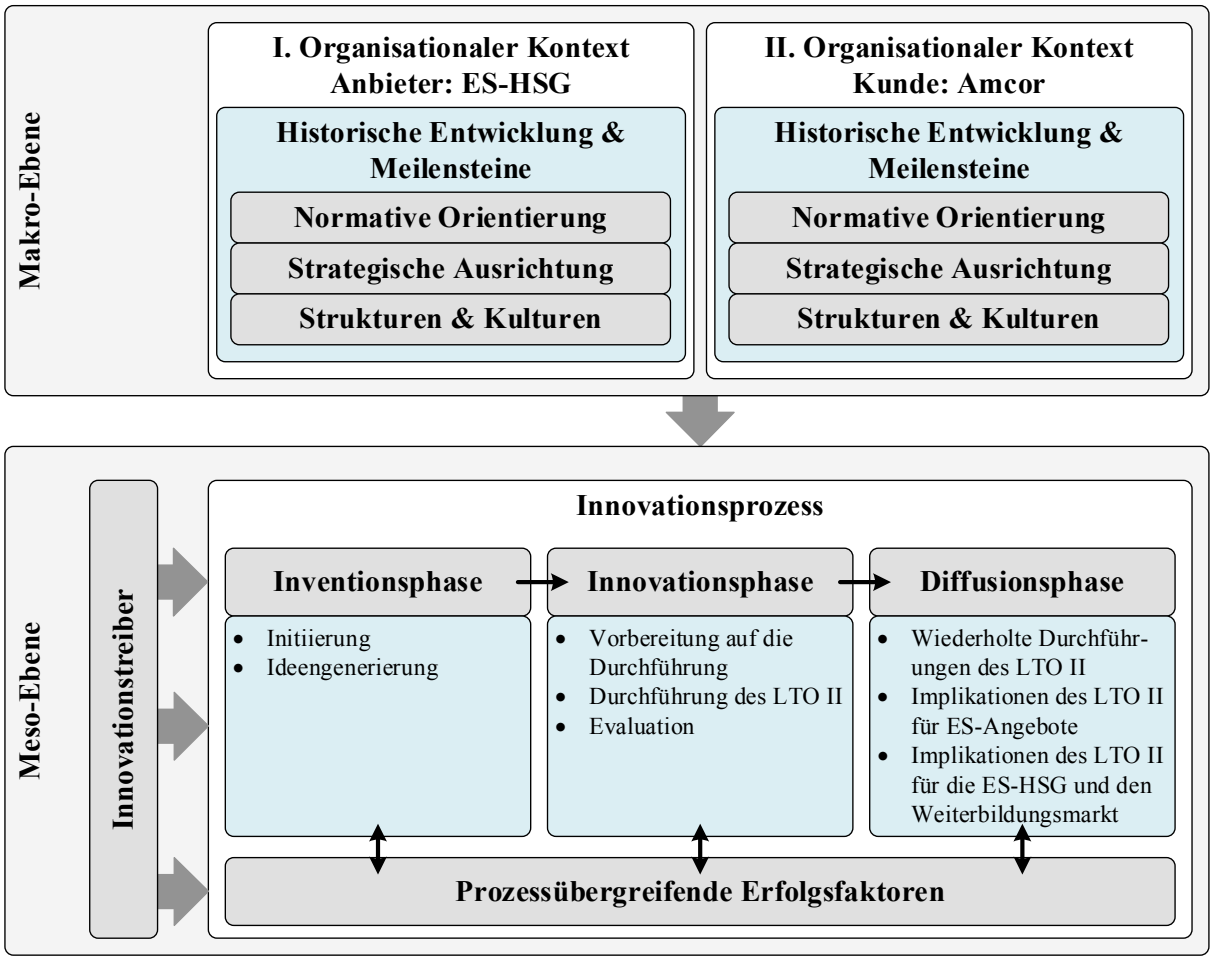



Abbildung 167: ES-HSG – Aufbau der Fallstudie
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 9.2 Positionierung des Falls

### 9.2.1 Einordnung in die aktuelle Diskussion über die Rolle der Führungskräfteentwicklung zur Förderung der organisationalen Ambidextrie

Zur Steigerung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen in dynamischen Märkten kann das Konzept der organisationalen Ambidextrie (‚Beidhändigkeit‘) herangezogen werden, welches die Verbindung der Nutzung und Verbesserung von Bestehendem (‘Exploitation’) mit dem Experimentieren und der Entwicklung von Neuem (‘Exploration’) als zentrale Grundlage erkennt (vgl. bspw. Gibson & Birkinshaw, 2004; Maier, 2015c; O’Reilly III & Tushman, 2008). Dies kann in Organisationen auf den Ebenen der Organisation als Ganzes sowie auf der Ebenen der Einzelnen betrachtet werden. Zentrale Arbeiten zu diesem Ansatz wurden bereits in den 1990er Jahren von Tushman & O’Reilly (1996) aus einer Strategie-Perspektive vorgelegt. Aus einer Leadership-Perspektive haben sich später bspw. Raisch und Birkinshaw (2008)

beschäftigt und nehmen Implikationen der organisationalen Ambidextrie für die Führung von Mitarbeitenden auf. In diesem Sinne erkennt Maier (2015a) die Bedeutung von Ambidextrie für die organisationale Strategie als auch für die Personalführung:

> *„Damit sind … die Personalentwicklung (PE) und die Organisationsentwicklung (OE) gefordert, organisationale Ambidextrie voranzutreiben“ (Maier, 2015a, S. 25).*

Eine kontextuelle Ambidextrie scheint nach Maier (2015a) nachhaltiger als eine strukturelle zu sein. Strukturelle Ambidextrie würde bedeuten, eine gesonderte strukturelle Einheit zu etablieren, die sich losgelöst vom Tagegeschäft der Exploration nachgeht. Kontextuelle Ambidextrie lässt Führungskräfte Exploration und Exploitation verbinden, d. h. beides aufzunehmen und selbst zu entscheiden, in welcher Situation welcher Perspektive nachzugehen ist. Gleichzeitig bedingt dies die Zusammenarbeit der Bereiche Strategie-, Personal- und Organisationsentwicklung:

> *„… der kontextuelle Ansatz hat mit einer funktionierenden Zusammenarbeit von drei Verantwortungsbereichen im Unternehmen zu tun. Getrieben wird sie vom Top-Management, doch den Schlüssel zum Erfolg halten die Funktionsbereiche Strategie-, Personal- und Organisationsentwicklung. … Eine Grundvoraussetzung … ist … gerade diese Zusammenarbeit und die Bündelung der jeweiligen Kompetenzen.“ (Maier, 2015a, S. 27)*

Abbildung 168 veranschaulicht diese Idee:

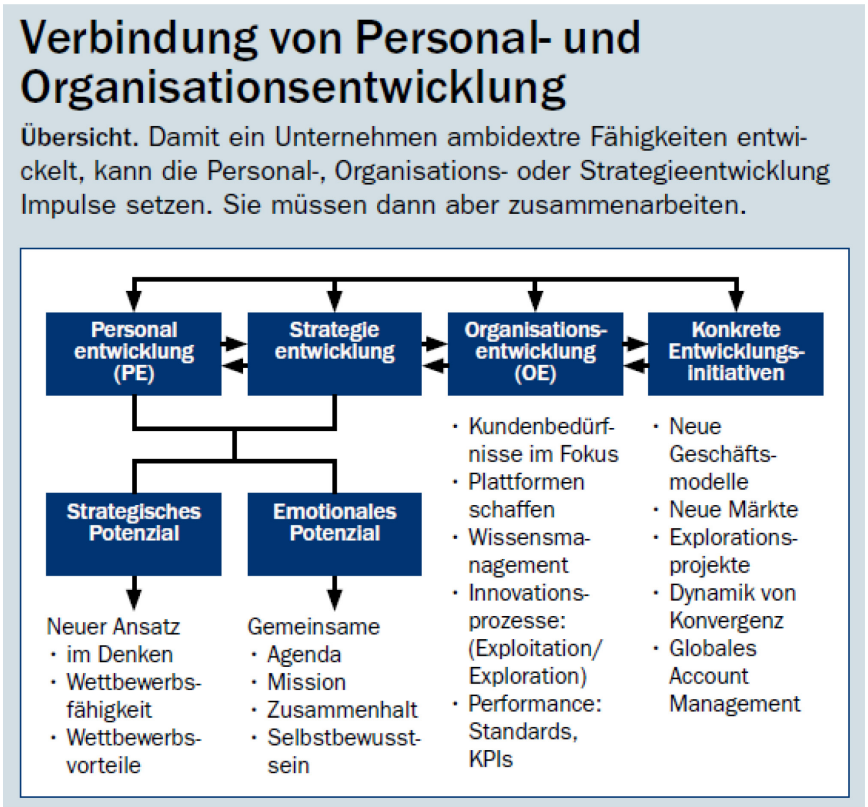



Abbildung 168: Kontextuelle Ambidextrie – Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung (Quelle: Maier, 2015a, S. 27)

Für die Rolle der L&D-Verantwortlichen oder allgemein das Bildungsmanagement erfordert dies ebenfalls die Kompetenzentwicklung im Umgang der parallelen Einbeziehung von ‘Exploration’ und ‘Exploitation’, die zum einen die Entwicklung einer ambidextren Organisation als auch ambidextre Führungskräfte auf der individuellen Ebene ermöglicht:

> *“As L&D experts we should help develop ‘ambidextrous’ organizations, which can both innovate in the existing business (exploitation) as well as develop and implement ‘shaping game strategies’ (exploration). … In fact, the L&D experts are holding the key to making the contextual approach to ambidexterity possible.” (Maier, 2015b, S. 34)*

Aus einer Perspektive des Bildungsmanagements, aber auch anknüpfend an das Modell der organisationalen Ambidextrie heben Schuchmann und Seufert (2015) ebenfalls die hohe Bedeutung der Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung hervor, mit dem Ziel, die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Unternehmen zu erhöhen und die Innovationsfähigkeit zu steigern. In diesem Rahmen identifizieren die Autoren ein neues Serviceportfolio des Bildungsmanagements und damit verbundene veränderte Rollen für die Beteiligten Partner in Lernprozessen: Bildungsmanager, Manager, Mitarbeitende und Qualitätsmanager. Das Serviceportfolio umfasst ein Kontinuum von eher formalen bis eher informellen Lernkontexten, die das Lernen aus dem Klassenraum hinaus verlagern, bspw. in moderierten Reflexionsprozessen in der Arbeitspraxis oder selbstinitiierte Communities. Zudem werden Organisationsentwicklungsservices integriert, die durch das Bildungsmanagement mit Services unterstützt werden können. Hervorzuheben ist dabei, dass die Verantwortung für das Design von Lernmöglichkeiten und deren Umsetzung sich im Kontinuum des Serviceportfolios mit Services in zunehmend informellen Kontexten verschiebt von den Bildungsmanagern hin zu den einzelnen Mitarbeitenden.

Wenn der Blick auf die zwei Perspektiven der Ambidextrie gerichtet wird – der organisationale Umgang damit sowie die Bedeutung für die individuelle Führung – wird deutlich, dass diese beiden Perspektiven in die Entwicklung aufzunehmen sind (vgl. Maier, 2015c):

- Kompetenzentwicklung von Individuen (‘competencies’),
- Entwicklung organisationaler Kompetenzen (‘capabilities’).

Zwischen diesen beiden kann zudem eine Teamebene angenommen werden. Während ‘competencies’ von Individuen entwickelt werden können, meinen ‘capabilities’ vielmehr die organisationalen Kompetenzen:

> *“Capabilities refer to the embedded processes in an organization such as new product development, recruitment, manufacturing, and so on.” (Maier, 2015c, S. 140)*

Letztendlich meinen organisationale Kompetenzen solche, die in der Organisation verbleiben, auch wenn Individuen die Organisation verlassen.

Mit den vorherigen Ausführungen erfordert die Verbindung von Organisations- und Personalentwicklung auch die Verbindung der Kompetenzentwicklung von Individuen und der Organisation – entsprechend sollte die ‚Diagnonale‘ zwischen beiden erreicht werden, wie Abbildung 169 darstellt:

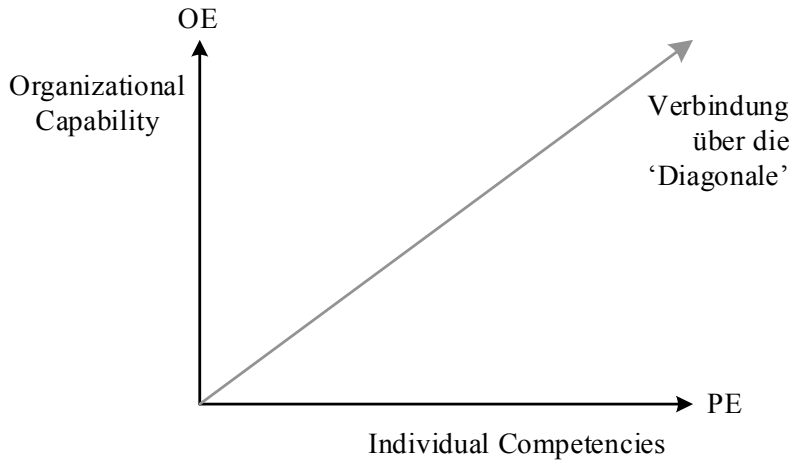



Abbildung 169: Verbindung individueller und organisationaler Kompetenzentwicklung (Quelle: in Anlehnung an Maier, 2015c, S. 140)

Die Erreichung dieser Diagonalen wird im Anschluss an einen der Hauptreferierenden im Programm LTO II, an dessen Arbeiten ebenfalls die obige Abbildung angelehnt ist, durch das Programm aufgenommen. Denn hierbei werden neben individuellen Kompetenzen auch organisationale entwickelt durch die Einführung und Verankerung neuer Prozesse, die die Erreichung der Unternehmensziele unterstützen.

### 9.2.2 Die Innovation: Was ist neu und für wen?

Die inhaltliche Dimension der Innovation wird nachfolgend betrachtet, um die Frage ‚was ist neu?‘ beantworten zu können. Auch die subjektive Dimension wird hier aufgenommen: für wes ist es neu? In diesem Fall zeigt sich, dass für die Bildungsorganisation (d. h. die ES-HSG) nur teilweise und eher inkrementelle Neuerungen zu finden sind. Dagegen wird die Innovation im Anwendungskontext (d. h. in der Kundenorganisation Amcor) sehr deutlich. Für den Markt kann dagegen keine Neuerung identifiziert werden. Abbildung 170 veranschaulicht die zentralen Aspekte, worauf die weiteren Einführungen näher eingehen werden:

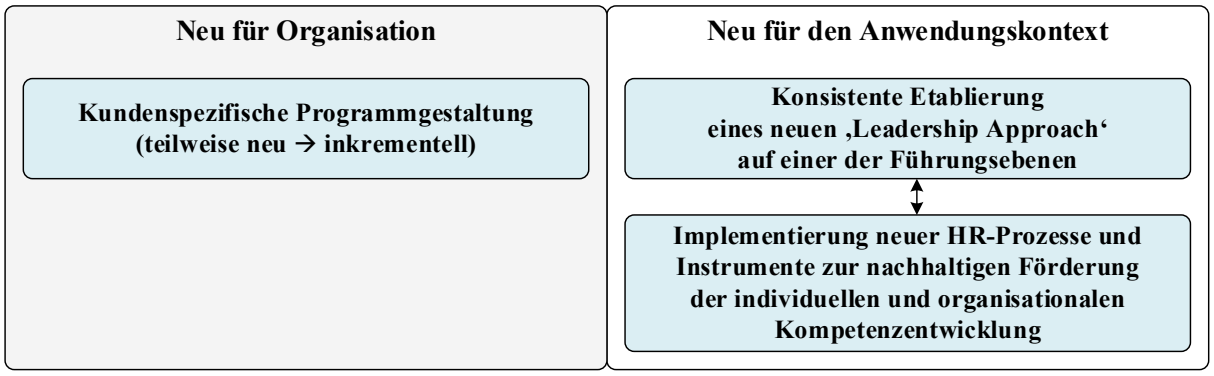



Abbildung 170: ES-HSG – Was ist innovativ für wen?
(Quelle: Eigene Darstellung)

### Teilweise neu für die Organisation ES-HSG: Kundenspezifische Programmgestaltung

Für die ES-HSG beinhaltete die Gestaltung und Durchführung insgesamt keine neuen Elemente. Vielmehr stellte das Programm eine Neukombination einzelner Elemente dar wie auch Methoden und Gestaltungsaspekte, die zu einem neuen Programm führten, das in der gleichen Form noch nicht vorlag. Jedoch ist dies in der Verbindung zur Aufgabe des ES-HSG-Teams aus dem Bereich ‘Custom Programs’: Dabei geht es v. a. um die kundenspezifische Gestaltung von Lösungen und Programmen. Demnach ist es genau das Ziel, dass für jeden Kunden eine neue Lösung gefunden wird, um dem Bedarf und den spezifischen Herausforderungen begegnen zu können. Allerdings können auch Neukombinationen von bestehenden Elementen zu Innovationen führen (vgl. Hauschildt & Salomo, 2011, S. 5), sofern das Ergebnis dieser Neukombination etwas Neues hervorbringt. Diese Situation liegt hier vor, da bspw. die ES-HSG erstmalig mit Amcor Flexibles Europe & Americas zusammenarbeitet, um für diese ein neues Programm zu entwickeln und zu implementieren. Dabei werden vorliegende Modelle und Vorarbeiten von Amcor als Grundlage für diese Programmgestaltung genutzt (z. B. der ‘Amcor Leadership Framework’ mit seinen definierten Führungskompetenzen, die an Unternehmenszielen ausgerichtet sind wie das Streben nach Outperformance oder die Integration der Unternehmenswerte). Genau in dieser Form hat das ES-HSG-Team also vorher noch kein Programm gestaltet, da diese Ziele und Werte kundenspezifische darstellen. Andere Elemente wie z. B. der Einbezug der Referierenden mit ihren Leadership-Themen oder Tools stellen dagegen keine neuen Elemente dar und wurden auch in anderen Programmen bereits in ähnlicher Weise involviert und umgesetzt – jedoch waren diese anzupassen an die zuvor erwähnten Elemente. Damit liegt die Innovation eher in der Abstimmung und der kundenspezifischen Gestaltung bestehender Elemente. Z. T. führte

dies dann bspw. zur neuen Entwicklung des individuellen Entwicklungsplans, der stark an den Organisationszielen angelehnt wurde.

Im Anschluss an die Bewertung durch Interviewpartner 4 sieht das ES-HSG-Team das Programm aus der eigenen Perspektive daher weniger als etwas fundamental Neues, also keine radikale Innovation. Jedoch könnten einzelne Elemente als inkrementelle Innovationen gesehen werden, die sich durch die Abstimmung an den spezifischen Kundenkontext ergeben haben:

> *„Das … ist ein stabiles, solides, gutes Programm mit kleinen, inkrementellen Innovationen, aber nichts, wo ich sagen würde … ‘this is a completely new terrain’, auf dem wir agieren“ (ES-I-4b, Z. 66).*

**Neu für den Anwendungskontext:**
**Konsistente Etablierung eines neuen ‘Leadership Approach’ auf einer der Führungsebenen durch das Programm LTO II**

In der Organisation Amcor Flexibles Europe & Americas bestand bis kurze Zeit vor der Partnerschaft mit der ES-HSG kein konsistenter Leadership-Ansatz. Generell war keine Entwicklungsmöglichkeit für Manager auf der Ebene der Zielgruppe des LTO II verfügbar. Dies war auch damit begründet, dass erst kurz vorher Amcor-intern begonnen wurde, die gesamte HR-Landschaft neu aufzubauen und zu gestalten:

> *„Bei Amcor war das eben sehr interessant, weil sie anfingen im Prinzip auf ´ner grünen Wiese, HR-mässig … es gab kein Feedback-System, es gab kein 360°, es gab ganz, ganz viele rudimentäre Sachen, die man in vielen Organisationen findet, überhaupt nicht.“ (ES-I-3a, Z. 9)*

Im Zuge dieser fundamentalen Neugestaltung des HR-Bereichs und der Strukturen sowie Prozesse wurden dann einige zentrale Vorarbeiten geleistet, um einen Leadership-Ansatz organisationsweit einführen zu können. Bspw. wurde ein umfassendes Leadership-Modell entwickelt, das die zentralen Führungskompetenzen aufnimmt und an Organisationsziele anknüpft. Für die Führungskräfte auf den verschiedenen Ebenen waren im nächsten Schritte Entwicklungsmöglichkeiten einzuführen, die dieses Kompetenzmodell in die Umsetzung bringt und HR-Prozesse ganzheitlich daran orientiert werden können – hier wurde der Bedarf für ein solches Programm erkannt, das auf eine der verschiedenen Führungsebenen fokussiert:

> *“I do not think there was a consistent approach to leadership. It was also, we had our leadership competencies but they were probably on paper, so it was a good way to introduce the competencies and link them up to leading self, leading others and leading the business. And also to make sure that our leaders have a forum and an opportunity to get together to discuss these topics and to learn.” (ES-I-2a, Z. 52)*

Diese Ausführungen heben hervor, dass die Einführung des Programms eine gänzlich neuartige Gestaltung und Entwicklung erforderten, die die Vorarbeiten von Amcor in die Umsetzung bringen konnten und damit deutlich die Unternehmensziele unterstützen. In diesem Sinne stellt das Programm LTO II und dessen Implementierung in die Organisation eine Innovation im Anwendungskontext, d. h. in der Kundenorganisation, dar.

**Neu für den Anwendungskontext:**
**Implementierung neuer HR-Prozesse und Instrumente zur nachhaltigen Förderung der individuellen und organisationalen Kompetenzentwicklung**

Aufgrund der neu zu gestaltenden HR-Landschaft bei Amcor waren mit dem Programm ebenfalls neue HR-Prozesse einzuführen. So konnte eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Organisation ermöglicht werden, die nicht bei individuellen Kompetenzen stoppt, sondern tatsächlich auch die notwendigen organisationalen Kompetenzen als Ziel aufnimmt.

Dazu wurden zwei zentrale Hebel betätigt. Zum einen wurde ein HR-Lead-Team in der Organisation zusammengestellt und parallel zur Programmdurchführung entwickelt. Somit konnten diese HR-Facilitator Kompetenzen entwickeln, um die Lernprozesse gegenwärtig und zukünftig begleiten und die Verbindung mit der individuellen und organisationalen Performanz verfolgen zu können. Zum anderen wurden neue Tools oder Prozesse eingeführt, die das HR-Lead-Team ebenfalls begleitete. Dieses waren bspw. 360 Grad-Feedbacks, der Einsatz individueller Entwicklungspläne oder auch die Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten und dem Management:

> *„(Der damalige Director of Talent & Organisational Management) hat dann diese Gruppe benutzt … da haben die dann genau die Elemente dazu mit eingebaut, wie zum Beispiel 360°-Feedbacks, die haben dann ihre HRler trainiert, dass die Coaching machen konnten. So, das hat diese Parallelität, also das heisst, wir haben ein Modul gemacht, er musste dann … seine HR-Community da hochfahren, dass wir in der Lage sind die Leute zu beraten. … und deswegen ist das für mich so ein Klassebeispiel, dass wir da über die Diagonale gehen.“ (ES-I-3a, Z. 15)*

Die ‚Diagonale‘, die im Zitat angesprochen wird, bezieht sich auf Abbildung 169 im vorangegangenen Kapitel und meint die parallele Entwicklung von individuellen und organisationalen Kompetenzen. Diese erwähnten Prozesse und Tools wurden erstmalig im Unternehmen eingeführt. Ebenfalls die Kompetenzen, solche Lernprozesse zu begleiten und mit Organisationszielen zu verknüpfen, waren vorab nicht in der Organisation verfügbar. Diese neuen Prozesse mussten erst einmal in der Organisation verankert

werden und die betreffenden Personen instruiert und motiviert werden, diese tiefgreifende Veränderung mitzugehen. Um dies zu schaffen, wurden grosse Aufwände in der Organisation getätigt. (vgl. ES-I-3a, Z. 39)

### 9.2.3 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Basierend auf den Ergebnissen der vorgängigen Online-Umfrage wurde ein Orientierungsmodell entwickelt und in Kapitel 5.9.3 vorgestellt, das aktuelle und mittelfristig bedeutende Innovationsziele auf Programmebene identifizierte. Diese Ziele wurden mit einzelnen Interviewpartnern im Rahmen dieser Fallstudie diskutiert und an das Datenmaterial herangetragen. Die detaillierten Ergebnisse sind dem Anhang in Kapitel 16.4.4 beigefügt. Die Erreichung der Innovationsziele auf der dritten Ebene, nämlich der Programmebene, nimmt Abbildung 171 anhand der eingeschätzten Skalenwerte der befragten zusammenfassend auf:

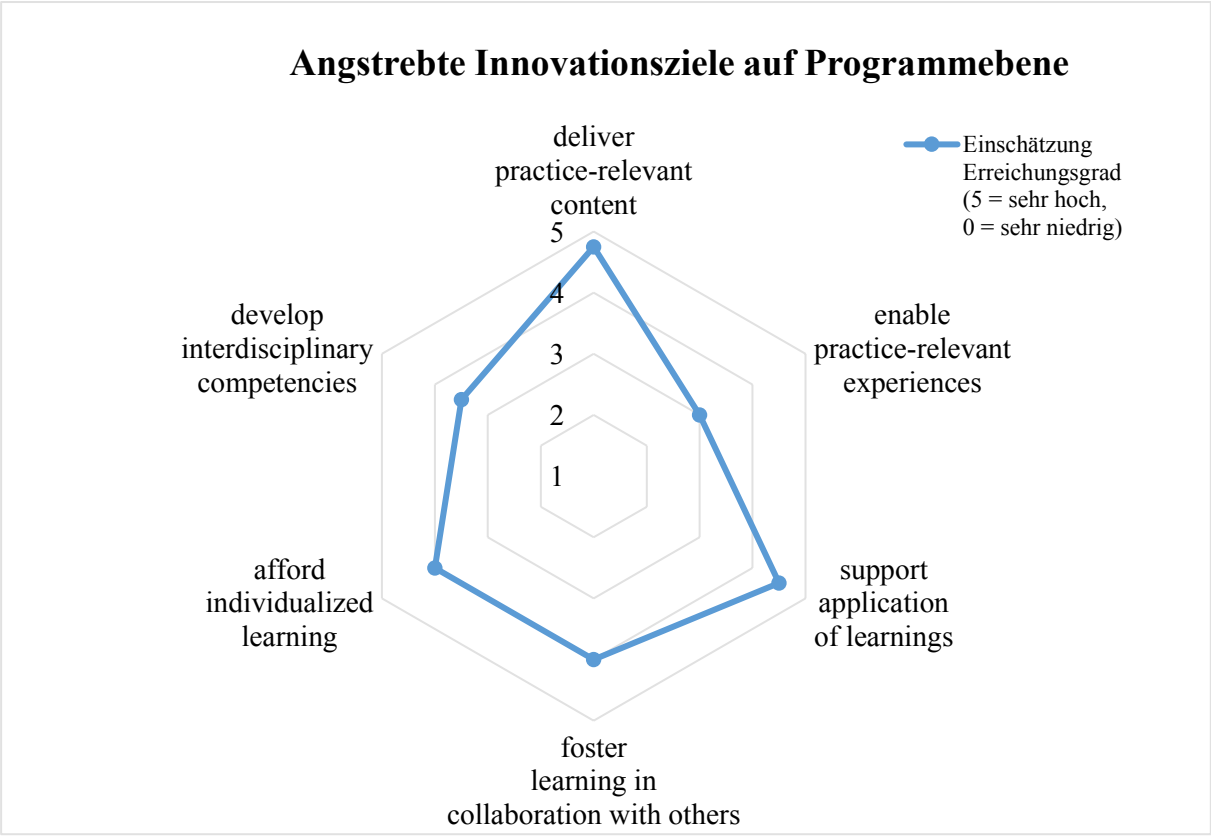



Abbildung 171: ES-HSG – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Ergebnisübersicht (Quelle: Eigene Darstellung)

Hier wurde das durch die Online-Umfrage entwickelte Modell ergänzt um ein weiteres Ziel: Die Unterstützung des Lernens in Kollaboration mit anderen, d. h. Lernen mit und von anderen. In diesem Fall sind die zwar während der Präsenzmodule sowie den We-

binaren auch das Lernen mit und von den anderen Teilnehmenden, aber noch bedeutender erscheint das Lernen durch die und mit der Unterstützung der HR-Facilitator und der Vorgesetzten, die immer wieder im Lernprozess einbezogen werden und auch den Lerntransfer in Arbeitsprozesse fördern.

Insgesamt werden mit dem Programm LTO II nach dieser Einschätzung v. a. zwei Ziele besonders erreicht: Vermittlung von praxisrelevanten Inhalten und die Unterstützung der Anwendung des Gelernten. Diesen folgen leicht nachrangig die Ermöglichung individualisierten Lernens und das Lernen in Kollaboration mit Anderen. Die Entwicklung interdisziplinärer Kompetenzen und die Ermöglichung praxisrelevanter Erfahrungen sind damit den anderen Zielen nachgelagert.

## 9.3 Makro-Ebene I: Organisationaler Kontext des Bildungsanbieters

### 9.3.1 Überblick: Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) an der Universität St. Gallen (HSG)

Die Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) bündelt die Weiterbildungsaktivitäten der staatlichen Universität St. Gallen (HSG) (vgl. Universität St. Gallen [HSG], 2016a) und hat damit einen lokalen Sitz in der Schweiz. Während die Universität bereits im Jahr 1898 als Handelsakademie gegründet wurde, wurde die ES-HSG erst im Jahr 2005 gegründet. Seitdem agiert diese als *“the platform for all post-experience and executive education activities in the fields of management, economics, law, social sciences and international affairs” (ES-Dok-9b, S. 2)*. Die Einbettung der ES-HSG in die Universität veranschaulicht Abbildung 172:

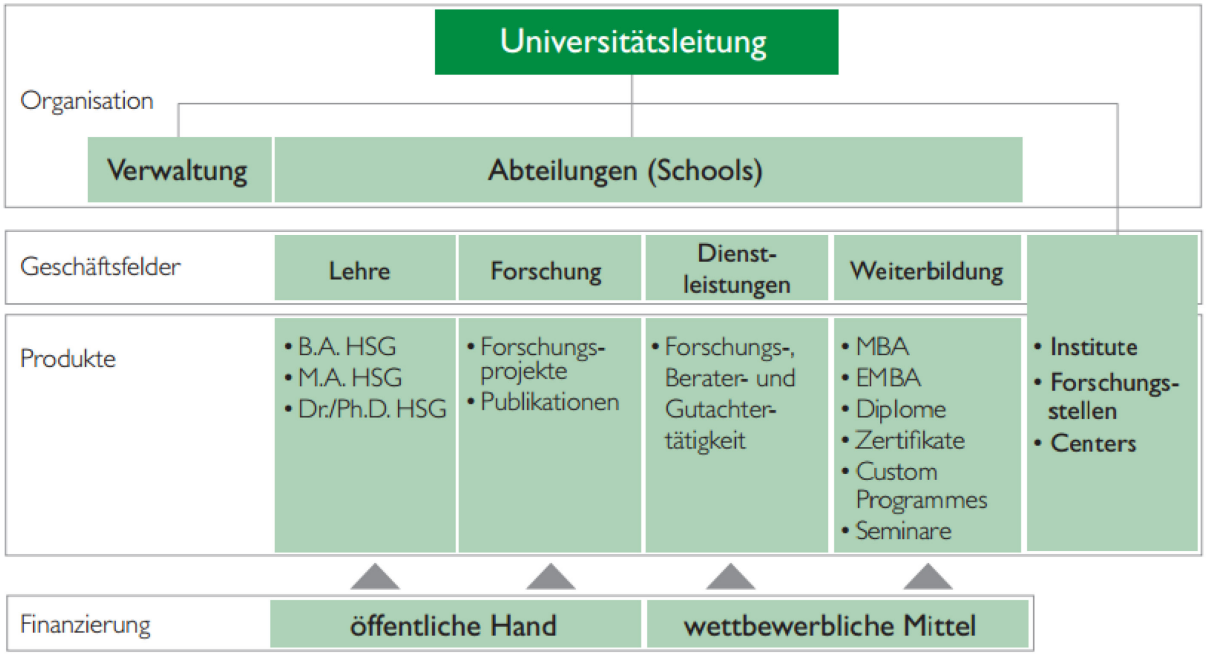



Abbildung 172: ES-HSG – Einbettung der ES-HSG in die Organisation der Universität St. Gallen (Quelle: ES-Dok-10, S. 13)

Die Abteilungen der Universität umfassen fünf Schools: School of Management, School of Finance, School of Economics and Political Science, Law School, School of Humanities and Social Sciences. Diese gehen jeweils den vier Geschäftsfeldern Lehre, Forschung, Dienstleistungen und Weiterbildung nach. (vgl. ES-Dok-10, S. 16)

In diesem Sinne kann die ES-HSG als ‚sechste School‘ oder Abteilung eingeordnet werden, die gemeinsam mit den Instituten dem Geschäftsfeld der Weiterbildung nachgeht:

> *„(Die ES-HSG) soll mit ihren Weiterbildungsangeboten zum Ruf der HSG inner- und ausserhalb der deutschsprachigen Welt sowie finanziell an den Gesamthaushalt der Universität beitragen“ (ES-Dok-10, S. 16).*

Die Executive School nimmt verschiedene Weiterbildungsangebote und -programme in ihrem Portfolio auf, die zu verschiedenen Qualifikationen führen. Hierfür arbeitet die ES-HSG eng mit den Instituten und den dort ansässigen Referierenden zusammen, welche sie für die verschiedenen Programme und Lösungen nach Bedarf einbezieht. Die ES-HSG ist wiederum in 6 Bereiche strukturiert, von denen einer den Bereich der ‘Custom Programs’ darstellt, welcher in dieser Fallstudie die zentrale Rolle spielt. Dieser bietet Kunden firmenspezifische Lösungen und Weiterbildungsprogramme an:

> *“The Custom Team of the ES-HSG is responsible for the design & development of the ‘Custom’ or ‘Tailored Programs’. This encompasses impact initiatives for your company & leadership development.” (ES-Dok-9b, S. 2)*

Auch bzgl. der Weiterbildungsangebote wird die ES-HSG gesehen als *"a leading international business school with a wide range of offerings for pre- and post-experience learning" (ES-Dok-4, S. 5)*. In Weiterbildungsangeboten verfolgt die ES-HSG eine integrative Perspektive der Themenfelder Management, Wirtschaft, Technologie und Recht (vgl. Universität St. Gallen [HSG], 2016d).

Die Universität stellt die grösste wirtschaftswissenschaftliche Fakultät im mittleren Europa dar, zieht internationale Studierende und Dozierende an und steht in einem internationalen Netzwerk mit über 100 Partner-Universitäten. Darüber hinaus ist sie akkreditiert durch AACSB (seit dem Jahr 2003) sowie EQUIS (seit dem Jahr 2001) und erhält hohe Rankingplatzierungen im Financial Times (FT) Ranking, der Wirtschaftswoche sowie dem CHE-Hochschulranking. (vgl. HSG, 2016d)

Als gesamte Business School sicherte sich die Universität in den Financial Times 'European Business School Rankings 2015' Platz 4. Mit den firmenspezifischen Weiterbildungsprogrammen belegt die Universität St. Gallen im aktuellen Financial Times 'Executive Education Custom Ranking' 2015 weltweit Platz 37; in der Kategorie der offenen Programme belegte sie Platz 27. (vgl. The Financial Times, 2015)

Um ein vertieftes Verständnis der Organisation ES-HSG und die organisationalen Rahmenbedingungen des Anbieters zu erarbeiten, wird in den nachfolgenden Kapiteln auf die normative Orientierung, die strategische Ausrichtung sowie Strukturen und innovationsförderliche Kulturen eingegangen. Ausserdem sind dem Anhang unter Kapitel 16.4.4 weitere Informationen zur historischen Entwicklung und Meilensteine der Organisation beigefügt.

### 9.3.2 Normative Orientierung: Vision und Mission

**Die normative Orientierung der ES-HSG ist an der Vision und den Leitsätzen der staatlichen Universität St. Gallen angelehnt, die die Schaffung von Wirkung für Wirtschaft, Gesellschaft und persönlicher Entwicklung durch praxisrelevantes Wissen und Forschung.**

Als Teil der Universität St. Gallen, deren Weiterbildungsaktivitäten sie bündelt, orientiert sich die Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) an der normativen Ausrichtung der Universität. Diese folgt dem Slogan *"From insight to impact"* bzw. *„Wissen schafft Wirkung"*, was folgendes meint:

> *„Für uns an der HSG muss Wirkung relevant, nutzenorientiert und sinnstiftend für Gesellschaft und Wirtschaft sein. Anders ausgedrückt: Sie muss eine persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Wertschöpfung generieren.“ (ES-Dok-11, S. 1)*

Dementsprechend sollen sich Wissen und Forschungsaktivitäten durch hohe Praxisrelevanz auszeichnen und stehen in Verbindung mit der Praxis. Diese sind dann ‚wirkungsvoll‘, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse über das Handeln der HSG-Angehörigen Wirkung erzielen. So kann letztendlich ein bedeutender Beitrag zur Gesellschaft, Wirtschaft und persönlicher Entwicklung leisten.

Die Universität St. Gallen hat folgende Vision für sich definiert:

> *„Als eine der führenden Wirtschaftsuniversitäten Europas sind wir global anerkannt als Denkplatz für aktuelle Probleme von Wirtschaft und Gesellschaft sowie für die Förderung integrativ denkender, unternehmerisch und verantwortungsvoll handelnder Persönlichkeiten.“ (ES-Dok-10, S. 4)*

Zudem werden die in Tabelle 68 aufgeführten Leitsätze verfolgt:

| **Leitsatz** | **Erläuterung** |
|---|---|
| Lehren und Lernen | • Breites Angebot verschiedener Studiengänge, die internationalen Standards entsprechen und eine hohe Unterrichtsqualität aufweisen<br>• Kontinuierliche Weiterentwicklung der Studienprogramme, um dem Bedarf der Wirtschaft und des Arbeitgebermarktes zu begegnen<br>• Förderung des lebenslangen Lernens auf allen Stufen |
| Menschen – Forschung – Mehrwert | • „Denkplatz“ für Wissenschaftler zur Ermöglichung innovativer Forschung als „Beitrag zur Lösung von aktuellen Problemen in Wirtschaft und Gesellschaft“ |
| Internationalisierung und regionale Verankerung | • Platzierung der Universität in der weltweiten Universitätslandschaft durch die Ermöglichung von Studien- und Forschungserfahrungen für Studierende und Lehrende im Ausland<br>• Stärkung des regionalen Bezugs der Universität durch Verankerung in der Stadt und dem Kanton mit einem regionalen Beitrag zur Wirtschaft und Gesellschaft |
| Unternehmertum und Finanzkraft | • Als öffentliche Organisation wird ein Unternehmertum im Gesamtinteresse der Universität verfolgt<br>• Öffentlich-private Mischfinanzierung werden für grössere Forschungsprojekte gesucht<br>• Entwicklungsspielräume werden durch einen hohen Drittmittelanteil ermöglicht |

Tabelle 68: ES-HSG – Leitsätze der Universität St. Gallen
(Quelle: ES-Dok-10, S. 8)

Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Universität an den folgenden Kernwerten:

| Kernwerte | Subwerte | Beschreibung |
|---|---|---|
| **Ganzheitlich** | • *Integrativ*<br>• *Zukunftsorientiert* | Die **ganzheitliche** Sichtweise auf Problemstellungen prägt die HSG in ihrer Ausbildung und Forschung seit der Gründung 1898 und führt uns zu *zukunftsorientierten* und *integrativen* Lösungen. |
| **Kooperativ** | • *Offen / kollegial*<br>• *Vertrauensvoll*<br>• *Persönlich*<br>• *Nah* | Der **kooperative** Arbeitsstil und das Klima an der HSG sind *offen* und *kollegial* und ermöglichen uns eine respekt- und *vertrauensvolle* Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Lehrenden und Verwaltung. Eine *persönliche Nähe* untereinander und zu unseren Anspruchsgruppen ist uns wichtig. Es erfolgt keine bewusste Profilierung zulasten anderer HSG-Angehöriger. |
| **Engagiert** | • *Leistungsorientiert*<br>• *Innovativ*<br>• *Sportsmanship / fair*<br>• *Unternehmerisch* | Wir agieren *leistungsorientiert* und *innovativ*, aber stets fair im Umgang mit anderen Menschen. Durch überdurchschnittliches **Engagement** erreichen wir unsere *unternehmerischen* Ziele. |
| **Kompetent** | • *Zuverlässig*<br>• *Selbstbewusst*<br>• *Intelligent*<br>• *Erfolgreich*<br>• *Stolz* | Unsere **Kompetenz** zeigt sich primär in *zuverlässigen* und *intelligenten* Lösungen der HSG-Angehörigen, die *erfolgreich* überzeugen. Das macht uns *stolz* und *selbstbewusst*, ohne dabei arrogant und elitär zu wirken. |

Tabelle 69: ES-HSG – Kernwerte der Universität St. Gallen
(Quelle: ES-Dok-11, S. 1)

### 9.3.3 Strategische Ausrichtung

Im Anschluss an die normative Orientierung der Universität St. Gallen wird weiterhin auf den Bereich 'Custom Programs' der ES-HSG als Teil der Universität fokussiert. Dieser Bereich ist für die weiteren Ausführungen dieser Fallstudie grundlegend, weil das Programm LTO II in Zusammenarbeit des Teams aus diesem Bereich und Amcor gestaltet und durchgeführt wurde und wird. Im Anschluss an die normativen Grundlegungen der Universität konzentriert sich der Custom-Bereich der ES-HSG auf das Erzielen von 'Impact' für die Kunden, die hier Unternehmen darstellen:

> *"Impact for you – as we understand it – means influencing business results and giving you a new competitive edge" (ES-Dok-9a, S. 6).*

Um diese Wirkung erzielen zu können, geht das ES-HSG-Team (meint im Folgenden das Team des Bereichs 'Custom Programs' als Teil der ES-HSG) eine enge Partnerschaft mit den Kunden ein, um diese firmenspezifisch bei ihren Herausforderungen unterstützen zu können:

> *"Just like a tailor takes the time needed to gauge and measure before starting his work, we will take time to listen and to explore in close collaboration with you what your real need is. It's time well invested upfront to clarify where your biggest needs are and what you expect from a program – a program that might target the development of individual talents or leaders and/or build new organisational capabilties in areas strategic to your business. The aim being to come up with a solution that is unique for you regarding*

> *contents, duration, balancing reflection, action and implementation or didactical methods applied – all elements individually adapted to your challenges. Because only then can impact be generated.” (ES-Dok-9a, S. 5)*

Einen strategischen Vorteil gegenüber anderen Business Schools als Wettbewerber erkennt das ES-HSG-Team für sich bei der Möglichkeit, auf die Vielzahl an Instituten der Universität zurückgreifen zu können, die anwendungsorientierte Forschung betreiben und somit praxisorientierte Inhalte in die Lösungen und Programme einbringen können. Zudem werden viele dieser Inhalte und Modelle in Start-ups erprobt und folgen einem unternehmerischen Ansatz, was von Interviewpartner 4 als zentraler Mehrwert für Kunden der ES-HSG erkannt wird. (vgl. ES-I-4b, Z. 44)

Abbildung 173 stellt Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial dar, die durch die Datenanalyse generiert wurden und im Kontext der organisationalen Strategie in den nachfolgenden Ausführungen einbezogen werden:

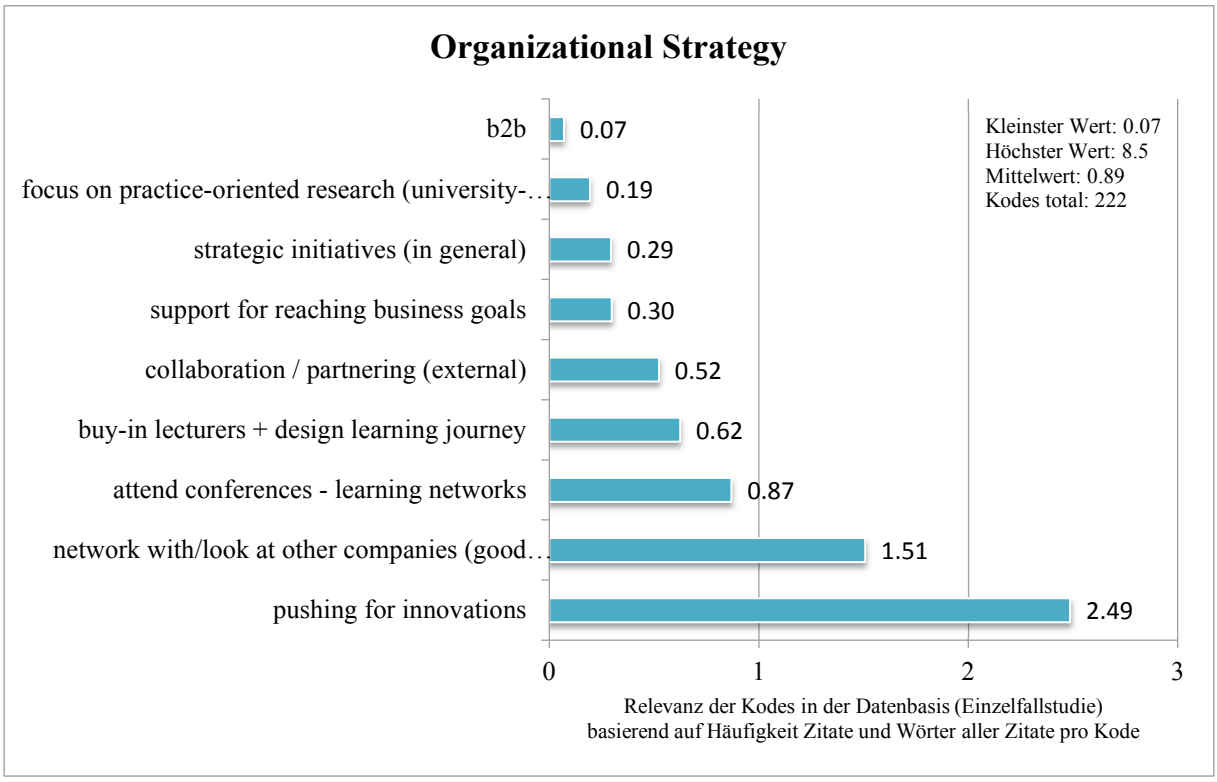



Abbildung 173: ES-HSG – Ergebnisübersicht Strategische Ausrichtung
(Quelle: Eigene Darstellung)

Weiterhin wird auf das Portfolio der ES-HSG und des Bereichs ‘Custom Programs’, das Geschäftsmodell, finanzielle Fördermittel und strategische Initiativen sowie innovationsförderliche Strategien eingegangen.

#### 9.3.3.1 *Portfolio*

**Das Angebotsportfolio der ES-HSG stellt die Grundlage für die Angebote des Bereich ‘Custom Programs’ dar (auch bzgl. Zielgruppen und Abschlüssen), dabei knüpft das Themenspektrum an den durch die Universität verfügbaren Fachgebieten an; jedoch werden Lösungen firmenspezifisch entwickelt und grundsätzlich in den drei Formaten ‚Inhouse-Programme‘, ‚spezifische Workshops‘ und ‚direkter Support‘ angeboten.**

**Gesamtportfolio der ES-HSG**

Die Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) der Universität St. Gallen (HSG) ist in 6 Bereiche gegliedert: MBA, EMBA, Law & Management, Entrepreneur School, Open Programs, Custom Programs. Diese Bereiche gliedern bereits das gesamte Portfolio der ES-HSG. Dieses nimmt verschiedene Themenbereiche als auch Programme auf, die zu weiteren akademischen Qualifikationen der Weiterbildung führen wie zu einem Weiterbildungsmaster (Master of Advanced Studies (MAS)), zum Weiterbildungsdiplom (Diploma of Advanced Studies (DAS)) oder zu einem Weiterbildungszertifikat (Certificate of Advanced Studies (CAS))[36]. Darüber hinaus werden Kurzseminare und Tagungen angeboten.

Tabelle 70 gibt einen Überblick zu den Fachgebieten, Abschlüssen und Zielgruppen, die in die Angebote der ES-HSG einbezogen werden:

| Fachgebiet | Abschluss | Zielgruppen |
|---|---|---|
| • Unternehmensführung<br>• Strategie<br>• Buchhaltung / Finanzen<br>• Führung / Personal / Organisation<br>• Entrepreneurship / Family Business<br>• Recht & Corporate Governance<br>• Vertrieb & Marketing<br>• KMU<br>• Persönliche Kompetenzen | • MBA / Executive Master (MAS)<br>• Diplom (DAS)<br>• Zertifikat (CAS)<br>• Kurzseminare | • Unternehmer<br>• Aufsichtsrat<br>• Unternehmensleitung<br>• Senior Manager<br>• Mittleres Management<br>• High Potential<br>• Oberes Management |

Tabelle 70: ES-HSG – Gesamtportfolio: Fachgebiete, Abschlüsse, Zielgruppen
(Quelle: Executive School of Management, Technology and Law [ES-HSG], 2016a)

[36] Die aufgeführten Abschlüsse MAS, DAS und CAS stellen Weiterbildungsabschlüsse im Bildungssystem der Schweiz dar, die jeweils eine bestimmte Mindestanzahl von ECTS-Punkten umfassen (vgl. Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (2016)).

Das Portfolio der ES-HSG umfasst heute mehr als 100 Weiterbildungsangebote und damit das umfangreichste Angebot der Schweiz (vgl. HSG, 2016d).

**Portfolio des Bereichs ‘Custom Programs’**

Im Folgenden wird auf das Angebotsportfolio des Bereichs ‘Custom Programs’ Bezug genommen. Referierende, die mit einem der oben aufgelisteten Fachgebiete an der Universität angesiedelt sind, könnten grundsätzlich auch für Customized Programs einbezogen werden, sofern deren Themen und Modelle die Kunden bei ihrer Zielerreichung unterstützen und somit dem Bedarf begegnen können. Allerdings können neben HSG-internen auch externe Referierende engagiert werden. Damit kann das ES-HSG-Team auf die gesamte Palette an verfügbaren Themen und Modellen zurückgreifen, die durch die Referierenden an der Universität (oder z. T. auch externe) mitgebracht werden können. Entsprechend findet sich diese Spannbreite an Themen grundsätzlich in dem Bereichsportfolio wieder.

**Lösungen.** Alle Lösungen werden an dem Impact für den Kunden bzw. die Organisation orientiert. Die kundenspezifischen Lösungen – d. h. eine Anpassung oder ‚Massanfertigung‘ von Lösungen bzw. Programmen für die einzelnen Kunden – umfassen folgende Formate (vgl. ES-I-Dok-9a, S. 5-6):

- **Inhouse-Programme**: Für spezifische Bedarfe und Bedürfnisse von Unternehmen, die weder durch offene noch standardisierte Lösungen abgedeckt werden, kann in Partnerschaft mit der ES-HSG eine kundenspezifische Lösung entwickelt werden. Damit werden bspw. CEOs, Leitende Personen in Geschäftseinheiten und Divisionen, General Manager oder Learning & Development-Verantwortliche in Unternehmen angesprochen, die nach massgeschneiderten Lösungen für ihre Herausforderungen suchen.
- **Spezifische Workshops**: Firmenspezifische Entdeckungs- und Entwicklungsworkshops können schnell implementiert werden und können eine Breite an Zielgruppen und Themen aufnehmen.
- **Direkter Support**: Zur Unterstützung in Krisen und dringenden Situationen stehen führende Experten bereit.

**Themenspektrum.** Wie oben bereits skizziert wurde, stehen grundsätzlich alle an der Universität durch Referierende vertretenen Themen zur Verfügung und können in kundenspezifische Lösungen einbezogen werden. Mit der Orientierung an der Schaffung von Impact durch die Lösungen für die Kunden wurden zentrale Themenbereiche identifiziert, die für Kunden der ES-HSG bislang als besonders relevante für die weitere

Entwicklung des Unternehmens in Angebotsanfragen aufkamen. An dieser Stelle kann ein Blick auf diese Themen einen Eindruck über Themen geben, für die das ES-HSG-Team bereits Lösungen für Kunden entwickelt hat:

> *“As part of our customising process, these topics are leveraged with a specific focus on the exact requirements of the client, pinpointing challenges and change processes” (ES-I-Dok-9a, S. 2).*

Abbildung 174 stellt einen Überblick dieser ‚Top-Themen‘ der Kunden dar:

Abbildung 174: ES-HSG – Portfolio: *“Clients’ Top Topics”*
(Quelle: nach ES-Dok-9a, S. 3)

### 9.3.3.2 *Geschäftsmodell*

**Das Business-to-Business Modell des ES-Bereichs ‘Custom Programs’ nimmt zwei zentrale Dimensionen auf:**

**a) Programmgestaltung mit projektbasiertem Einbezug von internen (oder auch externen) Referierenden;**
**b) enge Partnerschaft mit den Kundenunternehmen, in der gemeinsam ein Impact für die Organisation generiert werden soll.**

Die Ausführungen des Geschäftsmodells beziehen sich wieder auf den Bereich ‘Custom Programs’ der ES-HSG. Im Gegensatz zu einigen anderen Angeboten, wie bspw. offenen Programmen, liegt kundenspezifischen Programmen ein Business-to-Business-Modell zugrunde.

**Programmgestaltung mit projektbasiertem Referierendenmodell**

Die ES-HSG arbeitet eng mit den Referierenden zusammen, die an die Institute der Universität angegliedert sind (weitere Ausführungen zu den Strukturen werden in Kapitel 9.3.4 aufgenommen). Das ES-HSG-Team des Bereichs ‘Custom Programs’ involviert

die einzelnen Referierenden projektbasiert. Deren Auswahl erfolgt v. a. nach den Themen, die Bestandteil einer Lösung werden sollen, die den Herausforderungen des individuellen Kunden begegnen kann. Demnach werden mit diesem Referierendenmodell die Referierenden durch die ES-HSG für die einzelnen Kundenprojekte ‚eingekauft‘. Diese bringen ihre eigenen Inhalte mit und können somit als die Themen- oder Inhaltsexperten gesehen werden.

Durch die häufige Zusammenarbeit des ES-HSG-Teams mit einzelnen Referierenden liegen dem ES-HSG-Team Erfahrungen zur Zusammenarbeit sowie ein Themenüberblick vor. Die Rolle des ES-HSG-Teams ist daher weniger eine inhaltliche, sondern vielmehr die eines *„Experten … für innovative Methodik und Didaktik“ (ES-I-4b, Z. 74)*. In diesem Sinne geht es v. a. um die Gestaltung von Lösungen für Kunden oder auch den Aufbau einer *“Learning Journey” (ES-I-1, Z. 66)*, die dann mehrere Elemente in einem Programm aufnehmen und zu einem ‚Gesamten‘ gestalten kann. Damit erkennt das Team seine Rolle vorrangig in der Gestaltung von Lernarchitekturen:

> *„Das ist so der Architekten-Kontext und … das Designen von Modulen, von gesamthaften Lernarchitekturen, da haben wir eine grosse Expertise, was fliegt, was fliegt wahrscheinlich eher weniger, was können wir an neuen Methoden und an lerndidaktischen Mitteln einsetzen“ (ES-I-4b, Z. 76).*

In dieser Gestalterrolle kann das ES-HSG-Team dann auf die Inhaltsexperten an den Instituten zurückgreifen, deren Fokus wiederum weniger innovative Didaktik oder Methodik aufnimmt.

**Partnerschaft mit den Kundenunternehmen**

Das ES-HSG-Team arbeitet für die Gestaltung kundenspezifischer Lösungen eng mit den Kunden in einem partnerschaftlichen Verständnis zusammen: *“most of our clients are searching for a professional learning-/impact-partnership” (ES-Dok-9a, S. 1)*. Kunden des ES-HSG-Teams lassen sich wie folgt beschreiben:

> *“Our clients are generally ambitious international companies from Europe, looking for genuine partners as part of strategic decisions. A partner who can ensure sustainable impact in the course of realizing these strategies. These depends on the strategic direction in important development areas such as innovation, cross-industry, convergence, leadership and others.” (ES-Dok-9b, S. 5)*

Das Ziel dieser Partnerschaft ist damit das Begegnen von Herausforderungen des Kundenunternehmens durch kundenspezifische Lösungen. Mögliche Problemstellungen können bspw. folgende sein (vgl. ES-Dok-9a, S. 1):

- Stärkung der Leadership Pipeline bzgl. Qualität und Quantität;
- Unterstützung strategischer Veränderungen (z. B. Internationalisierung, Wachstum, Innovation);
- Unterstützung neuer Entscheidungsträger (z. B. Nachfolgeplanungen);
- Unterstützung spezifischer Zielgruppen mit funktionaler Expertise (z. B. HR-Initiativen).

Unterstützung durch kundenspezifische Lösungen der ES-HSG können zusammengefasst in drei Dimensionen gesehen werden (vgl. ES-Dok-9b, S. 3):

- Unterstützung der Auftraggeber, Herausforderungen in der Unternehmensentwicklung zu begegnen;
- Einführung nachhaltiger, forschungsbasierter und erprobter Best-Practice-Modelle, die zur Steigerung der Unternehmensperformanz und Wettbewerbsvorteilen beitragen;
- Begleitung und Unterstützung von Entscheidungsträgern bzgl. bedeutender Initiativen zur Transformation.

#### 9.3.3.3 *Finanzielle Fördermittel und strategische Initiativen*

**Mit Blick auf die strategische Aufmerksamkeit für die Weiterbildung durch die Universität und deren lässt sich eine zukünftig zu bewältigende Innovationsbarriere ausmachen, die derzeit auf einer anderen Prioritätensetzung gründet.**

Derzeit fokussiert die strategische Agenda der Universität weniger auf die Weiterbildung, sondern nimmt eine andere Prioritätensetzung auf. Auch wenn der Auftrag der ES-HSG u. a. in der internationalen Stärkung der Positionierung sowie in dem Beitrag zum Finanzhaushalt der Universität gesehen wird, erhält sie aktuell begrenzte Aufmerksamkeit (vgl. ES-Dok-10, S. 16). Die internationale Positionierung wird allerdings bspw. durch die positiven Rankingplatzierungen angegangen, auf die die Weiterbildung einen grossen Einfluss nimmt (z. B. in den FT-Kategorien der ‘Customized Programs’, der ‘Open Programs’ oder MBA Rankings).

Diese begrenzte Aufmerksamkeit für die Weiterbildung durch die Universität führt bspw. dazu, dass das ES-HSG-Team ‚relativ auf sich alleine gestellt‘ ist (vgl. ES-I-4b, Z. 128). Das meint bspw. die Unterstützung der Universität zur Schaffung von Rollen, die sich explizit mit Trends und Innovationen aus programmgestalterischer Perspektive beschäftigen können, da sie ein Zeitbudget und den klaren Auftrag erhalten. Mit Blick auf das Team des Bereichs ‘Custom Programs’ lässt sich dies illustrieren: Das relativ

kleine Team bearbeitet bereits etwa 20 Kundenprojekte und arbeitet daher mit begrenzten Ressourcen. Bereits mit den zur Verfügung stehenden Kapazitäten wird es als herausfordernd gesehen, umfassend Trends und Entwicklungen nachzugehen und auch Experimentier- und Umsetzungsmöglichkeiten zu generieren, die wiederum Zeitaufwand bedeuten. Diese Herausforderungen werden an späteren Stellen wiederholt deutlich. Gleichzeitig betrifft diese Herausforderung auch das Modell der Zusammenarbeit mit den Instituten und deren Wahrnehmung der ES-HSG als Partner. (vgl. ES-I-4b, Z. 128-134)

#### 9.3.3.4 *Innovationsförderliche Strategie: Partnerschaften mit Kunden und Nutzung von Netzwerken*

**Als innovationsförderlich können die engen Partnerschaften mit den Kunden sowie eine Öffnung ‚nach aussen‘ beider Partner gesehen werden:**

**a) Beide Partner als potenzielle Innovationsinitiatoren: ES-HSG und Kunden geben innovative Ideen in die gemeinsame Diskussion zur Neugestaltung oder Weiterentwicklung eines Programms;**
**b) Ideengenerierung durch Nutzung externer Netzwerke und Good Practice Beispiele sowie interner Ideenaustausch: gilt ebenfalls für beide Partner, deren Ideen in der Partnerschaft aus beiden Netzwerken zusammentreffen.**

**In diesen Prozessen kann das ES-HSG-Team neue Ideen aus den Diskussionen mit den Kunden aufnehmen und wiederum in andere Projekte einbringen; gleichzeitig bedarf die Sammlung von Erfahrungen eine Umsetzungsmöglichkeit bei Kunden, die Innovationen aufnehmen wollen.**

**Beide Partner als potenzielle Innovationsinitiatoren**

Durch die enge Partnerschaft, die der Bereich ‘Custom Programs’ der ES-HSG mit den Kunden zur Gestaltung von Programmen eingeht, entstehen innovative Ansätze v. a. in dieser Zusammenarbeit: *„alle Partnerschaften ... sagen nie, macht ihr mal, sondern lasst uns mal gemeinsam überlegen“ (ES-I-4b, Z. 118)*. Die Initiative für solche Ansätze kann dabei grundsätzlich von beiden Partnern ergriffen werden.

**Anfrage der Kunden zur Neugestaltung eines Programms.** Zunächst geben die Anfragen der Kunden allerdings einen ersten Rahmen vor, der z. T. auch konkrete Programmbestandteile einfordert. Dabei kann es möglich sein, dass dem ES-HSG-Team

dazu noch keine Erfahrungen vorliegen, sodass dann eine Umsetzung in einem Kundenprojekt Raum für die Sammlung neuer Erfahrungen ermöglicht. Dsbzgl. zeigt sich auch eine grosse Offenheit bei dem Team, solche Situationen bewusst zu nutzen:

> *„Die Requests … for Proposal, da drin, da listen … die Unternehmen auf, was sie verlangen. Und da sind zum Teil halt neue Sachen drin… Da müssen wir… dann sagen … okay, cool, die wollen das, eine Chance für uns, was Neues auszuprobieren, manchmal auch eine Herausforderung." (ES-I-1, Z. 214)*

Damit äussern die Kunden z. T. bereits Vorstellungen zur Programmgestaltung oder geben sogar die Initiative vor, die das ES-HSG-Team dann aufnehmen kann (vgl. ES-I-4a, Z. 63-65), um diese Kunden für ein gemeinsames Projekt zu gewinnen. Weitere innovative Ansätze können auch in der Weiterentwicklung bestehender Programme in Kundenbeziehungen eingespeist werden.

**Weiterentwicklung bestehender Programme.** In der Partnerschaft bringen auch oftmals beide Partner ihre bisherigen Erfahrungen und Ideen in die Zusammenarbeit ein, wenn es bspw. darum geht, ein bestehendes Programm zu optimieren und neue oder bessere Lösungen zu finden. Beide Partner sind zudem z. T. in unterschiedlichen Netzwerken aktiv, aus denen sie Ideen zu schöpfen und einbringen können. (vgl. ES-I-1, Z. 216; ES-I-4b, Z. 18)

**Zwei Quellen für Ideen oder Innovation.** Durch die enge Zusammenarbeit und die z. T. konkreten Vorstellungen der Kunden zur Programmausgestaltung für eine Neugestaltung oder auch Weiterentwicklung eines Programms können Innovationen demnach von den Kunden oder der ES-HSG initiiert werden: *„Entweder der Kunde pusht oder wir schaffen es, den Kunden davon zu überzeugen" (ES-I-1, Z. 218)*. Dies zeigt auch, dass die Umsetzung einer innovativen Idee immer in Abhängigkeit von den Kunden steht, *„weil oftmals die Kunden, gewisse Dinge wollen sie dann wirklich … aber viele Dinge, die wollen sie dann gar nicht" (ES-I-1, Z. 222)*. Ausserdem kann das ES-HSG-Team durch die eingebrachten Ideen durch die Kunden wiederum neue Ideen und Impulse aufnehmen, die wiederum in weiteren Projekten mit anderen Kunden einfliessen können.

### Ideengenerierung durch Blick auf externe Netzwerke und Good Practice Beispiele und Ideenteilung in internem Austausch

Um selbst neue Impulse und Ideen zu erhalten, die dann in Diskussionen mit Kunden einfliessen können, engagieren sich ES-HSG-Teammitglieder in verschiedenen Netzwerken, wie bspw. mit EFMD (vgl. ES-I-4b, Z. 32), der Lernmesse (vgl. ES-I-1, Z. 218),

UNICON Forschungsberichte (vgl. ES-I-1-a, Z. 219-220) oder im Austausch mit dem Swiss Centre for Innovations in Learning (scil)[37] (vgl. ES-I-4b, Z. 116).

Über solche Netzwerke oder Konferenzbesuche kann der Blick auf externe Angebote von Wettbewerbern (z. B. Good Practice Beispiele) gerichtet werden (vgl. ES-I-1, Z. 226). Zudem findet kontinuierlich ein interner Austausch des ES-HSG-Teams statt. Derzeit betreut dieses etwa 20 verschiedene Programme bei diversen Kunden (vgl. ES-I-1, Z. 226) und alle Teammitglieder nehmen unterschiedliche neue Ideen oder Ansätze auf, abhängig von den Anforderungen der einzelnen Kunden. Für jedes Projekt wird das Projektteam zudem aus den verschiedenen ES-HSG-Teammitgliedern zusammengestellt, sodass jeweils andere Personen involviert sind. Die enge Zusammenarbeit mit den Kunden ist eine bedeutende Ideen- und auch Erfahrungsquelle, wie vorab schon deutlich wurde. Diese Ideen oder Erfahrungen werden durch den internen Austausch auf der Teamebene der ES-HSG aufgenommen und werden somit für andere Projekte nutzbar. Gerade im Austausch mit den verschiedenen Kunden, können also neue Impulse entstehen:

> *„… da schaue ich eben in anderen Programmen, das, was die Unternehmen wollen, was die Anbieter anbieten, auch der Austausch, denke ich, mit den Kunden, die haben ja auch diese HR-Developers … wenn sie Informationen oder die Möglichkeiten (sehen), dann kriege ich ja die Ideen auch mit." (ES-I-1, Z. 228)*

Auch die Kunden stehen wiederum in einem Netzwerk oder engagieren sich in Communities (vgl. ES-I-2b, Z. 62), aus dem ebenfalls Ideen durch den Blick auf Good Practice Beispiele von anderen Unternehmen und neue Impulse generiert werden können (vgl. ES-I-2a, Z. 80), wie eine HR-Verantwortliche von Amcor beschreibt:

> *"I think we can be, we can always be more innovative. That is why I like to go out and go to these meetings or … I have a big network of people, I know for example, BP, they are introducing this … where they have just-in-time learning." (ES-I-2a, Z. 72)*

### 9.3.4 Strukturen

**Die ES-HSG als Teil der Universität bezieht die Referierenden der autonomen Institute mit ihren Inhalten ein; das ES-Team im Bereich 'Custom Programs' umfasst 7 Mitglieder in 5 Rollen auf.**

Die Ausführungen zu den Strukturen beziehe sich wieder auf den Bereich der ES-HSG, eingebettet in die Universität und gehen schliesslich auf das Team des Bereich 'Custom

[37] Das scil ist ein *„Kompetenzzentrum für Corporate Learning / Bildungsmanagement an der Universität St. Gallen" (http://www.scil.unisg.ch/)*, das dem Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG) angegliedert ist.

Programs’ ein. Abbildung 175 nimmt die relevanten Kodes, die in Verbindung mit den Strukturen stehen, mit ihrer Relevanz im Datenmaterial auf:

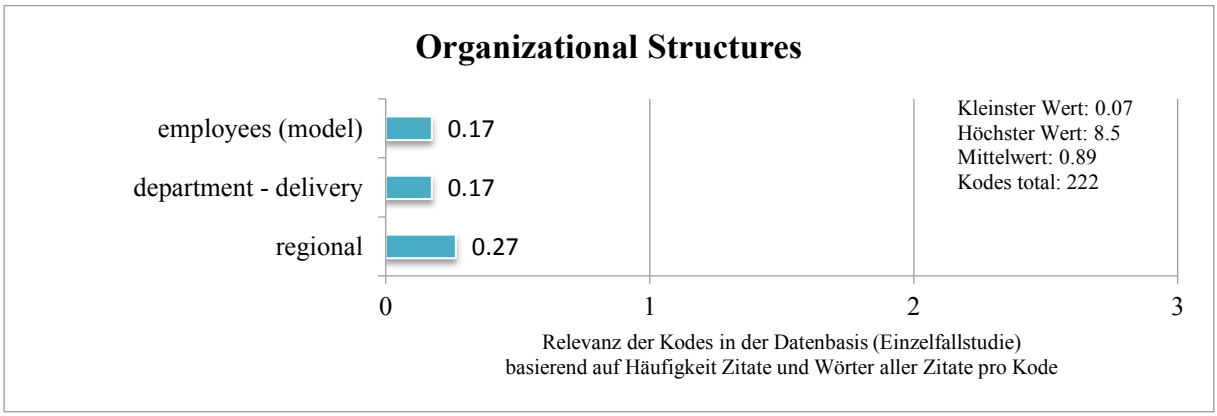



Abbildung 175: ES-HSG – Organisationale Strukturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Strukturen der Organisation HSG und ES-HSG**

Die Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) als Teil der Universität (HSG) hat ihren Sitz in St. Gallen. Die Universität umfasst 29 Institute und Forschungsstellen. Die Institute agieren als *„autonome und unternehmerisch geführte Einheiten“ (Universität St. Gallen [HSG], 2016b)*, die massgeblich die praxisnahen Forschungsinhalte der Universität vorantreiben. Diese bezieht die ES-HSG durch den Einbezug ihrer Referierenden ein.

Die ES-HSG ist in 6 Bereiche strukturiert, von denen einer die firmenspezifischen Programme fokussiert. Darüber hinaus arbeitet die ES-HSG mit den Instituten der Universität zusammen, was bereits im Rahmen des Geschäftsmodells ausgeführt wurde. Abbildung 176 visualisiert diese Struktur:

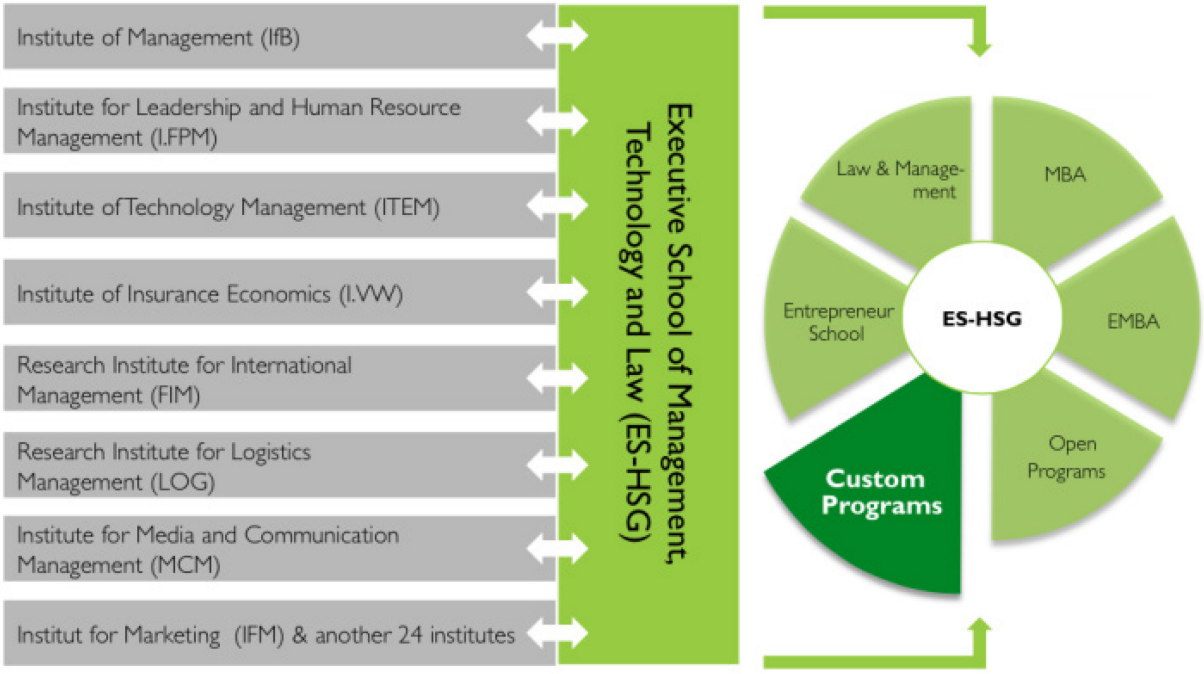



Abbildung 176: ES-HSG – Strukturen
(Quelle: ES-Dok-9b, S. 2)

**Strukturen des ES-Teams im Bereich ‘Custom Programs’**

Die Leitung des Bereichs ‘Custom Programs’ hat Markus Frank (Executive Director, Head Custom Programs und COO) inne. Das Team besteht zur Zeit der Datenerhebung insgesamt aus 7 Mitgliedern in 5 Rollen (vgl. ES-I-1, Z. 224; Executive School of Management, Technology and Law [ES-HSG], 2016b):

- 2 Directors of Corporate Programs
- 1 Business Development and Coaching
- 2 Program Manager
- 1 Assistant (COO)

Die Teamzusammenstellung mit der Zuständigkeit für einzelne Kundenprojekte erfolgt projektbasiert. Im Team für das LTO II-Programm in Zusammenarbeit mit Amcor Flexibles Europe & Americas sind involviert: Dr. Markus Frank, Dr. Andreas Löhmer (Director of Corporate Programs) und Bettina Hartmann (Program Manager). Daneben wurden zwei Referierende des HSG-Instituts ‚Institut für Führung und Personalmanagement‘ (IFPM) einbezogen (vgl. ES-Dok-7).

### 9.3.5 Innovationsförderliche Kulturen: Innovationsorientierung der einzelnen Mitarbeitenden

**Bei Teammitgliedern des Bereichs ‘Custom Programs’ ist ein persönlicher Anspruch auszumachen, kontinuierlich neue Ideen zu generieren und proaktiv in die Diskussionen mit Kunden einzubringen; dies kann in Prozessen der Neugestaltung von Programmen oder deren Weiterentwicklung stattfinden.**

Abbildung 177 nimmt die relevanten Kodes in diesem Bereich aus der Datenanalyse mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial auf:

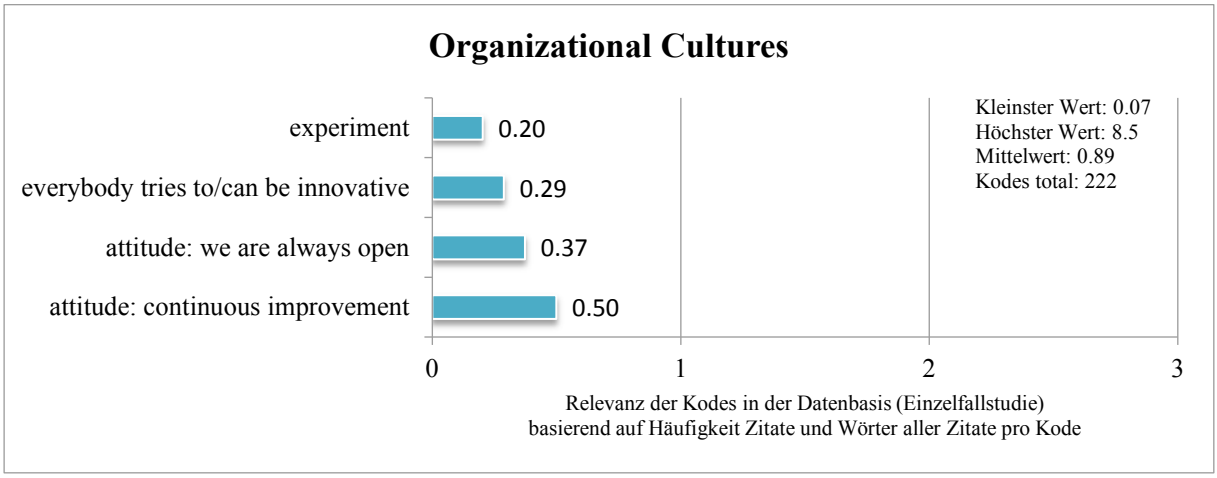



Abbildung 177: ES-HSG – Ergebnisübersicht Organisationale Kulturen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das ES-HSG-Team sieht die Aufgabe klar bei sich, neue Ideen in die gemeinsamen Diskussionen mit den Kunden zu bringen, bspw. zur Weiterentwicklung von bestehenden Programmen:

> *„Letztendlich müssen auch wir mal proaktiv kommen. Das ist so eigentlich mein Anspruch, ist so, dass wir nach einem Jahr des Durchlaufs … proaktiv kommen … das ist so ein Tightrope Walk, wo es ganz fein abstimmen … Das haben wir mal ein Jahr gemacht und oftmals werden dann die Erfolge, Misserfolge des Programms sprechen dann schon für Modifikationen. Aber auch so bei den Dingen, die gut laufen, wo du auch schon sagst, hmm, lass uns da mal überlegen, ob wir da nicht noch irgendwas anders machen können.“ (ES-I-4b, Z. 122)*

Dieser Anspruch bringt auch mit sich, selbst Veränderungen zu initiieren, anstatt ‚gut laufende‘ Programme unverändert weiter laufen zu lassen, im Sinne von “*never change a winning system, that’s good … (sondern) vielleicht auch das, was gut läuft, noch mal in Frage zu stellen” (ES-I-4b, Z.126)*. Dies stellt für das ES-HSG-Team z. T. auch eine

Herausforderung dar, da die eigenen Ressourcen begrenzt und deshalb strategisch sinnvoll einzusetzen sind. Insgesamt folgt das ES-HSG-Team den Anspruch, auch proaktiv neue Ideen in die Diskussionen mit Kunden einzubringen, nach dem Motto:

> *„ … the disruption has to come with, from within your system, dann darfst du eben nicht warten, bis entweder der Kunde dir was sagt oder bis du andere Wettbewerber draussen siehst am Markt“ (ES-I-4b, Z.126).*

Allerdings sollen innovative Ideen nicht nur zur Weiterentwicklung, sondern auch in der Neugestaltung von Programmen in die Diskussionen einfliessen. Innerhalb des ES-HSG-Teams gehen verschiedene Personen aktiv innovativen Ideen nach und versuchen solche gezielt anzutreiben (vgl. ES-I-1, Z. 224). Auch wenn manche Kunden das Team bereits bewusst fordern und anhalten *„ein bisschen over the Tellerrand zu blicken. Beyond the obvious“ (ES-I-4b, Z. 118)*, sind für das Team doch auch die durch die Kunden ermöglichten Experimentier- und Erfahrungsmöglichkeiten bedeutend, um neue Ideen umsetzen zu können, aber auch um Erfahrungen im Umgang mit diesen generieren zu können.

Insgesamt lässt sich ein Streben nach Innovation und eine Schaffung von Möglichkeiten im ES-HSG-Team ausmachen, Neues ausprobieren zu können, auch aufgrund des Innovationsdrucks in der Umwelt:

> *„Auf der einen Seite sind wir bestrebt, innovativ zu sein. Also wir wissen, dass es im Moment ein Verdrängungsmarkt ist, und wir wissen, dass ohne Innovation wir keine Chance haben … deshalb sind wir uns alle bewusst … dass wir wirklich was Neues möglich ist, dass wir das ausprobieren und umsetzen, so gut wir können, schauen, funktioniert es… Wenn es gut funktioniert, dass wir es in andere Programme implementieren.“ (ES-I-1, Z. 214)*

Aufgrund der Strategie bzw. des Geschäftsmodells der ES-HSG, nämlich dem projektbasierten Einkauf meist HSG-interner oder externer Referierender, die eher an Inhalten anstatt an innovativer Didaktik orientiert sind, sieht sich das Team des Bereichs ‘Custom Program’ in einer Vorreiterrolle und somit in der Verantwortung, für die Weiterbildungen der Universität innovative didaktische Ansätze aufzunehmen. (vgl. ES-I-1, Z. 214)

## 9.4 Makro-Ebene II: Organisationaler Kontext des Kunden

### 9.4.1 Das Unternehmen Amcor

**Amcor hat eine organisationale Entwicklung vollzogen, die von Internationalisierung und Wachstum geprägt ist.**

Neben des organisationalen Kontextes der Bildungsorganisation, die als Partner von Amcor für die Gestaltung des Programms LTO II verantwortlich war, spielt in diesem

Fall auch der organisationale Kontext der Kundenorganisation Amcor Flexibles eine zentrale Rolle. Das Unternehmen stellt überhaupt die Rahmenbedingungen zur Verfügung, die die erfolgreiche Implementierung des LTO II initiieren und umsetzen lassen, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden. Insgesamt wird diese Einzelfallstudie aus der Perspektive des Bildungsanbieters ES-HSG betrachtet, weshalb es an dieser Stelle nicht notwendig erscheint, den organisationalen Kontext von Amcor in der gleichen Tiefe aufzunehmen, wie dies im vorangegangenen Kapitel angegangen wurde. Vielmehr ist es das Ziel dieses Kapitels, ein Verständnis über die Situation und die Rahmenbedingungen bei Amcor zu generieren, die die zentralen Grundlagen oder Einflussfaktoren auf das LTO II darstellen. In einem ersten Schritt wird nachfolgend das Unternehmen Amcor vorgestellt. Anschliessend wird auf Amcor als eine Geschäftseinheit von Amcor eingegangen, mit der in der Partnerschaft mit der ES-HSG das Programm LTO II gestaltet und eingeführt.

Als Papierfabrik startete Amcor in den 1860er Jahren in Melbourne und wurde später ein Papierhersteller (‘Australian Paper Manufacturers’ (APM)). Im Jahr 1986 wurde APM zu Amcor umbenannt und hatte sich zu einem Hersteller verschiedenster Verpackungen. Heute ist Amcor das grösste multinationale Verpackungsunternehmen mit dem Hauptsitz in Melbourne. Im Jahr 2011 Betrug der Jahresumsatz ca. 12 Billionen Dollar und ist bei der Australischen Wertpapierbörse (‘Australian Securities Exchange’ (ASX)) gelistet. (vgl. ES-Dok-5, S. 16)

Amcor hat mit diesen Entwicklungen ausserdem seinen strategischen Fokus vom australischen Markt auf verschiedene Märkte in einer breiten geografischen Verteilung gerichtet. Im Jahr 2010 fand zudem die Übernahme des Unternehmens Alcan Packaging durch Amcor statt, durch die die Unternehmensgrösse und auch die Einnahmen verdoppelt wurden. Abbildung 178 stellt die Entwicklung des Unternehmens zwischen den Jahren 1995-2010 auf und stellt das Wachstum und die Globalisierung heraus:

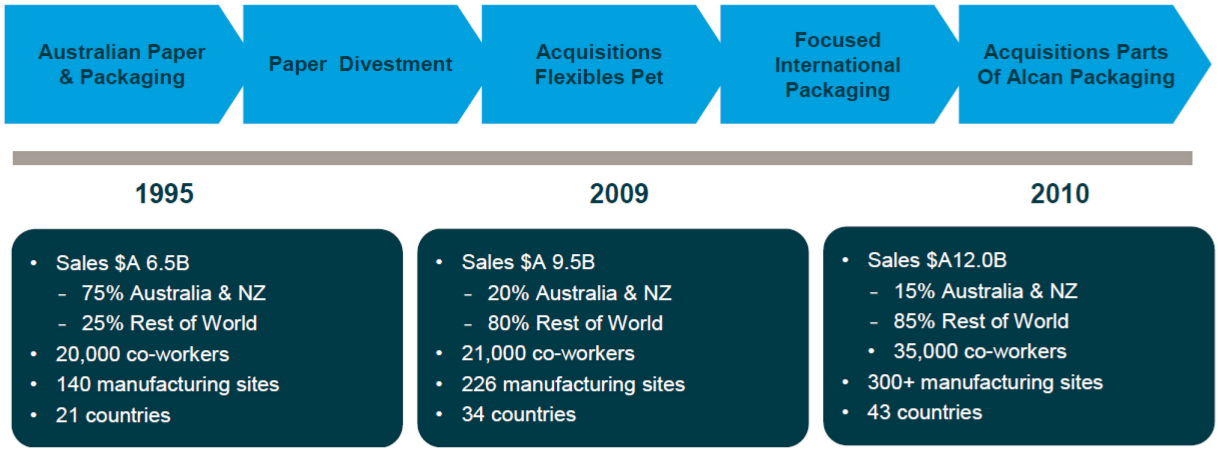



Abbildung 178: ES-HSG – Entwicklung von Amcor im Zeitraum 1995-2010
(Quelle: ES-HSG-Dok-5, S. 17)

Im Jahr 2012 – zu der Zeit, als das Programm LTO II initiiert wurde – ist Amcor in fünf Bereiche strukturiert, die weltweit Standorte vorweisen:

| **Geschäftseinheit** | **Erläuterungen** |
|---|---|
| Australasia & Packaging Distribution | • 62 Produktionswerke<br>• 66 Vertriebsstandorte<br>• 1 Land |
| Flexibles Europe & Americas | • 69 Produktionswerke<br>• 23 Länder |
| Flexibles Asia Pacific | • 21 Produktionswerke<br>• 7 Länder |
| Rigis Plastics | • 67 Produktionswerke<br>• 12 Länder |
| Tobacco Packaging | • 20 Produktionswerke<br>• 16 Länder |

Tabelle 71: ES-HSG – Amcor Geschäftseinheiten
(Quelle: ES-Dok-5, S. 19)

Amcor bedient mehrere Märkte primärer, sekundärer und tertiärer Verpackungen sowie zur industriellen Nutzung, wie Abbildung 179 beispielhaft darstellt:

Abbildung 179: ES-HSG – Durch Amcor bediente Märkte
(Quelle: ES-Dok-5, S. 20)

In der Verpackungsbranche sind Nachhaltigkeit und auch Innovation bedeutende Themen, mit denen sich Amcor ausgiebig beschäftigt (vgl. ES-Dok-5, S. 22-24). Amcors Positionierung folgt dem Anliegen *“Creating a new world of packaging” (ES-Dok-5, S. 25)*. Dabei werden Kunst und Wissenschaft für die Entwicklung von Lösungen verbunden und neues Denken, neue Technologien sowie Innovationen für verantwortungsvolle Verpackungen eine grosse Bedeutung zugeschrieben (vgl. ES-Dok-5, S. 25).

### 9.4.2 Die Geschäftseinheit AF EMEA & AFA

**Mit der organisationalen Entwicklung war für Amcor Flexibles als Geschäftseinheit die Situation neu zu bewerten und Konsequenzen für die strategische Neujustierung zu ziehen, um zukünftig die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit sicherzustellen; damit verbunden war die Neuausgestaltung der HR-Landschaft, Definition von Unternehmenswerten und die Etablierung einer Outperformance-Kultur.**

AF EMEA & AFA ist die grösste der Amcor-Geschäftseinheiten mit globaler Präsenz und Positionierung. Die Angebote von AF EMEA & AFA folgen erstklassigen Produktionsstandards und beinhalten einen lokalen Service für Kunden und globale Reichweite. Ausserdem werden angeboten: Fähigkeiten zur schnellen Markteinführung mit

innovativer und zügiger Unterstützung für Produktentwicklungen, vielzählige R&D-Center und verstärkte technologische Fähigkeiten. (vgl. ES-Dok-5, S. 27)

Abbildung 180 stellt die durch AF EMEA & AFA bedienten Märkte dar:

Abbildung 180: ES- HSG – Durch AF EMEA & AFA bediente Märkte
(Quelle: ES-Dok-5, S. 29)

**Strukturen.** Zur Zeit der erstmaligen Entwicklung des LTO II war AF EMEA & AFA noch in einem Bereich vereint strukturiert, nämlich als Amcor Flexibles Europe and Americas (AFEA). Zum 1. Juli 2015 fand eine Reorganisation[38] statt, in dessen Rahmen die Regionen gesplittet wurden in Europa und Amerika. Für diese Arbeit ist besonders die Struktur von Amcor Flexibles zum Zeitpunkt der Programminitiierung und -entwicklung relevant, welche Abbildung 181 darstellt. Die Rolle von Interviewpartnerin 2 als HR-Direktorin für den Bereich ‘Talent’ ist hierarchisch unter dem dargestellten Bereich ‘Human Resources & Communication’ angesiedelt. Die HR-Landschaft wurde aufgrund der vorangegangenen Entwicklungen der Organisation bereits damals neu strukturiert und aufgestellt, um das Unternehmen strategisch unterstützen zu können (hierauf geht Kapitel 9.5.2 näher ein).

[38] An später Stelle (Kapitel 9.5.4) wird auf die daraus resultierenden Auswirkungen auf das Programm LTO II vertieft eingegangen.

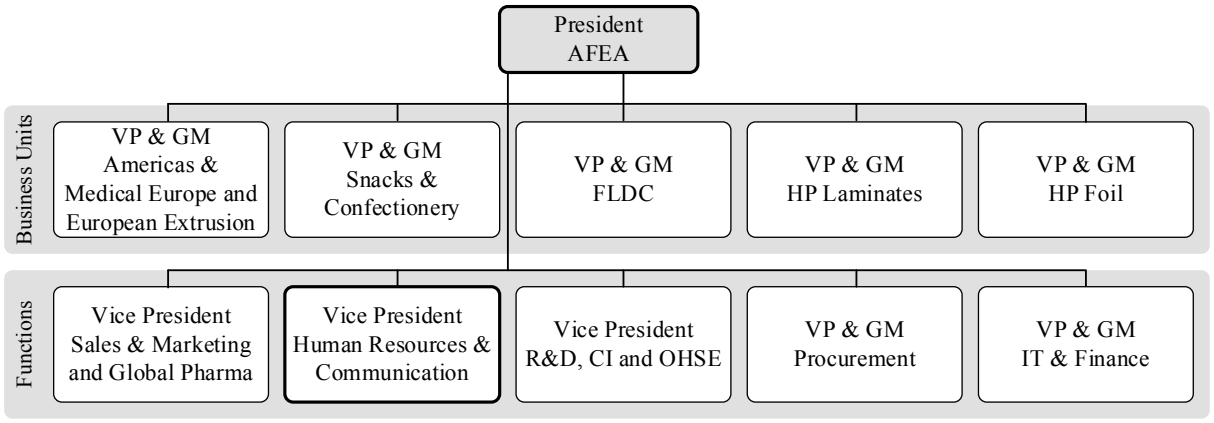



Abbildung 181: AFEA Executive Team im Jahr 2012
(Quelle: ES-Dok-5, S. 30)

**Unternehmenswerte.** Darüber hinaus wurden für Amcor Flexibles Unternehmenswerte als auch Werte der Arbeitsweise definiert. Diese stellen auch für die Gestaltung des Programms LTO II eine zentrale Grundlage dar, weshalb sie in Abbildung 182 visualisiert werden:

Abbildung 182: ES-HSG – Amcor Unternehmenswerte und *“The Amcor Way”*
*(Quelle: ES-Dok-5, S. 33-34)*

**Outperformance-Kultur.** Amcor folgt einer Outperformance-Kultur, welche in dem folgenden Zitat des damaligen (im Jahr 2012) AFEA-Präsidenten beschrieben wird:

> *“The concept of outperformance is having aspirational targets (i. e. a desired goal or objective that inspires others and propels you from your comfort zone to achieve more than you achieved before) so that we can make huge improvements as compared to what has historically been achieved. It is about realizing our potential through passion, determination and purpose so that we build success into everything we do.” (ES-Dok-5, S. 52, nach Peter Brues, President, AFEA)*

Die Grundlage für diese Outperfomance-Kultur liefern 7 Schlüsselverhaltenweisen: *“Prepare relentlessly, be fast-paced, wake-up hungry, make each other successful, no surprises, have stretch targets, over-deliver” (ES-Dok-5, S. 57)*. Diese weitere Etablierung der Outperformance-Kultur bei den Mitarbeitenden ist auch eine Aufgabe, die den Führungskräften zukommt.

## 9.5 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung

### 9.5.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation

**Amcor Flexibles Europe & Americas erkannte den Bedarf für das eigene Unternehmen im Zuge der Entwicklung des Unternehmens (Wachstum und Neugestaltung der HR-Landschaft), ein Weiterbildungsprogramm für erfahrene Manager im Portfolio aufzunehmen, mit den Zielen…**

**a) das neu entwickelte Leadership-Kompetenzmodell weiter implementieren;**
**b) eine ‚Lücke‘ im Portfolio für diese Zielgruppe abdecken (den Mitarbeitenden eine Plattform und Weiterentwicklungsmöglichkeit geben sowie Talente halten und akquirieren);**
**c) als Organisation dem Wettbewerb durch Innovationsfähigkeit weiterhin begegnen können.**

Da die vergangenen Entwicklungen des Unternehmens Amcor und dessen aktueller Stand kurz vor der Initiierung des Programms LTO II zentral für das Verständnis der Ausgangssituation erscheinen, wird zunächst darauf eingegangen. Diese Erläuterungen knüpfen an der Vorstellung des Unternehmens Amcor und der Geschäftseinheit AF EMEA & AFA aus Kapitel 9.4 an. Das Unternehmen hatte eine bedeutende Entwicklung und hohes Wachstum hinter sich, sodass die Strategie und Kultur von Amcor Flexibles auf die weitere zukünftige Innovationsfähigkeit und weiteren Wachstum ausgerichtet wurde:

> *“For the past 2 years our focus has been on the integration process of the New Amcor. In order to take the business to the next level, move our organization from Good to Great, create a culture of Outperformance and accelerate profitable growth, we need to revitalise our focus on developing our talent.*
>
> *The 5 Business Units and 5 Functions within AF EMEA & AFA are increasingly working more closely together and as such have identified the opportunity to develop a common approach to Leadership Development.” (ES-Dok-5, S. 9)*

Damit spielt nun auch die Führungskräfteentwicklung eine essentielle Rolle:

> *“The leadership capability of our organisation is vital to the successful development of AF EMEA & AFA today and in the future” (ES-Dok-5, S. 9).*

Dies basiert auf dem erkannten Bedarf des Unternehmens, Talenten verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen und den folgenden Aktivitäten nachzugehen (vgl. ES-Dok-5, S. 10):

- Unterstützung des Unternehmenswachstums durch die Entwicklung der Talente
- Unterstützung der Performanz- und Talentmanagement-Kultur
- Lücken in der Nachfolge füllen und Aufbau einer ‘Talent Pipeline’
- Möglichkeiten der Karriereentwicklung für Manager innerhalb AF EMEA & AFA und Amcor aufzeigen
- High-Potential Manager motivieren, Anreize setzen und halten
- *“to attract the best” (ES-Dok-5, S. 10)*

Amcor hatte damit den Bedarf erkannt, den Führungskräften als Talenten und High-Potentials im Unternehmen eine umfassende Leadership-Ausbildung anzubieten. Dies ist mit den strategischen Entwicklungen des Unternehmens in den vorangegangenen Jahren verbunden. Bis vor kurzer Zeit lag kein konsistenter Leadership-Ansatz im Unternehmen vor. Als die Position des ‘Vice President Human Resources & Communications’ im Jahr 2011 neu besetzt wurde mit einer Person, die in ihren vorherigen Berufserfahrungen implementierte Leadership-Ansätze umfassend kennengelernt hatte, wurden entsprechende fundamentale Arbeiten in der Organisation angegangen. Insgesamt beschreibt ein Interviewpartner die damalige HR-Landschaft als *„grüne Wiese, … es gab ganz, ganz viele rudimentäre Sachen … überhaupt nicht“ (ES-I-3a, Z. 9),* die nun neu ausgestaltet werden sollte. Bisher war also auch kein entsprechendes Programm für die Zielgruppe der mittleren bis hohen Führungsebene *(“Experienced Manager” (ES-Dok-5, S. 1))* verfügbar (vgl. ES-I-4a, Z. 15).

Mit der skizzierten Ausgangslage wurde eine starke Notwendigkeit für die Einführung eines standardisierten Leadership-Ansatzes im Unternehmen gesehen (vgl. ES-I-2b, Z. 138-140). In diesem Zug hatte Amcor den umfassenden *“Amcor Leadership Frame-*

*work" (ES-Dok-5, S. 5)* extern entwickeln lassen, der ab März 2012 ganzheitlich in Prozesse und Programm eingeführt wurde. Dieser basiert auf dem Lominger-Kompetenzmodell und nimmt die Ebenen 'Leading Self', 'Leading Teams' und 'Leading the Business' auf:

> *"... it is embedded in our performance management, in our recruitment, in our development, in our 360. So the competency model is a pretty rigorous model. I think it is overly complex but it can be cumbersome." (ES-I-2b, Z. 139)*

Somit wurde auch das AF EMEA & AFA Trainings- und Entwicklungsportfolio neu gestaltet und aufgebaut. Angebote für verschiedene Zielgruppen waren vorgesehen, wie Abbildung 183 in einem Entwurf zeigt. Neben dem LTO II für erfahrene Manager wurde parallel auch der Bedarf für weitere Programme und Zielgruppen gesehen, so bspw. das Programm 'Lead to Outperfom I' (LTO I), für neue bzw. weniger erfahrende Manager, welches parallel zum LTO I in Partnerschaft mit einem anderen externen Anbieter gestaltet und implementiert wurde (vgl. ES-I-2a, Z. 34):

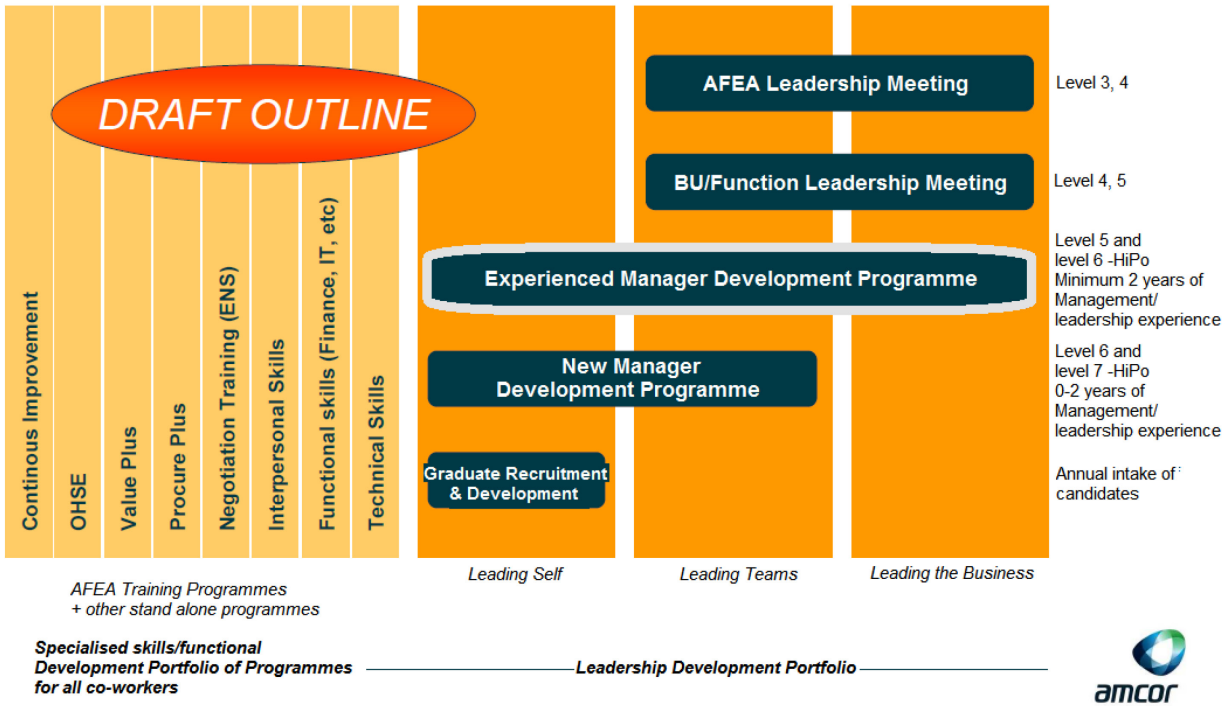



Abbildung 183: ES-HSG – AFEA Trainings- und Entwicklungsportfolio im Jahr 2012 (Quelle: in Anlehnung an ES-Dok-2, S. 6)

Ein Angebot für erfahrene Manager, die mindestens 2 Jahre Management / Leadership-Erfahrung mitbringen, war damals noch nicht verfügbar. Hier wurde der Bedarf erkannt, diesen Führungskräften eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung bieten und auch diese Talente damit halten zu können (vgl. ES-I-4a, Z. 15). Zudem sollte diesen eine Plattform zur Vernetzung und Austausch gegeben werden. Ein solches Angebot gibt ausserdem

die Möglichkeit, das Kompetenzmodell auch in dieser Zielgruppe ganzheitlich zu implementieren und in die Anwendung zu bringen (vgl. ES-I-2a, Z. 51). Insgesamt sollte damit die weitere und zukünftige Wettbewerbsfähigkeit gesichert werden (vgl. ES-I-4a, Z. 15):

> *“The AF EMEA & AFA team realized that in order to ensure successful future development they needed to further advance with the leadership capabilities of the organization. Developing talent and building stronger individual competencies were necessary to accelerate profitable growth supported by a culture of outperformance.” (ES-Dok-4, S. 3)*

Initiiert wurde die Idee der Aufnahme eines solchen Angebots von der ‘Vice President Human Resources & Communications’, nachdem nach der Übernahme von Alcan die Prozesse und Strukturen weitestgehend wieder gefestigt waren:

> *„Sie war ganz klar diejenige, die überhaupt das ganze Thema HR und HR Development bei AF EMEA & AFA fast vollständig alleine erst mal getrieben hat. Sie hat überhaupt mal für die Strukturen gesorgt.“ (ES-I-4a, Z. 49)*

> *“It was a good time when things had settled down. We had the leadership teams were in place to have this approach, and to make it consistent.” (ES-I-2a, Z. 66)*

Mit dieser Ausgangssituation beschlossen die AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen im Jahr 2012 nach einem externen Anbieter zu suchen, der sie bei der strategischen Gestaltung und Umsetzung eines Angebots für erfahrene Manager als Partner unterstützt, um die identifizierte Lücke im Portfolio zu schliessen und den Leadership-Ansatz weiter vollumfänglich zu implementieren (vgl. ES-Dok-5, S. 3). Abbildung 184 veranschaulicht die Zusammenhänge der aufgekommenen Innovationstreiber bei AF EMEA & AFA:

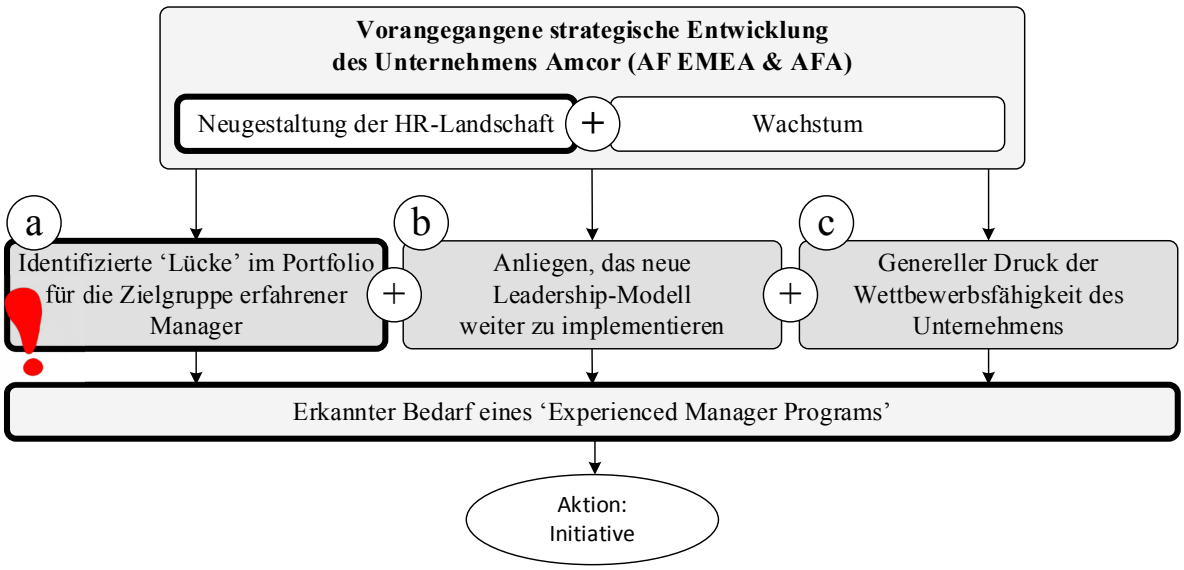



Abbildung 184: ES-HSG – Zusammenhang der Innovationstreiber in der Ausgangssituation bei Amcor (Quelle: Eigene Darstellung)

### 9.5.2 Inventionsphase

Die Inventionsphase nimmt drei Schritte auf, die alle der Ideengenerierung bzgl. des Programm-Designs dienen: 1) Die Initiierung und Ideendefinition durch die Entwicklung eines Request for Proposals durch Amcor, 2) die Zusammensetzung des Projektteams zur Entwicklung des Proposals durch die ES-HSG und 3) die gemeinsame Abstimmung des Designs durch die enge Zusammenarbeit beider Partner. Abbildung 185 positioniert diese im gesamten Innovationsprozess. Die nachfolgenden Kapitel gehen auf diese Schritte ein.

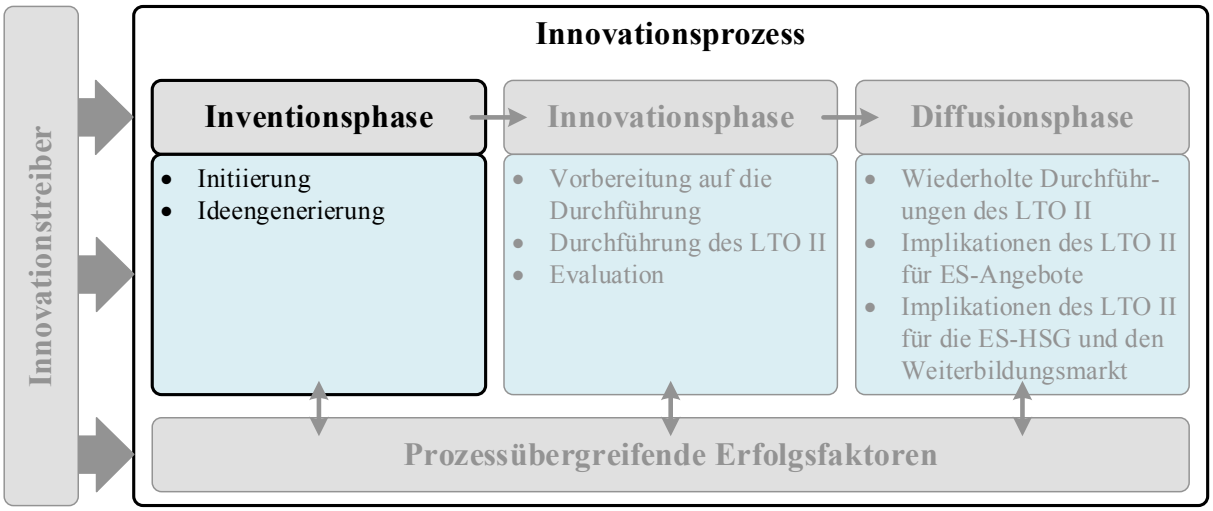



Abbildung 185: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Inventionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 9.5.2.1 *Initiierung und Ideengenerierung – Etappe 1: Ideendefinition durch die Entwicklung eines Request for Proposals*

**Der von Amcor ausgearbeitete Request for Proposal (RFP) gibt klare Anforderungen an das Programm in 6 Kategorien vor (Anbindung an ‚Amcor Leadership Framework, Design, Zeit, Sprache, Zielgruppe, operative und logistische Durchführung); damit werden die Rahmenbedingungen im Sinne eines Grobkonzeptes vorgegeben, das die zentrale Grundlage für weitere Prozessschritte bildet.**

In Abbildung 186 werden die in diesem Bereich involvierten Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial aufgeführt:

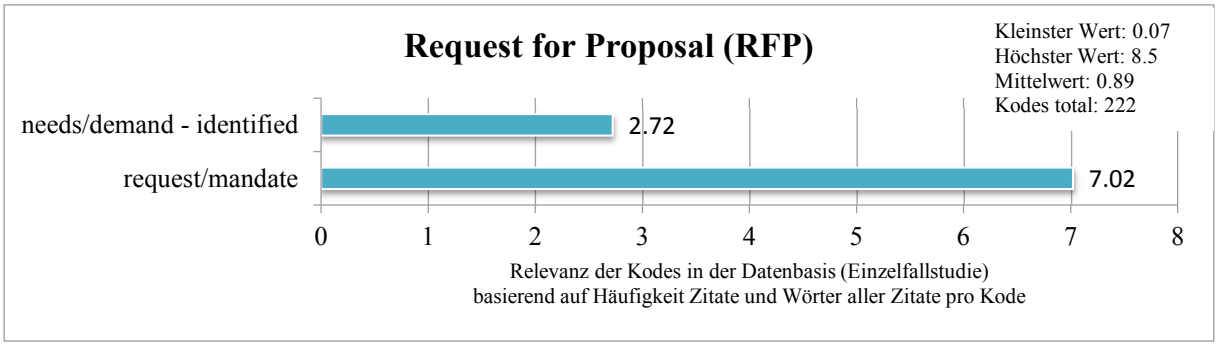



Abbildung 186: ES-HSG – Ergebnisübersicht ‘Request for Proposal’
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Innovationstreiber lagen in diesem Fall auf der Seite von Amcor und den HR-Verantwortlichen. Aufgrund des erkannten Bedarfs eines *“Experienced Manager Programs” (ES-Dok-5, S. 1)* entwickelten diese ein Request for Proposals (RFP), das sie als Dokument mehreren Executive Education-Anbietern zukommen liessen. Dieses beinhaltete Informationen zu der Ausgangslage und dem bestehenden Portfolio bei Amcor, klare Anforderungen an das Programm sowie Informationen zum Unternehmen wie das Kompetenzmodell oder Unternehmenswerte. Damit wurden dem Anbieter bereits zentrale Rahmenbedingungen vorgegeben. Zudem war die grobe Bedarfsanalyse im ersten Schritte damit abgeschlossen, mit der auch die Zielgruppe von Amcor definiert wurde:

> *„Die Educational Needs Analysis, das hat eigentlich beim Kunden stattgefunden. Bei Amcor. … also die haben Teile des Designs übernommen, indem sie uns gewisse Rahmenbedingungen vorgegeben haben. Sie haben gesagt, so und so möchten sie es gerne ungefähr, was könnt ihr uns da anbieten?“ (ES-I-1, Z. 12)*

Nachfolgend werden diese Vorgaben durch Amcor vorgestellt. Die Angaben in diesem Dokument wurden versucht, möglichst spezifisch zu beschreiben (vgl. ES-Dok-5, S. 3), um geeignete Angebote erhalten und diese vergleichen zu können. Tabelle 72 fasst die zentralen Vorgaben in 6 Kategorien zusammen:

| Kategorie | Vorgaben und Kriterien |
|---|---|
| **‚Amcor Leadership Framework‘ als Basis** | • Der ‘Amcor Leadership Framework’ soll die Grundlage für die Programmgestaltung darstellen. Damit strukturieren sich die Inhalte nach den 3 Ebenen: ‘Leading Self’, ‘Leading Teams’, ‘Leading the Business’ |
| **Design** | • Präsenzmodule vor Ort sollen kombiniert werden mit anderen Lernmöglichkeiten, um vielfältige Lernerfahrungen zu ermöglichen.<br>• 3 Face-to-face Module (insgesamt 8 Tage), Reisekosten möglichst gering zu halten (Teilnehmende kommen aus Europa und Amerika)<br>• Assessment-Center als Start-Aktivität des Programms, um Teilnehmende, deren Vorgesetzte und HR-Verantwortliche Informationen |

| Kategorie | Vorgaben und Kriterien |
|---|---|
| | bzgl. individueller Fokussetzung während des Programms geben zu können sowie als Basis für einen individuellen Entwicklungsplan.<br>• Projektbasierte Aktivitäten oder e-Learning-Module zwischen den Präsenzmodulen<br>• Unterstützung des Netzwerkens und des Austauschs zwischen den Teilnehmenden |
| **Zeitlicher Rahmen** | • 1 bis 1,5 Jahre |
| **Sprache** | • englisch |
| **Teilnehmende** | Management-Ebenen 5 und 6 in der Organisation (von 7):<br>• General Manager in Produktionsstandorten<br>• Managementrollen in den Bereichen Vertrieb, Marketing, R&D, Finanzen, IT, Einkauf, Kommunikation, HR<br>• High-Potentials mit mindestens 2 Jahren Managementerfahrungen |
| **Durchführung (operativ & logistisch)** | • 1 Programm soll jedes Jahr starten mit ca. 30 Teilnehmenden<br>• Geplanter Start der 1. Durchführung im Oktober 2012<br>• Unterstützung und Durchführung durch den Anbieter mit möglicher Unterstützung des HR-Bereichs<br>• Durchführungsort kann im Amcor European Headquarter in Zürich oder an einem anderen zentralen Ort in Europa sein |

Tabelle 72: ES-HSG – ‘Program Outline’ als Vorgaben von Amcor
(Quelle: ES-Dok-5, S. 11-12)

Besonders zentral wurde im Rahmen des RFPs die Nutzung des Kompetenzmodells als Grundlage für die Programmgestaltung betont, um dessen konsistente Anwendung in allen Unternehmensprozessen sicherzustellen:

> *“All Amcor businesses adhere to and apply the Lominger competency framework. We expect all training and development activities within AF EMEA & AFA to be aligned to the framework and to have the competencies incorporated in the various development programs designed to focus on and develop the co-workers leadership skills.” (ES-Dok-5, S. 5)*

Abbildung 187 stellt den ‘Amcor Leadership Framework’ dar:

| | | | |
|---|---|---|---|
| **BUSINESS LEADERSHIP** | **LEADING SELF** | **LEADING TEAMS** | **LEADING THE BUSINESS** |
| | • Command Skills<br>• Drive for Results<br>• Managerial Courage | • Building Effective Teams<br>• Influencing Others<br>• Interpersonal Savvy<br>• Managing Diversity<br>• Motivationg Others<br>• Nose for Talent<br>• Organisational Awareness<br>• Process Management | • Business Acumen<br>• Creativity<br>• Customer Focus<br>• Dealing with Ambiguity<br>• Innovation Management<br>• Learning on the Fly<br>• Managing Vision & Purpose<br>• Strategic Agility |
| **OPERATIONAL LEADERSHIP** | **OPERATIONAL EXECUTION** | | |
| | • Conflict Management • Delegation • Developing Direct Reports • Directing Others<br>• Functional/Technical Skills • Managing & Measuring Work • Organising • Priority Setting | | |
| **ALL CO-WORKERS** | **VALUES** | | |
| | • Safety • Integrity • Teamwork • Social Responsibility • Innovation | | |

Abbildung 187: ES-HSG – ‘Amcor Leadership Framework’
(Quelle: in Anlehnung an ES-Dok-5, S. 5)

Insgesamt wurden damit klare Rahmenbedingungen festgelegt, innerhalb derer die Anbieter einen gewissen Gestaltungsspielraum hatten. Damit lag bereits ein Grobkonzept vor, das weiterhin auszugestalten war. Inhaltliche Anforderungen an die Proposals waren die Einreichung einer Unternehmenspräsentation, Ideen zum Programm sowie Vorschlag eines Programm-Designs mit Inhalten und Implementierungsansatz sowie Vorschlag für den Einsatz von Referierenden. Darüber hinaus wurde die Vorlage eines Kostenplans verlangt. (vgl. ES-Dok-5, S. 13)

Der in der Datenanalyse induktiv generierte Kode ‘Request’ und die damit verbunden Vorgaben nimmt im Datenmaterial der Einzelfallstudie mit seiner Bedeutung Rang 3 ein (von insgesamt 222 Kodes), was die hohe Relevanz dieser Vorgaben für die weitere Entwicklung des Programms hervorhebt. Tabelle 73 zeigt einige Verbindungen zu anderen Kodes anhand der Häufigkeit ihres gemeinsamen Auftretens im Datenmaterial (Kookkurrenz), womit die Auswirkungen auf weitere Aktivitäten deutlich werden:

| Category | Code | Co-Occurrence with: request/RFP (Didactical Value Chain: Needs Analysis) |
|---|---|---|
| Stakeholder | clients (companies) | 39 |
| Didactical Value Chain: Design | base on client’s existing work/ approaches | 20 |
| Content | internal content /models - client | 16 |
| Innovation Process: Invention Phase | develop concept/proposal | 7 |
| Didactical Value Chain: Design | set up architecture/structure | 6 |

Tabelle 73: ES-HSG – Request for Proposals: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

An dieser Stelle soll ausserdem auf die sehr hohen Werte in den drei obersten Zeilen hingewiesen werden. Die Verbindung des RFPs mit den Kunden ist zweifelsohne nachvollziehbar, da diese Vorgaben von Amcor entwickelt werden. Gleichzeitig stellen die Vorgaben die Basis für das Design dar, v. a. stellt der ‘Amcor Leadership Framework’ eine zentrale Grundlage dar. Ebenfalls werden Inhalte von Amcor integriert und die Programmstruktur entsprechend gewählt, wie die nachfolgenden Kapitel weiter zeigen werden. Das Proposal der ES-HSG versucht diese Anforderungen selbstverständlich bestmöglich aufzunehmen.

#### 9.5.2.2 *Ideengenerierung – Etappe 2: Zusammensetzung des Projektteams zur Entwicklung des Proposals*

**Basierend auf der von AF EMEA & AFA gestellten Anfrage und den Anforderungen erfolgten drei zentrale Aktivitäten:**

**a) Zusammenstellung eines ES-HSG-Projektteams und erst späterer Hinzuziehung eines Referierenden;**
**b) Erarbeitung eines vorzuschlagenden Grobkonzeptes, wobei die Inhaltsorientierung an den Amcor-internen Modellen angelehnt und die Strukturierung des Programms anhand möglicher Lehr-/Lernmethoden angedacht wird;**
**c) AF EMEA & AFA vergab das Projekt an die ES-HSG, da die HR-Verantwortlichen die Vorschläge als geeignete Lösung zur Bedarfsdeckung überzeugt erkannten.**

Die in diesem Bereich einbezogenen Kodes werden in Abbildung 188 mit ihrer Relevanz im Datenmaterial dargestellt:

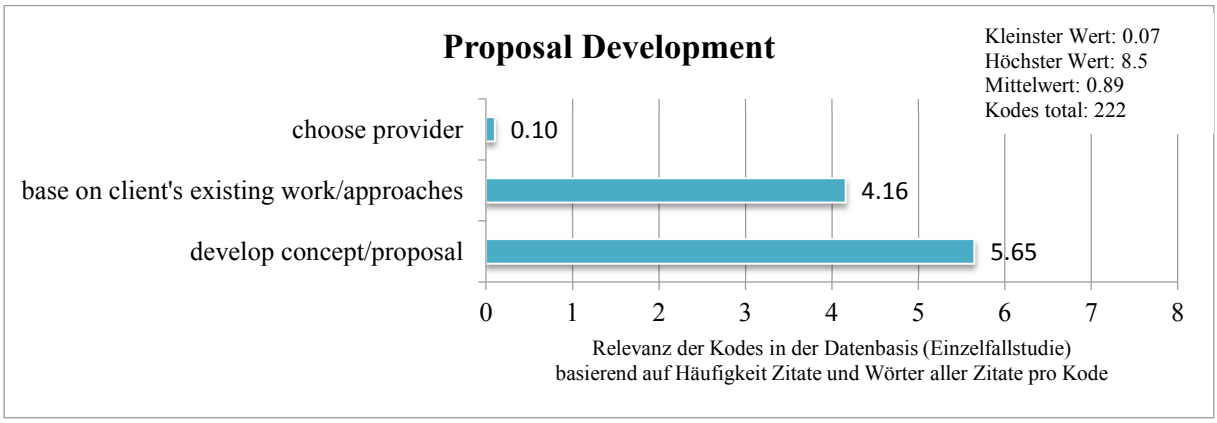



Abbildung 188: ES-HSG – Ergebnisübersicht ‘Proposal Development’
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Prozess der Vorschlagsentwicklung**

Den RFP reichte Amcor nach seiner Fertigstellung an mehrere Executive Education Anbieter weiter, u. a. an die ES-HSG. Basierend auf den von Amcor klar definieren Anforderungen an das Programm entwickelte ein kleines und kurzfristig zusammengesetztes Projektteam ein Angebot mit entsprechenden Gestaltungsvorschlägen:

> *„Wir haben uns überlegt, … wie können wir am besten helfen? Es war hier allerdings … ein sehr viel linearer Prozess, weil es rein um Leadership ging … und es wurde recht klar vorgegeben, … wir haben ein Leadership Framework, der muss mit beachtet werden. Et cetera … Du hattest nur in einem relativ klar gesteckten Rahmen die Möglichkeiten, jetzt zu sagen, okay, wie gehen wir vor, welche Themen sind für uns interessant.“ (ES-I-4a, Z. 47)*

Dabei suchte das ES-HSG-Team stellenweise den Austausch mit dem AF EMEA & AFA-Team. Damit war das Ziel verbunden, die den Bedarf weiter zu verstehen, was an dieser Stelle aber noch nicht vertieft angegangen wurde (vgl. ES-I-4a, 35).

Die inhaltliche Strukturierung des Programms war mit der Grundlage des Leadership Frameworks bereits gegeben:

> *„… in dem RFP wurde schon vorgegeben, es ging um Leading the Individual, Leading Team und Leading the Organisation. … Es passt auch einfach gut in das, was (die Referierenden) tagtäglich machten … das ist Home Turf, das können wir gut. Und jetzt musste man eben nur noch sehen, wie kann man das für die Leute interessant gestalten.“ (ES-I-4a, Z. 47)*

Demnach erkannte das ES-Team die inhaltliche Passung zwischen dem Angefragten und dem, was die ES-HSG bieten konnte. Drei Personen bildeten das anfängliche ES-Projektteam. Demnach wurde zunächst die Ideengenerierung zur Entwicklung des

Proposals und damit zur Programmgestaltung ohne die Einbeziehung von Referierenden vorgenommen. Dies ist grundsätzlich möglich, weil z. T. eine Beziehung zu diesen besteht und deren Inhalte der ES-HSG durch häufige Zusammenarbeit bekannt sind:

> *„ … wir machen ein Design … bis zum Pitch sind eigentlich die Referenten gar nicht gross involviert. Weil wir einfach die Themen der Referenten nehmen, weil wir die kennen … Manchmal nehmen wir (sie) dann auch zum Pitch, jetzt auch in dem Fall … dann können sie das ein bisschen erläutern.“ (ES-I-1, Z. 16)*

Das ES-HSG-Team sieht sich demnach vorrangig in der Rolle der Programmgestalter und -unterstützer. Dagegen nehmen die Referierenden die Rolle der inhaltlichen Experten ein, zumal diese die Eigentümer ihrer Inhalte sind. Die meisten durch das ES-HSG-Team einbezogenen Referierenden sind einem Institut der Universität St. Gallen angegliedert, sodass hier eine institutionelle Verbindung auszumachen ist. Die Einbeziehung erfolgt demnach meist erst an späterer Stelle, nämlich nach der Entwicklung und Einreichung des Vorschlags beim Kunden, aber z. T. noch vor dem darauf folgenden ‘Pitch’ bei dem Kunden. Bei letzterem werden mehrere potenzielle Partner vom Kunden zu einer Vorstellung eingeladen, deren Proposal sie bereits überzeugt hat. Dabei erhalten sie die Möglichkeit, sich selbst und ihren Vorschlag genauer vorzustellen und diesen mit dem Kunden zu diskutieren. Referierende können an dieser Stelle ihre Inhalte oder mögliche Ansätze tiefergehend erläutern. Anschliessend wählt der Kunde einen Anbieter aus, den ihn am meisten zur Zusammenarbeit überzeugt hat gibt diesem den ‚Zuschlag‘. So wurde auch in diesem Fall einer der Hauptreferenten, nämlich Interviewpartner 3, für den Pitch ins Projektteam eingeladen (vgl. ES-Dok-6, S. 1).

Nachfolgend werden die Vorschläge des ES-HSG-Teams kurz skizziert, welche eine Antwort in Form von Lösungsvorschlägen zu den Anforderungen darstellen.

**Inhalte des Vorschlags**

Zunächst zeigt Tabelle 74 die Verbindungen des Kodes ‘develop concept/proposal’ mit anderen Kodes nach der Häufigkeit ihres gemeinsamen Auftretens im Datenmaterial:

| **Category** | **Code** | **Co-Occurrence with: develop proposal (Didactical Value Chain: Needs Analysis)** |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Needs Analysis | request/RFP | 7 |
| Content | internal content /models – education provider | 6 |

| Category | Code | Co-Occurrence with: develop proposal (Didactical Value Chain: Needs Analysis) |
|---|---|---|
| Didactical Value Chain: Design | set up architecture/structure | 5 |

Tabelle 74: ES-HSG – Entwicklung des Proposals: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Das Proposal schliesst an den Anforderungen des RFP an und versucht entsprechende Lösungsvorschläge aufzubringen. Zudem werden in diesem Prozessschritt die Inhalte gewählt und in die Gestaltung einbezogen, die das ES-HSG-Team AF EMEA & AFA anbieten kann. Darauf basierend wird ein erstes Programm-Design entwickelt, das in späteren Schritten weiter abgestimmt und gemeinsam konkretisiert werden kann.

Zunächst schlägt das ES-HSG-Team im Proposal vor, Aktivitäten in den drei Kompetenzbereichen Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten aufzunehmen und deren Anteile wie Abbildung 189 zeigt festzusetzen:

Abbildung 189: ES-HSG – Verschiedene Aspekte des Lernens
(Quelle: ES-Dok-6, S. 7)

Das vorgeschlagene Blended Learning Design mit den aufgenommenen Lehr-/Lernaktivitäten visualisiert Abbildung 190:

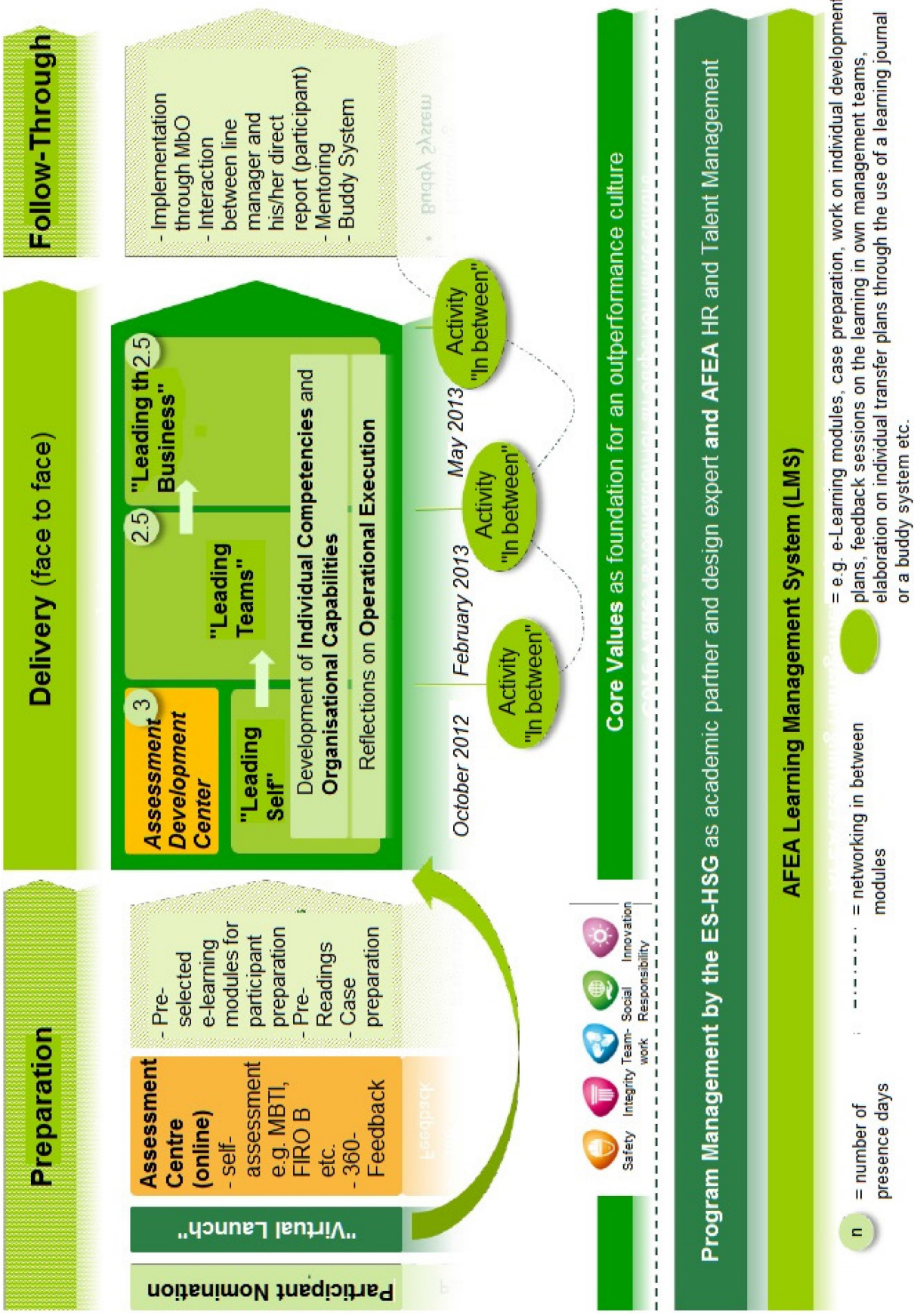



Abbildung 190: ES-HSG – Erster Vorschlag der Programmarchitektur
(Quelle: ES-Dok-6, S. 11)

Im Vergleich der in Abbildung 190 aufgenommenen Themenbereiche der Präsenzmodule mit dem Amcor Leadership Framework wird deutlich, dass diese Themen auf dem Kompetenzmodell von Amcor gründen und an dieser Stelle unverändert hier aufgenommen werden konnten. Damit orientieren sich die gewählten Inhalte an umfangreichen Vorarbeiten und vorliegenden Modellen von Amcor:

> *„ … dann hatten sie aber auch schon gleich definiert … Leading, Organisation, Leading Team, diese ganzen Bausteine standen da schon alle … also diese ganze Ur-Arbeit, die eigentlich gemacht wurde, … das war, also akademisch war das früher schon geleistet worden.“ (ES-I-3a, Z. 21)*

Damit bilden diese Amcor-internen Modelle die Grundlage für die Gestaltung. Im Folgenden wird auf die einzelnen Elemente und Vorschläge kurz eingegangen.

**Assessment.** Ein Assessment-/Entwicklungscenter könnte in der Verantwortung von Amcor liegen. Dabei könnte die effektive Durchführung bzgl. der Inhalte und Prozesse gemeinsam mit dem ES-HSG-Team angegangen werden. Dazu wurden weitere bedenkenswerte Aspekte mitgegeben: Bspw. sollte das Assessment auf einer individuellen Basis, nicht auf einer Team-Ebene basieren, sofern keine Messungen der Teamentwicklung zwischen Teilnehmenden involviert werden; oder es sollte eine klare Kommunikation geben, wie die Ergebnisse genutzt werden (z. B. vertraulich oder zur gemeinsamen Diskussion); ein Online-Tool könnte den begrenzten Reisekosten begegnen; HR-Verantwortliche könnten Kompetenzen für den Umgang mit einem neuen Tool entwickeln; u. a. (vgl. ES-Dok-6, S. 12)

**Prozess der Ergebnisbewertung.** Hier wurde auf die Bedeutung der Klärung erwarteter Ergebnisse hingewiesen. Dabei sollte der Lernerfolg – auf individueller als auch auf organisationaler Ebene – durch die Messung der Performanz-Auswirkung durch die Entwicklung festgestellt werden können (vgl. ES-Dok-6, S. 16). Letztendlich wird ein Prozess für die Ergebnisbewertung vorgeschlagen, bei dem es bedeutend ist, die Stakeholder (z. B. Vorgesetzte) im Entwicklungsprozess einzubeziehen, indem diese die Evaluationsanliegen und -ziele entscheidend aufnehmen können:

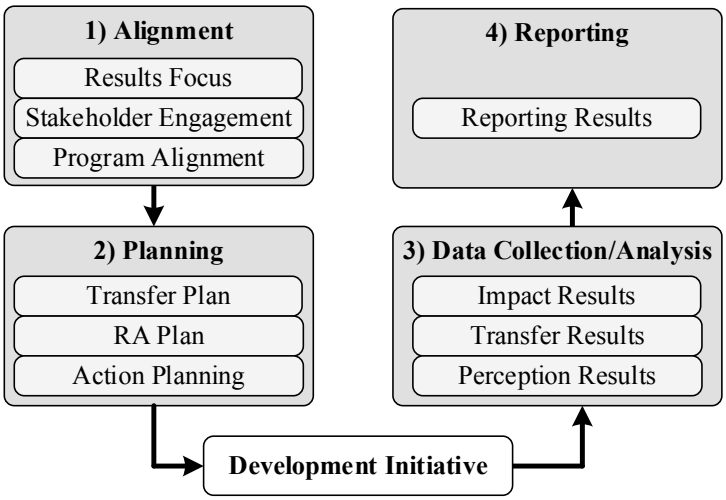



Abbildung 191: ES-HSG –Vorschlag Ergebnisbewertungsprozess
(Quelle: nach ES-Dok-6, S. 16)

**Vorbereitungsaktivitäten.** Darüber hinaus wurden mehrere Vorbereitungsaktivitäten vorgeschlagen, mit denen die Teilnehmenden ihre *"Development Journey" (ES-Dok-6, S. 18)* starten könnten:

| **Vorschläge: Vorbereitungsaktivitäten** | |
|---|---|
| **Aktivität** | **Erläuterung** |
| Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) / FIRO-B / Career Anchor | • Erfassung der Dimensionen 'self-perception', 'leading self', Einfluss auf andere, People Management generell, Interaktionsmuster, einzelne Aspekte des Performanz-Managements, Laufbahnentscheidungen<br>• Kann mit vorliegenden Instrumenten bei Amcor verbunden werden<br>• Kompetenzprofile können in verschiedene Diskussionen integriert werden |
| Vorbereitung eines persönlichen Management-Cases | • Teilnehmende erhalten die Aufgabe einen kurzen Fall oder eine Herausforderung vorzubereiten, mit dem/der sie sich aktuell beschäftigen<br>• Basis für Beratung und Diskussion zwischen Teilnehmenden |
| Ausgewählte Vorbereitungsmaterialien | • Programminformationen, Zugang zur Lernplattform, obligatorische Vorbereitungsmaterialien und -aufgaben |
| Virtual Launch | • Teilnehmende, Referierende und Programm-Management treffen sich virtuell<br>• Erhalten von ersten Informationen zu Inhalten, Erwartungen, Vorbereitung, Transfer |

Tabelle 75: ES-HSG – Vorschläge zu Vorbereitungsaktivitäten
(Quelle: ES-Dok-6, S. 18)

**Post-Programm-Aktivitäten.** Vorschläge für Post-Programm Aktivitäten nimmt Tabelle 76 auf, die den Lerntransfer und die Anwendung fördern sollen. Damit sollen die anvisierten Outcomes und Wirkungen der Weiterbildungsmassnahme für die einzelnen Teilnehmenden und die Organisation gefördert werden sollen:

| **Vorschläge: Post-Programm-Aktivitäten** | |
|---|---|
| **Aktivität** | **Erläuterung** |
| Persönlicher Transfer & Action Plan | • Aufnahme von Erkenntnissen und Handlungsmassnahmen<br>• Strukturierung von Transferaktivitäten durch Peer Coaching Process (PCP), Mentoring, Implementierung der individuellen MbO-Prozesse/Ziele, Projekte, Feedbackschleifen, Feedback |
| Buddy System | • Tandems werden zu Beginn des Programms gebildet<br>• arbeiten in Übungen sowie über den Prozess hinweg zusammen, um z. B. Ideen und Erfahrungen auszutauschen während der Implementierungsphase |
| Follow-up | • Unterstützung und Vertiefung des Gelernten und der Kompetenzen<br>• Erinnerungs-SMS und Email wöchentlich für 8 Wochen |
| Optionales Handbuch | • Festhalten von Schlüsselergebnissen und relevanten Tools für die Teilnehmenden |
| Optionales Coaching | • individuelles Coaching kann durch qualifizierte Coaches der Universität St. Gallen oder Partnern angeboten werden |

Tabelle 76: ES-HSG – Vorschläge zu Post-Programm-Aktivitäten
(Quelle: ES-Dok-6, S. 19)

**Lehrmethoden.** Weiterhin werden einige mögliche Lehrmethoden zur Auswahl vorgeschlagen, die das ES-HSG-Team für geeignet sieht:

| **Vorschläge: Lehrmethoden** | |
|---|---|
| **Methoden** | **Erläuterung** |
| Interaktive Präsentationen/ Gruppen-diskussionen | • Anregung der individuellen Reflexion der Inhalte und Modelle<br>• Reflexion eigener Erfahrungen in Bezug zu den zentralen Management-Konzepten sowie zur Unterstützung des Lerntransfers |
| Serious Games/ Simulationen | • Unterstützung des Lernprozesses durch die Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten in virtuellen Serious Games<br>• Simulation von realitätsnahen Situationen |
| Fallstudien | • Möglichkeit, Herausforderungen bzgl. Organisation und Führung zu diskutieren<br>• Entwicklung von Fällen durch AF EMEA & AFA, um den Transfer bestmöglich zu unterstützen |
| Case Clinic/ Peer Coaching | • Teilnehmende können einen eigenen Fall mitbringen, der in kleinen Gruppen diskutiert wird und zu dem sie Beratung erhalten |
| Rollenspiel | • vertieft das Verständnis von zentralen Modellen im Klassenraum durch die Simulation von realen Situationen |

| **Vorschläge: Lehrmethoden** | |
|---|---|
| **Methoden** | **Erläuterung** |
| Coaching | • Unterstützung in der Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag basierend auf individuellen Entwicklungszielen |
| Networking Dinners | • Ausbau des Netzwerks unter den Teilnehmenden divisionen-, länder- und funktionenübergreifend<br>• kann die Kollaboration im Unternehmen fördern |
| Keynote Vorträge | • ermöglichen Inspiration und die Möglichkeit, neue Perspektiven auf die zentralen Konzepte einzunehmen |

Tabelle 77: ES-HSG - Vorschläge zu Post-Programm-Aktivitäten
(Quelle: ES-Dok-6, S. 20-22)

**'In-between Activities'.** Im Programm-Design wurden einige mögliche Lernaktivitäten zwischen den einzelnen Präsenzmodulen involviert (vgl. Abbildung 190), wie es im RFP durch AF EMEA & AFA ausdrücklich gefordert wurde:

| **Vorschläge: 'In-between Activities'** | |
|---|---|
| **Aktivität** | **Erläuterung** |
| Transferaufgaben/ Entwicklungs-massnahmen | • Individuelle Aufgaben können aus dem Klassenraum heraus und zwischen den Modulen bearbeitet werden<br>• Aufnahme in e-Learning-Modulen |
| Learning Journal | • Einsatz eines Tools zur Definition von individuellen Aufgaben für die Teilnehmenden |
| Coaching/ Mentoring | • optional, unterstützt den Lerntransfer und die Entwicklung von Kompetenzen |
| e-Learning | • die Amcor Lernplattform (LMS) kann genutzt werden, um Dokumente zugänglich zu machen sowie Austausch zwischen Referierenden und Peers |

Tabelle 78: ES-HSG – Vorschläge zu 'In-between Activities'
(Quelle: ES-Dok-6, S. 25

Ausserdem wurden 5 mögliche HSG-interne Referierende vorgeschlagen, die die entsprechenden Inhalte mitbringen können (vgl. ES-HSG-Dok-6, S. 26-30).

### Auftragsvergabe an das ES-HSG-Team durch Amcor

Wie oben bereits skizziert wurde, folgte auf die Einreichung des Proposals durch die ES-HSG eine Einladung zu einem 'Pitch' durch Amcor, in dessen Rahmen der Vorschlag persönlich vorgestellt und diskutiert werden konnte. Anschliessend vergab AFEA den Auftrag an das ES-HSG-Team. Demnach kann eine Passung angenommen werden, die mehrere Dimensionen aufnimmt. Zum einen werden die Lösungsvorschläge geeignet gesehen, um den Anforderungen und der Ausgangslage bei Amcor begegnen

zu können. Damit verbunden ist eine inhaltliche Dimension, die bereits zuvor deutlich wurde: Inhaltlich sieht die ES-HSG hier eine Kernkompetenz bei sich bzw. bei den Referierenden *("Home Turf" (ES-I-4a, Z. 47))*. Ausserdem werden weitere mögliche Kriterien von Interviewpartner 4 genannt: *„Das Format der Offerte ... eine gute beschriebene Ausgangslage", „der Ruf der Uni St. Gallen als einer in der Schweiz ansässigen Anbieter" (ES-I-4a, Z. 43-47)*. Die damalige HR-Verantwortliche verfügte über einen umfassenden Überblick über mögliche Anbieter auf dem Markt und konnte so die erhaltenen Angebote einordnen:

> *„(Sie) hatte eine klare Vorstellung, was eine Business School können muss. Und (sie) hatte auch gute Vergleichspunkte ... ich glaube, wir hatten ... mit Leadership und unseren Konzepten, die wir angeboten haben, eine gute Nische besetzt, die für sie interessant wirkte." (ES-I-4a, Z. 47)*

#### 9.5.2.3 *Ideengenerierung – Etappe 3: Abstimmung des Designs*

**Das mit dem Proposal vorgeschlagene Programm-Design stellte bereits den Rahmen des Programms dar, der nun in gemeinsamen Diskussionen zwischen ES-HSG und AF EMEA & AFA weiter abzustimmen; dabei wurden aufgenommen:**

**a) Gestaltung der Präsenzmodule und Strukturierung der Inhalte;**
**b) Idee des 'HR Lead Teams';**
**c) Wahl und Einbindung von Tools und Methoden;**
**d) Webinare.**

Nachdem zuvor der zentrale Gestaltungsrahmen des Programms festgelegt wurde, ging es nun darum, diese Ideen gemeinsam zwischen ES-HSG und Amcor zu diskutieren, abzustimmen und ggf. anzupassen. Erst damit war die Ideengenerierung abgeschlossen und das finale grobe Programm-Design stand fest. In Abbildung 192 werden die im Rahmen der Abstimmung des Designs relevanten Kodes aus der Datenanalyse mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial aufgeführt:

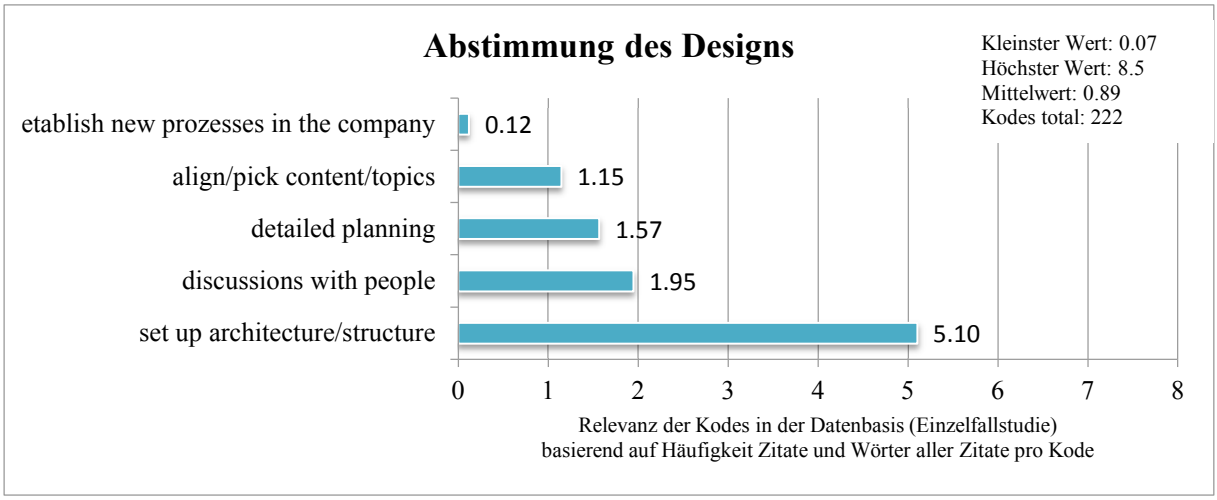



Abbildung 192: ES-HSG – Ergebnisübersicht Abstimmung des Designs
(Quelle: Eigene Darstellung)

Nachdem das ES-HSG-Team den Auftrag erhalten hatte, das Programm mit Amcor als Partner zu gestalten und durchzuführen, wurde das Grobdesign, das für das Proposal entwickelt wurde, gemeinsam weiter abgestimmt und konkret ausgestaltet. Hierbei werden nun die Referierenden stark einbezogen. V. a. einer der beiden Hauptreferierenden stimmte sich in dieser Phase eng mit dem Kunden ab, da nun verstärkt auch inhaltliche Fragestellungen aufkommen:

> *„… Das muss dann in Interaktion, weil die müssen dann auch miteinander sprechen oftmals, die Referenten mit den Unternehmen … Das machen meistens die Referenten … Wir (ES-HSG-Team) übernehmen dann die Koordination.“ (ES-I-1, Z. 32)*

Allerdings wurde mit dem Proposal bereits der zentrale Grundstein für das Programm-Design gelegt, d. h. weitestgehend war die Struktur des Programms damit fixiert: *„Das Design ist eigentlich das, was wir in der Lernarchitektur schon im Offert schon niedergelegt haben. An dem hat sich nicht viel geändert.“ (ES-I-4a, Z. 37)* Vielmehr ging es um die Aufnahme oder Anpassung einzelner Elemente, wie weiterhin deutlich werden wird. An dieser Stelle wurde somit auch die Bedarfsanalyse vertieft (vgl. ES-I-4a, 35), um die notwendigen weiteren Spezifizierungen der Programmgestaltung angehen zu können. Dabei wurden Möglichkeiten der Ausgestaltung in den gegebenen Rahmenbedingungen bei Amcor mit den AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen diskutiert (vgl. ES-I-4a, Z. 35):

> *“There were discussions that were scoping discussions that went on with the senior leadership team to design that. So I know that (the lecturers) had discussions with (ES-HSG team member, Interviewpartner 4), with the senior leadership and they gave their input.” (ES-I-2b, Z. 17)*

Damit wurden auch weitere Ideen und Hinweise der Amcor HR-Verantwortlichen (aus dem Leadership Team (vgl. ES-Dok-5, S. 30) in die Abstimmung einbezogen. Im Sinne der spezifizierten Bedarfsanalyse wurden in enger Zusammenarbeit präzise Herausforderungen identifiziert, um diese in der Programmgestaltung entsprechend aufnehmen zu können:

> *"Meanwhile ES-HSG helped diagnose the precise challenges and design a tailored program to fit the client's particular needs. AF EMEA & AFA and ES-HSG quickly came to establish a close professional relationship that allowed high involvement on both sides, an effective, efficient and innovative design process and supported a learning architecture of high standard and impact." (ES-Dok-4, S. 9)*

Im Folgenden wird weiter auf die Ausgestaltung des Programms eingegangen und auf zentrale Diskussionsthemen, die in diesem Rahmen aufkamen. Insgesamt wurden dabei von beiden Seiten – der ES-HSG sowie Amcor – Ideen aufgenommen und diese diskutiert. Jedoch wurden Initiativen oftmals klar von AF EMEA & AFA vorgeschlagen: *„... nicht alles war rein, nicht alles war rein ES-HSG ... getriggert. Also der Kunde hat da auch ... ganz klare Initiativen vorgegeben." (ES-I-4a, Z. 63-67)* Dies zeigte sich bereits zu Beginn mit den Vorgaben durch den Leadership Framework und den damit verbundenen Kompetenzen und den Unternehmenswerten, die die Basis für die Programmgestaltung darstellen sollten. Aber auch im weiteren Ablauf wird sich dies stellenweise zeigen.

**Gestaltung der Präsenzmodule und Strukturierung der Inhalte**

In persönlichen Besprechungen, meist im 5er-Team (ES-HSG-Seite: Program Director, Program Manager und Haupt-Referierender; Amcor-Seite: 2 HR-Verantwortliche aus dem Leadership Team), wurde in einem ersten Schritt die Gestaltung der Präsenzmodule aufgenommen. Damit verbunden war die Aufnahme und Strukturierung der Inhalte:

> *„Und da haben wir uns ... zusammengesetzt ... Und haben erst mal diskutiert. Okay, also was sind denn so die ... Ingredienzien, die wir drin haben wollen in dem Programm, was ist ein absolutes Must, was ist ein Nice-to-have? Und zwar erst mal in den Präsenzmodulen. ... Und dort kam eben relativ schnell ... dass diese ganzen ... wie Leadership Framework, Values, Lominger Competencies und so weiter stark zum Tragen kamen. Und auch ... wurde eben gefragt, was müssen denn die Teilnehmer mitnehmen und was will denn die Organisation am Ende da rausholen? Nebst dem finanziellen Erfolg natürlich auch. Und das haben wir, diese Pflöcke haben wir erst mal eingeschlagen und mal die Rahmenbedingungen benannt." (ES-I-4a, Z. 55)*

Nach dem Setzen dieser Rahmenbedingungen gingen beide Seiten für sich weiteren Überlegungen nach. Insgesamt wird der Aufwand in dieser Designphase von Interviewpartner 3 für die ES-HSG als überschaubar eingeschätzt, da bereits die *„Dreistufigkeit" (ES-I-3a, Z. 113)* durch den Leadership Framework gesetzt wurde, der

gleichzeitig ebenso üblicherweise von dem Hauptreferenten aufgenommen wird: *„Haben wir genauso in St. Gallen, haben wir uns gegenseitig auf die Schulter geklopft und gesagt, super, passt“ (ES-I-3a, Z. 119)*. Ein zentrales Diskussionsthema war allerdings die Angehensweise der Inhalte: Der Amcor Leadership Framework gab vor, mit dem Thema ‘Leading Self’ zu starten, dann über die Führung von Teams zur Führung des Unternehmens zu gehen. Der übliche Ansatz des Hauptreferenten folgte genau der umgekehrten Richtung, auch wenn die Aufnahme dieser drei Themenblöcke von diesem ebenso angegangen wird: Dabei wird bewusst mit der Führung des Unternehmens begonnen, um daraus abzuleiten, welche ‘Capabilities’ das Unternehmen in Zukunft braucht, was dann auf die Ebenen der Teams und der Einzelnen herunter gebrochen werden kann (vgl. ES-I-3a, Z. 13; Z. 113). Beide grundsätzlichen Angehensweisen wurden dem Kunden anschliessend als Optionen vorgestellt und gemeinsam diskutiert (vgl. ES-I-4a, Z. 55). Ergebnis dieser Diskussion war, mit dem Modul ‘Leading Self’ zu starten – also entgegen der üblichen Angehensweise des Referierenden. Dies war hier mit der Idee eines HR-Verantwortlichen verbunden, mit dem Programm neue Prozesse im Unternehmen einzuführen (z. B. 360 Grad-Feedbacks sowie der Kompetenzaufbau eines HR-Teams zur Unterstützung des Lernprozesses (vgl. unten)).

> *„(ein Amcor HR-Verantwortlicher) hat sich vehement dagegen gestemmt und hat gesagt, wir müssen anfangen mit der Person. … Aber er sagte, ja, er möchte gerne von Anfang an neue Prozesse da mit einbauen. So und das heisst, er hat dann diese Gruppe benutzt … also wir haben dann angefangen mit Selbstführung, aber da haben die dann genau die Elemente dazu mit eingebaut, wie zum Beispiel 360°-Feedbacks, die haben dann ihre HRler trainiert, dass die Coaching machen konnten. So, das hat diese Parallelität, also das heisst, wir haben ein Modul gemacht, er musste dann die, seine, auf seine HR-Community da hochfahren, dass die in der Lage sind die Leute zu beraten.“ (ES-I-3a, Z. 15)*

**Idee des ‘HR Lead Teams’**

Oben wurde schon deutlich, dass einer der AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen das Anliegen einbrachte, parallele zur Programmeinführung ein HR-Team zu professionalisieren und die benötigten Kompetenzen bei diesem Team zu entwickeln, sodass diese die individuellen Lernprozesse begleiten konnten (vgl. ES-I-4a, Z. 55).

Damit sollte diese Möglichkeit genutzt werden, neue Prozesse im Unternehmen zu etablieren. Gleichzeitig war diese Form der Lernunterstützung abzustimmen auf die Inhalte, aber auch auf einzelne Elemente, die im Programm aufgenommen werden sollten wie z. B. die individuellen Entwicklungspläne (IDP), sodass ein ganzheitlicher Prozess durch die Einbettung der Einzelelemente entsteht:

> *„... wir müssen das irgendwie koppeln mit dem IDP. Wir müssen das koppeln (mit) ein paar Themen, die die Leute dann im Seminar behandeln. Wir müssen das koppeln mit 360, sodass die Leute einfach immer so eine Begleitperson haben." (ES-I-4a, Z. 56-57)*

Die konkrete Ausgestaltung dieser Idee erfolgte vorrangig zwischen dem HR-Verantwortlichen und dem Hauptreferenten. Allerdings verfügte ersterer bereits über relativ klare Vorstellungen und steuerte den Prozess und die Diskussion entsprechend. (vgl. ES-I-4a, Z. 57)

**Wahl und Einbindung von Tools und Methoden**

Zentrale Diskussionen griffen auch die Methoden und Tools auf, die zur Vorbereitung auf das Präsenzseminar involviert werden sollten. Wie Abbildung 190 im vorangegangenen Kapitel zeigt, hatte die ES-HSG im Rahmen des Proposals hier vorgängig ein Assessment Centre vorgeschlagen, das verschiedene Tools beinhalten könnte, wie bspw. self-Assessment ('MBTI' oder 'FIRO B') oder 360 Grad-Feedbacks. In dieser Phase kommen nun weitere Tools in der Diskussion auf. Der Kunde nutze bereits seit kurzem einige Tools, sodass deren Integration in das neue Programm entsprechend vorgeschlagen wurde:

> *„... was von Amcor stark gepusht wurde, waren so diese ganzen Methoden im Vorfeld, die die Teilnehmer individuell bearbeiten sollten, wie bspw. die OPQ (Occupational Personality Questionnaire) und SHL Leadership Questionnaire, 360 und der IDP. ... die wurden sehr stark von Amcor-Seite im Design schon etabliert ... Es gab einfach ein paar einzelne Tools, die sie auch schon nutzten und von denen sie überzeugt waren, dass sie gut sind ... das wurde uns doch streng empfohlen vielleicht, die auch zu nutzen und dann darauf zu sprechen zu kommen." (ES-I-4b, Z. 102)*

Gleichzeitig brachte der Hauptreferent die Idee ein, den Persönlichkeitstest 'Big Five' (ES-I-1, Z. 84) aufzunehmen, den dieser auch in anderen Kontexten gerne mit seinen Themen einsetzt. Somit waren diese Tools, die von beiden Seiten eingebracht werden, sinnvoll miteinander zu verbinden, was zunächst vorrangig Aufgabe der Referierenden darstellte. Mit der Einbindung dieser bei Amcor vorliegenden Tools ergaben sich für das ES-HSG-Team, insbesondere den Hauptreferierenden, weitere Überlegungen zu einer sinnvollen und ganzheitlichen Einbindung in den Lernprozess und die Anknüpfung der bereits definierten Inhalte an diese:

> *„Von uns (ES-HSG) war es eher der, die Frage, wie können wir jetzt die Inhalte, die wir in den einzelnen Modulen als gesetzt ansehen ... verknüpfen und koppeln mit den Sachen, die eigentlich vorab schon laufen, also wo binden wir jetzt am gescheitesten das 360 ein? Wann berichten die Leute aus ihren Leadership Questionnaires? ... Wie verknüpfen wir das eine mit ... dem Personality Test? ... was wir auch für Erwartungen lostreten ... wenn wir die Leute durch solche Questionnaires schicken ... Was passiert dann hinterher damit? Wie agieren wir mit Vertraulichkeit, wie wird das hinterher im Teilnehmerkreis dann vorgestellt und und und. Das waren also schon Überlegungen,*

*die von uns kamen, damit man einfach hinterher einen sauberen Prozess hat … während der Durchführung.“ (ES-I-4b, Z. 102)*

Diese Frage der Integration von Tools und deren Anbindung an die Inhalte lag damit weitestgehend auf der Seite des ES-HSG-Teams, was laut Interviewpartner 4 einen Schwerpunkt der Aufgabe des Teams in der Designphase einnahm. So sollte auch sichergestellt werden, dass das Programm an den Vorarbeiten und Grundlagen von Amcor anschliesst, wie den Leadership Framework und die damit definieren Kompetenzen. In diesem Rahmen hatten sie damit eine gewisse Gestaltungsfreiheit:

*„Ihnen war einfach nur wichtig, dass es relevant ist für die Organisation und dass es in irgendeiner Weise immer wieder auf den Leadership Framework und die Competencies zurück strahlt. Und das (haben die Referierenden) … schon verstanden und haben das dann auch dort, wo es Sinn machte, mal mehr, mal weniger entsprechend in Kontext gebracht.“ (ES-I-4b, Z. 102)*

*“The adaptability of all content to the Amcor Leadership Framework thereby constantly played a crucial role” (ES-Dok-4, S. 13).*

**Webinare**

Die Ausgestaltung der e-Learning-Module, die zwischen den Präsenzterminen eingesetzt werden sollten, wurde erst angegangen, nachdem die übrigen Elemente und das Design feststanden. Diese wurden somit dem Programm ergänzt:

*„Dann ist man erst in das Thema virtuell eingestiegen und hat gesagt, okay, was können wir denn auch dann nach dem Programm machen?“ (ES-I-4a, Z. 74-75)*

Die Auswahl der Themen erfolgte dann nach dem Kriterium des Neuigkeitsgehalts für die Teilnehmenden und wurden v. a. durch die ES-HSG und dem Referierenden getroffen. Der Referierende ist über das ‚Institut für Führung und Personalmanagement‘ (IFPM) an die Universität angebunden, sodass Zugriff z. B. auf neue Studien vorliegt und genutzt werden kann:

*„Wir haben … gesagt, es gibt ein paar Themen, die wollen wir den Teilnehmern … mit zugutekommen lassen … so Neues aus der IFPM-Fabrik, ja, so haben wir das genannt. Was gibt es so Neues, Spannendes, was geforscht wird, wo es gerade Trendstudien oder sonstige Reports zu gibt … einmal war das eben so ‘Demographics’, das andere Mal war es irgendein anderes Thema so ‘hot off the Press’, da gab es … neue Leadership-Trends, die besprochen wurden.“ (ES-I-4b, Z. 106-108)*

Dazu wurde eines der e-Learning-Module, das bereits innerhalb Amcor im Rahmen eines anderen Programms genutzt und damit verfügbar war, auch für das neue ‘LTO II’ eingesetzt (vgl. ES-I-1, Z. 120).

**Ergebnis**

Abbildung 193 visualisiert das aus den gemeinsamen Diskussionen entstandene finale Design des neuen Programms ‘Lead to Outperform II’:

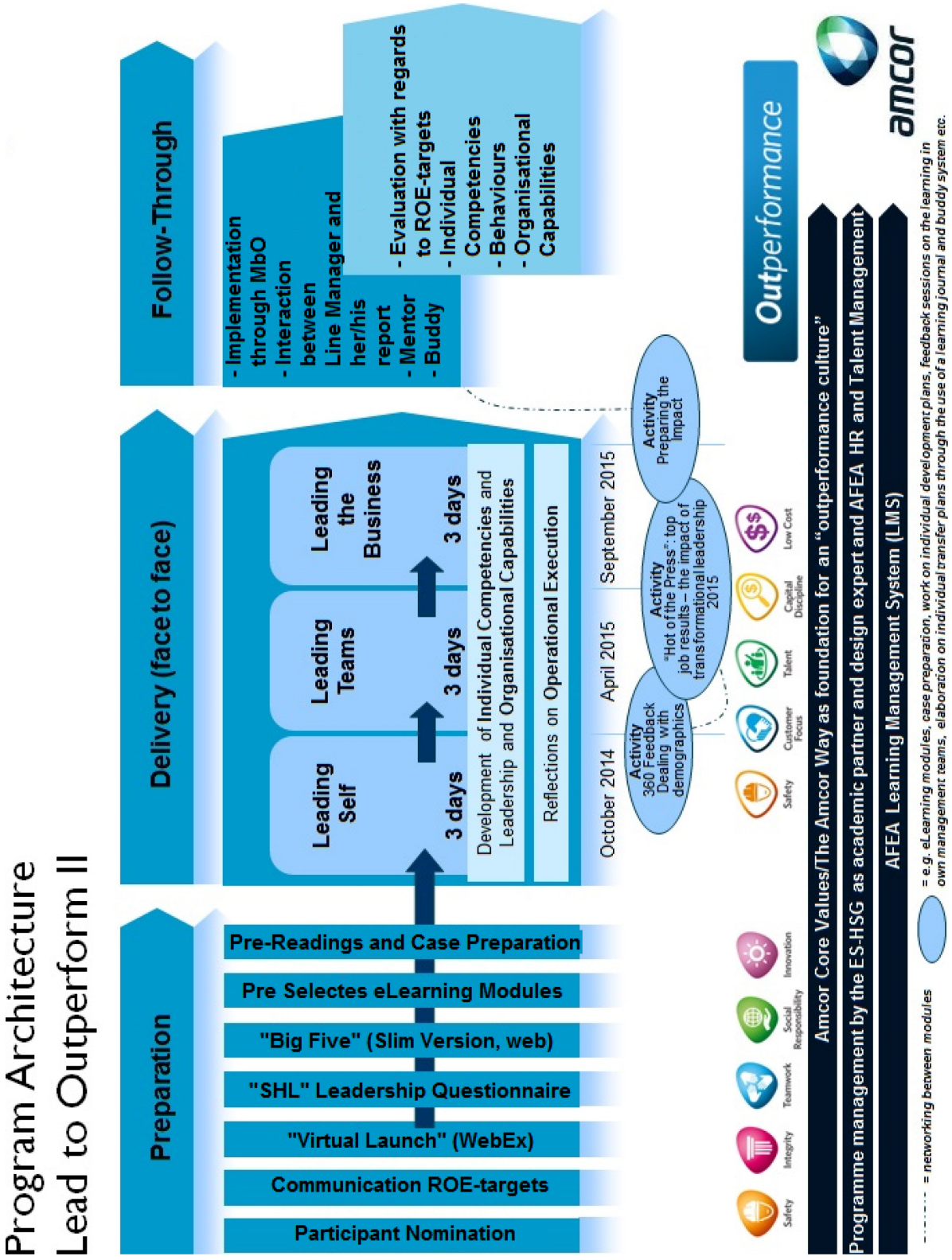



Abbildung 193: ES-HSG – Finales Programm-Design LTO II
(Quelle: in Anlehnung an ES-HSG-Dok-1, S. 1)

### 9.5.3 Innovationsphase

Im Anschluss an die Ideengenerierung in der Inventionsphase lag den Partnern das finale Programm-Design vor. Dieses galt es nun weiter zu entwickeln, auszugestalten und damit die präzisen Vorbereitungen auf die Durchführung des LTO II anzugehen. Dies stellt den ersten Schritt in der Innovationsphase dar. Daraufhin folgen die erste Durchführung des Programms sowie eine umfassende Evaluation. Abbildung 194 visualisiert die Einordnung dieser Schritte in den Innovationsprozess:

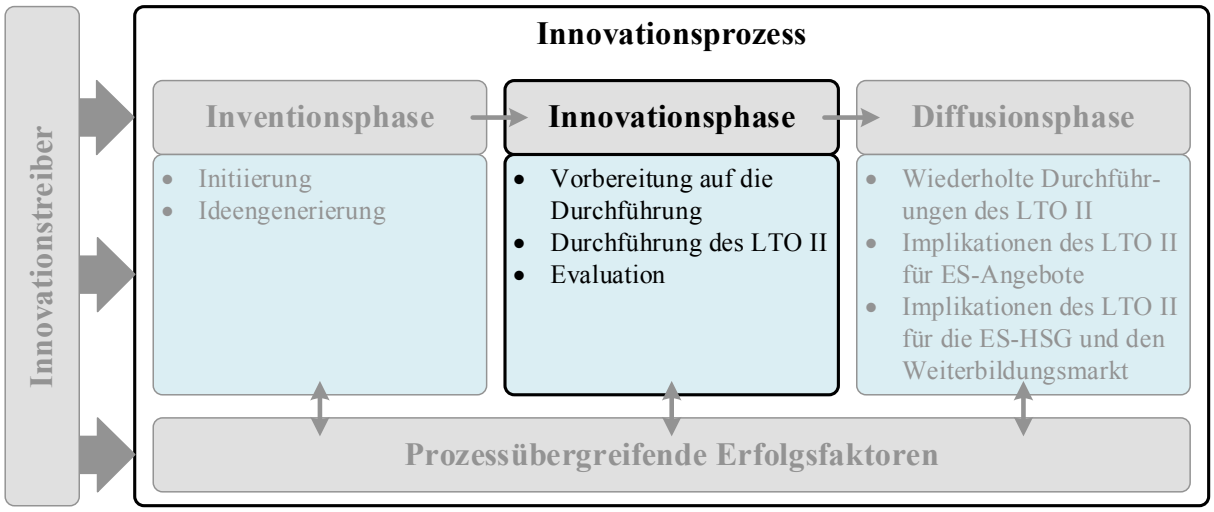



Abbildung 194: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Innovationsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 9.5.3.1 *Vorbereitung auf die Durchführung*

In Abbildung 195 werden die Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial dargestellt, die im Rahmen der Vorbereitung auf die Durchführung in der Analyse aufgenommen werden. Diese können drei Aktivitätsbereichen zugeordnet werden, die weiterhin beschrieben werden: Die Kompetenzentwicklung des ‘HR Lead Teams’, Vorbereitung der Tools und weitere Abstimmungen zur Durchführung, die v. a. die konkreten Ausgestaltung der Präsenzmodule und die virtuellen Sessions betreffen.

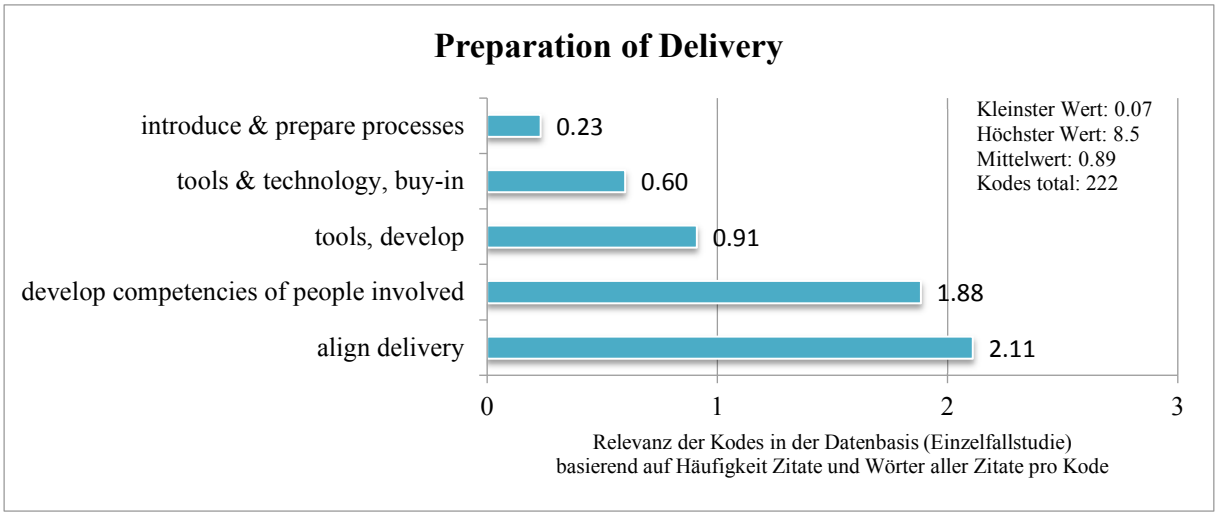



Abbildung 195: ES-HSG – Ergebnisübersicht Vorbereitung auf die Durchführung
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### *9.5.3.1.1 Kompetenzentwicklung des ‘HR Lead Teams’*

**Um ein ‘HR Lead Team’ auf deren neue Aufgabe als Lernprozessbegleiter vorzubereiten, sollten ihnen vorab zentrale Inhalte und Tools des LTO II näher gebracht werden; hierfür wurde viel Zeit und Energie investiert in zwei Schritte:**

**a) enge Abstimmung zwischen HR-Verantwortlichem und Hauptreferent sowie Etablierung der Prozesse im Unternehmen;**
**b) Durchführung von Workshops mit dem ausgewählten HR-Lead-Team durch den Hauptreferenten.**

In der Inventionsphase wurde in der Programmgestaltung bereits die Integration eines ‘HR Lead Teams’ aufgenommen. Dieses Team sollte parallel zur Durchführung des Programms neue Kompetenzen entwickeln, um die Teilnehmenden in ihrem Lernprozess unterstützen zu können und somit den Transfer des Gelernten in die Organisation zu fördern. Ziel war es damit, dass das Team die einzelnen ins Programm integrierten Elemente und Tools bzw. deren Ergebnisreflexion unterstützt und auch gemeinsam mit den Teilnehmenden Inhalte reflektiert und Fragen diskutieren kann. Demnach war es nun bedeutend, ein solches Team entsprechend auf die Durchführung vorzubereiten, was v. a. die Beschäftigung mit den Inhalten einschliesst:

> *“These people were briefed regarding the main content of the three modules on ‘Leadership’ and, as a second step, would act as an intermediary and accompanying coach/mentor to the participants during, in between and after the modules (e.g. 360°-Feedback, Individual Development Plan…). These respective HR Managers or Directors would follow-up with the participants from their Business Unit or Function between*

*modules and ensure focus was kept on their IDPs and all supporting elements/input that could be used for that plan.” (ES-Dok-4, S. 10)*

**Abstimmung und Etablierung der Kompetenzentwicklungsprozesse**

In diesem Prozessschritt waren v. a. zwei Personen in enger Abstimmung besonders stark involviert: Zum einen der HR-Verantwortliche, der bereits die Idee der Etablierung eines solchen Teams zur Lernprozessunterstützung aufbrachte und seitdem die Verantwortung für das Team auf der Amcor-Seite einnahm. Zum anderen der Hauptreferent und damit der Verantwortliche für die Inhalte und die konkrete Gestaltung der Lehr-/Lernsituationen während der Durchführung. Zunächst waren hierfür aufwändige Prozesse im Unternehmen zu initiieren, bspw. die Zusammensetzung des ‘HR Lead Teams’. Dieses Team wurde aus mehreren Talentmanagern innerhalb Amcor zusammengestellt (vgl. ES-I-2b, Z. 32). Insgesamt wurde hier viel Zeit und Energie von beiden Partnern investiert, wie der Hauptreferent beschreibt:

*„Was der (der HR-Verantwortliche) da alles im Hintergrund machen muss, um da diese Prozesse da hinzukriegen … und das sind dann handfeste Prozesse, wo er … ausgucken musste, wie stell ich mir mein Team zusammen, das interne HR-Team, wie händel ich diese ganzen Geschichten, also da ist riesen Gehirnschmalz und Aktivitäten da rein geflossen … wir haben hier jetzt ziemlich viel Ping-Pong gespielt, das heisst, da hab ich auch insbesondere sehr viel Zeit mit reingegeben.“ (ES-I-3a, Z. 119)*

Zudem war zu definieren, wie und in welchen Prozessen das HR Lead Team den Lernprozess unterstützen sollte (vgl. ES-I-4a, Z. 41). Dies schaffte die Grundlage für die Durchführung von Workshops mit dem Team.

**Durchführung von Workshops**

In halbtägigen Workshops bereitete sich das ausgewählte HR Lead Team mit der leitenden Unterstützung des Hauptreferenten auf die Durchführung vor (vgl. ES-I-3b, 31). Dabei erhielt es Einblick in die Inhalte und Tools, um zu verstehen, welchen Herausforderungen oder Fragen die Teilnehmenden gegenüberstehen könnten, um sie dabei zu unterstützen und zu begleiten:

*„… ich (Hauptreferent) habe da jeweils immer einen halben Tag mit denen gearbeitet, in dem wir sie mit den Inhalten auch gerade vertraut gemacht haben. Also da ging es eben darum: … was sind denn jetzt die Big Five, zum Beispiel. Sodass die praktisch hinterher auch wussten: Mit was für Fragen kommen die Leute denn da eigentlich? Also da haben sie sich selber dann fit gemacht. … also Big Five ist mehr so Standardliteratur, aber organisationale Energie, dazu müssen die ja auch ein bisschen erst mal fitgemacht werden, weil das eigentlich nicht so ein Standardrepertoire ist für HR. … da haben wir unseren Input gemacht, da haben wir diesen halben Tag dann jeweils genutzt um dann*

> *die Fragen zu klären, und im Prinzip waren sie dann in der Lage … unter der Supervision von (dem HR-Verantwortlichen) dann Sachen auch vor Ort zu bewältigen." (ES-I-3b, Z. 27)*

Demnach erforderte diese Idee, dass der HR-Verantwortliche für das HR Lead Team über vertiefte Kenntnisse verfügte, um die Rolle eines Supervisors bei Bedarf einnehmen zu können (vgl. ES-I-3b, Z. 29). Dieser war bereits seit Beginn der Programntwicklung eine der beiden zentralen HR-Verantwortlichen, sodass er hier ein breiteres Wissen bzgl. der Programmgestaltung, Ziele und Inhalte verfügte, auch durch die Diskussionen mit dem ES-HSG-Team und den Referierenden.

Ein solcher Workshop wurde allerdings nicht nur einmalig vor Beginn der ersten Programmdurchführung angeboten, sondern findet seitdem einmal im Jahr statt. Damit kann auch auf die Erfahrungen des HR-Teams rückblickend eingegangen und gemeinsam diskutiert werden, z. B. Austausch über aktuelle Ereignisse oder Fragen wie *„was haben wir jetzt beobachtet, was habt ihr beobachtet?" (ES-I-3b, Z. 31)* Darüber hinaus unterliegt das HR Lead Team Veränderungen, indem Mitglieder austreten oder neu aufgenommen werden. Der Hauptreferierende spricht in Verbindung zu dem HR Lead Team daher auch von einer Community, die mit ihren Prozessen wie in einem *„Parallelkosmos" (ES-I-3b, Z. 33)* zu dem Programm agiert.

Besonders in der erstmaligen Durchführung der Workshops und der Etablierung dieser Prozesse konnte dies für einige Mitglieder des HR Lead Teams ein neues Rollenverständnis bedeuten, das im Sinne eines *"HR/Business Partnership"* steht:

> *„Raus aus dem rein wahrscheinlich administrativen Geschäft in das etwas stärker … begleitende, coachende Geschäft hineinzugehen … und für ihre Senior Managers einfach auch ein guter Partner zu sein und das weiterhin zu begleiten" (ES-I-4a, Z. 19-21).*

Mit Bezug auf die Themen des LTO II sollte das Team *„als Motor und Multiplikator in der Organisation selber wirken" (ES-I-4a, Z. 17)* können.

#### *9.5.3.1.2 Vorbereitung der Tools*

**Für die Vorbereitung des Individual Development Plans (IDP) wurden die grössten Investitionen auf beiden Seiten aufgebracht – Hauptreferent und AF EMEA & AFA HR-Verantwortliche –, da dieser neu entwickelt werden musste und gleichzeitig den bedeutenden Anspruch verfolgte, an die Ziele des Programms auf Unternehmensebene anzuknüpfen; dagegen war die Vorbereitung für den Einbezug weiterer vorliegender Tools oder der Einkauf von Fallbeispielen überschaubar.**

**Individual Development Plan (IDP).** Der IDP wurde spezifisch für das LTO II Programm in Zusammenarbeit durch das ES-HSG-Team und den Amcor HR-Verantwortlichen entwickelt (vgl. ES-Dok-4, S. 14). Daher liegt der grösste Entwicklungsaufwand hierin, der v. a. durch den Hauptreferenten aufgebracht wurde:

> *„Den IDP … den haben wir richtig designt … da hatten sie nämlich gar nichts, das, den hab ich nämlich im ersten Wurf für sie gemacht … darauf hab ich richtig rein gehauen" (ES-I-3a, Z. 123).*

Insgesamt verlief die weitere Entwicklung des IDPs nach dem ersten Entwurf wieder in enger Abstimmung zwischen Hauptreferent und HR-Verantwortlichen. Die Notwendigkeit, diesen IDP sorgfältig zu gestalten und zu entwickeln, liegt mit einem übergeordneten Ziel des Programms auf Organisationsebene verbunden:

> *„Da (es) eben darum ging da auch ganz neue Capabilities bei Amcor da hinzustellen, und dazu gehört es zum Teil zum Beispiel eben auch einen formalisierten Individual Development Plan zu haben. Und welche Elemente da drin sind, das war eben auch Teil dieses Abstimmungsprozesses … den haben wir jetzt nicht von ihnen übernommen, sondern den haben wir bei ihnen reingespielt, und da haben wir uns dann halt abgesprochen." (ES-I-3b, Z. 9)*

In der Entwicklung des IDP wurden verschiedene Elemente aus verschiedenen Quellen vereint und konsistent an den Bedarf des Kunden angelehnt, der die Erreichung von Unternehmensziele fokussierte. Vor diesem Hintergrund wurden Aspekte aufgenommen, die sich aus den bisherigen Gesprächen mit den HR-Verantwortlichen bei Amcor als bedeutend herausgestellt haben sowie Aspekte, deren Einbezug erfahrungsgemäss sinnvoll erschienen und auch Aspekte, die durch andere Kundenprojekte bekannt waren und hierfür als geeignet gesehen wurden:

> *„Das war so ein bisschen Best of. Und das haben wir auf deren Bedürfnisse halt zugeschnitten. Und deren Bedürfnisse waren eben sehr stark... das musste alles sehr stark am Output orientiert sein. Die haben eine Outperformance-Kultur, und da muss immer alles messbar sein. … Wie gut hat es euch geholfen eure strategischen oder sonstigen persönlichen Ziele, die ihr ohnehin habt aus dem Business … die zu erreichen?" (ES-I-3b, Z. 17)*

Diese Messbarkeit, die hier angesprochen wird, wird v. a. später im Rahmen der Evaluation bedeutend, wofür der IDP eine zentrale Grundlage darstellt (Kapitel 9.5.3.3 geht näher darauf ein). Letztendlich sollte der IDP an den Outperformance-Organisationszielen klar anknüpfen und entsprechende individuelle Performanz-Ziele aufnehmen. Der IDP sollte es den Teilnehmenden ermöglichen, ihren Lernprozess zu dokumentieren, sodass dieser überwacht und begleitet werden kann:

> *"The establishment of an IDP – which explicitly hooked up with the outperformance business objectives and individual performance objectives – looked into something unique. In order to monitor progress on each of the agreed upon development issues*

*with particular business performance, a process was installed for participants and HR to track the development success during the program." (ES-Dok-4, S. 12)*

**Weitere Elemente.** Die Entwicklung weiterer Elemente wie Tools und Fallstudien war im Gegensatz zu dem IDP überschaubar:

- **Weitere Tools.** Wie schon in der Designphase deutlich wurde, wurden in das Programm Tools einbezogen, die bereits bei Amcor vorlagen, wie das 360 Grad-Feedback. Der Hauptreferierende wollte dazu den Persönlichkeitstest ‘Big Five’ einbeziehen. Hier konnte eine kostenlose Web-Version verwendet werden (vgl. ES-I-1, Z. 108).
- **Fallbeispiele.** Darüber hinaus ist eines der Fallbeispiele, den einer der beiden Referierenden mit den Teilnehmenden bearbeiten möchte, von extern einzukaufen. Das andere Fallbeispiel bringt wiederum die Referentin selbst mit:

  *„… der Alinghi-Case, den hat die (Referierende) erstellt, damit arbeitet sie. Und der Wolfgang Keller Case, das ist ein … ein Harvard Case, und damit arbeitet der (zweite Referierende) … Den kaufen wir … dann da ein und stellen den zur Verfügung.“ (ES-I-1, Z. 32)*

*9.5.3.1.3 Weitere Abstimmungen zur Durchführung*

**Die aufwändigen Abstimmungen der einzelnen Module in mehreren Iterationsschleifen zwischen ES-HSG und AF EMEA & AFA führten im Ergebnis zu äusserst detaillierten Feinplanungen, die die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung darstellten; zu unterscheiden sind Vorbereitungen von ...**

**a) Präsenzmodulen: Präzise Planung der einzelnen Tage sowie Einbindung des HR Lead Teams;**
**b) Virtuellen Sessions: Vorbereitung der Plattform sowie inhaltliche Vorbereitung und Verlinkung verschiedener Elemente zur Sicherstellung der Relevanz für Amcor.**

Für die Abstimmungen zur Durchführungen wird ein relativ hoher Aufwand durch die Interviewpartner aufgezeigt, insbesondere durch den Hauptreferierenden (vgl. ES-I-3b, Z. 43). Dieser Aufwand ist v. a. durch die hochgradig detaillierte gemeinsame Planung begründet, die einige Iterationsschleifen vor dem Durchführungsstart benötigte. Gleichzeitig wird genau in dieser Aktivität ein zentraler Erfolgsfaktor für die gelungene Durchführung und damit für positive Lernergebnisse gesehen:

*„Erfolgsfaktor war sicherlich, dass wir hochgradig diszipliniert den Prozess mit dem Kunden abgestimmt haben und es quasi bis in das letzte Detail durchgeplant hatten mit*

> *vielen Iterationsschlaufen beim Kunden … Herausforderung liegt eigentlich genau mit in diesem Erfolg, denn das bedeutete wahnsinnig viel Abstimmung.“ (ES-I-4a, Z. 85)*

Die Abstimmung in einer solchen Detailliertheit wurde v. a. von Amcor eingefordert. Der Program Director (Interviewpartner 4) beschreibt AF EMEA & AFA als *„einen Kunden, der nicht unbedingt ‘Trusting the Process’ zu seiner Devise gemacht hat. Das heisst … er wollte ganz gerne … wissen, wie alles funktioniert, war relativ nah dran. Das bedeutete viel Abstimmung, viele Schlaufen ziehen und das war arbeitsaufwändig in der Anfangsphase.“ (ES-I-4a, Z. 85)* Damit wurden bspw. die konkreten Abläufe definiert und Lehr-/Lernaktivitäten im Klassenraum mit der Begleitung des Lernprozesses durch das HR Lead Team ausserhalb des Klassenraums oder auch der Einbezug der einzelnen Tools (z. B. die Fragebögen) in beiden Kontexten abgestimmt. Auch die dem Programm grundgelegten Amcor Unternehmenswerte sind durch den Referierenden während der Durchführung aufzunehmen, was eine entsprechende Vorbereitung erfordert:

> *„Was ist die Kultur von Amcor, was sind deren Werte, was sind deren Leitlinien. Das wir wirklich das Programm darauf aufbauen. … Der (Referierende) nimmt immer Bezug darauf. Was passiert bei Amcor, was sagt die Theorie, wie ist das relevant für Amcor?“ (ES-I-1, Z. 164)*

Diese Abstimmungsaktivitäten zeigten sich aus der Perspektive des ES-HSG-Teams v. a. für die Präsenzmodule sowie die Webinare, die zwischen den Präsenzmodulen durchgeführt werden sollten. Die nachfolgenden Ausführungen gehen darauf näher ein.

**Präsenzmodule vorbereiten**

Für die Präsenzmodule meint die Abstimmung die präzise Ausgestaltung der einzelnen Tage, d. h. die Feinplanung für die Umsetzung auf der Mikro-Ebene vorzunehmen:

> *„… während … der Bereitmachen für die eigentliche Durchführung hat man natürlich ja noch geguckt, okay, wie müssen wir jetzt die Tage ausgestalten und die Wochen? Wie binden wir das HR Team, Lead Team mit ein et cetera?“ (ES-I-4a, Z. 41)*

Damit ist v. a. der Referierende hier gefordert, der in diesem Sinne von ‘Development’ für jedes einzelne Modul spricht, das auf dem vorangegangenen Design basiert (vgl. ES-I-3b, Z. 41).

**Virtuelle Sessions vorbereiten**

In ähnlicher Weise sind auch die Webinare vorzubereiten und abzustimmen. Für die erste Durchführung wurde WebEx als Plattform gewählt und vorbereitet, welche das ES-HSG-Team stellenweise in anderen Projekten einsetzte und bereits kannte. Nach der ersten Durchführung wurde jedoch eine andere Plattform genutzt, worauf Kapitel

9.5.4.1 eingeht. An dieser Stelle wird sich verstärkt die Vorbereitung der Durchführung auf der Plattform selbst zeigen, die von den Interviewpartnern bzgl. der ersten Durchführung in diesem Umfang nicht beschrieben wurde.

Inhaltlich stellt sich auch hier die Aufgabe, v. a. für den Referierenden, einzelne Programmelemente miteinander zu verknüpfen. Bspw. beschäftigte sich ein Webinar mit dem Thema 'Tob Job Results', das Ergebnisse der aktuellen 'Top Job-Trendstudie 2015' (Bruch, Fischer & Färber, 2015) des Instituts für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen aufnimmt. Diese beschäftigt sich mit Arbeitgeberattraktivität und sollte verbunden werden mit aktuellen Ergebnissen der kürzlichen Mitarbeiterbefragung innerhalb Amcor. Hier war entsprechend der Referierende in seiner Vorbereitung gefordert. Gerade in solchen Aktivitäten könnte äusserst viel Engagement einfliessen, was aber auch mit Blick auf das Geschäftsmodell zu begrenzen ist:

> *„… gerade mit dieser Verknüpfung hier, Top Job Results und mit den Unternehmensergebnissen, da schauen wir wirklich … Weil da könntest du so viel Zeit investieren, also das ist immer ein Abwägen. Aber wenn es halt Spass macht, dann macht man es…" (ES-I-1, Z. 186)*

### 9.5.3.2 *Durchführung des LTO II*

Vor der Durchführung waren die Teilnehmenden durch Amcor zu nominieren. Dies lag alleine in der Verantwortung von AF EMEA & AFA (ES-I-1, Z. 92). Dabei war die Gruppengrösse auf 30 Teilnehmende vorgängig, bereits im Rahmen des RFPs durch Amcor, begrenzt worden. Im Rahmen der Durchführung des Programms werden nun folgende Aktivitäten aus der Perspektive der Programmverantwortlichen zentral, um das Lernen der Teilnehmenden zu ermöglichen und zu unterstützen – hier in Zusammenarbeit zwischen ES-HSG und Amcor): Durchführung der Präsenzmodule und der virtuellen Sessions, Engagement der Teilnehmenden, Förderung des Engagements der Teilnehmenden im Lernprozess, Unterstützung des gesamten Lernprozesses.

#### *9.5.3.2.1 Präsenzmodule*

**In den Präsenztrainings stellen sich v. a. 4 zentrale Dimensionen heraus, die förderlich für den Lernerfolg gesehen werden:**

**a) Integration der Ergebnisse aus den Vorbereitungsphasen;**
**b) flexibler Umgang mit vorher nicht bekannten Ergebnissen durch Referierende ermöglicht weitere 'Customization';**
**c) Einbezug des Management als Stakeholder und zur Betonung der 'Management Attention';**

### d) Ermöglichung von Networking zur Förderung der Kollaboration.

Abbildung 196 veranschaulicht die relevanten Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial. Nachfolgend wird auf diese näher eingegangen.

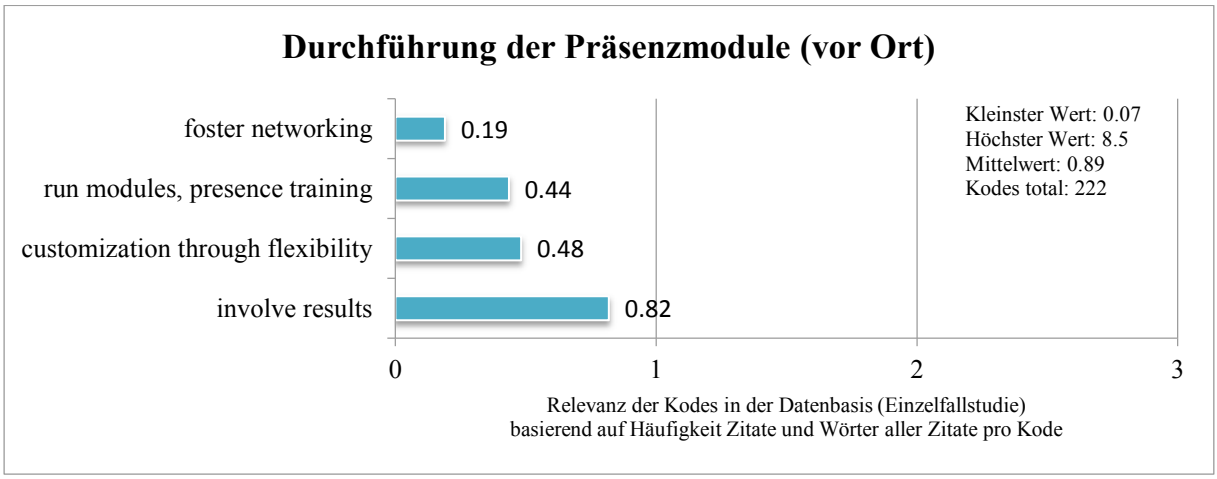



Abbildung 196: ES-HSG – Ergebnisübersicht Durchführung der Präsenzmodule (vor Ort)
(Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt wurden 3 Präsenztrainings vor Ort im Weiterbildungszentrum der Universität St. Gallen durchgeführt. Jedes Präsenztraining umfasste drei Tage, in denen den Teilnehmenden umfassende Einblicke in das Thema ‚Führung‘ aus verschiedenen Perspektiven ermöglicht werden sollten (vgl. ES-Dok-4, S. 12). Damit steht hier die Beschäftigung mit den Inhalten im Zentrum. Tabelle 79 gibt einen Einblick in die Inhalte der einzelnen Module:

| Modul | | Erläuterung der Inhalte |
|---|---|---|
| 1 | **‘Leading Self’** | • Wirkung von Leadership auf die eigene Persönlichkeit (Bezug auf den Persönlichkeitstest ‘Big Five’)<br>• Diskussion dieser Implikationen basierend auf dem Harvard-Case<br>• Umgang mit Führungsqualitäten (verbunden mit ‘Occupational Personality Questionnaire’ (OPQ))<br>• Bearbeitung individueller Leadership Cases der Teilnehmenden |
| 2 | **‘Leading Teams’** | • Management und Entwicklung von High Performance Teams<br>• Diskussion und Reflexion von Typologien und Entwicklungsstadien von Teams anhand eines Fallbeispiels (‘Alinghi America’s Cup team’)<br>• Situational Leadership, Unterschiede zwischen transaktionaler und transformationaler Führung<br>• Einblicke in formulierte Visionen für zahlreiche Teams<br>• ein Schauspieler unterstützt in der Weiterentwicklung der Präsentations- und Rhetorikkompetenzen |

| Modul | | Erläuterung der Inhalte |
|---|---|---|
| 3 | **‘Leading the Business’** | • Kennenlernen des Ansatzes ‚Organisationale Energie‘ und Mobilisierungsstrategien (zur vollen Ausnutzung der persönlichen Innovationslandschaft und effektiven Veränderungen)<br>• Verbindung individueller Kompetenzen und organisationaler Kompetenzen (Capabilities)<br>• Verbindung zum Amcor Innovationsansatz |

Tabelle 79: ES-HSG – Überblick Präsenzmodule und ihre Inhalte
(Quelle: ES-Dok-4, S. 12-13)

Während der Durchführung war kontinuierlich der Bezug zum Amcor Leadership Framework sowie den Unternehmenswerten durch die Referierenden herzustellen. Um die Unternehmenswerte ebenfalls im Präsenztraining immer präsent zu machen, stellten die Amcor HR-Verantwortlichen einen Banner auf, der diese gut sichtbar visualisiert. Für den Hauptreferierenden stellte die Verbindung dieser Werte mit den Theorien keine Schwierigkeit dar, da dieser einen gleichen Ansatz vertritt. (vgl. ES-I-3a, Z. 47)

**Integration von Tools und Ergebnissen der Vorbereitungsphasen**

In Tabelle 79 zeigt sich auch die Einbindung der einzelnen Tools und Ergebnisse aus den verschiedenen Tests bzw. Fragebögen, die jeweils vorgängig zu den einzelnen Modulen bearbeitet wurden. Wie der Referierende beschreibt, wurde versucht, die Ergebnisse aus der Vorbereitungsphase der Teilnehmenden bestmöglich in die Präsenzmodule zu integrieren:

> *„Alles, was da an Preparation da kommt, das versuchen wir dann … einzubauen. Und das fliesst dann entweder in den Individual Development Plan mit rein, oder … wird dann eben direkt mit in die Workshops mit eingebaut.“ (ES-I-3b, Z. 71)*

Ein Beispiel dieser Integration kann mit Bezug auf das zweite Präsenzmodul gegeben werden. Hier sollten die Teilnehmenden vorab den Fragebogen (hier ‘Belbin’) zu den Teamrollen bearbeiten und die Ergebnisse mitbringen. Vor Ort sollen die Ergebnisse anhand der vorliegenden Gruppenkonstellationen bewusst erlebt und reflektiert werden:

> *„Diese Ergebnisse … die konnten wir dann sehr aktiv mit einbauen in die aktuelle Fallstudienarbeit, also die Leute dann... indem wir sie bitten konnten auch noch mal bewusst auf der Metaebene zu schauen: Wie arbeiten sie hier gerade als Team zusammen? … Wie sind sie überhaupt mit ihren Belbin-Profilen aufgestellt?… die müssen sich dann eben Gedanken machen, wie sie sich als Team da organisieren können, also auf der Metaebene. Also einmal inhaltliche Arbeit an dem Fall, was auch mit Team zusammenhängt, und dann noch mal im Selbstversuch zu gucken: Wie haben wir denn jetzt hier gerade als Team zusammengearbeitet? Wir haben uns das und das vorgenommen, haben wir das eingehalten? Wie sind wir damit umgegangen? Wie haben sich unsere stereotypischen Rollenverhalten wieder gezeigt? … Also, das haben wir dann sehr schön und eng miteinander verzahnt. Und das kam jetzt sehr, sehr gut an.“ (ES-I-3b, Z. 69)*

**'Customization' durch flexiblen Umgang mit individuellen Ergebnissen**

Der Einbezug der individuellen Ergebnisse der Teilnehmenden in den Präsenzmodulen, die sie durch die einzelnen Fragebögen und Tests erhalten, konnten durch die Referierenden vorab kaum vorbereitet werden. Demnach war nur in begrenztem Rahmen abzusehen, welche Ergebnisse aufkommen und einbezogen werden könnten. Auch die Aufnahme individueller Herausforderungen und Situationen erfordert ein Mass an spontaner Flexibilität. Dies ermöglicht eine Form der 'Customization' direkt vor Ort. Gleichzeitig erfordert dieses Vorgehen auch eine weniger detaillierte Vorbereitung oder *„kann sogar schädlich sein" (ES-I-3b, Z. 43),* da es diese wichtige Flexibilität verringern könnte. Die Herausforderung des flexiblen Umgangs mit vorher nicht absehbaren Ergebnissen wird aufgefangen durch die Erfahrung der Referierenden, indem sie diese Tools bereits häufig genutzt haben:

> *„Wenn ich die Big Five mache, dann muss ich damit umgehen können, was die Leute dort im Raum, was die da für Ergebnisse haben. … Aber ich bin natürlich fit genug um damit irgendwie umgehen zu können. Beziehungsweise, wenn wir die organisationale Energie erklären … wir wissen natürlich nicht, was da für Ergebnisse bei der Messung herauskommen … da müssen wir dann sehen, was da kommt. … Aber in der Regel sind das … Tools und Methoden, die wir sehr gut beherrschen. … der Aufwand ist... also das verteilt sich recht gleichmässig zwischen den drei Modulen. … das Customizing kommt dann in dem Feld natürlich sehr stark zum Tragen, dass wir darauf eingehen … mit welchen Themen die Leute dann da kommen." (ES-I-3b, Z. 39)*

**Einbezug des Managements**

Zur Betonung der Unterstützung des Programms durch die Geschäftsführung ('Management Attention') und auch zur Anbindung an Strategie und Prozesse bei Amcor, wurden seit der ersten Durchführung Managementmitglieder stellenweise als Gastreferierende einbezogen. Bspw. begrüsste der CEO die Teilnehmenden zu Beginn des Programms (vgl. ES-I-3a, Z. 98-99). Eine der beiden HR-Verantwortlichen betonte diese Einbindung zu dieser Zeit als einen zentralen Erfolgsfaktor für den Erfolg des Programms:

> *"The fact that AF EMEA & AFA had other Vice Presidents do presentations to the group … has shown an excellent level of executive buy-in, which … has been key to the success of the program." (ES-Dok-4, S. 20)*

Jedes Präsenzmodul wird durch einen 'Vice President' gestartet. Dabei werden die Programminhalte gezielt auf das Geschäft von Amcor bezogen und es kann eine Diskussion mit den Teilnehmenden stattfinden, wie folgende Ausführungen beispielhaft zeigen:

> *"That links it very much then to the business, for example, we had (anonymized VP) … came for two hours … and he talked about the business and he talked about the strategy and how he developed on the journey of Amcor, but the questions from the participants*

> *… they were challenging and haul him on, what is your leadership style? What leadership style works in each phase?" (ES-I-2a, Z. 98-100)*

Die Einbindung der Vice Presidents war für das HR-Team relativ einfach, denn diese Personen verstehen solche Aufgaben laut Interviewpartnerin 2 als Teil ihrer Führungsrolle. Zudem agieren sie hier auch in der Rolle als Stakeholder:

> *"They are also the sponsors of this program. Without them we would not have a program. … So they nominate their participants every year, so they have the final say. They sign off on the final participants so they have a stake in this." (ES-I-2a, Z. 108-112)*

Nach dem dritten und letzten Präsenzmodul sollen die Teilnehmenden ausserdem ihre Ergebnisse des Lernprozesses dem Management präsentieren und verschriftlichen diese ausserdem in einem Bericht.

**Networking**

Wie im Proposal durch das ES-HSG-Team vorgeschlagen (vgl. ES-Dok-6, S. 22), wurde am ersten Präsenztag am Abend ein 'Networking Dinner' angeboten. Dieses diente dem gegenseitigen Kennenlernen der Teilnehmergruppe zum Aufbau einer Community für die Manager, die die Kollaboration im Unternehmen stärken soll (vgl. ES-I-1, 102).

*9.5.3.2.2 Virtuelle Sessions*

**Die Durchführung der virtuellen Sessions des Programms nahm 2 Hauptbestandteile auf:**

**a) Virtuelles Kick-off: Informieren der Teilnehmenden über das Programm und Ziele sowie Kennenlernen der Beteiligten;**
**b) Virtuelle 'in-between Modules': richten den Fokus der Teilnehmenden wieder auf die relevanten Themen, fördern den Austausch und die Anwendung.**

Abbildung 197 nimmt die Kodes aus der Datenanalyse mit ihrer Relevanz im Datenmaterial auf, die an dieser Stelle einbezogen werden:

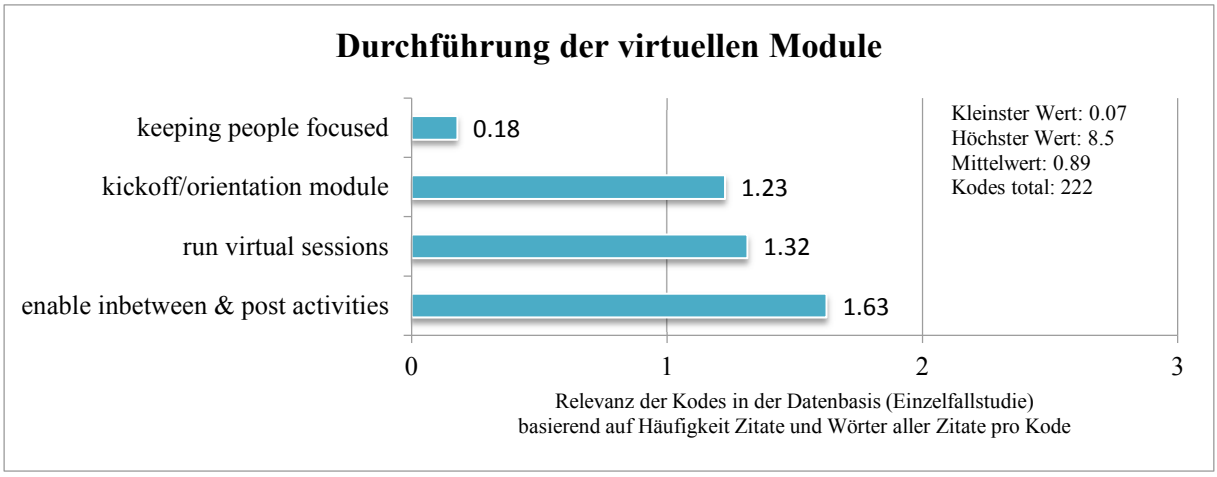



Abbildung 197: ES-HSG – Ergebnisübersicht Durchführung der virtuellen Module
(Quelle: Eigene Darstellung)

Diese Kodes können zwei Kategorien zugeordnet werden: Start des Programms und die virtuellen Module, die zwischen den Präsenzmodulen durchgeführt werden.

### Start des Programms (Kick-off)

Das neue Programm LTO II wurde im Herbst des Jahres 2012 erstmalig gestartet (vgl. ES-Dok-4, S. 11). Der ‘Virtual Launch’ sollte die Teilnehmenden auf das Programm vorbereiten und wurde zunächst mit der Plattform ‘Adobe Connect’ durchgeführt:

> *“In order to be well prepared for the course and to not lose any extra time in ramping up the program during the first module, a ‘virtual launch’ was set up. … participants, program management of AF EMEA & AFA and ES-HSG as well as the selected faculty joined in for an exchange on the objectives of the learning measure and the expectations for the participants.” (ES-Dok-4, S. 12)*

Dabei konnten die Teilnehmenden bereits die beteiligten Personen auf den Seiten AF EMEA & AFA sowie ES-HSG kennenlernen und erhielten zentrale Informationen zum Programm. Dieses Vorgehen entspricht dem Vorschlag durch das ES-HSG-Team, das im Proposal aufgenommen wurde (vgl. ES- Dok-6, S. 18).

### Virtuelle ‘in-between Modules’

Zwischen den Präsenzseminaren waren 2 Webinare geplant, die ebenfalls in der ersten Durchführung mit der Plattform ‘Adobe Connect’ durchgeführt wurden, da diese der ES-HSG zur Verfügung stand (vgl. ES-I-1, Z. 76):

| Webinar zum Thema | Zeitraum |
|---|---|
| ***"Dealing with Demographics"*** | zwischen Modul 1 & 2 |
| ***"Hot of the Press"*** | zwischen Modul 2 & 3 |

Tabelle 80: ES-HSG – Übersicht Webinare
(Quelle: in Anlehnung an ES-Dok-1, S. 1)

Das Ziel der Webinare ist es v. a. die Fokussierung der Teilnehmenden über den gesamten, eher langen Lernprozess auf die Themen zu erhalten:

> *"There are very long gaps between the modules. … So it is very much keeping people focused so they have their discussions and their IDPs but also getting the group back together to discuss what they are learning, what they are working on and to talk about relevant topics for their role. … So it is very hands on. There is a bit of theory from St. Gallen but they also, the idea is that they can implement and use their topics." (ES-I-2b, Z. 74)*

Demnach beinhalten die Webinare nur einen kleinen Theorieteil, der durch den Referierenden eingebracht wird. Vielmehr wird auf die Anwendung, Diskussionsfragen und Reflexion der Teilnehmenden eingegangen. Dabei werden auch neue Themen versucht aufzunehmen, was sich bspw. an einer späteren Durchführung zeigt: Hier lagen Ergebnisse eines Amcor-internen 'Engagement Survey' vor, die einbezogen werden konnten. Ausserdem lagen am Instituts für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen, dem der Hauptreferierende angehört, neue Ergebnisse zur Arbeitgeberattraktivität im Rahmen 'Top Job-Trendstudie 2015' (Bruch, Fischer & Färber, 2015), die ebenfalls genutzt und mit internen Ergebnissen verbunden wurden:

> *„Da nehmen wir jetzt diesen Engagement Survey, … und das wir da ein bisschen auch die Resultate, was gerade im Unternehmen passiert, mit, was in der Welt passiert, matchen, und das auch zu nutzen" (ES-I-1, Z. 150).*

Insgesamt lässt sich seit der ersten Durchführung laut Interviewpartnerin 1 eine hohe Teilnehmerquote (etwa 95 %) in den Webinaren feststellen, was als positive Rückmeldung der Teilnehmenden angesehen wird (vgl. ES-I-1, Z. 42-144).

#### *9.5.3.2.3 Förderung des Engagements der Teilnehmenden*

**Das Engagement der Teilnehmenden wird in ihren Lernprozessen durch zwei Dimensionen gefördert:**

**a) Teilnehmende: ausserhalb der Präsenzseminare strukturieren definierte Aktivitäten den Lernprozess weiterhin für das selbstgesteuerte Bearbeiten;**

**b) Peers: durch die Etablierung eines ‘Buddy System’ steht ein persönlicher Diskussionspartner zur Verfügung, was Reflexion und den Lerntransfer während des Programms sowie nachgängig fördern kann.**

Teilnehmende engagieren sich zum einen durch ihr individuelles und selbstgesteuertes Lernen in verschiedenen Aktivitäten, zum anderen sind sie in ein Buddy System eingebunden, in dem sie einen Tandempartner im Lernprozess unterstützen und selbst von diesem unterstützt werden – dies kann im Sinne von gegenseitiger ‘Self-Facilitation’ gesehen werden. Abbildung 198 stellt die hier relevanten Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial dar:

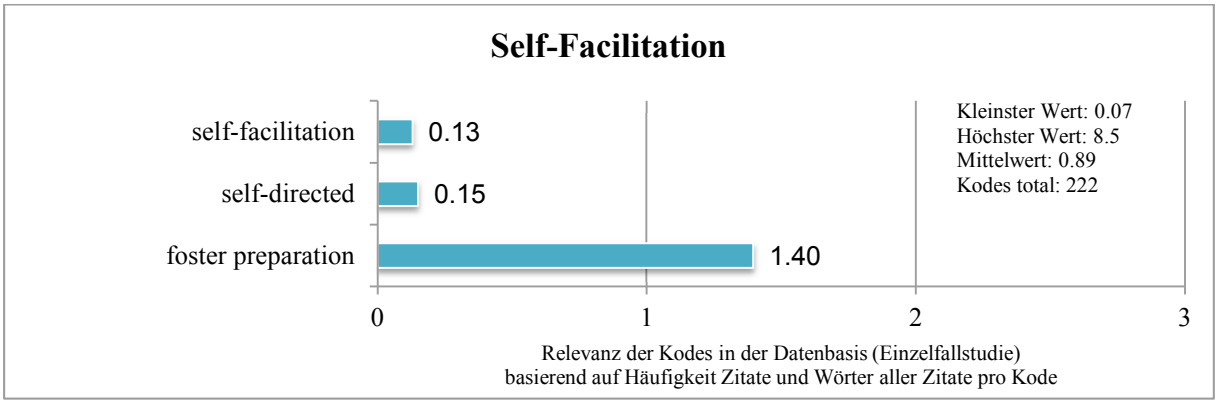



Abbildung 198: ES-HSG – Ergebnisübersicht Self-Facilitation
(Quelle: Eigene Darstellung)

### Teilnehmende

Vor, zwischen und nach den Präsenztrainings sind Prozesse und Aktivitäten im Lernprozess vorgesehen, denen die Teilnehmenden selbstgesteuert – innerhalb des vorgegebenen Rahmens – nachgehen können. Tabelle 81 fasst diese Aktivitäten in den einzelnen Phasen zusammen:

| **Teilnehmende: Aktivitäten im Lernprozesses (ausserhalb der Präsenzmodule)** | |
|---|---|
| **Vorbereitungsphase** | • Teilnahme am ‘Kick-off Call’<br>• Vorbereitungen für Modul 1: Lesen des Fallbeispiels<br>• Austausch mit Manager: Definition der Erwartungen an das Programm und Bezug zum Arbeitskontext sowie aktuellen Aufgaben<br>• Erste Ideen zum Individual Development Plans (IDP) sammeln<br>• Ausfüllen des ‘Big Five’ Persönlichkeitstests |

| **Teilnehmende: Aktivitäten im Lernprozesses (ausserhalb der Präsenzmodule)** | |
|---|---|
| **Zwischen Modul 1 & 2** | • Teilnahme am Webinar<br>• 360 Grad-Selbsteinschätzung, Austausch mit HR-Facilitator und Manager bzgl. der Ergebnisse<br>• IDP finalisieren und unterzeichnen<br>• Vorbereitungen für Modul 2: Vorbereitungslektüre, e-Learning zum Thema 'Situational Leadership'<br>• Ausfüllen des SHL Fragebogens OPQ (Profil der Rolle im Team)<br>• Austausch mit Manager bzgl. des Programms und der Anwendung des Gelernten<br>• Austausch mit 'Buddy' |
| **Zwischen Modul 2 & 3** | • Teilnahme am Webinar<br>• Vorbereitungen für Modul 3: Vorbereitungslektüre, e-Learning zum Thema 'High Performing Teams'<br>• Austausch mit Manager zum Programm und Anwendung des Gelernten<br>• Follow-up: IDP und 360 Grad-Feedback<br>• Arbeitsgruppe zu Innovationen<br>• Austausch mit 'Buddy' |
| **Nach Modul 3** | • Review der Lernmaterialien<br>• Austausch mit/Präsentation für das Management: Anwendung des Gelernten während des gesamten Programms<br>• Follow-up bzgl. IDP<br>• Austausch mit 'Buddy' bzgl. der weiteren Anwendung des Gelernten |

Tabelle 81: ES-HSG – Aktivitäten der Teilnehmenden im Lernprozess
(Quelle: ES-Dok-3, S. 1)

**Peers**

Wie Tabelle 81 zeigt, ist regelmässig über den Lernprozess hinweg der Austausch mit einem 'Buddy' vorgesehen. Dies dient der gegenseitigen Unterstützung und dem Austausch der Teilnehmenden in Tandems, welche zu Beginn des Programms gebildet werden. Ein 'Buddy' agiert demnach als *"a sounding board, 'coach' and solid feedback source to an individually selected co-participant" (ES-Dok-4, S. 14),* auf den jederzeit zurückgegriffen werden kann – auch durch die Referierenden:

> *„Dieser Buddy, den können wir jederzeit einsetzen, sodass die Leute da ihre persönlichen Ergebnisse … was da neu dazugekommen ist, nur, dass die das mit aufgreifen können. … läuft im Hintergrund mit, zum Beispiel … im zweiten Modul … BELBIN ist da mit dabei, über ihre Team Roles." (ES-I-3b, Z. 69)*

Auch nach Ende des Programms kann dieses Buddy System durch den weiter anhaltenden Austausch dabei unterstützen, Gelerntes im Unternehmen zu verankern (vgl. ES-I-1, Z. 88-90). Dieses Unterstützungselement wurde bereits im Proposal durch die ES-HSG vorgeschlagen (vgl. ES-Dok-6, S. 19) und in der Durchführung aufgenommen.

#### *9.5.3.2.4 Unterstützung des gesamten Lernprozesses*

**Die Unterstützung des Lernprozesses während der Durchführung wird auf 3 Ebenen durch 3 Personengruppen sichergestellt:**

**a) Manager: wurden im gesamten Lernprozess als Learning Facilitator mit definierten Aktivitäten zur Verbindung des Gelernten mit dem Arbeitskontext einbezogen, was diese als Teil ihrer Führungsaufgabe aufnehmen;**
**b) HR-Lead-Team: HR-Facilitator stellten die internen Prozesse zwischen Manager und Teilnehmenden sicher und konnten durch ihre vorangegangene Kompetenzentwicklung dies mit einer fachlichen Expertise unterstützen**
**c) ES-HSG-Team: unterstützt die AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen von extern, diese definierten Prozesse entsprechend umzusetzen.**

In Abbildung 199 werden die an dieser Stelle relevanten Kodes mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial aufgenommen. Diese lassen sich in die drei Personengruppen zur Lernprozessunterstützung zuteilen: Managern, HR-Facilitator und das ES-HSG-Team. Die nachfolgenden Ausführungen gehen auf diese ein.

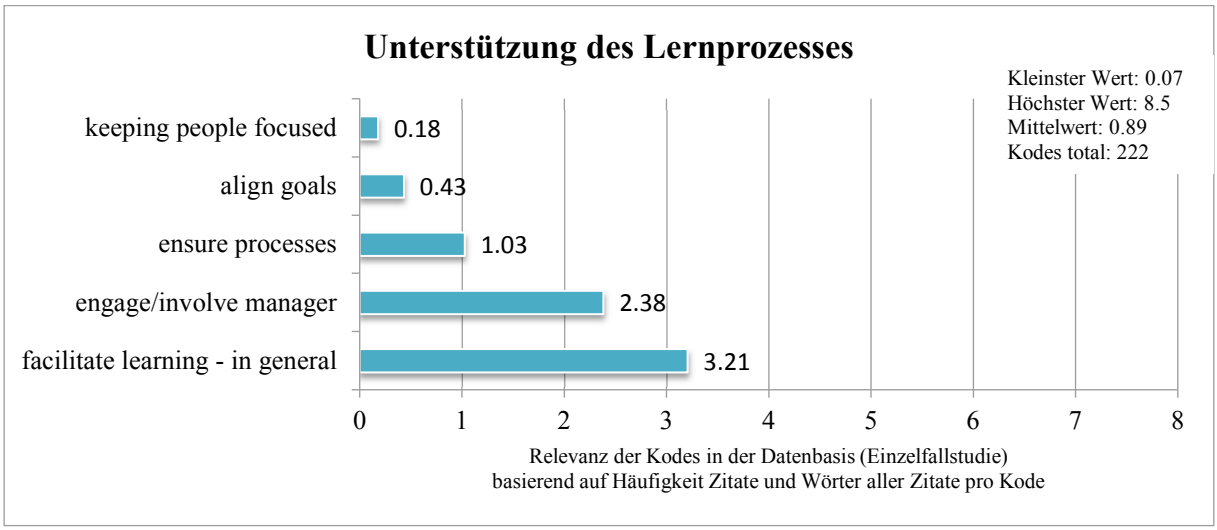



Abbildung 199: ES-HSG – Ergebnisübersicht Unterstützung des Lernprozesses
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Unterstützung durch die Vorgesetzten**

Der Einbezug der Manager als Learning Facilitator in den gesamten Prozess nimmt in dieser Einzelfallstudie eine wichtige Rolle ein. Dies zeigt auch die Bedeutung des entsprechenden Kodes ‘engage/involve manager’ im Datenmaterial auf Rang 20 (von 222 Kodes insgesamt). Die Vorgesetzten der Teilnehmenden wurden somit zur Unterstützung des Lernprozesses und zur Transferförderung aktiv involviert:

> *"All of the participants … benefitted from an exchange with their direct managers for regular updates on the contents they went through during the program as well as for a feedback on their individual development plan." (ES-Dok-4, S. 14)*

Diese Unterstützung beginnt bereits vor Programmstart, wenn die Teilnehmenden mit ihren Line Managern Ziele und Erwartungen der Programmteilnahme definieren und die gemeinsame Grundlage für den individuellen Entwicklungsplan legen (vgl. ES-I-2b, Z. 49-50). Die Line Manager werden über den Lernprozess immer wieder einbezogen:

> *"… in der Planung schon am Anfang, die Ziele werden festgelegt mit den Line Managern, mit dem HR-Lead Team, die unterstützen den ganzen Prozess. … das wird dann auch immer geschaut, dass es allein das mit dem Line Manager, aber das macht Amcor alles. Die schauen da drauf." (ES-I-1, Z. 198)*

Diese Prozesse zwischen Managern und Teilnehmenden werden wiederum durch das HR-Lead-Team unterstützt, wie an späterer Stelle ausgeführt wird. Tabelle 82 fasst die zentralen Aufgaben der Manager in der Rolle des Lernprozessunterstützers zusammen:

| **Manager: Rolle in der Unterstützung des Lernprozesses** | |
|---|---|
| **Vor-bereitungs-phase** | • Abstimmung mit Teilnehmenden: Definition der Erwartungen bzgl. des Programms in Verbindung zum Arbeitskontext und aktuellen Aufgaben<br>• Erste Ideen zum Individual Development Plans (IDP) sammeln |
| **Zwischen Modul 1 & 2** | • Follow-up mit Teilnehmenden: Rückblick auf Modul 1<br>• 360 Grad Review durch Manager<br>• Austausch mit HR-Facilitator und Teilnehmenden zur Ergebnis-besprechung des 360 Grad-Feedbacks<br>• IDP finalisieren und unterzeichnen |
| **Zwischen Modul 2 & 3** | • Follow-up mit Teilnehmenden: Rückblick auf Modul 2<br>• Austausch mit HR-Facilitator und Teilnehmenden bzgl. IDP |
| **Nach Modul 3** | • Follow-up mit Teilnehmenden: Rückblick auf Modul 3 und das Programm insgesamt<br>• Aufnahme des Feedbacks der Teilnehmenden zum Programm und weiterer Bezug zum Arbeitskontext und aktuelle oder zukünftige Aufgaben<br>• Austausch mit HR-Facilitator und Teilnehmenden bzgl. IDP |

Tabelle 82: ES-HSG – Rolle der Manager in der Unterstützung des Lernprozesses
(Quelle: ES-Dok-3, S. 1)

Die Vorgesetzten der Teilnehmenden erkennen ihr Engagement in diesem Programm laut Interviewpartnerin 2 als bedeutend für die Amcor-interne Führungskräfteentwicklung, sodass diese Aufgabe entsprechend ernsthaft verfolgt wird:

> *"They all realize that they are part of the way … we develop leaders. So that is very important. … they take it very seriously." (ES-I-2b, Z. 52)*

**HR-Lead-Team**

Die HR-Facilitator des HR-Lead-Teams stellten vordergründig die Prozesse sicher, die während der Programmlaufzeit aufgenommen werden sollten. Das beinhaltet bspw. die Einbeziehung der Manager in den dafür vorgesehenen Aktivitäten zu den definierten Zeitpunkten. Dazu gingen die HR-Facilitator in die Kommunikation mit den Teilnehmenden und den Managern, um bspw. den 360 Grad-Feedbackprozess zu unterstützen und zu begleiten oder auch den individuellen Entwicklungsplan über den Prozess hinweg (vgl. ES-I-4a, Z. 23-25). Diese Unterstützung folgte einem festgelegten Prozess:

> *"There is a pretty rigorous process around that. ... they ... ensure that these discussions happen, that the 360 has been in debriefed, that the IDP has been ... a draft of the IDP goes to the manager, that the manager talks to the participant, that there is a three-way discussion between HR, the manager and the participant, that there are concrete action items. So I think it is a pretty rigorous process." (ES-I-2b, Z. 23)*

Durch ihre inhaltliche und Tool-bezogene Expertise, die sie vorgängig zu den Modulen durch die Workshops mit dem Hauptreferierenden entwickeln konnten, waren die HR-Facilitator in der Lage, den Lernprozess fachlich bzw. inhaltlich zu begleiten. Die Vorgesetzten nahmen dagegen eher den konkreten Bezug des Gelernten in den Arbeitskontext auf und waren dabei weniger mit den Inhalten vertraut.

Mit der Kompetenzentwicklung der HR-Facilitator ist gleichzeitig eine interne Expertise in der Organisation (capability) aufgebaut worden, die eine Einbeziehung der Referierenden zur Lernprozessbegleitung nicht weiter notwendig macht:

> *"Das war ja bewusst ... so gewählt worden, dass die ihre HR-Truppe fitgemacht haben genau dieses zu leisten. ... was ich (ein Referierender) dort gemacht habe, war dann also mittelbar auf die einzuwirken. Und das war ganz bewusst so gewählt, dass die ... eine Capability aufbauen wollten, und das wäre ja in dem Sinne kontraproduktiv gewesen, wenn ich das gemacht hätte, sondern da ging es ja gerade darum das in der Organisation zu verankern." (ES-I-3b, Z. 23)*

Tabelle 83 fasst die Aktivitäten in der Rolle der HR-Facilitator zur Lernprozessbegleitung zusammen:

| **HR-Facilitator: Rolle in der Unterstützung des Lernprozesses** | |
|---|---|
| **Vorbereitungsphase** | • Erster Kontakt zu Teilnehmenden und Manager: Einführung bzgl. Lernbegleitung und mit dem Programms verbundene Erwartungen<br>• Sicherstellung des Dialogs zwischen Teilnehmenden und Manager<br>• Unterstützung des Dialogs bzgl. der ersten Ideen zum IDP |

| **HR-Facilitator: Rolle in der Unterstützung des Lernprozesses** | |
|---|---|
| **Zwischen Modul 1 & 2** | • Follow-up zum 360 Grad-Feedbackprozess<br>• Feedback an Teilnehmende und Manager bzgl. 360 Grad-Feedback zur Identifizierung von Stärken und Entwicklungspotenzial<br>• Follow-up zur finalen Version des IDP: Sicherstellung relevanter Aktivitäten, unterzeichnen und Weiterleitung an das zentrale Team<br>• Review der IDP-Aktivitäten und Unterstützung der Aktionen und Pläne |
| **Zwischen Modul 2 & 3** | • Austausch mit Teilnehmenden und Manager<br>• Follow-up bzgl. IDP, 360 Grad-Feedback und Review der Aktivitäten sowie Unterstützung der Aktionen |
| **Nach Modul 3** | • Austausch mit Teilnehmenden und Manager: Rückblick auf das gesamte Programm sowie Outcomes und Learnings.<br>• Follow-up bzgl. IDP, Review der Aktivitäten sowie Unterstützung der Aktionen<br>• Sicherstellung des Dialogs zwischen Teilnehmenden und Manager |

Tabelle 83: ES-HSG – Rolle der HR-Facilitator in der Unterstützung des Lernprozesses (Quelle: ES-Dok-3, S. 1)

**HR-Facilitator.** Für die Unterstützung als HR-Facilitator waren zwar grundsätzlich die 'Senior HR Leader' verantwortlich. Doch da diesen Personen bei 30 Teilnehmenden die Unterstützung von 8 Teilnehmenden in ihren Lernprozessen zukommen würde, haben diese wiederum ihre Mitarbeitenden eingebunden: *„So it is usually somebody quite senior in the HR team with good coaching skills, who is used to facilitating these processes" (ES-I-2b, Z. 27).* Die Frage, wie einfach es war, diese Personen für diese Aufgabe zu motivieren und einzubinden, beantwortet Interviewpartnerin 2 (AF EMEA & AFA HR-Verantwortliche) wie folgt:

> *"... it is easy to get them engaged. But it might be not so easy to get them closing off the process. Not everybody does it so consistently but that is norm in the organisation. Yeah. It would require a level of governance and that now is possible. ... I think everybody takes their roles seriously and completes it in the timeframe given. ... the milestones might be different throughout the process but at the end of it, the idea is everybody has an IDP at the end of the program and that there is a follow-up after six months with that IDP." (ES-I-2b, Z. 34)*

Demnach war v. a. das ‚kontinuierliche Dranbleiben' am Prozess herausfordernd, zumindest zu Beginn – dies hat sich bis heute weiterentwickelt. Gerade zu Beginn war deshalb auch an dieser Stelle die Zusammenarbeit mit dem ES-HSG-Team bedeutend.

### Zusammenarbeit von AF EMEA & AFA und ES-HSG

In der Zusammenarbeit zwischen Amcor und ES-HSG-Team ergibt sich eine Rollenverteilung, in der die HR-Verantwortlichen agieren als *„Gatekeeper… zu den internen*

*Themen, … zu der weiteren Betreuung vom HR Lead Team … und auch zu dem Sicherstellen, dass die Vorgesetzten der Teilnehmer mit ihnen in Kontakt bleiben … dass sie da auch Rückkopplung von bekommen" (ES-I-4b, Z. 72).* Für das ES-HSG-Team ergibt sich damit die Aufgabe, diese Prozesse – zumindest verstärkt während der ersten Durchführung – von aussen zu unterstützen:

> *„Unsere Aufgabe ist es, genau die Amcor-Leute an diese Aufgabe zu erinnern, dass das passieren muss, damit weiterhin das Momentum in der Organisation erhalten bleibt für genau das, für diese Transferleistung der Teilnehmer in die Organisation." (ES-I-4b, Z. 74)*

#### 9.5.3.3 ***Evaluation***

Die Evaluation der ersten Durchführung des Programms LTO II nahm verschiedene Methoden auf, die zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt wurden. Einerseits war dies zunächst die Aufnahme formativen Feedbacks während der Programmdurchführung durch die direkte Rückmeldung der Teilnehmenden in informellen Gesprächen. Zudem konnten hier Beobachtungen auch der HR-Verantwortlichen und des ES-HSG-Teams mit den Referierenden einfliessen, die vor Ort waren. Diese Form der Feedbackgenerierung dient bis dato weiterhin der der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Programms. Dies kann durch die regelmässige und gemeinsame Diskussion beider Teams mit anschliessender Ableitung von Handlungsmassnahmen gelingen.

Zudem wurden seit der ersten Durchführung qualitative Lernergebnisse der Teilnehmenden in die Evaluation einbezogen, die ergebnisorientiert auch die Ebene der Teams und Organisation aufnehmen. Darüber hinaus werden Daten der Teilnehmenden im Rahmen von Talentmanagementprozessen erhoben, die Informationen über deren Entwicklung im Anschluss an das Programm liefern können.

Abbildung 200 veranschaulicht die hier relevanten Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial, die in den darauffolgenden Ausführungen aufgenommen werden:

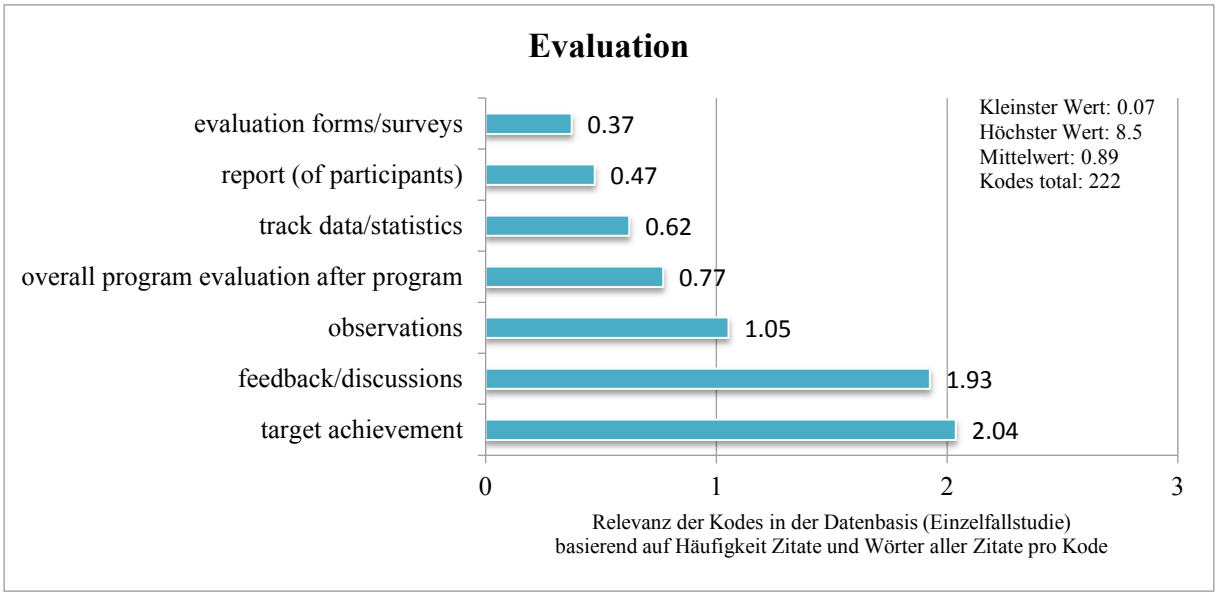



Abbildung 200: ES-HSG – Ergebnisübersicht Evaluation
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### *9.5.3.3.1 Grundlage für die Überprüfung der Zielerreichung*

**Die Grundlage für die Zieldefinition des Programms lieferte der Amcor Leadership Framework, aus dem sich individuelle Kompetenzen und dann organisationale Kompetenzen (‘capabilities’, Return on Equity (ROE)) ableiten lassen.**

Bereits zu Beginn der Programmgestaltung bildete der Amcor Leadership Framework die zentrale Grundlage für die zu entwickelten Kompetenzen, die klar auf die Schaffung eines ‘Impacts’ für die gesamte Organisation zielten. Darauf basierend konnten klare Erwartungen und Ziele abgeleitet werden, die mit der Durchführung des LTO II erreicht werden sollten:

> *“The Amcor Leadership Framework provided the conceptual underpinning for the expected leadership behaviors and leadership development processes, and Human Resources were prepared to make a difference.” (ES-Dok-4, S. 18)*

Amcor hatte mit dem Framework ein äusserst detailliertes Modell vorliegen und darauf aufbauend bereits einige HR-Prozesse in der Organisation etabliert, an die das Programm anknüpfen sollte *(„das Programm ist in dem Sinne eingebettet in alles, was da drumläuft“ (ES-I-3a, 127))*. So sollte das LTO II zur Umsetzung des Modells verhelfen, um die damit verbundenen Organisationsziele zu erreichen. Daher hatten die HR-Verantwortlichen von Beginn an die Bedeutung der Auswirkungen des Programms auf die Organisation durch das Lernen der Teilnehmenden betont. In diesem Zusammenhang

wurde auch das Vorhaben aufgenommen, die Lernergebnisse für beide Ebenen – Individuum und Organisation (im Sinne von ‘Return on Equity Targets’ (ROE) (vgl. ES-I-1, Z. 96) – nachgängig zu erheben:

> *„(von Beginn an wurde betont,)…es muss mit den Leadership Competencies zusammenhängen. Es muss an den, einen Impact in die Organisation geben. Das muss sich ja hinterher irgendwie finanziell tragen. … das haben wir ja hinterher … auch geschafft tatsächlich und auch auf finanzielle Brückenschläge dahingehend unter Beweis zu stellen, die mit den Inhalten des Programms zusammenhängen.“ (ES-I-4a, Z. 15)*

Auch die Erwartungen konnten durch die HR-Verantwortlichen mit dieser Grundlage dem ES-HSG-Team klar kommuniziert werden, was als ein Erfolgsfaktor durch Interviewpartner 4 gesehen wird. Damit wurde schon angekündigt, in der Evaluation Fragen nachzugehen wie z. B.:

> *„… wo habt ihr denn jetzt durch das Programm anders gearbeitet und dadurch … höhere Produktivitäten gehabt, vielleicht Dinge anders gemacht und habt dadurch vielleicht einen Kunden gewonnen und der hat sich auf den Umsatz und die Profitabilität niedergeschlagen …“ (ES-I-4b, Z. 174)*

Damit wurden nach den Evaluationsstufen von Kirkpatrick (2006) vor allem die oberste Stufe der Ergebnisse für die Organisation aufgenommen. Dieses Stufenmodell wird ebenfalls bei Amcor den Überlegungen zur Lernerfolgsmessung zugrunde gelegt (vgl. ES-I-2b, Z. 82).

Die Evaluation wurde dann von den HR-Verantwortlichen umfassend durchgeführt und angefangen bei den definierten Kompetenzen über die weiteren Ebenen bis hin zur Auswirkung auf die Organisation geführt: *„in dieser Stärke habe ich das, glaube ich, selten bei einem Klienten gesehen, dass das von A bis Z so durchdekliniert war“ (ES-I-3b, Z. 19).* In diesem Kontext betont Interviewpartner 4 die Schwierigkeit der Kausalitätsfindung: Welche Veränderungen in den Unternehmensergebnissen können tatsächlich auf das Programm zurückgeführt werden? Daher konnten für manche Ergebnisse Kausalitäten nur angenommen, aber nicht den direkten Einfluss des Programms herausgestellt werden. Andere Kausalitäten waren dagegen offensichtlicher. (vgl. ES-I-4b, Z. 174)

Tabelle 84 zeigt den Zusammenhang des entsprechenden Kodes ‘target achievement’ in der Evaluationsphase mit anderen Kodes anhand ihres gemeinsamen Auftretens im Datenmaterial auf:

| Category | Code | Co-Occurrence with: target achievement (Didactical Value Chain: Evaluation) |
|---|---|---|
| Innovation Objectives | Impact Organization | 7 |
| Program Design Element | IDP (individual development plan) | 5 |

Tabelle 84: ES-HSG – Zielerreichung: Kookkurrenz
(Quelle: Eigene Darstellung)

Hier wird bestätigt, dass v. a. das Ziel der Wirkung für die Organisation hier im Vordergrund steht. Diese wird über die Wirkung für die einzelnen Teilnehmenden erreicht und durch den individuellen Entwicklungsplan – sowie durch andere Programmelemente – unterstützt.

*9.5.3.3.2 Datenerhebung 1: Während der Durchführung – Feedback der Beteiligten*

**Feedback wird von allen Beteiligten (Teilnehmenden, ES-HSG-Team mit Referierenden und HR-Verantwortlichen) während der Durchführung und abschliessend aufgenommen, um es abschliessend gemeinsam zu diskutieren und konkrete Handlungsmassnahmen zur Optimierung abzuleiten; dieses kann unterschiedliche Evaluationsstufen fokussieren.**

Das Feedback aller Beteiligten wird v. a. durch 3 Methoden aufgenommen: Happy Sheets, formatives Feedback während der Durchführung und Beobachtungen. Die folgenden Ausführungen beschreiben diese:

- **Happy Sheets:** Evaluationsbögen werden zum Ende der Module bzw. des Programms an die Teilnehmenden durch das ES-HSG-Team vergeben und nehmen deren Feedback summativ auf (vgl. ES-I-2b, Z. 82). In Anlehnung an Kirkpatrick (2006) erheben diese die Reaktionen der Teilnehmenden bzw. ihre Zufriedenheit und sagen damit noch nichts über den Lernerfolg aus. Die Ergebnisse werden kurz später zwischen ES-HSG-Team und den AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen diskutiert und Handlungsschritte daraus abgeleitet: *„Review plus Planung" (ES-I-1, Z. 18)*.
- **Formatives Feedback der Teilnehmenden:** Mit dem Evaluationsbogen kann noch nicht *„diese Schnittstelle … zwischen Capabilities und Competencies" (ES-I-3a, Z. 123)* aufgenommen werden, d. h. die Auswirkungen für den Einzelnen und die Organisation. Dagegen wird durch einen Referierenden das direkte und

mündliche Feedback der Teilnehmenden während der Durchführung als wertvoll erachtet:

*„… so eine Organisation wie Amcor, da kriegt man sofort mit wenn die Leute nach Hause gehen und sagen, wow, Waste of Time, weil Zeit ist eigentlich das Grösste“ (ES-I-3a, Z. 123).*

Ausserdem kann das Programm-Management Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden im Prozess aufnehmen (vgl. ES-I-1, Z. 20), was sich allerdings oftmals auf ‚kleinere‘ Aspekte bezieht, wie bspw. Feedback zu Gastreferierenden (vgl. ES-I-1, Z. 22).

- **Beobachtungen und Einschätzungen der HR-Verantwortlichen und des ES-HSG-Teams:** Regelmässig werden Besprechungen zwischen den AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen und dem ES-HSG-Team durchgeführt, um Evaluationsergebnisse der Module, aber auch generelle Beobachtungen und Feedbacks zu vertieft diskutieren. In diese Besprechungen werden auch die Referierenden involviert (vgl. ES-I-1, Z. 32). Auf dieser Basis werden dann Anpassungen abgeleitet:

  *„… zwei Mal im Jahr oder so, wo wir dann wirklich gewisse Dinge anschauen, wir uns physisch treffen und dann auch unsere Eindrücke so unsere, meine, dann die vom Jens, auch von der Miriam, was war jetzt unser Eindruck, was konnten wir zwischen den Aussagen der Teilnehmer hören, was ist wie angekommen, was ist bei denen geblieben, worauf haben sie Bezug genommen? Dann passen wir das Ganze eigentlich an.“ (ES-I-1, Z. 16)*

  Dabei können beide Seiten ihre Einschätzungen, bisherige Erfahrungen und auch Ideen zur Weiterentwicklung einbringen, die sich z. T. ergänzen (vgl. ES-I-1, Z. 24).

- **Regelmässiger Austausch des HR-Lead-Teams und Hauptreferierendem:** Wie in Kapitel 9.5.3.1 beschrieben, werde zur (weiteren) Kompetenzentwicklung des HR-Lead-Teams weiterhin regelmässig Workshops durchgeführt. Auch hierbei werden deren Beobachtungen und Einschätzungen rückblickend aufgenommen und in Überlegungen bzgl. Optimierungen aufgenommen:

  *“They know what the models are... and they also then get complete background, what they thought of it, what could be different, … So we continually also check in with all of the stakeholders … with all of the people involved.” (ES-I-2b, Z. 122)*

#### *9.5.3.3.3 Datenerhebung 2: Am Ende der Durchführung – Individuelle Entwicklungspläne (IDP) und Abschlussberichte*

**Die individuellen Entwicklungspläne (IDP) sowie die Abschlussberichte der Teilnehmenden liefern qualitative Daten, aus denen sich summativ Implikationen des Lernerfolgs für die individuelle und organisationale Ebene ableiten lassen.**

**IDP.** In gemeinsamer Arbeit hatten der Hauptreferierende und die HR-Verantwortlichen den individuellen Entwicklungsplan entwickelt. Bereits in der Entwicklung wurde das Ziel, diesen als zentrales Instrument zur Evaluation und Messung der Outcomes und auch der Performanz heranziehen zu können (vgl. auch Kapitel 9.5.3.1):

> *„Im Development Plan musste hinten drin stehen was der Outcome ist, weil sie machen Outperformance, sie mussten dann nachweisen … Ich hab jetzt dies und das gemacht und am Ende hab ich x Prozent mehr Umsatz oder weniger Kosten … also das war die direct line of sight zu dem Business Ziel, gnadenlos, … das war dann eben der Bezug eigentlich zwischen dem, ja, ich mach mich fit und … am Ende kommt das rum …" (ES-I-3a, Z. 125-127)*

Zu Beginn des Lernprozesses definierten die Teilnehmenden in Abstimmung mit ihrem Line Manager und dem betreuenden HR-Facilitator die persönlichen Ziele (vgl. ES-I-1, Z. 96-98), die im Anschluss an das Programm wieder zur Evaluation herangezogen wurden: *„am Ende … musste … er oder sie zeigen, was die da jetzt aus ihrem IDP rausgeholt haben" (ES-I-3b, Z. 21).*

**Abschlussbericht der Teilnehmenden und Präsentation der Ergebnisse.** Am Ende des Programms, bzw. etwa 3 Monate nach dem letzten Präsenzmodul, haben die Teilnehmenden die Aufgabe – auch basierend auf ihrem IDP – einen Report zu schreiben. Dieser soll die zentralen Learnings aufnehmen und rückblickend darstellen, was sich für sie in ihrer Arbeit durch das Programm verändert hat:

> *"Then at the very end, we ask them to do a report on what they were able to implement and how... what were the key takeaways for them? How are they working differently? And how has the business benefitted? So very tangible things…" (ES-I-2a, Z. 88)*

Ebenso sind darin diese Ergebnisse dem Management vorzustellen (vgl. Aktivitäten in Tabelle 81 in Kapitel 9.5.3.2), das die Teilnehmenden für die Programmteilnahme nominiert hat und diese schlussendlich finanziert (vgl. ES-I-2a, Z. 124). Dies stellt damit eine qualitative Evaluation bzgl. des gesamten Programms in summativer Form dar.

> *"… an overall program evaluation, which happens usually three months after they have come off the program. … they are required to complete like a report … where they are asked say how has the program impacted their business." (ES-I-2b, Z. 78-88)*

Jedes Jahr liegen damit nach Programmende 30 Berichte vor. Zielgruppe sind v. a. die HR-Verantwortlichen und das Management, welches für sich wertvolle Einblicke in die Lern- und Transferergebnisse basierend auf dem Programm LTO II erhält:

> *"The Exec team reads them. They want to see what impact the program is having on the business so they are very interested in feedback" (ES-I-2b, Z. 88).*

#### *9.5.3.3.4 Datenerhebung 3: Fortlaufend nach der Durchführung – Quantitative Daten aus Talentmanagementprozessen*

**Quantitative Daten, die in vorliegenden Talentmanagement-Prozessen bei Amcor ohnehin generiert werden, liefern Informationen zur weiteren Entwicklung der Teilnehmenden nach dem Programmabschluss.**

Im Rahmen der bei Amcor vorliegenden und üblichen Talentmanagementprozesse werden kontinuierlich Daten generiert. Demnach liegen diese quantitativen Daten in der Organisation vor und konnten ohne zusätzlichen Aufwand in Verbindung mit dem Programm LTO II zu Evaluationszwecken genutzt werden. Mit diesen konnte bspw. die individuelle Entwicklung der Teilnehmenden nach der Programmteilnahme nachvollzogen werden, also z. B.: Wurden sie seitdem befördert? Wie entwickelt sich ihre Leistung?

> *"We have five values and one of them is talent. I think this value addresses that track in the organisation. We also track how many people stay in the organisation after they leave the program. We also track if they are promoted or not, some business units also track their performance. So we monitor these people and as I said, most of them are on succession plans. So it is not an extra piece work for the Exec team and the HR team. This is the way we manage our talent." (ES-I-2b, Z. 118)*

Diese Daten wurden ebenfalls für die Evaluation der ersten LTO II-Durchführung einbezogen und werden auch weiterhin verfolgt.

#### *9.5.3.3.5 Abschliessende Ergebnisse*

**Die Ergebnisse der Evaluation wurden durch AF EMEA & AFA zur internen Kommunikation aufbereitet; diese konnten durch qualitative und quantitative Ergebnisse auf den Ebenen Individuum, Team und Organisation den Erfolg des Programms LTO II deutlich aufzeigen.**

Die Evaluationsdaten, die durch die Datenerhebung 2 und 3 summativ generiert werden konnten, wurden nach der ersten Durchführung des LTO II durch einen HR-Verantwortlichen umfassend zusammengestellt und aufgearbeitet. Somit konnten Amcor-intern die Outcomes durch das Programm ausgewiesen werden. Der HR-Verantwortliche engagierte sich also in der Ableitung qualitativer als auch quantitativer Ergebnisse auf den

verschiedenen Ebenen der individuellen Teilnehmenden und der Organisation – auch bzgl. finanzieller Ergebnisse, die im Sinne der Outperformance-Kultur des Unternehmens stehen:

> *„Er (hat) das irgendwie hochaggregiert, beziehungsweise dann noch mal so Best-Practice-Examples gezeigt … Und so in dieser Stringenz das also wirklich auf Rappen und Franken, oder Dollars und Cents genau das hinzubekommen, das fand ich schon sehr beeindruckend… Also der Business Focus da dran, und das Thema immer wieder: Outperformance.“ (ES-I-3b, Z. 21)*

Basierend auf diesen Ergebnissen und v. a. auch auf den individuellen Entwicklungsplänen wurden für die interne Kommunikation umfassende Best Practice Cases ausgearbeitet (vgl. ES-I-3b, Z. 21). Anschliessend wurden diese auch durch das ES-HSG-Team in Zusammenarbeit mit Amcor als Fall ausgearbeitet und dieser eingereicht für den ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ (vgl. ES-Dok-4). Im Folgenden werden nun beispielhaft einige dieser veröffentlichten Ergebnisse auf individueller als auch organisationaler Ebene vorgestellt. Tabelle 85 nimmt die qualitativen Ergebnisse auf den Ebenen der Teilnehmenden und der Organisation auf, während Tabelle 86 auf die quantitativen Ergebnisse eingeht.

| Qualitative Ergebnisse | |
|---|---|
| **Ebene: Teilnehmende** | **Ebene: Organisation** |
| • Besseres Verständnis und Wissen bzgl. sich selbst und anderer (Selbstwahrnehmung, Offenheit basierend auf dem 360 Grad-Feedback und IDP)<br>• Bessere Wahrnehmung unterschiedlicher Persönlichkeiten und persönlicher Widerstände<br>• Bestätigung von *"things being done right" (ES-Dok-4, S. 16)*<br>• Neufokussierung auf Prioritäten<br>• Gestaltung des persönlichen IDPs und Definition der Schritte zur Implementierung<br>• Selbstreflexion der Karriereziele (Bin ich in der richtigen Position? – Austausch mit HR-Facilitator)<br>• Bessere Ansprachen durch die Aufnahme persönlicher Emotionen<br>• Gesteigerte Energie und verstärkter Fokus | • Veränderte Arbeitsbeziehungen<br>• Kulturelle Veränderung<br>• Höhere Motivation durch emotionsgeladener Ziele<br>• Vision ist verständlicher, sichtbar und belebt<br>• Vision ist gestärkt und besser kommuniziert worden<br>• Reorganisation<br>- die richtigen Personen am richtigen Platz<br>- Sicherstellung, dass Mitarbeitende sich mit ihrer Arbeit wohlfühlen<br>- gesteigerte Produktivität<br>• Wahrnehmung von Personen, die unterschiedliche Führungsansätze in verschiedenen Situationen brauchen |

Tabelle 85: ES-HSG – Beispiele qualitativer Evaluationsergebnisse
(Quelle: ES-Dok-4, S. 16)

| Quantitative Ergebnisse | |
|---|---|
| **Ebene: Teilnehmende** | **Ebene: Organisation** |
| • Erhöhte Anzahl der Teams, die den 'Big Five' Persönlichkeitstest durchgeführt haben<br>• Erhöhte Anzahl von 360 Grad-Feedbacks, da Teams dies eingeführt und Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert haben<br>• Erhöhte Anzahl von durchgeführten OPQ-Tests/-Analysen<br>• Teilnehmende haben sich mehr Zeit für strategische Fragestellungen genommen im Vergleich zu operationalen Problemlösungen<br>• 10 von 35 Teilnehmenden (erste Kohorte) wurden innerhalb ca. 2 Jahren befördert | • Abfallreduzierung (über 45 %) führten zu Einsparungen von 750'000 Euro<br>• Reduzierung von Rüstzeit<br>• Reduzierung der Farbkorrekturen von über 90 %<br>• Verringerung des Farblagerbestands um 33 %<br>• Erhöhung der Gesamtanlageneffektivität<br>• Keine Reklamationen von Ferrero in 12 Monaten<br>• Höhere Vertriebseffizienz<br>• Pharma R&D Team bearbeitete 50 % weniger Projekte, aber verdreifachte den Wert<br>• Amcor Irland willigte in die Einsparung 1.3 Mio. Euro im Budget ein, übertraf das Ziel mit der Einsparung von mehr als 3 Mio.<br>• Reduzierung der Zeitinvestitionen in nicht-mehrwertbringenden Aktivitäten |

Tabelle 86: ES-HSG – Beispiele quantitativer Evaluationsergebnisse
(Quelle: ES-Dok-4, S. 16)

**Fazit der Evaluation der ersten Durchführung.** Für AF EMEA & AFA und das ES-HSG-Team wurden diese Ergebnisse als sehr erfolgreich eingestuft. Auf dieser Datengrundlage konnte ausgesagt werden, dass die Investitionen in das Programm LTO II rentabel waren:

> *„Also das war er (der HR-Verantwortliche) dann auch in der Lage nochmal im aggregierten Zustand … zu zeigen, um dann auch die Investition, die es dann da natürlich auch Amcor-Seite für das Programm gab, dass das sich dann auf jeden Fall gerechnet hat." (ES-I-3b, Z. 19)*

### 9.5.4 Diffusionsphase

Nach der ersten Durchführung mit der anschliessenden umfassenden Evaluation und den positive Ergebnissen wurde das LTO II jährlich mit neuen Kohorten wieder durchgeführt. Dabei konnten mit die Zeit standardisierte Prozesse etabliert werden und es fanden immer wieder Optimierungen des Programms statt. Zudem sind Implikationen des LTO

II für weitere bzw. zukünftige Angebote der ES-HSG auszumachen sowie für den Weiterbildungsmarkt durch das Teilen des Erfolgsbeispiels. Auch bzgl. der Implikationen wird wieder die Perspektive dieser Einzelfallstudie deutlich, die auf den Bildungsanbieter ES-HSG fokussiert. Abbildung 201 nimmt die Einordnung der Diffusionsphase in den Innovationsprozess mit den zentralen Schritten auf:

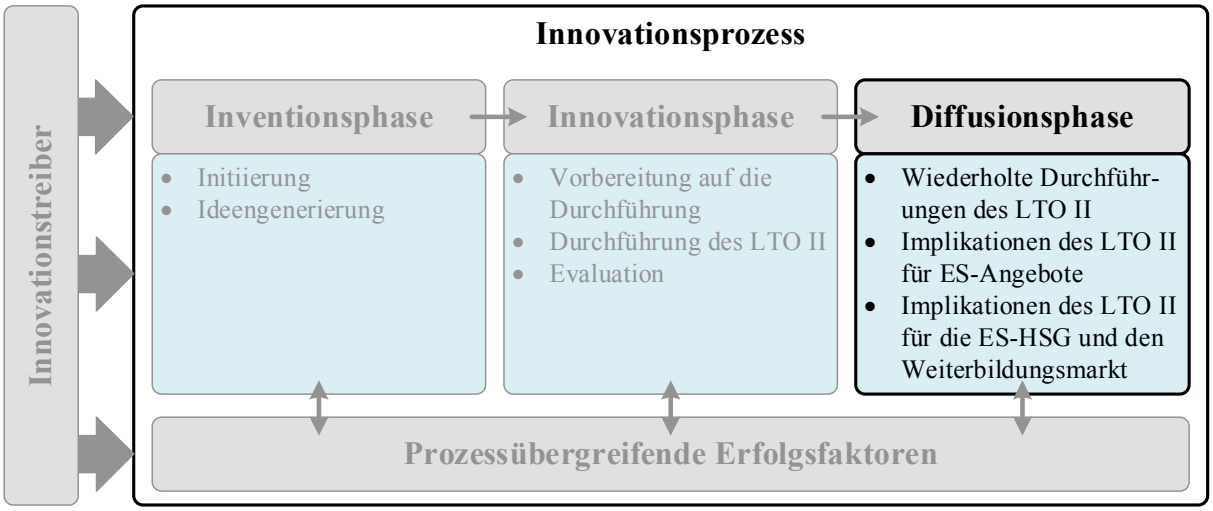



Abbildung 201: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Diffusionsphase
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### 9.5.4.1 *Wiederholte Durchführungen des Programms LTO II*

Etwa im Sommer 2015, im Zeitraum der Datenerhebung, fand bereits die dritte Durchführung des Programms LTO II statt. Der Start der vierten Durchführung war bereits kurz darauf geplant. Auch nach der ersten Durchführungen zeigten die Evaluationen weiterhin positive Ergebnisse. Das Programm war damit erfolgreich in das Unternehmen Amcor implementiert worden:

> *„Es ist jetzt auch die … vierte Kohorte, die jetzt dann kommt, aber das Programm läuft ja weiterhin sehr erfolgreich und sehr stabil“ (ES-I-4b, Z. 188).*

Auf dieser Grundlage war es möglich, in einen Routineprozess überzugehen und standardisierte und effiziente Prozesse auf beiden Seiten zu etablieren. Gleichzeitig wird das Programm mit den weiteren Durchführungen und den aufkommenden Evaluationsergebnissen weiterentwickelt, um so die Relevanz für die Teilnehmenden in einem dynamischen Geschäftsfeld sicherzustellen, aber auch das Programm aus didaktischer Perspektive stellenweise weiter zu verbessern. Die beiden nachfolgenden Kapitel werden auf diese Punkte eingehen.

Abbildung 202 visualisiert die an dieser Stelle einbezogenen Kodes aus der Datenanalyse mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial:

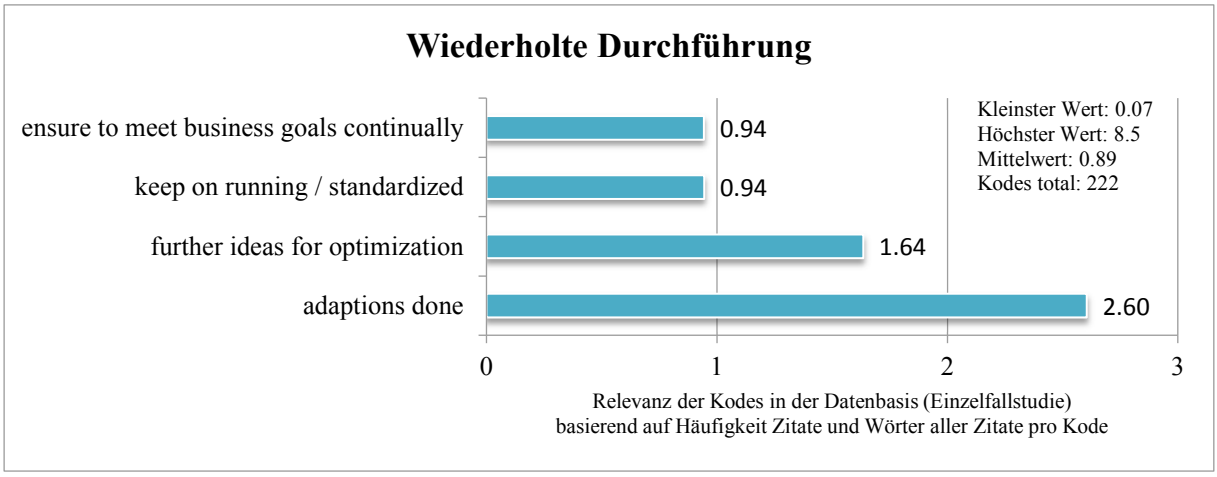



Abbildung 202: ES.HSG – Ergebnisübersicht Wiederholte Durchführung
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### *9.5.4.1.1 Etablierung standardisierter und effizienter Prozesse*

**Die bis dato mehrmalige Durchführung des Programms ermöglichte die Etablierung standardisierter und effizienter Prozesse bei beiden Projektpartnern; für die Etablierung effizienter Prozesse werden drei Erfolgsfaktoren gesehen: a) gelungene Kommunikation, b) Vertrauensbasis der partnerschaftlichen Zusammenarbeit, c) weiterhin hohes Engagement beider Partner.**

Durch die bereits mehrmalige Durchführung des LTO II und die generierten Erfahrungen in der Zusammenarbeit war es nun möglich, das Programm in relativ standardisierte Prozesse – im Unternehmen als auch auf der Seite des ES-HSG-Teams – zu überführen, die effizienter als in der ersten Durchführung bearbeitet werden können. Diese Prozesse waren nun auf beiden Seiten erfolgreich etabliert worden (vgl. ES-I-1, Z. 178). Damit werden nun Personen im Programm-Management benötigt, die diese Prozesse gut betreuen können, während zu Beginn die Innovatoren bedeutend waren (vgl. ES-I-3b, Z. 91; auf letzteres geht Kapitel 9.5.5 im Rahmen übergreifender Erfolgsfaktoren näher ein).

Im ES-HSG-Team wurde das Projekt nach der ersten Durchführung durch den Program Director an andere Teammitglieder übergeben. Diese Überführung in standardisierte Prozesse *„lässt sich auch gut abbilden, weil das … ist mittlerweile (ein relativ) standardisiertes dreimoduliges Leadership-Programm. … daher ist es nicht eine permanent sich ändernde Variable da drin.“ (ES-I-4a, Z. 35)* Dementsprechend wird der Aufwand für das Projekt nun insgesamt als weitaus geringer durch die Interviewpartner angegeben, als für die erste Durchführung einzubringen war. Bei letzterer verlangte die Abstimmung als auch die Entwicklung von neuen Materialen ein hohes Engagement (vgl.

Kapitel 9.5.3). Damit diese effizienten Prozesse nun möglich sind, werden durch die Interviewpartner 1 und 4 drei Erfolgsfaktoren in der Partnerschaft gesehen:

- **Kommunikation:** die gelingende und aufeinander abgestimmte Kommunikation zwischen beiden Partnern wird hervorgehoben. Mit dieser gelingt es nun, innerhalb kurzer Zeit effizient Anpassungen bzw. Optimierungen abzustimmen (vgl. ES-I-1, Z. 178-180). Dies ist sicherlich mit dem nächsten Punkt verbunden.
- **Vertrauensbasis der partnerschaftlichen Zusammenarbeit:** Mit und nach der ersten Durchführung konnte ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Partner immer weiter aufgebaut werden. Dabei konnten die HR-Verantwortlichen bei Amcor (bei denen die Verantwortlichen über die Zeit wechselten) immer weiter ‚loslassen‘, d. h. dass auch die Abstimmung weniger detailorientiert verlief. (vgl. ES-I-4a, Z. 85) Zum Zeitpunkt der Datenerhebung beschreibt Interviewpartner 4 das Verhältnis wie folgt:

  *„ … wir haben ein sehr enges, fast schon freundschaftliches Verhältnis zueinander aufgebaut. Und das ist toll … wenn eine Partnerschaft dann so toll aussieht. Und das haben wir glücklicherweise jetzt auch dann zu den anderen Personen in Folge auch übertragen können.“ (ES-I-4a, Z. 49)*

  Dieses aufgebaute Vertrauensverhältnis konnte demnach über die Zeit erhalten bleiben, auch wenn auf beiden Seiten die zentralen Ansprechpartner und Verantwortlichen wechselten.

- **Engagement beider Partner:** Neben der etablierten effizienten Prozesse wird weiterhin ein hohes Engagement auf beiden Seiten hervorgehoben. Dieses zeigt sich bspw. in aufkommenden Optimierungen oder anderweitiger Unterstützung, wie in der Betreuung von Teilnehmenden (vgl. ES-I-1, Z. 178). Auch dies kann mit dem vorangegangenen Punkt verbunden sein.

#### *9.5.4.1.2 Kontinuierliche Optimierung*

**Kontinuierliche Optimierungen des Programms und/oder damit verbundener Prozesse im Unternehmen können erfolgen aufgrund…**

**a) weiterer Evaluationsergebnisse durch wiederholte Durchführungen, die nach Optimierungen verlangen;**
**b) Entwicklungen in der Organisation oder des Umfeldes, die einen veränderten Bedarf mitbringen (Restrukturierung von AFEA in AF EMEA & AFA).**

**Grundsätzlich werden Weiterentwicklungen am Ziel der Sicherstellung der Relevanz für die Teilnehmenden bzw. dem Bedarf des Unternehmens orientiert, was**

**einer Dynamik unterliegt; Ideen für Verbesserungslösungen werden dabei durch beide Partner in gemeinsame Diskussionen eingebracht.**

Neben den standardisierten Prozessen werden weitere Optimierungen des Programms kontinuierlich angegangen, jedoch sind damit eher inkrementelle Anpassungen verbunden, während das Design und die Inhalte insgesamt bestehen bleiben:

> *"So small incremental changes I think just to make sure that we listen to the participants but we do not completely change the form. It was pretty successful, it gets very good feedback ..." (ES-I-2b, Z. 90)*

Kontinuierliche Optimierungen gehen dem Ziel nach, immer wieder erneut die das Programm und auch die Inhalte an veränderte Anforderungen des Unternehmens auszurichten und neu an den dynamischen Entwicklungen zu justieren. Diese kontinuierliche Orientierung an dem Bedarf ist damit sicherzustellen:

> *"... it fits well and I think we continue to tweak it. The business evolves and matures ... we are on a growth curve and I think there is always learnings in the organisation that we can bring and it is not static in that sense." (ES-I-2b, Z. 19)*

> *"... the challenge for us continually to update the process, to make sure that it meets the business needs, first of all, which is the most important because if it does not meet the business needs, then it is not meeting its goals. And then to make sure that we continually address the feedback and adapt the program as we go." (ES-I-2b, Z. 62)*

Mit der ersten Durchführung wurde Feedback generiert und Beobachtungen aufgenommen. Basierend auf diesen Evaluationsergebnissen wurden anschliessend über die nachfolgenden Durchführungen immer wieder inkrementelle Veränderungen respektive Optimierungen vorgenommen (vgl. ES-I-1, Z. 14-16):

> *„Das sind kleine Besprechungen (mit der HR-Verantwortlichen) jetzt, dass sie sagt, die Webinars müssen wir noch mal ändern oder ... wie können wir vielleicht den Transfer noch besser sicherstellen, aber vielleicht ganz kleine Änderungen in den Inhalten der Module, aber so das Standardsetting ... drei Module zu drei Leadership-Themen ... da ändert sich nicht viel dran. Im Augenblick nicht." (ES-I-4b, Z. 68)*

Beispielhaft werden in den folgenden Ausführungen einige umgesetzten Optimierungen seit der ersten Durchführung sowie weitere Optimierungsideen für die Zukunft skizziert. Diese wurden aufgrund verschiedenster Evaluationsergebnisse umgesetzt. Ideen stammten dabei häufig von Teilnehmenden, aber auch durch Beobachtungen des HR-Lead-Teams und/oder dem ES-HSG-Team (vgl. bspw. ES-I-3b, Z. 13). Als Ziel der Optimierungen wird die Relevanz für die Teilnehmenden betont:

> *"Some of the ideas they come from the participants, is that they drive the agenda. We define with them what is important to them and that we work from there, because there are various ideas that we can do to make it relevant to the participants." (ES-I-2b, Z. 80)*

**Umgesetzte Optimierungen**

**Verbesserung der Webinare.** Die bedeutendste Optimierung, die sich im Datenmaterial ausmachen lässt, bezieht sich auf die virtuellen Module zwischen den Präsenzmodulen vor Ort. Dies lässt sich in zwei vordergründige Aspekten aufnehmen: Plattform und Inhalte. In der ersten Durchführung wurde die Plattform ‘Adobe Connect’ genutzt, die der Universität St. Gallen zur Verfügung steht. Diese ermöglichte aber nicht die gewünschte Umsetzung und wurde daher als verbesserungswürdig gesehen. Zudem wurden damit eher klassische Webinare mit hohem Informationsgehalt durchgeführt (vgl. ES-I-1, Z. 150-156). Daraufhin wurde die Plattform WebEx ausprobiert, die Amcor häufig nutzt. Aber auch diese ermöglichte nicht die gewünschten Interaktionen (vgl. ES-I-1, Z. 76). Auch zu Beginn wurden bereits Inhalte leicht angepasst, aber noch vielmehr standen der Prozess und das Format im Zentrum. Die HR-Verantwortliche brachte eine neue Idee bzgl. einer Plattform in die Diskussion:

> *„…der Kunde hat da auch … ganz klare Initiativen vorgegeben. … wo wir über das Webinar diskutiert haben … uns die (HR-Verantwortliche) auf einen Anbieter brachte, mit dem sie zusammen bei (ihrem früheren Arbeitgeber) gearbeitet hat. Und uns so zu einem völlig neuen Supplier für Webinars mit interaktiven, virtuellen Räumen gebracht hatte, den wir vorher gar nicht kannten.“ (ES-I-4a, Z. 65)*

Damit wurde eine neue Idee durch den Kunden eingebracht, den das ES-HSG-Team entsprechend aufnahm und umsetzte. Darin zeigt sich die partnerschaftliche Zusammenarbeit, die Ideen von beiden Partner aufnimmt statt das Einbringen von Ideen nur von dem Vertragspartner zu erwarten (ES-I-4b, Z. 17-18). Die Plattform ‘Illustra TV’ wird bis heute mit den Webinaren eingesetzt. Der Vorteil wird hier in einer professionellen Umsetzung und Unterstützung gesehen:

> *„Illustra TV ist ein Webinar-Anbieter … der macht aus seinem ganzen Webinar so eine TV Show. Du gibst die Inhalte und sie kümmern sich um die gesamte Moderation. Das heisst, du musst dich gar nicht mehr drum kümmern, wer geht jetzt in welchen virtuellen Raum, wer steuert den ganzen Prozess. Das machen alles die. Und du wirst gezielt eingeladen, was zu sagen.“ (ES-I-4a, Z. 67)*

Damit bietet Illustra TV *„die Kompetenz (an), so eine Online-Session aufzubereiten und durchzuführen“ (ES-I-1, Z. 78)*. Die Durchführung der Webinare wurde auf diese Weise ausprobiert als grosse Verbesserung erkannt und seitdem beibehalten (vgl. ES-I-1, Z. 78). Um diese Unterstützung durch Illustra zu ermöglichen, wird vorab allerdings eine stark erhöhte Abstimmung, v. a. zwischen Referierenden und den Plattform-Facilitator. Wie der Hauptreferierende beschreibt, der derzeit die Webinare durchführt, sind Vorbe-

reitungen mit einem viel höheren Detailliertheitsgrad als für Präsenzseminare und minutengenaue Planungen notwendig (vgl. ES-I-3b, Z. 51), die mit den Illustra-Facilitatorn genau abzusprechen sind:

> *„Für zwei Stunden, die wir dort live sind mit der Virtual Session, da müssen Sie eigentlich rechnen fast einen Tag Vorbereitung. Also, das ist schon so mit der zeitlichen Abstimmung, der Koordinierung mit den Anbietern, die Anpassung der Folien, die Hin- und Herabsprache, das ist eigentlich das Aufwendigste." (ES-I-3b, Z. 43)*

In der Durchführung der Webinare sind von Illustra dann zwei Personen involviert mit verschiedenen Rollen: Eine ist für die Prozesse zuständig (z. B. Teilnehmende in Gruppenräume verteilen), die andere für technische Aspekte (z. B. auch Einhaltung Zeitrahmen) (vgl. ES-I-3b, Z. 61-65).

Insgesamt haben sich die Webinare damit seit der ersten Durchführung entwickelt *„vom reinen Informationstransfer hin zu Interaktion, also wir haben Input, vielleicht 25 Prozent, aber dann auch wirklich 75 Prozent Interaktion" (ES-I-1, Z. 154)*. Damit wurde es auch für sinnvoll erachtet, den Zeitumfang von ursprünglich einer auf zwei Stunden zu erhöhen. So konnten die notwendige Zeit für Gruppenarbeiten sichergestellt werden. (vgl. ES-I-1, Z. 150-156) Weiterhin wird ein Optimierungsbedarf bzgl. der Inhalte durch die HR-Verantwortliche festgestellt. Dies soll zukünftig verstärkt angegangen werden, um die Arbeit der Teilnehmenden an ihren IDPs und der Anwendung des Gelernten besser sicherzustellen:

> *"... we will have to review these topics going forward because I think they may be not as impactful now as they were two years ago and we have to change the content. I think the business has changed and I am seeing that the expectations from the participants is higher." (ES-I-2b, Z. 74)*

> *"The content is maybe not so challenging. I think there are important topics for leadership and we need to adjust them a little bit to the reality of the business ... For me, here there are needs to be a better link to the business." (ES-I-2b, Z. 78)*

**Weitere umgesetzte Optimierungen.** Nachfolgend werden drei weitere Bereiche vorgestellt, in denen inkrementelle Verbesserungen umgesetzt wurden:

- **Gastreferierende.** In den einzelnen Modulen werden Gastreferierende einbezogen, die Amcor-interne Managementmitglieder sind und auf aktuelle Geschehnisse bei Amcor eingehen und somit die Verbindung der Inhalte auf das eigene Geschäft hervorheben (vgl. Kapitel 9.5.3). Mache Gastvorträge erhalten z. T. kritisches Feedback durch die Teilnehmenden. Bspw. werden diese demnach *„nicht so begeisternd wie ein Referent das macht" (ES-I-1, Z. 26)* erlebt und sind demnach *„nicht so gut angekommen" (ES-I-1, Z. 22)*. Dieses Feedback wird aufgenommen und stellenweise diese Referierenden auch ausgetauscht (vgl. ES-I-1, Z.

22). Insgesamt werden diese Gastvorträge in Absprache zwischen Amcor und ES-HSG beibehalten, da sie sehr bedeutend bzgl. der ‘Management Attention’ gesehen werden:

*„ … die Gastvorträge (sind) zwar sehr wertvoll, weil das gibt eine gewisse Management-Attention, aber die Feedbacks sind dann immer so ein bisschen, ja, durchzogen. Aber wir behalten die bei, weil die sind wichtig.“ (ES-I-1, Z. 26)*

- **Coaching und vertiefte Integration von Tools:** In der dritten Durchführung wurde den Teilnehmenden erstmalig eine optionale Coachingsession im zweiten Präsenzmodul angeboten, die auch von der Mehrzahl genutzt wurde. Diese diente insbesondere der vertieften Integration und Reflexion von Ergebnissen aus dem SHL Fragebogen, der zwischen dem ersten und zweiten Modul bearbeitet werden sollte. Als Ergebnis dieser Persönlichkeitsanalyse wurde den Teilnehmenden auch bisher ein etwa 20seitiger Bericht vorgelegt. Dieser wurde bisher anschliessend wenig ins weitere Programm eingebunden oder reflektiert: *„Das war eigentlich am Anfang nur Information für die Teilnehmer und jetzt wird wirklich damit gearbeitet“ (ES-I-1, Z. 104)*. Durch die Referierenden war dies kaum möglich aufzunehmen, da das Lesen dieses Reports für 30 Teilnehmende zu aufwändig gewesen wäre. In den Coaching-Sessions wird nun gezielt die Reflexion der Ergebnisse gemeinsam mit einem AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen fokussiert. Zudem wird der Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Tools (z. B. ‘Big Five’) hergestellt (vgl. ES-I-1, Z. 58-64; Z. 102-104; Z. 110-112)
- **Materialien:** Durch die Arbeit der Teilnehmenden mit dem individuellen Entwicklungsplan konnten Beobachtungen angestellt werden, bspw. durch den Lehrenden. Durch erkanntes Optimierungspotenzial konnte dieser über die Zeit inhaltlich weiterentwickelt werden (vgl. ES-I-3b, Z. 9). Zudem initiierte die derzeitige HR-Verantwortliche ein Re-Design von weiteren Materialien, um diese noch benutzerfreundlicher zu gestalten (vgl. ES-I-2b, Z. 98).

**Zukünftig geplante Optimierungen und weitere Ideen**

Weitere Ideen für Optimierungen der Programmverantwortlichen bei beiden Partnern lassen sich im Datenmaterial ausmachen, die entweder bereits geplant sind oder zukünftig in vertiefte Überlegungen aufgenommen werden könnten:

- **360 Grad-Feedbackprozess.** Die Prozesse des 360 Grad-Feedbacks wurden bei Amcor bereits vorgängig zum Programm LTO II implementiert. Gleichzeitig zu den LTO II-Durchführungen werden diese Prozesse auch im zeitlich parallel stattfindenden LTO I durchlaufen, welches 60 Teilnehmende umfasst. Demnach

liegen dem HR-Bereich mit beiden Programmen jedes Jahr 90 360 Grad-Feedbackprozesse vor, bei dem auch die Line Manager einbezogen werden:

*"We started 90 360s at the same time with HR and the line involved in debriefing them and working with them, so way too much for an organisation … coupled with the fact our 360 is very cumbersome, it is very long. I told you we have a big competency model. It asks with each competency. … I observed it … it was a big stress on the organisation. The first thing we have done is we have redesigned the 360. So we will now use a different 360, which is based on the Marshall Goldsmith's model[39]." (ES-I-2a, Z. 34)*

Deshalb wurde der 360 Grad-Feedbackprozess nun etwas vereinfacht, um die äusserst hohen Aufwände der Beteiligten minimieren zu können. Diese neuen Prozesse werden ab der nächsten Durchführung umgesetzt. Die Optimierung wurde alleine auf der Amcor-Seite initiiert und umgesetzt.

- **Tablets in Präsenzseminaren.** Der Einsatz von Tablets ist in der Durchführung, die im Herbst 2015 startet, bereits als Pilotierung geplant. 'Tablet Learning' wird damit in den Präsenzmodulen ermöglicht. Die Tablets werden den Teilnehmenden durch die ES-HSG bereitgestellt und vor Ort ausgeteilt, auf denen sie alle Lernmaterialien einsehen und bearbeiten sowie Aufgabenstellungen einsehen können, was die Referierenden steuern können. Dieser Vorschlag wurde vom ES-HSG-Team eingebracht und umgesetzt
- **Alumni Events.** Die AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen brachten die Idee auf, für LTO II-Alumni eine Möglichkeit zu finden, die nach Ende des Programms die ehemaligen Teilnehmer wieder regelmässig zusammenbringt und den Austausch sowie das Netzwerk weiter fördert: *"an alumni approach … for continuing the program after the graduation" (ES-I-2b, Z. 15)*. Auf die Idee hin brachte das ES-HSG-Team einige Vorschläge zur Umsetzung ein:

  *"The other things was on the alumni, we want to do an alumni event. They came back with an idea of how we could do that. So yeah, when we have ideas, they come and they come with proposals." (ES-I-2b, Z. 98)*

  Da bereits wenige Durchführungen abgeschlossen sind, wird dabei an das Durchmischen der verschiedenen Kohorten gedacht und weitere Ideen liegen vor (z. B. *"Refresher Day"*, Nutzung von *„Wissensportalen"* wie ein Blog mit aktiven Beiträgen der Teilnehmenden basierend auf ihren Erfahrungen o. a. Eine Werksführung in Singen wurde mit dieser Idee bereits erfolgreich durchgeführt. (vgl. ES-I-4a, Z. 74-75)

[39] vgl. bspw. Goldsmith und Carter (2010).

- **Arbeit an interdisziplinären Projekten in funktionsübergreifenden Teams.** Eine weitere Idee stellt die Einbindung von interdisziplinären Projekten, die funktionsübergreifende Teilnehmerteams bearbeiten (vgl. ES-I-3b, Z. 93). Im Anschluss an Interviewpartner 3 könnten damit noch weitergreifende Erfolge durch das Programm erreicht werden. Zu Beginn war dies demnach noch nicht möglich, da die notwendigen ‘Capabilities’ auf Organisationsebene noch nicht entwickelt waren. Diese stellten also die Grundlage dar. Zu Beginn wurde das Thema deshalb über die Individuen, über Teams bis zur Organisation angegangen, um diese Prozesse parallel aufziehen zu können. Nun seien diese in der Organisation ausreichend vorhanden, um das Thema umkehren zu können:

  *„Es geht nicht zum Projekt zu kommen, wenn Sie mit dem Individuum anfangen. Wenn Sie mit der Organisation anfangen, dann haben Sie die Organisationsthemen auf dem Tisch, und da können die Leute weiterarbeiten. Wenn Sie mit dem Mikrokosmos Einzelperson anfangen, dann ist es eben sehr schwer daraus jetzt etwas zu stricken, was dann wieder sinnvoll ist auf der gesamten Organisation.“ (ES-I-3b, Z. 95)*

  Diese Idee knüpft an eine Diskussion an, die in der Designphase vertieft angegangen wurde mit der Entscheidung, mit der individuellen Ebene zu beginnen (vgl. Kapitel 9.5.2). Diese Idee wurde seitdem in den Hintergrund gerückt, stellt aber weiterhin ein Anliegen des Hauptreferierenden dar, damit *„das angebunden bleibt an die strategische Agenda“ (ES-I-3b, Z. 100)*. Hier bleibt abzuwarten, inwiefern zukünftige Situationen und auch das Budget eine solche Veränderung zulassen.

**Reorganisation von Veränderungen mit Auswirkungen auf das LTO II**

Zum 1. Juli 2015 hat eine Reorganisation innerhalb Amcor stattgefunden, die Auswirkungen auf das LTO II mitbringen wird. AFEA wurde neu regional strukturiert, sodass die Regionen nun getrennt wurden in Europa und Amerika. Damit hat sich der Bedarf des Unternehmens verändert. Dies führt dazu, dass der bisherige Einsatz des LTO II als bisher globales Programm neu überdacht wird, um das Treffen des Bedarfs weiterhin sicherstellen zu können:

> *“I’ll give you an example of how the needs are changing right now. We have the flexible businesses in the Americas and Europe and typically these programs have been global programs; but now, as of the first of July, we have split the flexible business into regional businesses: Americas, Europe and Asia. There is, across all of the business, we are looking at all of our functions. And should we keep them truly global? Do we keep them regional? … This (LTO II) is one of our programs, which we then say: Okay, if we are going to do this globally, does it make sense to do for Amcor globally? Do we have other things in Amcor that meet the needs or not? … It is very driven by the business needs.” (ES-I-2a, Z. 28)*

In diesem Zuge hat der bisherige AFEA CEO seine Position abgegeben, die daraufhin neu besetzt wurde. Damit verliert AF EMEA & AFA einen bisherigen Machtpromotor des Programms LTO II im Management. Weiterhin in der Organisation ist die Vize-Präsidentin ‘Human Resources & Communication’, die in ihrem Verantwortungsbereich als Promotor im Innovationsprozess agierte, aber nun in den Routineprozessen kaum involviert ist. Der im Innovationsprozess aktive HR-Direktor für den Bereich ‘Talent’, der einen zentralen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung des Programms leistete, ging in den Ruhestand und wurde in seiner Rolle daher auch abgelöst durch Interviewpartnerin 2, die heute sehr engagiert in der Weiterentwicklung des LTO II ist. *„Das heisst (aber), von den alten drei Zugpferden ist keiner mehr da“ (ES-I-4b, Z. 146),* womit zunächst unklar war, welche Unterstützung das Programm durch eine(n) neue(n) CEO erfahren wird.

Mit dieser Ausganglage hat sich zwar für die im Herbst 2015 gestartete 4. Durchführung des LTO II noch nichts geändert, aber zukünftig ist geplant, das Programm für Europa und für Amerika separat und in Zusammenarbeit mit Business Schools vor Ort durchzuführen (vgl. ES-I-1FU, Z. 6-7). Kapitel 9.6.1.1 geht nochmals auf diese Veränderung ein.

#### 9.5.4.2 *Implikationen des LTO II für ES-Angebote*

**Das Aufnehmen neuer Ideen zur Programmoptimierung, die durch AF EMEA & AFA eingebracht wurden und die Möglichkeit, diese auszuprobieren, ermöglicht eine Kompetenzentwicklung auf der individuellen, Team- und organisationalen Ebene der ES-HSG, die für zukünftige/andere Projekte/Angebote genutzt werden können.**

Wie im Rahmen der kontinuierlichen Optimierungen des Programms LTO II gezeigt wurde, werden hierfür Ideen von beiden Seiten – von den AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen als auch dem ES-HSG-Team – in Diskussionen als mögliche Lösungsvorschläge eingebracht. Alle involvierten Personen können ihre eigenen Erfahrungen und Ideen einbringen. Diese können aus den unterschiedlichen Arbeitskontexten und Hintergründen der einzelnen Personen stammen und/oder aus dem Austausch mit jeweils verschiedenen internen und externen Netzwerken generiert worden sein. Kurz: Beide Partner bringen andere Perspektiven und Erfahrungen ein, die sich ergänzen können. Bspw. beantwortet Interviewpartnerin 2 als AF EMEA & AFA HR-Verantwortliche auf die Frage, woher sie Ideen zur innovativen Programmgestaltung generiert, wie folgt:

> *“I guess it is maybe experience on what worked before in other companies that I worked for, what worked well and what works and I think there is a lot of research along... learning versus training. So I guess, yeah, it is experience, it is also networking with other companies, sharing best practices, leveraging our learning networks that we are part of EFMD, that we are always open to look and see what a lot of companies are doing and having success in. ... So there is always innovation.” (ES-I-2b, Z. 62)*

Ebenfalls sind die Mitglieder des ES-HSG-Teams ebenfalls in Netzwerken und arbeiten mit verschiedenen Kunden zusammen, wie Kapitel 9.3.3.4 im Rahmen innovationsförderlicher Strategien aufgenommen hat. So fliessen die Ideen und Erfahrungen beider Partner in einem Projekt zusammen, wie auch in diesem Fall. Für das ES-HSG-Team bedeutet das auch, dass es neue Ideen aufnehmen kann, die durch Amcor eingebracht wurden. Die anschliessende Umsetzung ermöglicht direkt die Generierung neuer Erfahrungen und ggf. auch Expertise zur Ausgestaltung und Umsetzung. Hier zeigt sich dies insbesondere mit der Neugestaltung der Webinare im Rahmen der weiteren Optimierung des Programms LTO II, da die Plattform ‘Illustra’ dem Team noch nicht bekannt war und als Vorschlag durch die HR-Verantwortliche eingebracht wurde:

> *„Expertenwissen bauen wir sicherlich dazu auf, wie wir Module neu kreieren können. Neue Inhalten, neue Methoden, neue Didaktik. Wie wir das ganze Thema Webinar neu definieren können, nicht nur mit neuen Inhalten füllen, sondern wie wir es generell interaktiver gestalten. Der letzte Impuls kam eben wie gesagt von Amcor, mit Illustra.“ (ES-I-4b, Z. 74)*

Von dieser neuen Idee und der anschliessenden Möglichkeit, die Plattform neu auszuprobieren, konnte das HSG-Team daher profitieren, indem die Situation eine Möglichkeit der Sammlung neuer Erfahrungen bot. Diese Erfahrungen sind nun im Team vorhanden und können wiederum in weitere Projekte mit anderen Kunden einfliessen.

#### 9.5.4.3 *Implikationen des LTO II für die ES-HSG und den Weiterbildungsmarkt: Teilen des Erfolgsbeispiels*

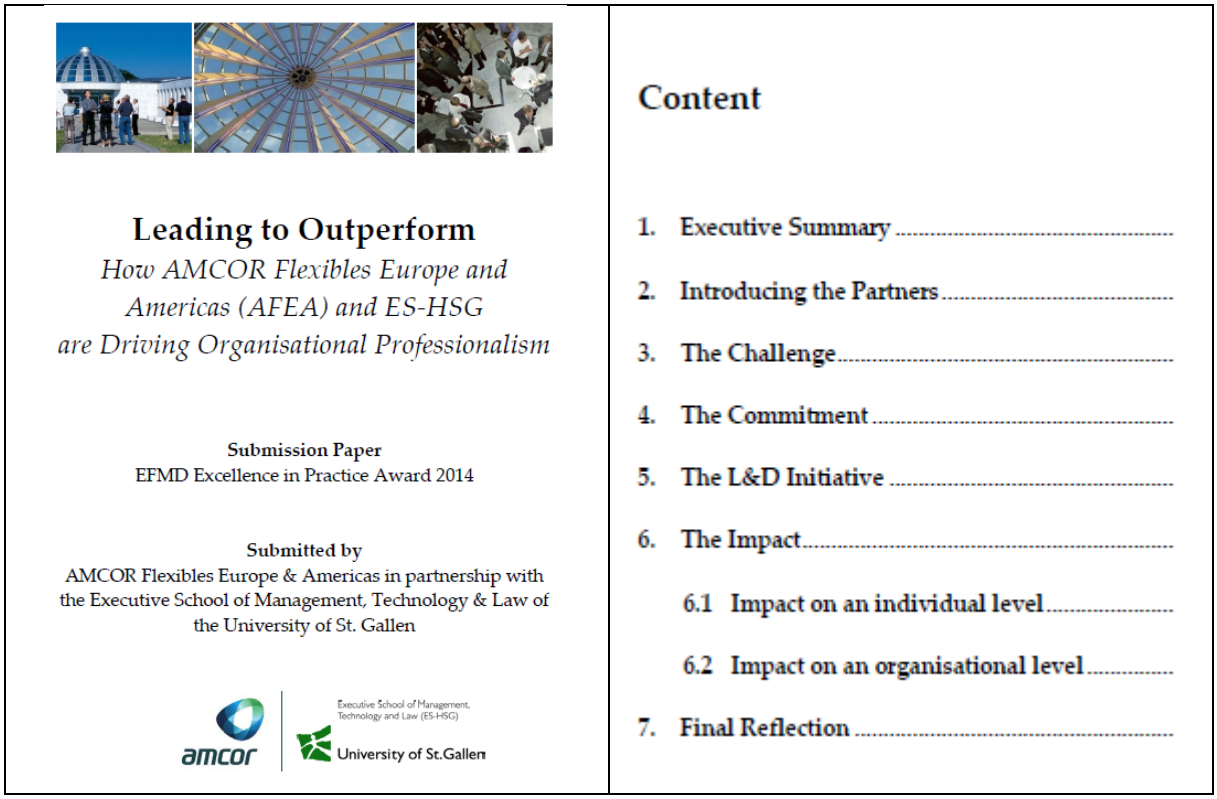
**Die vorliegenden positiven Ergebnisse wurden auf Initiative der ES-HSG genutzt für die Aufbereitung eines Erfolgsbeispiels, das für den ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ eingereicht wurde; eine mögliche Auszeichnung wurde mit drei Zielen angestrebt:**

**a) Beitrag zur *‚Transparenz im Feld der Business Schools‘*,**
**b) Kundenbindung,**
**c) Stärkung der Marktpositionierung zur weiteren Kundengewinnung.**

Nach der ersten Durchführung des LTO II lagen nun die sehr positiven Evaluationsergebnisse mit ausgewiesener Wirkung für das Unternehmen Amcor vor. Dieses Erfolgsbeispiel wollten die beiden Partner nutzen und so aufbereiten, um es für den ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ einzureichen. Beide Partner waren sehr überzeugt von dem Erfolg des Projektes und rechneten sich daher gute Erfolgschancen für eine erneute Auszeichnung aus:

> *„… wir alle sehr zufrieden mit dem Projekt. Wir waren auch sehr zufrieden mit der … Verbindung der Inhalte mit der Wirkung im Unternehmen. … Und dann haben wir gedacht, also, wenn wir doch das jetzt alles haben, das tolle Programm mit den entsprechenden Wirkungszusammenhängen und auch der Wirkung, dann machen wir doch da jetzt einen EFMD Case. … dann haben wir eigentlich gedacht, wir haben eine gute Sache da beieinander. Vor allem, der (Hauptreferierende) war so furchtbar überzeugt davon, dass das was ganz Tolles sein müsste, weil er eh diesen Zusammenhang zwischen Inhalt und Wirkung gesehen hat.“ (ES-I-4b, Z. 28)*

Die Initiative erfolgte hier durch das ES-HSG-Team, das diese Auszeichnung bereits im Jahr 2012 mit einem erfolgreichen Projekt in Zusammenarbeit mit einem anderen Kunden erhalten hatte. Vor diesem Hintergrund wurde nun der Fall zur Einreichung ausgearbeitet und mit dem Titel versehen: *“Leading to Outperform – How Amcor Flexibles Europe and Americas (AFEA) and ES-HSG are Driving Organisational Professionalism” (ES-Dok-4, S. 1)*. Die umfangreiche Ausarbeitung übernahmen vorrangig der Program Director (Interviewpartner 4), der Hauptreferierende (Interviewpartner 3) sowie die Programmmanagerin (Interviewpartnerin 1), also das ES-HSG-Team. Abbildung 203 zeigt das Titelblatt sowie die aufgenommenen Inhalte des finalen 22-seitigen Dokuments:



**Leading to Outperform**

*How AMCOR Flexibles Europe and Americas (AFEA) and ES-HSG are Driving Organisational Professionalism*

**Submission Paper**
EFMD Excellence in Practice Award 2014

**Submitted by**
AMCOR Flexibles Europe & Americas in partnership with the Executive School of Management, Technology & Law of the University of St. Gallen

amcor | Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) University of St.Gallen

**Content**

1. Executive Summary
2. Introducing the Partners
3. The Challenge
4. The Commitment
5. The L&D Initiative
6. The Impact
   6.1 Impact on an individual level
   6.2 Impact on an organisational level
7. Final Reflection

Abbildung 203: ES-HSG – Submission Paper: EFMD Excellence in Practice Award 2014
(Quelle: ES-Dok-4, S. 1-2)

**Zielsetzungen.** Mit der Einreichung des Falls bzw. mit einer möglichen erneuten Auszeichnung verband das ES-HSG-Team v. a. die folgenden Ziele (vgl. ES-I-4b, Z. 36):

- **Beitrag zur *„Transparenz im Feld der Business Schools"*** *(ES-I-4b, Z. 36)*: Den anderen Anbietern zeigen, welche Lösungen das ES-HSG-Team entwickelt und umsetzt. Dies kann Wettbewerbern einen Einblick geben, welche Lösungsansätze und Art von Projekten auf dem Markt von Konkurrenten bearbeitet werden und kommuniziert somit auch eine Positionierung. Gleichzeitig kann dem Markt somit ein weiteres Erfolgsbeispiel zur Inspiration vorgelegt werden – im Sinne der Teilung von Erfahrungen.
- **Kundenbindung**: Auch Amcor war sehr überzeugt von dem Erfolg des Programms, das mit der ES-HSG als Partner implementiert wurde. Für den Kunden kann es dazu ein weiteres positives Signal sein, das Ergebnis in einen Wettbewerb einreichen zu können und ggf. eine Auszeichnung zu erhalten – dies könnte nochmals als externe Bestätigung des gewählten und gestalteten Lösungsansatzes basierend auf der eingegangenen Partnerschaft gesehen werden. Zudem hatte Amcor ebenfalls zu der Fallausarbeitung beigetragen, bspw. die Evaluationsergebnisse, deren Publikationserlaubnis intern abgestimmt werden musste.

- **Stärkung der Marktpositionierung zur weiteren Kundengewinnung:** Im Fall einer Auszeichnung könnte das Erfolgsbeispiel weiter an potenzielle und bestehende Kunden kommuniziert werden und bestenfalls ein Argument für das Eingehen einer Zusammenarbeit mit der ES-HSG darstellen. Bspw. integrierte das Team nach dem Erhalte des EFMD Awards im Jahr 2012 das Logo der Auszeichnung in der Email-Signatur und kommunizierte dies über die Homepage[40]. Derzeit ist die damals erhaltene Auszeichnung allerdings nicht mehr aktuell, weshalb eine erneute Auszeichnung für erstrebenswert erachtet wird.

**Ergebnis.** Das eingereichte Fallbeispiel wurden nicht mit dem ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ ausgezeichnet, wird seitdem allerdings auf der EFMD-Homepage[40] in der Kategorie der Finalisten aufgeführt und damit ebenfalls positiv hervorgehoben:

> *„Und das ernüchternde Ergebnis war, wir wurden ja dann zwar ein Preferred Case zum Lesen, aber wir wurden weder in die Silver noch in die Gold Category gewählt, weil es andere einfach mit höherer Wirkung erzielt haben. … Und viel komplexere Zusammenhänge. … wo der Impact vielleicht noch höher war … da fiel unser Programm einfach ein bisschen ab.“ (ES-I-4b, Z. 28-32)*

Auf eine vergleichende Einordnung zu den anderen eingereichten Fallbeispielen wird in Kapitel 9.6.1 kurz eingegangen.

**Fazit des ES-HSG-Teams.** Im Anschluss an Interviewpartner 4 zeigte die Aufarbeitung des Erfolgsbeispiels dem Team selbst noch einmal rückblickend *„was wir alles gemacht haben. Und wozu wir auch dann in der Lage sind. Das war schon gut.“ (ES-I-4b, Z. 34)* Ausserdem konnten einige Learnings im Vergleich mit den anderen eingereichten Fällen abgeleitet werden, welche Aspekte in der Fallbeschreibung noch stärker gewichtet werden sollten, bspw. das Aufzeigen des Impacts für die Organisation (vgl. ES-I-4b, Z. 36).

### 9.5.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren

In den bisherigen Ausführungen zu dieser Einzelfallstudie konnten bereits einige Erfolgsfaktoren ausgemacht werden, die sich jeweils auf einzelne Prozessschritte in der didaktischen Wertschöpfungskette bezogen haben, bspw. auf die engen Abstimmungen in den Vorbereitungen auf die Durchführung. Daneben lassen sich 2 prozessübergreifende Erfolgsfaktoren identifizieren, die für mehrere Schritte des Innovationsprozesses

[40] Quelle: http://www.efmd.org.

bedeutend sind und essentiell zur erfolgreichen Implementierung des LTO II beigetrugen. Diese sind die Partnerschaftliche Beziehung zwischen AF EMEA & AFA und ES-HSG und die bedeutende Unterstützung durch und in der Organisation des Kunden. Abbildung 204 veranschaulicht die Einordnung dieser übergreifenden Erfolgsfaktoren in den gesamten Innovationsprozess ein:

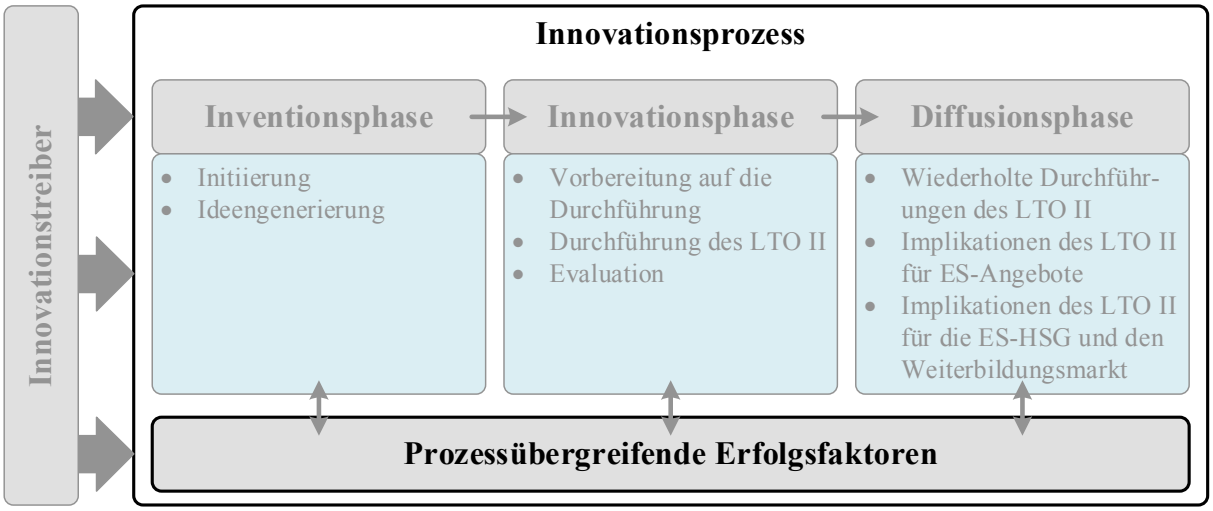



Abbildung 204: ES-HSG – Übersicht Innovationsprozess: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren und -barrieren (Quelle: Eigene Darstellung)

Zentral scheint für beide der Erfolgsfaktoren das Verständnis der eigenen Rolle, die das oberste Ziel verfolgt, die Organisation weiterzuentwickeln. Dies findet sich einmal intern bei AFE bei den HR-Verantwortlichen als auch auf der Seite der ES-HSG. Dies steht deutlich in Verbindung mit der Erreichung des Impacts für das Unternehmen, was in dieser Einzelfallstudie als besonders bedeutend herausgestellt wurde (vgl. Kapitel 9.2.3; der entsprechende Kode erhält Rang 8 von 222 Kodes in der Datenanalyse).

#### 9.5.5.1 *Erfolgsfaktor 1: Partnerschaftliche Beziehung zwischen AF EMEA & AFA und ES-HSG*

**Da das LTO II in Zusammenarbeit zwischen AF EMEA & AFA und ES-HSG gestaltet und durchgeführt wurde und weiterhin wird, stellt die partnerschaftliche Beziehung einen Erfolgsfaktor dar; dieser umfasst:**

**a) gelungener Beziehungsaufbau und Kommunikation;**
**b) hohes Engagement beider Partner im Innovationsprozess.**

Abbildung 205 gibt einen Überblick über Kodes, die in diesem Bereich nachfolgend einbezogen werden mit ihrer Bedeutung im Datenmaterial:

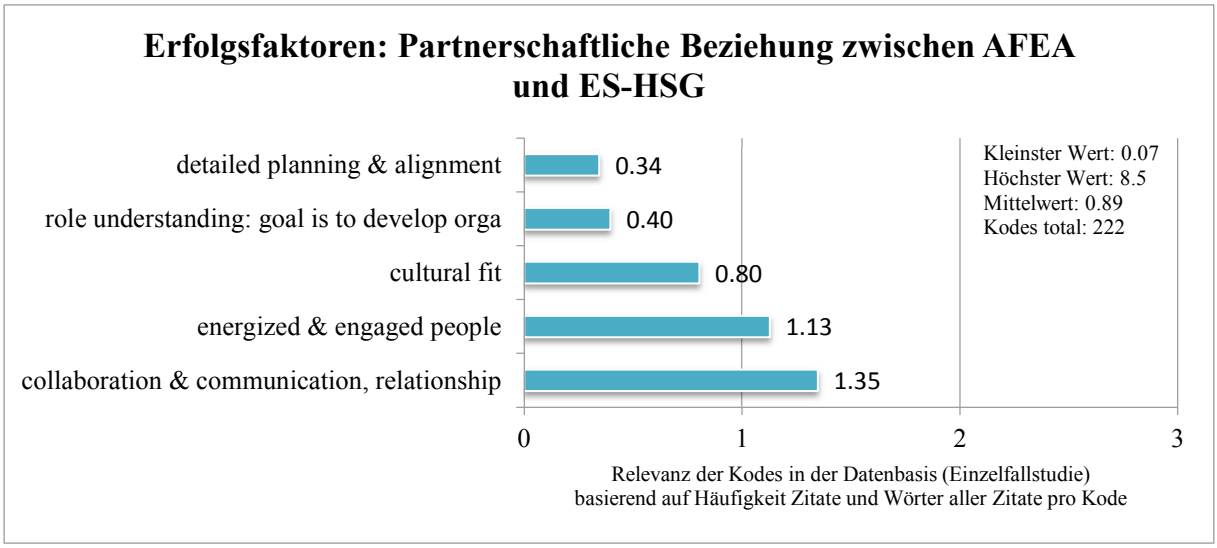



Abbildung 205: ES-HSG – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren:
Partnerschaftliche Beziehung zwischen AF EMEA & AFA und ES-HSG
(Quelle: Eigene Darstellung)

In Kapitel 9.5.4.1 wurden bereits Erfolgsfaktoren skizziert, die nach den Interviewpartnern entscheidend zur Etablierung standardisierter und effizienter Prozesse im Nachgang an die erste Durchführung des LTO II beigetragen haben. Hier zeigt sich bereits eine sehr förderliche partnerschaftliche Beziehung zwischen den AF EMEA & AFA HR-Verantwortlichen und dem ES-HSG-Team. Dieses förderliche Verhältnis begann bereits früher und bildet somit einen übergreifenden Erfolgsfaktor für die Innovationsprozesse: *"AF EMEA & AFA and ES-HSG quickly came to establish a close professional relationship that allowed high involvement on both sides" (ES-Dok-4, S. 9)*. Damit verbunden kann das hohe Engagement beider Partner gesehen werden, das in die Prozesse eingebracht wurde, sowie die gelungene Kommunikation von Anfang an. Insgesamt führten diese Aspekte zu einer positiven Einstellung bzw. Überzeugung des Erfolgs des Programms.

**Beziehungsaufbau und Kommunikation**

Auf dieser Grundlage funktionierten bspw. die Feinabstimmungen bzgl. Inhalte und Tools laut Interviewpartnerin 1 besonders gut, was sich auch im Interview mit dem Hauptreferierenden (Interviewpartner 3) bestätigt. Insgesamt wird eine sehr gelungene Kommunikation und auch ein Beziehungsaufbau zwischen allen Beteiligten und deren Überzeugung berichtet:

> *„… das ist auch für ein Projekt, es ist so wichtig … dass die Kommunikation vom Programmdirektor, vom Programmmanager mit den Unternehmensverantwortlichen … dass du da auch die Verbindung aufbauen kannst, aber auch mit den Referenten und*

> *zum Teil den Spezialisten im Unternehmen, also wenn da die Kommunikation funktioniert, dann hat das eine essenzielle Auswirkung aufs Programm.“ (ES-I-1, Z. 172)*

In diesem Kontext wird eine zwischenmenschliche Ebene angesprochen, die hier bedeutend und gelungen ist *(“It‘s a peoples‘ business” (ES-I-4a, Z. 49))* und auch über die Zeit aufrechterhalten werden konnte. Z. T. wird das auch mit der Unternehmenskultur von AF EMEA & AFA begründet:

> *„Die Unternehmenskultur merkst du extrem in der Zusammenarbeit. Und klar, sind sie detailorientiert …, aber sie sind auch sehr offen und sehr kommunikativ und daher funktioniert es. Also wir haben auch andere Unternehmen, die sind sehr detailorientiert und sehr misstrauisch.“ (ES-I-1, Z. 188-190)*

Das Management der Kundenbeziehungen sieht das ES-HSG-Team in diesem Sinne als eine ihrer Stärken (vgl. ES-I-4a, Z. 87). Darüber hinaus wird eine kulturelle Passung des Hauptreferierenden erwähnt, d. h. diesem gelang es, auf die Schwierigkeit der Teilnehmenden einzugehen, was zur Förderung des Vertrauensverhältnisses beider Partner beitragen könnte. Die damalige Amcor-Kultur wird als eher transaktional und zahlenbasiert beschrieben, sodass es damit eine Herausforderung für die Führungskräfte angenommen werden konnte, bewusst und auch transformationale Leadership-Ansätze aufzunehmen und umzusetzen, was einer entsprechenden Unterstützung bedurfte. (vgl. ES-I-1, Z. 170)

**Engagement beider Partner**

Bei beiden Partnern – AF EMEA & AFA und ES-HSG – wird ein sehr hohes Engagement über den gesamten Innovationsprozess hinweg angegeben, das sich ebenfalls auf die erfolgreiche Zusammenarbeit auswirkt. Dies bezieht sich grundsätzlich auf alle involvierten Personen, die entscheidende Beiträge geliefert haben. Beispielhaft soll im Folgenden auf zwei Personen eingegangen werden.

Zu Beginn des Prozesses zeigt sich eine hohe Motivation zur Gestaltung und Durchführung des neuen Programms bspw. bei dem damaligen ‘Director of Talent & Organisational Development’, mit dem Ziel, dies gemeinsam erfolgreich umzusetzen:

> *„… das war sein Programm, er hat gesagt, hey, it is my last chance before I retire. This needs to be good. Und er hat alles gegeben. … das war sein persönliches Programm. Und er hat uns dann den Zuschlag gegeben und hat gesagt … Leute, ihr müsst das hinkriegen. Und er … hat sehr stark auch zum Erfolg des Programms zu beigetragen. … Aber sein persönliches Engagement war auch sehr wichtig. Da hast du (ihn) und den (Hauptreferierenden) und alle wollen unbedingt, dass es gut wird, dann wird es auch gut.“ (ES-I-1, Z. 212)*

Dieses Engagement und die Art der Unterstützung des AFEA ‘Director of Talent & Organisational Development’ wird weiter im nächsten Kapitel aufgenommen. Darüber hinaus wurde das hohe Engagement des Hauptreferierenden mehrmals deutlich. Gerade

im Innovationsprozess sind eine hohe Motivation und ein eigenes Interesse für den Erfolg des Programms durch den persönlichen Einsatz auszumachen:

> *„... wann immer ist er da hingefahren. ... dieses Programm ist so wie eine Love Story. ... wenn du ein Team hast, das dahintersteht und das mit Freude umsetzt, dann funktioniert das einfach." (ES-I-1, Z. 172)*

Über den Innovationsprozess zeigt sich in den vertieften Abstimmungen bspw. zur Programmgestaltung, zur Entwicklung des individuellen Entwicklungsplans oder die Feinabstimmungen zur Durchführung, ein hoher Einsatz des Referierenden. Bzgl. des relativ hohen investierten Aufwandes äussert sich der Referierende wie folgt:

> *„... das gehört nun mal zum Klientenmanagement dazu. Also ich kann nicht auf der einen Seite ... was ich postuliere ... in meiner Arbeit, das, was mich treibt ist die Verbindung aus Leadership Development und Corporate Development herzustellen. Also insofern ... das ist meine persönliche Mantra, mit dem ich mich seit Ewigkeiten beschäftige, und deswegen gehört das für mich einfach mit dazu. Ich habe keine Lust ... dass, wenn ich dann ein One-Off mache für irgendwas, das macht mir viel weniger Spass, als wenn man die Organisation gut kennt und manchmal viel besser kennt als die einzelnen Teilnehmer. ... das sehe ich als ... eine Voraussetzung dafür, dass man überhaupt Impact erzielen kann." (ES-I-3b, Z. 108-111)*

Demzufolge liegt der persönliche Antrieb in den eigenen Themen des Referierenden begründet, die mit dieser Kundenbeziehung in die Praxis übersetzt werden können. Damit wird dieser hohe Einsatz als Teil der Rolle verstanden, die darauf zielt, die Organisation bei der Erzielung des Impacts zu unterstützen.

#### 9.5.5.2 *Erfolgsfaktor 2: Unterstützung durch und in der Organisation des Kunden*

**Die Unterstützung durch und in der Organisation Amcor hat zentral zur erfolgreichen Implementierung des Programms LTO II und den damit verbundenen Beitrag zur Erreichung der Organisationsziele beigetragen; hier lassen sich 3 Dimensionen ausmachen:**

**d) Machtpromotoren und Glaubwürdigkeit der Personen (in den jeweiligen Verantwortungsbereichen auf den Hierarchieebenen: 'President AFEA', Vice President Human Resources & Communications','Director Talent & Organisational Development');**

**e) Engagement der AF EMEA & AFA-Beteiligten (Management und HR-Verantwortliche);**

### f) Vorarbeiten in der Organisation (Aufbau der HR-Landschaft, ‘Amcor Leadership Framework’).

Die hier relevanten Kodes und ihre Bedeutung im Datenmaterial werden in Abbildung 206 aufgeführt:

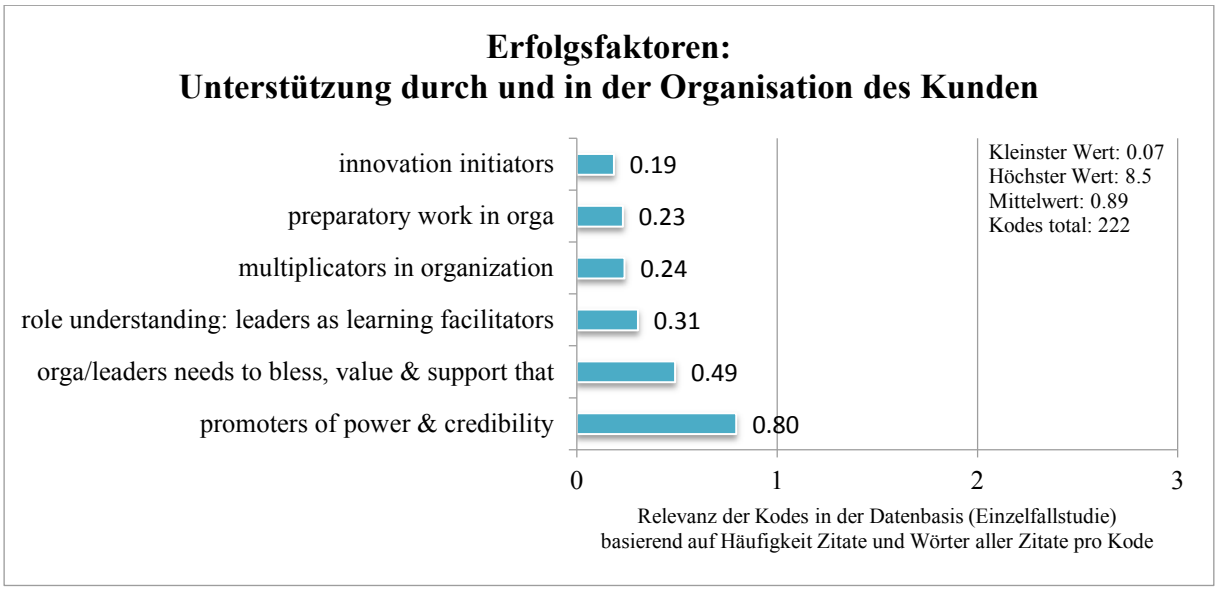



Abbildung 206: ES-HSG – Ergebnisübersicht Erfolgsfaktoren:
Unterstützung durch und in der Organisation des Kunden
(Quelle: Eigene Darstellung)

#### Machtpromotoren und Glaubwürdigkeit der Personen

Mehrmals weisen die Daten auf eine hohe Bedeutung der zentralen Personen bei Amcor auf unterschiedlichen Ebenen hin, die v. a. den Innovationsprozess entscheidend unterstützt und zur erfolgreichen Implementierung beigetragen haben. Dies waren der damalige ‘President AFEA’ agierte als Sponsor und stellte die Unterstützung durch das Management sicher. Die ‘Vice President Human Resources & Communications’ stellte zu Beginn klare Erwartungen an das Programm heraus und arbeitete in der Folge eng mit dem ‘President AFEA’ zusammen. Der ‘Director Talent & Organisational Development’ sorgte als direkter Ansprechpartner für das ES-HSG-Team für die konkrete Umsetzung und Etablierung der notwendigen Prozesse in der Organisation. Das hohe Engagement und die Initiative dieser drei Personen sowie deren Zusammenarbeit wird als zentraler Faktor für die erfolgreiche Schaffung des Impacts für die Organisation, die mit den Evaluationsergebnissen ausgewiesen werden konnte, gesehen:

> *„ … drei Personen bei Amcor, die das getrieben haben. Zum eine, der (‘Director Talent & Organisational Development’), der über sein HR Team die Leute nie im Stich gelassen hat nach den Seminaren und eigentlich immer wieder an denen dran geblieben ist.*

> *Dass die auch an ihrem IDP weitergearbeitet haben etc. Zum zweiten die ('Vice President Human Resources & Communications'), die ganz klar am Anfang den Tarif aufgezeigt hat, was die sich von diesem Programm erwartet und wie eng sie mit dem ('President AFEA') im Management-Team auch auf die Ergebnisse schauen wird. Und der ('President AFEA') selber, der es sich nicht genommen hat, am Ende … noch mal nachzuhaken und zu hören, was jetzt eigentlich diese Ausbildung auch finanziell für einen Impact gehabt hat … Und das war wirklich diesen drei Personen zu verdanken. Das zeigt auch also hohes Management Buying auf den verschiedenen Ebenen. … alle drei haben da mitgezogen an einem Strang in ihrem entsprechenden Verantwortungsbereich. Das war schon beeindruckend zu sehen." (ES-I-4b, Z. 174)*

Dass letztendlich die Umsetzung im Verantwortungsbereich des 'Director Talent & Organisational Development' erfolgreich gelungen ist, wird durch die Interviewpartner v. a. seiner Amcor-internen Reputation und Glaubwürdigkeit zugerechnet.

> *„… da hängt das dann viel von den handelnden Akteuren dann ab … da kommt's drauf an, wer diese Rolle ausführt und mit welcher Reputation, die da reinkommt, aber auch mit welchem Anspruch." (ES-I-3a, Z. 87)*

Der 'Director Talent & Organisational Development' verfügte demnach über die entsprechende Reputation und Glaubwürdigkeit:

> *„… er hat 20 Werke zugemacht, er muss keinem mehr erzählen dass er ein tougher Hund ist. … er hat seine Reputation und er sagt, passt mal auf Leute, ihr müsst 360 Grad-Feedback machen, weil das brauchen wir … dann hören die Leute ihm auch zu." (ES-I-3a, Z. 79)*

Dies kann auch in Bezug zur Amcor Outperformance-Kultur, die hohe Leistungen würdigt und anerkennt – solche Personen *„haben dann auch die Freiheiten, da neue Prozesse reinzubringen" (ES-I-3a, Z. 89)*. Dies ermöglichte demnach das Etablieren der umfassenden neuen Prozesse sowie die Überzeugung der involvierten Personengruppen, diese Veränderung mitzugehen und sich hierfür zu engagieren:

> *„Die Inhalte waren gegeben … aber jetzt hat er rein gegriffen in die Organisation und hat gesagt, jetzt bauen wir die Prozesse, also 360 Grad, ja okay, aber das Kompetenzmodell, okay, das war given. … aber jetzt gings dann drum die Prozesse da einzuführen, die dahinter stehen, also die Community fit zu machen, die Leute, also den Prozess. … so ein 360 Grad-Prozess, da einzufräsen in eine Organisation, ist nicht trivial … und alle die sagen, hey, ich hab doch was Besseres zu tun als jetzt hier Feedback zu geben, dann muss das analysiert werden, da muss, also das ist ein Heidenaufwand. So und das da rein zu bekommen fand ich sehr, sehr beeindruckend." (ES-I-3a, Z. 39)*

Das HR-Lead-Team konnte anschliessend als *„Multiplikator" (ES-I-4a, Z. 17)* agieren, um diese Prozesse zu festigen und den Teilnehmenden und Line Managern Unterstützung in den Prozessen zu bieten.

Insgesamt konnte die Entwicklung von individuellen Kompetenzen sowie 'Organizational Capabilities' gelingen, weil von Anfang an eine hohe Unterstützung des Managements sichergestellt war. Damit wurden die Ziele des Programms klar mit

Organisationszielen verbunden (z. B. Outperformance-Ziele, die auch in die individuellen Entwicklungspläne aufgenommen wurden). Das Programm konnte auf dieser Grundlage entsprechend gestaltet, durchgeführt und evaluiert werden.

**Engagement der Beteiligten**

**Engagement des Managements.** Nicht nur während des gesamten Prozesses, sondern auch während der Durchführung wurde das hohe Engagement des Managements deutlich, indem diese Gastreferate übernahmen sowie bereit waren für Diskussionen und den Austausch mit den Teilnehmenden (vgl. ES-Dok-4, S. 18-19) und dieses weiterhin so verfolgt wird:

> *“… they were all very willing to come and talk … I think they like the interaction and it is a great program. They all have people on it. They want to make sure that they are present there and that they show the support for it. It is never an issue to find somebody to do that.” (ES-I-2a, Z. 102)*

> *“… there is an internal support with the senior HR team and the Executive team. I think without them, it would not have happened at all. And I think their continuing support is really vital. They also come and deliver presentations and they are actively engaged with the participants. For me, that is absolutely critical.” (ES-I-2b, Z. 112)*

Diese Unterstützung durch alle Beteiligten, die den Lernprozess der Teilnehmenden in ihrer jeweiligen Rolle fördern, basiert zudem auf einer Inkorporation der Unternehmenswerte bzw. dem Führungsverständnis, das ‘Leadership Development’ eine hohe Bedeutung einräumt und Führungskräfte als ‘Learning Facilitators’ versteht. Demach war es bisher *“easy to get them engaged” (ES-I-2b, Z. 34)*, auch wenn die Sicherstellung der Prozesse durch das HR-Lead-Team dabei zentral war. (vgl. ES-I-2b, Z. 52; Z. 118)

**Engagement der HR-Verantwortlichen.** Der gesamte Innovationsprozess basiert auf der Initiative und hohem Einsatz der HR-Verantwortlichen. Das übergreifende Ziel dieses Engagements für die Etablierung und Gestaltung des Programms LTO II sowie der damit verbundenen grundlegenden neuen Prozesse in der Organisation wird in dem Wert ‘Talent’ der Organisation gesehen. So wird in der bedeutenden Mission, Führungskräfte so zu entwickeln, dass diese einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten können, die Grundlage für diese Aktivitäten gesehen:

> *“It is part of our role. I mean, talent is a value and at HR that is part of our role, to develop and continue the organisation. It is important that we get visibility to these people. Most of these people are on succession plans. So it is part of our succession planning to ensure that they have a good robust development plans and that they have good self-awareness, where they are going and that they get developed.” (ES-I-2b, Z. 36)*

**Fundierte Vorarbeiten in der Organisation**

Die AF EMEA & AFA HR-Landschaft wurde von einem Interviewpartner vor einiger Zeit noch als *„grüne Wiese“ (ES-I-3a, Z. 9)* beschrieben. Demnach wurde in den letzten Jahren diese Landschaft insgesamt neu aufgebaut, ausgerichtet und strukturiert. Dies gründete auf der Initiative der ‘Vice President Human Resources & Communications’, *„die überhaupt das ganze Thema HR und HR Development bei Amcor fast vollständig alleine erst mal getrieben hat“ (ES-I-4a, Z. 49)*, um neue Prozesse und Strukturen zu etablieren. In diesem Zuge ist dann auch die Entwicklung des umfangreichen und fundierten ‘Amcor Leadership Frameworks’ entstanden sowie bspw. die Einführung des 360 Grad-Feedbacks in Verbindung mit dem Programm LTO I.

Von den Interviewpartnern, gerade auf Seite der ES-HSG, wurde oftmals diese umfassende und detaillierte Vorarbeit des Unternehmens hervorgehoben. Diese habe es möglich gemacht, gezielt darauf aufzubauen und die übergreifenden Organisationsziele aufzunehmen. Letztendlich lieferten diese Vorarbeiten den Grundstein, für das zu implementierende Programm und die Prozesse:

> *„Es war eine unheimliche Hilfe, dass die unheimlich viel da investiert hatten in dieses ... Leadership Framework ... dieses Dokument hat 160 Seiten, oder wie auch immer. Also diese Investition in die ganzen Details, aber eben auch in ein robustes Framework reinzugiessen, das in sich dann wiederum vereinbar ist, oder direkt unterstützend einwirkt auf die Strategie und die Strategieumsetzung. Das war ein absoluter Erfolgsfaktor da drin.“ (ES-I-3b, Z. 89-91)*

## 9.6 Zusammenfassung

### 9.6.1 Bewertung des Erfolges des Innovationsprojektes

#### 9.6.1.1 *Erfolgreiche Ergebnisse*

**Der Erfolg des Innovationsprojektes wird in 3 Dimensionen gesehen:**

**a) Hohe Wirkung des Programms auf die Organisation;**
**b) Stabilität des Programms der Reorganisation Stand zu halten;**
**c) Organisation ist nun für weitere Veränderungen vorbereitet.**

In Abbildung 207 werden die entsprechenden Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial aufgezeigt:

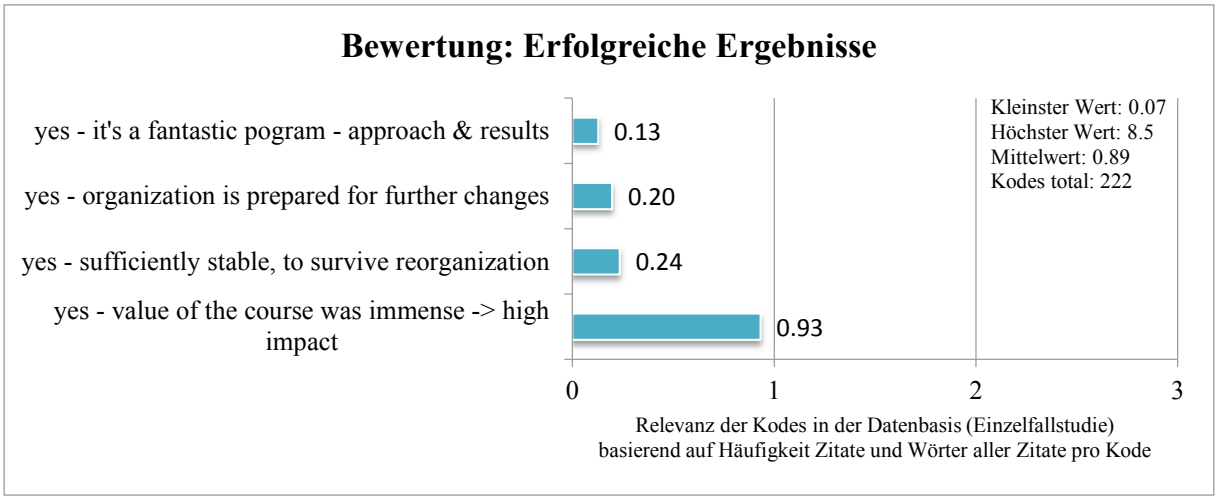



Abbildung 207: ES-HSG – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgreiche Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

### Hohe Wirkung des Programms auf die Organisation

Die Evaluationsergebnisse haben bereits nach der ersten Durchführung des Programms LTO II nachgewiesen, dass Kompetenzen auf den Ebenen Individuen, Teams und Organisation entwickelt (vgl. Kapitel 9.5.3.3) und damit einen hohen Impact erzielt werden konnten. Sogar eine positive Auswirkung auf finanzielle Ergebnisse von AF EMEA & AFA konnte festgestellt werden, aber auch positive Veränderungen bzgl. Produktivität oder veränderten Arbeitsprozessen (vgl. ES-I-4b, Z. 74). Diese Ergebnisse wurden insgesamt von beiden Projektpartnern positiv bewertet *(„wir alle sehr zufrieden mit dem Projekt“ (ES-I-4b, Z. 27))*. Dieser Erfolg des Programms kann zurückgeführt werden auf das eng auf Amcor abgestimmte Programm-Design, das mit seinen Lernelementen deutlich auf individuelle und organisationale Entwicklungsziele ausgerichtet wurde – dies wird abschliessend an die erste Durchführung von den beiden Partnern in dem Erfolgsbeispiel, das für den ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ eingereicht wurde, wie folgt zusammengefasst:

> *“It comprised a well thought-through learning architecture highly tailored to AF EMEA & AFA’s formulated demands and detected needs. It illustrated a sophisticated structure of high complexity and learning on different levels. Not only did the in-class modules show close linkage with the Amcor Leadership Framework; the preparation work – prior to the whole program and the singular modules – and in-between activities also demonstrated direct answers to individual and organisational expectations.” (ES-I-Dok-4, S. 11)*

Neben den positiven Evaluationsergebnissen, die direkt auf die Performanz als Ergebnis des Programms eingingen, konnten ausserdem neue Prozesse im Unternehmen etabliert und Kompetenzen (v. a. HR-Lead-Team) aufgebaut werden, die die Entwicklung der

Führungskräfte auf der Stufe der Zielgruppe massgeblich weiterhin fördert – dies ist sicherlich nicht nachrangig zu den Performanz-Ergebnissen zu betrachten, sondern erhält zentrale Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige weitere Entwicklung der Organisation:

> *„… für ihn (Hauptreferierender) war das auch, wie die Organisation dadurch weitergekommen ist und was man währenddessen auch aufgebaut hat, nämlich dieses HR Lead Team et cetera, et cetera. Das waren jetzt für ihn so diese Organisational Capability, dass man gesagt hat, nebst den Individuen im Programm hat man auch diese Fähigkeit, die organisationale, aufgebaut, solche Programme begleiten zu können und über den IDP … die Leute auch mit zu monitoren." (ES-I- 4b, Z. 27-28)*

Das Programm wurde gestaltet, um diese Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen entwickeln und implementieren zu können – auch um die Neugestaltung des HR-Bereich und die bereits abgeschlossenen Vorarbeiten wie das Amcor Leadership Framework oder die Etablierung des 360 Grad-Feedbacks nun in ihrer Implementierung weiter zu unterstützen, was somit als gelungen eingestuft wird. In diesem Sinne werden die Ausführungen des Submission Papers für den 'EFMD Excellence in Practice Award 2014', der das Erfolgsbeispiel des Programms LTO II aufnimmt (vgl. Kapitel 9.5.4.3), wie folgt betitelt: *"How AMCOR and ES-HSG initiated a step change for the organisation" (ES-Dok-4; S. 2-23)*. Mit der weiteren Durchführung des Programms LTO II können diese neu entwickelten Kompetenzen in der Organisation weiter verankert und individuelle Kompetenzen verstärkt werden (vgl. ES-I-Dok-4, S. 18).

***„Stabil genug, um der Reorganisation Stand zu halten" (ES-I-4b, Z. 176)***

Mit der kürzlichen Reorganisation von AF EMEA & AFA, die zu einer Teilung des Bereichs in die Regionen Europa und Amerika führte, war u. a. das globale Programm LTO II im Gesamtportfolio neu zu bewerten: Soll es bspw. global Europa und den USA oder nur für eine Region durchgeführt werden? Wie soll es überhaupt zukünftig eingesetzt werden? (vgl. ES-I-2a, Z. 28) Diese Neubewertung stand auch in Zusammenhang mit dem neuen CEO, der per 1. Juli 2015 seine Position antrat und den Vorgänger ablöste, der das LTO II im Management massgeblich mit unterstützt hatte.

In der kurz darauf, nämlich im Herbst 2015 gestarteten 4. Durchführung des LTO II, werden nochmals beide Regionen als Zielgruppe einbezogen. Hier lag nur ein geringer Zeitabstand vor zwischen der Veränderung in der Organisation und dem Programmstart, sodass Änderungen kurzfristig kaum umsetzbar gewesen wären. Doch zukünftig soll sich der Einbezug der Europäer und Amerikaner damit ändern: Für Europa bleibt das LTO II weiterhin in der Partnerschaft mit der ES-HSG bestehen. Für die USA soll das

Programmkonzept übernommen werden. Hierfür laufen derzeit Abklärungen mit verschiedenen US-Business Schools, die möglicherweise dieses Konzept übernehmen und in dem ursprünglichen Sinne umsetzen könnten. (vgl. ES-I-1FU, Z. 6-7)

Vor diesem Hintergrund wird von einigen Interviewpartnern die Tatsache als sehr positiv und erfolgreich herausgestellt, dass das Programm trotz solcher grosser Veränderungen in der Organisation weiterhin bestehen bleiben wird. Dies kann auch als Indiz dafür gesehen werden, dass zu erwarten ist, dass dieses weiterhin dem Bedarf des Unternehmens begegnen kann und damit *„stabil genug"* erscheint:

> *„... es ist eine ganze Reorganisation gekommen. Auch das, glücklicherweise (ist das) Programm offenbar stabil genug, als dass es einer solchen Reorganisation nicht zum Opfer gefallen ist. Denn ich meine, die Reorganisation ist schon gross, weil es war 'Amcor Flexibles for Europe and Americas' und damit die grösste Business Unit und Americas ist jetzt eigenständig geworden. Das heisst, hier sitzt nur noch Europa." (ES-I-4b, Z. 176)*

**Organisation ist nun für weitere Veränderungen vorbereitet**

In Kapitel 9.5.4 wurde bereits die Idee des Hauptreferierenden erläutert, die Bearbeitung von Projekten durch funktionsübergreifende Teilnehmerteams in das Programm zu integrieren. Dies war bisher nicht möglich, da es zur neuen Etablierung der Prozesse sowie zur Entwicklung der Kompetenzen des HR-Lead-Teams im Unternehmen parallel zur Durchführung des Programms notwendig war, die Leadership-Themen von der individuellen Ebene über die Ebene Team bis hin zur Organisation anzugehen. Für die Bearbeitung solcher Projekte, müsste diese Angehensweise im Anschluss an den Hauptreferierenden umgekehrt werden: Bei der Organisationsebene beginnen, um von dort die Projekte ableiten und herunterbrechen auf die Ebenen Team und Individuen, um sie dort bearbeiten zu können. Da es im Rahmen der bisherigen Durchführungen nun gelungen ist, diese Prozesse und Kompetenzen zu verankern, sei jetzt die Grundlage für diese Umkehrung geschaffen und somit der Einbezug solcher Projekte möglich:

> *„... man kann das jetzt wunderbar umstricken, dadurch, dass diese ganzen Prozesse jetzt alle stehen, man könnte dieses Programm jetzt auch jederzeit umkippen, ... in einem nächsten Durchlauf nicht mit dem Individuum zu beginnen, sondern mit der Organisation. Also da hat die Organisation jetzt diese Capabilities aufgebaut, dass die das linksrum oder rechtsrum stricken kann." (ES-I-3b, Z. 95)*

> *„Das Wissen dazu haben wir, und die Organisation ist als solche auch dafür reif das zu tun jetzt" (ES-I-3b, Z. 103).*

#### 9.6.1.2 *Erfolgsrelativierende Ergebnisse*

**Erfolgsrelativierende Aspekte lassen sich in 3 Dimensionen ausmachen:**

**a) Vergleich mit Wettbewerbern**
**b) Überschaubare Komplexität**
**c) Geschäftsmodell**

Als erfolgsrelativierend werden solche Aspekte verstanden, die in Verbindung mit Erläuterungen zur positiven Erfolgsbewertung des Programms LTO II stehen, diese jedoch wieder relativieren und daher in die Antwortkategorie ‚erfolgreich – ja, aber…‘ eingeordnet werden können. Abbildung 208 zeigt die hier einbezogenen Kodes mit ihrer Relevanz im Datenmaterial auf:

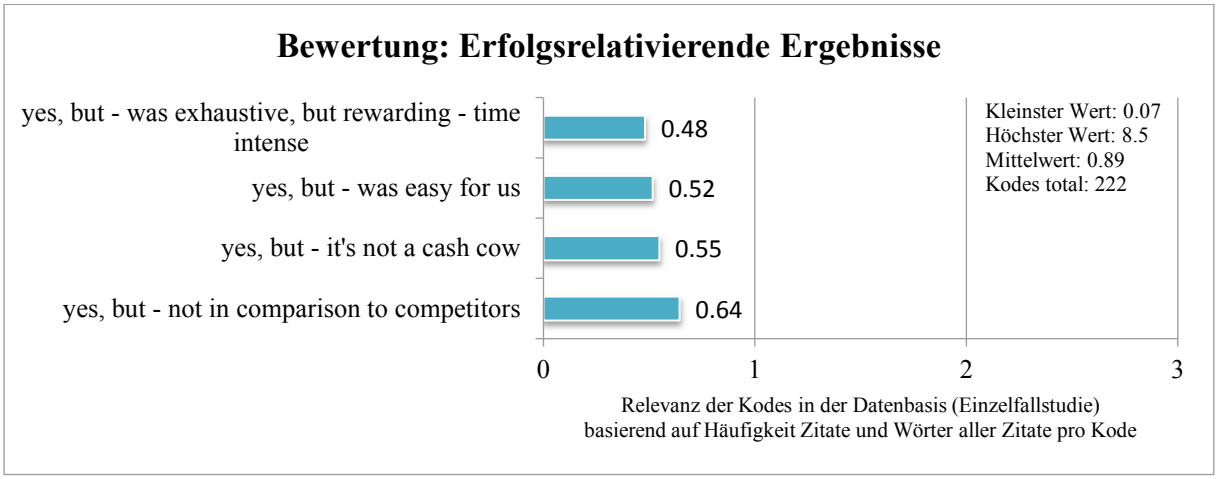



Abbildung 208: ES-HSG – Ergebnisübersicht Bewertung des Innovationsprojektes: Erfolgsrelativierende Ergebnisse (Quelle: Eigene Darstellung)

**Vergleich mit Wettbewerbern**

Der im Folgenden aufgenommene Vergleich des Programms mit einigen der Wettbewerber steht in Zusammenhang mit dem eingereichten Erfolgsbeispiel zum ‘EFMD Excellence in Practice Award 2014’ und der ausgewiesenen Wirkung des Programms. Wie bereits in Kapitel 9.5.4 verdeutlicht wurde, hatte das ES-HSG-Team das ausgearbeitete Erfolgsbeispiel des LTO II in Zusammenarbeit mit Amcor mit der Überzeugung für den EFMD Award eingereicht, dass *„das was ganz Tolles sein müsste“ (ES-I-4b, Z. 28)*. Diese Überzeugung gründete auf dem Ansatz der gleichzeitigen Entwicklung individueller und organisationaler Kompetenzen sowie den positiven Evaluationsergebnissen, die die Wirkung auf die Organisation aufzeigte. Es wurde auch bereits skizziert, dass das Erfolgsbeispiel keinen Award erhalten hatte, aber als ein empfohlener Fall zum

Lesen für Interessierte deklariert und seitdem auf der EFMD Homepage unter den Finalisten aufgeführt wird. (vgl. Kapitel 9.5.3)

Mit dem Blick des ES-HSG-Teams auf die anderen Fallbeispiele, die durch Wettbewerber eingereicht wurden, konnte das Team diese Entscheidung nachvollziehen, denn *„wir konnten Impact nachweisen, aber im Vergleich zu den anderen … verlor der sich ein bisschen“ (ES-I-4b, Z. 33).* Einblicke in die anderen Fallbeispiele, die ausgezeichnet wurden, zeigten dort noch höhere Wirkungen oder auch Komplexitäten:

> *„Und als wir dann die anderen Fälle gesehen haben in der Kategorie, in der wir auch mitgeboten hatten … da haben wir schon gesehen, na ja, also da war unsere Art der Ausbildung ein relativ … standardmässiges Vorgehen. Mehrmoduliges Ausbildungsprogramm mit ein paar In-between-Aktivitäten, einem Transfer-Stream nebenher … vielleicht noch eben diesem HR Lead Team, das war vielleicht was Innovatives, aber ansonsten war es auch noch rein Leadership, es war keine besonders hohe Komplexität, ja, es war gekoppelt an die Lominger Leadership Competencies, aber im Vergleich zu anderen, wo sehr viel mehr Akteure eingebunden werden mussten, wo der Impact vielleicht noch höher war, wo die Gesamtgemengelage schwieriger war, der Druck höher … da fiel unser Programm einfach ein bisschen ab.“ (ES-I-4b, Z. 27-32)*

**Überschaubare Komplexität**

Obwohl im Innovationsprozess an mehreren Stellen ein sehr hoher Aufwand hervorgehoben wird bzgl. der Abstimmungen sowie der Entwicklung der einzelnen Materialien, berichtet das ES-HSG-Team, dass bzgl. der Gestaltung das LTO II dennoch ein relativ ‚einfaches‘ Programm darstellte. Dies steht auch in Verbindung zu dem Vergleich zu den Fallbeispielen der Wettbewerber, welcher dies ebenso herausstellte. Diese haben bspw. eine höhere Komplexität durch die Einbeziehung mehrerer Personengruppen hervorgehoben, was für das LTO II als weniger aufwändig gesehen wird:

> *„Wir hatten nur eine Schnittstelle zum Institut, das war das IFPM, mit (den beiden Hauptreferierenden), die … ein eingespieltes Team sind. Sonst niemand. Also, das war zum Beispiel sehr einfach. Dann waren es nur Leadership-Themen, sehr einfach. Dann, man muss das halt koppeln mit den Lominger-Geschichten und sehen, dass man da auch … Customizing reinbringt.“ (ES-I-4b, Z. 12)*

Die drei durch Amcor vorgegebenen Themenblöcke ‘Leading Self’, ‘Leading Teams’ und ‘Leading the Business’ deckten von Beginn häufig einbezogene Kernthemen der beiden ausgewählten Hauptreferierenden ab, weshalb diese auch als *“Home Turf” (ES-I-4a, Z. 47)* vom ES-HSG-Team bezeichnet wurden. Demnach war für das LTO II v. a. die Anpassung auf die Organisation als Kunden und dessen intern vorliegender Modelle aufwändig, wie z. B. die Entwicklung des individuellen Entwicklungsplans oder die Ge-

staltung der Webinare. Hierzu interagierte das ES-HSG-Team v. a. als Vermittler zwischen Referierenden und Kunden, um die Anpassungen der von den Referierenden häufig eingesetzten Themen an das Kundenunternehmen sicherzustellen:

> *„Hier waren wir natürlich aufgrund unseres Business-Modells wiederum gefragt, als Schnittstelle zwischen Kunde und Faculty, dort den richtigen Go-between zu machen und zu sagen … knüpft es an die Amcor-Inhalte an.“ (ES-I-4b, Z. 12)*

In diesem Sinne wieder das Programm keinen hohen Komplexitätsgrad (vgl. ES-I-4b, Z. 20) auf, weshalb mit Bezug auf das Geschäftsmodell weitestgehend die Aufwände gedeckt werden konnten (hierauf geht der nächste Punkt tiefer ein). Gerade durch diesen überschaubaren Komplexitätsgrad und die damit garantierte ‚Stabilität‘ wurde es allerdings auch erst möglich, parallel zur Programmgestaltung und -durchführung die benötigten Prozesse und Kompetenzen im Unternehmen aufzubauen:

> *„Darum war es eigentlich ein Programm, bei dem du sehr gut neue Leute drin ausbilden konntest oder einsetzen konntest, ohne grosse Gefahr zu laufen, dass sie das Projekt gegen die Wand läuft. Sehr stabil eigentlich.“ (ES-I-4b, Z. 24)*

**Geschäftsmodell – *„es ist nicht unsere Cash Cow schlechthin“***

Die Finanzierung des Programms LTO II (d. h. die Frage, welche Elemente der Dienstleistung zu welchem Preis aufgenommen und umgesetzt werden) wurde zwischen dem ES-HSG-Team (ausschliesslich der Referierenden, die für die Projekte ‚eingekauft‘ werden) und AF EMEA & AFA ausgehandelt (vgl. ES-I-1, Z. 184), sodass sich Verhandlungsergebnisse nicht auf die Referierenden, sondern die ES-HSG auswirkt, welche letztere in Projekte einbezieht (vgl. ES-I-3b, Z. 107).

Deutlich wurden bisher relativ hohe Aufwände im Innovationsprozess durch das ES-HSG-Team, um bspw. enge Abstimmungen vor der ersten Durchführung oder für die Webinare oder die Entwicklung des individuellen Entwicklungsplans zu ermöglichen. Dies galt v. a. für die erste Vorbereitung und Durchführung des Programms, da sich mit darauf folgenden Durchführungen Prozesse effizienter gestalten liessen (vgl. Kapitel 9.5.4.1). Darüber hinaus wurden und werden die Webinare durch die ES-HSG bisher nicht in Rechnung gestellt, sondern als Serviceleistung geboten. Dennoch wurden die investierten Aufwände der Hauptreferierenden durch die ES-HSG gedeckt, da auch deren zusätzliche Aufwände zu den Tagen der Präsenztrainings vergütet werden. In diesem Fall ergeben sich jedoch auch Synergieeffekte durch die häufige Zusammenarbeit zwischen dem ES-HSG-Team und den Hauptreferierenden (vgl. ES-I-1, Z. 178).

Somit wird letztendlich mit dem Geschäftsmodell *„nicht das Optimale“ (ES-I-1, Z. 178)* herausgeholt. Insgesamt wird rückblickend daher das Fazit des ES-HSG-Teams gezogen: *„Aufwand, Ertrag stimmt. Klar, es ist nicht unsere Cash Cow schlechthin, aber es stimmt“ (ES-I-1, Z. 184)*.

### 9.6.2 Kritische Würdigung des Falls

Auf den Innovationsprozess rückblickend kann eine positive Bewertung des Implementierungserfolges des Programms LTO II festgehalten werden. Interessant ist in diesem Fall, dass die subjektive Dimension der Innovation vorrangig im Anwendungskotext des Programmes LTO II zu sehen ist als bei der Bildungsorganisation selbst oder im Markt. Zwar hat die Bildungsorganisation ES-HSG das Programm in enger Partnerschaft mit Amcor kundenspezifisch gestaltet, sodass einzelne inkrementelle innovative Ansätze aus der Perspektive der ES-HSG zu finden sind, wie bspw. die Anbindung des Programms an das Kompetenzmodell oder die Unternehmenswerte, welche beide jeweils zuvor Amcor-intern entwickelt wurden. Auf dieser Basis wurde auch der IDP neu entwickelt und deutlich mit Unternehmenszielen von Amcor verbunden.

Die ES-HSG sowie AF EMEA & AFA ist es in ihrer Partnerschaft gelungen, individuelle und organisationale Kompetenzen gleichzeitig zu entwickeln, damit die Anwendung des Kompetenzmodells und der Unternehmenswerte in die Praxis weiter zu überführen und damit einen erheblichen ‘Impact’ für die gesamte Organisation zu schaffen. Entsprechend kann es als gelungen eingestuft werden, die ‚Diagonale‘ zu erreichen, d. h. Personal- und Organisationsentwicklung miteinander zu verbinden (vgl. Kapitel 9.2.1). Die Evaluationsergebnisse konnten beispielhaft qualitative und quantitative Ergebnisse des Lernens für die individuellen Teilnehmenden als auch für die Organisation ausweisen, die nach Kirkpatrick (2006) die oberste Evaluationsebene aufnehmen, nämlich die finanzielle Wirkung des Programms auf die Organisation (hier liegt der Fokus auf ROE (Return on Equity)). Inwiefern im Anwendungskontext, d. h. für AF EMEA & AFA, tatsächlich Innovationen durch die Aufnahme von ‘Exploration’ neben ‘Exploitation’ im Sinne der Ambidextrie und durch das Programm entstehen können, bleibt sicherlich mittel- bis langfristig zu beobachten und zu bewerten.

Zudem konnten Amcor-intern gänzlich neue Prozesse und Tools etabliert werden sowie die Entwicklung von Kompetenz des HR-Lead-Teams mit den HR-Facilitator. Letztere sind nun in der Lage, die Lernprozesse der Teilnehmenden weiterhin zu unterstützen und das individuelle Lernen mit den Organisationszielen zu verbinden; somit wurden

hier ‘Organizational Capabilities’ aufgebaut. Hierzu waren die von der ES-HSG einbezogenen Inhalte und Modelle die fundamentale Grundlage, deren Rahmen durch den ‘Amcor Leadership Framework’ vorgegeben wurden.

Besonders positiv herauszustellen ist die Amcor-interne Unterstützung des Managements sowie die enge Zusammenarbeit der Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen innerhalb ihrer jeweiligen Verantwortungsbereiche, was als bedeutende Erfolgsfaktoren für die erfolgreiche Implementierung gesehen wurde. Insgesamt führten die Implementierung des Programms als auch die damit verbundenen neuen Prozesse zu Veränderungsprozessen in der Organisation, die entsprechend zu gestalten und zu begleiten waren, um den Erfolg überhaupt möglich zu machen. Letztendlich wurde mit dem Programm LTO II eine Entwicklungsmöglichkeit für die Zielgruppe der erfahrenen Manager eingeführt, die zuvor nicht vorhanden war und entsprechend nicht auf eine ‚Weiterbildungskultur‘ traf. Die Einführung einer solchen Entwicklungsmöglichkeit hatte für Amcor neben der verbesserten Unternehmensperformanz weitere hohe strategische Bedeutung als Bindungs- und Motivationstool für die Manager bzw. High-Potentials sowie zur Stärkung der Arbeitgebermarke (vgl. ES-Dok-4, S. 9). Bzgl. der Ergebnisse auf die Unternehmensperformanz nach der ersten Durchführung könnten weitere Steigerungen mit weiteren Durchführungen des Programms erwartet werden.

Mit Blick auf den Innovationsprozess lässt sich ein sehr geradliniger, d. h. idealtypischer Prozessverlauf feststellen. Dies kann damit begründet werden, dass bereits vor der Ausschreibung des Request for Proposals durch Amcor die internen Rahmenbedingungen geklärt und die notwendige Unterstützung sichergestellt wurde. Die Partnerschaft zwischen AF EMEA & AFA und der ES-HSG konnte auf dieser förderlichen Grundlage aufbauen. Bemerkenswert ist hier das gelebte partnerschaftliche Verständnis in den Diskussionen, die kontinuierlich stattfanden: Beide Partner gaben ihre Ideen uns Impulse in die Diskussionen, die jeweils aus anderen Netzwerken und Erfahrungskontexten stammen. Hier wurden also Expertise und kreative Ideen von beiden Partnern und allen Involvierten vereint, um geeignete Lösungen zu finden. Damit kann auch ein Voneinander-Lernen stattfinden. Ausserdem lässt sich beispielhaft in Bezug auf die Optimierung der Webinare aufzeigen, die einen zentralen Teil in der Weiterentwicklung des Programms eingenommen haben, dass die Möglichkeit zum Ausprobieren neuer Lösungen oder neuer Programmelemente und Methoden bei Kunden bedeutend ist für die ES-HSG. Denn nur durch diese Verfügbarkeit eines Experimentierfeldes bei Kunden kann das Team derzeit neue Erfahrungen in der Umsetzung von Innovationen sammeln, die wiederum in weitere Angebote und Programme aufgenommen werden können.

Im Herbst 2015 startete bereits die vierte Durchführung des LTO II. Weiterhin wird durch Evaluationen und daran anknüpfende Weiterentwicklungen sichergestellt, dass das Programm dem Bedarf der Organisation begegnet. Bereits bei der ersten Durchführung wurde dies als äusserst bedeutend betont *(“it is driven by the business need” (ES-I-2a, Z. 84))* und das Programm darauf basierend gestaltet.

Mit Bezug auf die möglichen Lernformen in einem Kontinuum zwischen formellen und informellen Lernkontexten, die zur Verbindung von Personal- und Organisationentwicklung aufgenommen werden können, kann abschliessend folgende Einordnung vorgenommen werden. Insgesamt werden alle Servicebereiche mehr oder weniger aufgenommen, dabei liegt der Fokus jedoch auf dreien: Das Programm mit seinen Präsenzmodulen ist eher unter den ‘Training Services’ einzuordnen, wobei hier bereits der Transfer durch die Anwendung gezielt gefördert wird. Der Einbezug der Manager sowie des HR-Lead-Teams zur Lernprozessunterstützung kann den ‘Transfer Support Services’ sowie auch den ‘Performance Support Services’ zugeordnet werden und liegt in einem eher formellen Rahmen. Dagegen werden ‘Services for Collaboration in Working Processes & Networks (internal/external)’ eher begrenzt aufgenommen, bspw. durch die grundsätzliche Möglichkeit der Vernetzung der Teilnehmenden (z. B. auch durch Alumni-Events, die bewusst verschiedene Teilnehmerkohorten durchmischen), aus denen möglicherweise Formen der Zusammenarbeit entstehen könnten. Wie deren Unterstützung dann aber gestaltet sein könnte, bleibt an dieser Stelle offen. Die Entwicklungsservices, die auf einer Organisationsebene angesiedelt sind, werden dagegen im Rahmen des Programms LTO II wieder gezielt aufgenommen – dies steht allerdings weniger im Sinne der Selbstorganisation der Organisation, sondern findet innerhalb eines eher formellen Rahmens *durch* das Programm statt.

# 10 Fallübergreifende Analyse

## 10.1 Einführung: Aufbau der fallübergreifenden Analyse

Nachdem zuvor die Einzelfälle vertieft analysiert und in ihre jeweiligen organisationalen Kontexte eingeordnet wurden, soll im nächsten Schritt eine fallübergreifende Analyse vorgenommen werden. Die Zielsetzung und das methodische Vorgehen wurden bereits in Kapitel 6.3.5 dargelegt.

Im Rahmen der fallübergreifenden Analyse sollen die Fälle ähnlich wie in den Einzelfallanalysen hinsichtlich ähnlicher oder gegensätzlicher Handlungsansätze verglichen und kontrastieren werden. Dadurch sollen innerhalb der Grenzen der Generalisierung allgemeine Regelmässigkeiten, d. h. übergreifende Erfolgsfaktoren herausgearbeitet werden, die in den vorliegenden Fallstudien zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme beigetragen haben (vgl. Kapitel 6.3.6). Die damit generierten Erkenntnisse sollen eine zentrale Grundlage bilden für die Entwicklung eines Modells zur Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements, welche nachfolgend in Kapitel 11 – unter der Hinzuziehung der weiteren im iterativen Forschungsprozess generierten Ergebnisse – vorgenommen wird.

Der Aufbau der fallübergreifenden Analyse greift die Struktur der Einzelfallanalysen wieder auf und folgt diesem. Die Kontextanalyse der Einzelfälle wird hierbei allerdings nicht vergleichend aufgenommen, da nach Ansicht der Autorin kein Erkenntnisgewinn bzgl. fallübergreifender Erfolgsfaktoren vermutet werden kann. Vielmehr sind die einzelnen Kontextanalysen als Begründungsbasis für umsetzbare oder nicht umsetzbare Handlungen heranzuziehen. Vergleichstabellen zu den organisationalen Kontexten der Einzelfälle sind dem Anhang unter Kapitel 16.5 beigefügt.

So wird der Schwerpunkt auf den Vergleich der Fälle auf der Meso-Ebene gelegt: Hier werden die in den Einzelfallstudien aufgekommenen innovationsförderlichen Faktoren und Aktivitäten auf einer übergeordneten Ebene aufgenommen. Dafür werden die in den Einzelfällen aufgekommenen Schritte in den Prozessen durchlaufen und mit den anderen Fällen verglichen und kontrastiert. Abschliessend wird ein Fazit vorgenommen, in dem die Innovationsprozesse rückblickend im Vergleich bzgl. eines systematischen Umgangs mit Bildungsinnovationen betrachtet werden. Abbildung 209 veranschaulicht den Aufbau der fallübergreifenden Analyse:

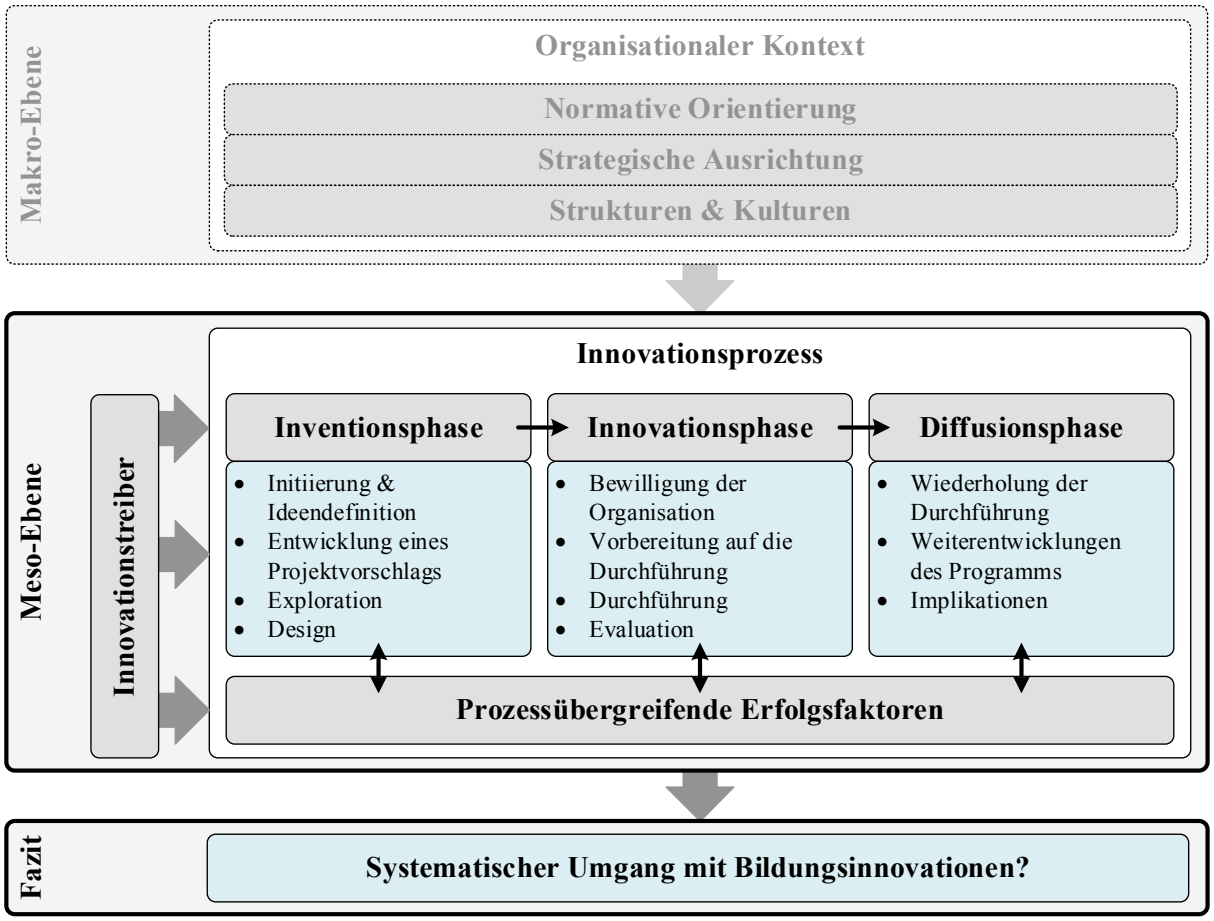



Abbildung 209: Aufbau der fallübergreifenden Analyse
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 10.2 Positionierung der Fälle im Vergleich

In einem ersten Schritt soll eine vergleichende Positionierung der Fälle dargelegt werden. Dies meint zum einen den Vergleich der inhaltlichen und subjektiven Dimension der jeweils fokussierten Bildungsinnovationen. Zum anderen soll auf die angestrebten Innovationsziele auf Programmebene vergleichend eingegangen werden, was eine Anwendung des Zieldimensionen-Orientierungsmodells auf alle Fälle ermöglicht, welches als Ergebnis der Online-Umfrage (empirische Studie I) entwickelt wurde.

### 10.2.1 Die Innovation: Was ist neu und für wen?

In Tabelle 87 werden die subjektive und die inhaltliche Dimension der Innovationen aller Fälle überblickartig eingeordnet:

| Fall / Neu für… | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C)* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B)* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B)* |
|---|---|---|---|
| **Markt** | Übertragung von MOOCs auf Leadership-Programm im Unternehmenskontext → Ziel: Verhaltensänderung erreichen durch virtuelles Programm als effizientes kostengünstiges Angebot | | |
| **Bildungs-organisation** | a) 100% virtuelles Programm (in allen didaktischen Wertschöpfungsprozessen)<br>b) Produktion & didaktisch wertvoller Einsatz von 'low budget, high impact' Videos<br>c) ‚massives' Format<br>d) Geschäftsmodell | a) asynchrones Lernen im erweiterten Lernprozess (Integration in Arbeitskontext)<br>b) gemeinsames Lernen von Managern und Direct Reports<br>c) 100% virtuelles Programm (in allen didaktischen Wertschöpfungsprozessen) → kostengünstiges & effektives Lernen zur besseren Erreichung der Zielgruppe<br>d) Gestaltung & Entwicklung von Lernmaterialien, die selbstge-steuertes Lernen unterstützen | Kundenspezifische Programmgestaltung (teilweise neu → inkrementell) |
| **Anwendungs-kontext (Kunden-organisation)** | | | Konsistente Etablierung eines neuen 'Leadership Approach' auf der entsprechenden Führungsebene<br>Implementierung neuer HR-Prozesse & Instrumente zur nachhaltigen Förderung der individuellen und organisationalen Kompetenzentwicklung |

Tabelle 87: Fallübergreifende Analyse – Was ist neu und für wen?

### 10.2.2 Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Das als Ergebnis der Online-Umfrage entwickelte Modell, welches derzeitige und zukünftige Ziele von Bildungsinnovationen auf Programmebene im Rahmen der Führungskräfteentwicklung aufnimmt, konnte im Rahmen der Einzelfallstudien als

Orientierungsrahmen herangezogen werden. Gleichzeitig konnte es durch diese nochmals bestätigt, validiert und um zwei weitere Ziele (auf 3. Ebene) ergänzt werden. Eine tabellarische Zusammenstellung der erreichten Zieldimensionen ist im Anhang in Kapitel 16.5.1 zu finden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Ziele sich zwar teilweise überlappen und miteinander in Verbindung stehen, aber doch jeweils einen spezifischen Fokus aufnehmen. Daher wird es für sinnvoll erachtet, diese weiterhin differenziert aufzunehmen. Dieses Modell kann mit den obigen Ausführungen zudem ein Orientierungstool bspw. für Programmverantwortliche darstellen, wenn es darum gehen soll, ein neues Programm zu gestalten oder ein bestehendes weiterzuentwickeln und dies an derzeit relevanten Innovationszielen auf Programmebene auszurichten. Zweifelsohne kann dieses Modell an dieser Stelle nicht abschliessend betrachtet werden, da es ‚gefüllt' basierend auf drei Fallstudien wurde, die zudem alle Leadership-Programme darstellen. Daher wären weitere Untersuchungen durchzuführen mit weiteren Programmen, die z. B. andere Themenbereiche fokussieren. Insgesamt kann die Einbeziehung weiterer innovativer Programme einen Mehrwert liefern, indem die obigen Ausführungen durch weitere Ansätze ergänzt werden können. Darüber hinaus kann dies weniger als ein statisches Modell verstanden werden, sondern unterliegt vielmehr der Dynamik des Marktes. Somit können sich diese Ziele mit der Zeit auch verändern und sind daher kontinuierlich erneut zu prüfen und anzupassen.

Abbildung 210 visualisiert den eingeschätzten Zielerreichungsgrad der drei Einzelfälle im Vergleich und zusammenfassend:

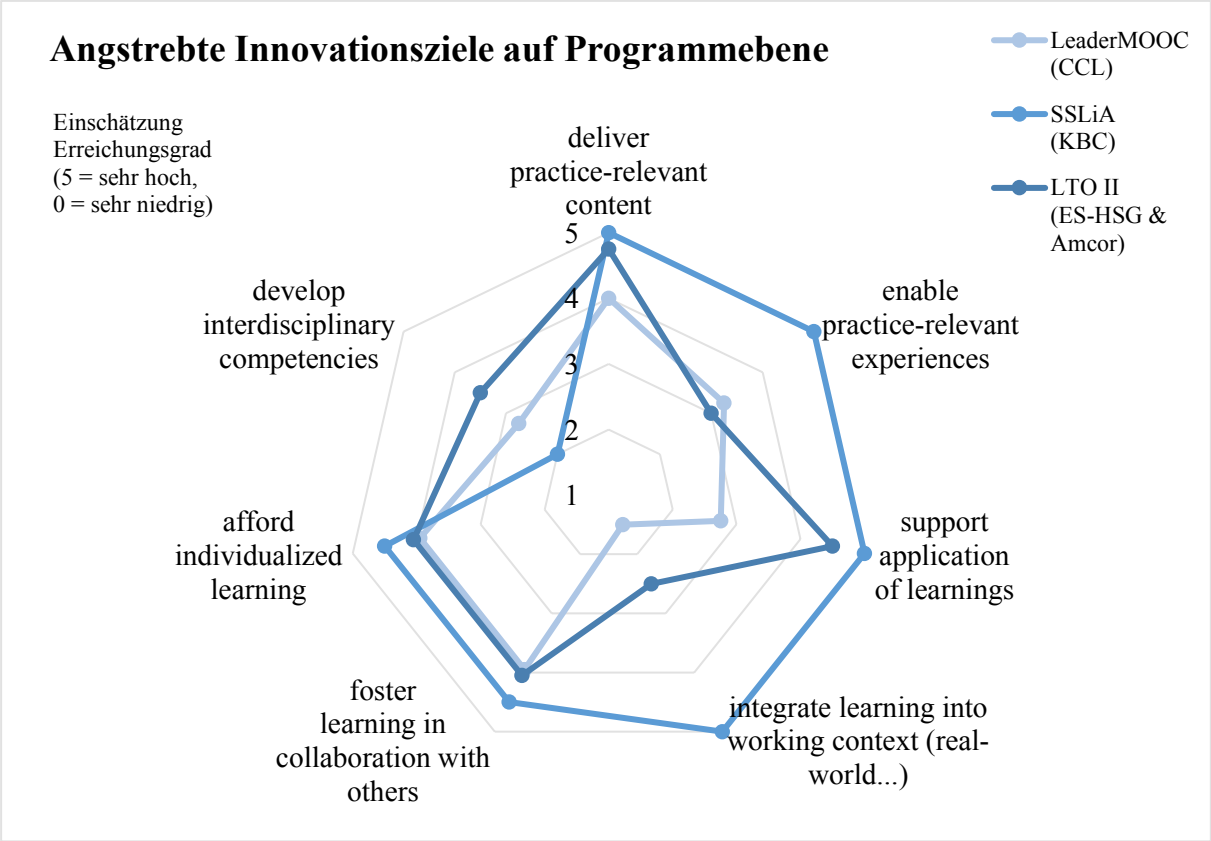



Abbildung 210: Fallübergreifende Analyse – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene (Quelle: Eigene Darstellung)

In diesem Sinne könnte das vorliegende Modell ebenfalls als Grundlage für Vergleiche (Benchmarking) zwischen verschiedenen Programmen dienlich sein und mit beispielhaften Massnahmen verbunden werden, die im Rahmen anderer Programme dazu beigetragen haben, das Ziel weiter zu erreichen (Good Practice Beispiele).

## 10.3 Meso-Ebene: Innovationsprozess und didaktische Wertschöpfung

Dieses Kapitel geht auf den Innovationsprozess im Vergleich und der Kontrastierung aller Einzelfallstudien ein und zielt darauf, fallübergreifende Erfolgsfaktoren und erfolgsförderliche Aktivitäten des Programm-Managements in den einzelnen Prozessschritten zu identifizieren. Dazu werden die Innovationstreiber in der Ausgangssituation, die daran anschliessende Inventions-, Innovations- und Diffusionsphase aufgenommen und verbunden mit den Schritten der didaktischen Wertschöpfung. Die jeweiligen Kontexte (Programmkontexte sowie organisationale Rahmenbedingungen

auf der Makro-Ebene) der einzelnen Fälle werden dabei für die Vergleiche herangezogen und können ggf. ähnliche oder sich ausschliessende Handlungsmuster zwischen den Fällen begründen.

### 10.3.1 Innovationstreiber in der Ausgangssituation

Verschiedene Innovationstreiber stehen in allen Fällen am Anfang eines Innovationsprozesses, wobei das Aufkommen spezifischer Treiber diesen auslösen kann.

**Eine Bedarfserkennung stellt den zentralen Innovationstreiber dar und kann erfolgen durch…**

**…die Bildungsorganisation – proaktiv:**

- **Verankerung des gesellschaftlichen Bedarfs in Mission und Strategie, der auf einen beobachteten Trend trifft und mit einer Potenzialvermutung zur Unterstützung der Mission bewertet wird.**
- **Verankerung des Bedarfs der Kunden im Portfolio, wobei die Erreichung der Zielgruppe weiteres Potenzial aufzeigt und nach neuen Lernformen verlangt.**

**…die Kunden – reaktiv:**

- **Strategische Veränderungen des Kundenunternehmens, aufgrund dessen die Kunden einen Bedarf im eigenen Unternehmen erkennen, der Handlungsbedarf aufweist.**

**Die proaktive Bedarfserkennung kann unterstützt werden durch eine verstärkte organisationale Aufmerksamkeit für neue Lernformen, die in den Innovationsprojekten aufgenommen werden sollen.**

Die folgenden Kapitel beschreiben diese Innovationstreiber näher.

#### 10.3.1.1 *Erkannter Bedarf als kritischer Faktor*

In allen Fällen zeigt sich ein erkannter Bedarf. Diesem gehen jeweils Beobachtungen von Veränderungen bzw. Entwicklungen voran. Der Bedarf kann entweder bei den Kunden gesehen werden oder auch einem eigenen Experimentieranliegen.

**Bedarfserkennung durch die Bildungsorganisation.** CCL erkannte die Bedeutung und damit den Bedarf von Leadership-Inhalten und -kompetenzen für die potenzielle Zielgruppe, die mit dem MOOC- Format erreicht werden könnte. Diesen Bedarf zu decken war bereits Bestandteil der Mission von CCL. Nachdem CCL den Trend ‘MOOC’ durch die Beobachtung der Entwicklungen auf dem Markt erkannte, wurde bei diesem

ein Potenzial vermutet, diese Mission durch das Anbieten von MOOCs noch besser unterstützen zu können – durch das rein virtuelle und nicht zugangsbeschränkte Lernformat – und weltweit Einzelpersonen eine Führungskräfteentwicklung zu ermöglichen, für die Angebote der Executive Education Anbieter oft nicht leistbar sind. Dies gründet zudem auf der Organisationform 'non-profit', die einen Beitrag zur Gesellschaft leisten will. Die Potenzialvermutung stellt zudem ein Bewertungsergebnis des Trends dar. Die Aufnahme der Initiative durch zwei CCL-Mitarbeitende löste letztendlich die interne Ausschreibung der Finanzierungsmöglichkeit bzw. der RFP aus, worauf das nachfolgende Kapitel weiter eingehen wird.

Bei KBC wird der Bedarf für das Thema 'Situational Self-Leadership' ebenfalls bei den Kunden, d. h. den Unternehmen erkannt. Dies ist verbunden mit der persönlichen Überzeugung der Beteiligten, die eine hohe Relevanz des Themas bzw. Self-Leadership-Kompetenzen für die Praxis sehen und damit das Anliegen antreiben, dieses Thema zur Zielgruppe zu bringen. Dieses Anliegen basiert auch auf vorangegangenen Erfahrungen mit Kunden, eigenen Forschungsergebnissen sowie im Anschluss an die Hauptprogramme SSL und SL II. Bei den beiden Fällen von CCL und KBC basiert der erkannte Bedarf auf allgemeinen Beobachtungen und Einschätzungen der Kunden; beide folgen dem Anliegen, die Inhalte möglichst einer breiten ‚Masse' zugänglich zu machen bzw. diese zu erreichen. Bei beiden spielt dabei das Thema der Kosten eine bedeutende Rolle. CCL wollte die Inhalte den Teilnehmenden sogar kostenlos verfügbar machen. Durch virtuelle Angebote sollen bei KBC die Kosten möglichst niedrig gehalten werden im Vergleich zum Präsenzprogramm, das ähnliche Inhalte aufnimmt. Das Präsenzprogramm hatte aus diesen Kostengründen die vor einiger Zeit definierte Zielgruppe nicht erwartungsgemäss erreicht, sodass weiterhin Bedarf gesehen wurde, diese Reichweite zu vergrössern. Das hier aufgekommene Anliegen, die Inhalte und Modelle der Zielgruppe zugänglich zu machen, ist ebenfalls verbunden mit der Strategie und den Strukturen bei KBC. Das Unternehmen folgte bisher einer Verkaufsorientierung. Zudem verfolgen Autoren ein grosses Interesse, ihre Entwicklungen zu verbreiten.

**Bedarfserkennung durch den Kunden.** Auch im Fall der ES-HSG wird ein Bedarf erkannt. Hier verhält sich dies jedoch anders: Nicht die ES-HSG erkennt einen Bedarf und geht dann auf potenzielle Kunden zu, sondern der Kunde Amcor beobachtet Entwicklungen im eigenen Unternehmen und damit verbunden den Bedarf für ein Leadership-Programm für erfahrene Manager. Dies liegt in der strategischen Ausrichtung des Bereich 'Custom Programs' der ES-HSG begründet. Der übliche Prozess ist es, dass

Kunden mit einer konkreten Anfrage auf das Team zukommen, um für die weitere Gestaltung und Umsetzung eines Programms eine Partnerschaft einzugehen und Unterstützung zu erhalten. Demnach wird die ES-HSG erst nach dem erkannten Bedarf bei Kunden in den Innovationsprozess einbezogen. Aus der Perspektive des Bildungsanbieters weist dies an dieser Stelle einen reaktiven Ansatz auf, der auf die an sie herangetragenen Bedarfe eingeht.

#### 10.3.1.2 *Verstärkte organisationale Aufmerksamkeit für neue Lernformen*

Bei KBC und CCL zeigt sich neben dem erkannten Bedarf auch die förderliche Situation, dass in der Organisation bereits seit kurzer Zeit online-, virtuellen oder technologiebasierten Lernformen verstärkte Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. D. h. diese werden verstärkt in Lernmöglichkeiten einbezogen und auch ausprobiert. Zwar stellt diese Situation keinen entscheidungskritischen Faktor für die Initiierung des Innovationsprojektes dar, kann aber eine förderliche Grundlage bieten für Projekte, die versuchen, genau solche Lernformen aufzunehmen. Bei KBC zeigt sich allerdings an späterer Stelle auch, dass virtuelle Lernformate in der Organisation noch eher ‚in Kinderschuhen' steckten, sodass Schwierigkeiten bei der internen Akzeptanz und Bewilligung bspw. von Videos aufkamen. Hierfür wurde zunächst eine andere virtuelle Lösung herangezogen, nämlich die Beibehaltung von Podcasts. Später konnte die interne Akzeptanz für Videos doch noch geschaffen werden, sodass diese nun in die derzeitige Überarbeitung des Hauptprogramms SSL integriert werden.

Für die ES-HSG nimmt eine solche verstärkte Aufmerksamkeit für neue Lernformen an dieser Stelle im Innovationsprozess noch keine Bedeutung ein, da dies keinen Beitrag als Innovationstreiber oder wenigstens -unterstützer leistet.

### 10.3.1.3 *Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen*

| **PHASE 0: AUS-GANGS-SITUATION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **0.a) Innovationstreiber** | | | |
| **Bedarfs-erkennung (zentraler Treiber)** | Die zentrale Bedarfserkennung erfolgte durch die Bildungsorganisation – proaktiv: Verankerung des gesellschaftlichen Bedarfs in Mission und Strategie, der auf einen beobachteten Trend trifft und mit einer Potenzialvermutung zur Unterstützung der Mission bewertet wird. | Die zentrale Bedarfserkennung erfolgte durch die Bildungsorganisation – proaktiv: Verankerung des Bedarfs der Kunden im Portfolio, wobei die Erreichung der Zielgruppe weiteres Potenzial aufzeigt und nach neuen Lernformen verlangt. | Die zentrale Bedarfserkennung erfolgte durch die Kunden – reaktiv: Strategische Veränderungen des Kundenunternehmens, aufgrund dessen die Kunden einen Bedarf im eigenen Unternehmen erkennen, der Handlungsbedarf aufweist. |
| **Organisationale Aufmerksamkeit für neue Lernformen** | Die proaktive Bedarfserkennung wurde unterstützt durch eine verstärkte organisationale Aufmerksamkeit für neue virtuelle Lernformen, die in dem Innovationsprojekt aufgenommen werden sollte. | Die proaktive Bedarfserkennung wurde unterstützt durch eine verstärkte organisationale Aufmerksamkeit für neue virtuelle Lernformen, die in dem Innovationsprojekt aufgenommen werden sollte. | Spielte zu Beginn weniger eine Rolle für das Projekt. |
| ***Legende*** | *umgesetzt* | *aufgenommen, weist Entwicklungspotenzial auf* | *nicht aufgenommen, aber möglich* | *nicht/schwierig umsetzbar* | *Umsetzung nicht notwendig/sinnvoll* |

Tabelle 88: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Ausgangssituation mit Innovationstreibern

### 10.3.2 Inventionsphase

Mit dieser Phase startet der systematische Innovationsprozess. Dieser wird aktiv initiiert und zunächst eine erste Ideendefinition vorgenommen, die in einen Projektvorschlag überführt werden können, sofern dieser verlangt wird. Weiterhin kann das Vorschieben einer Explorationsphase vor der Design-Phase weiterführend sein.

#### 10.3.2.1 *Initiierung und Ideendefinition*

**Zur Initiierung und ersten Ideendefinition lassen sich 3 Formen unterscheiden:**

**a) Initiierung durch organisationsinternen, aber Kernteam-externen Anstoss: ein RFP fordert ein explizites Innovationsprojekt mit hoher Gestaltungsfreiheit, gibt die Finanzierungssumme vor und stellt die organisationale Unterstützung sicher; dies führt zur kurzfristigen Etablierung eines engagierten Projektteams, die einen Projektvorschlag erarbeiten.**

**b) Initiierung durch organisationsexternen Anstoss: ein RFP des Kunden gibt ein Grobkonzept mit klaren Vorgaben, Rahmenbedingungen und wenig Spielraum für das Projektteam; dies bildet die Grundlage für die präzise Aufnahme des Bedarfs des Unternehmens in den weiteren Prozessschritten.**

**c) Selbstinitiierung des Kernteams ohne weiteren Anstoss: aus eigener Motivation heraus, dem erkannten Bedarf zu begegnen, wird ein freiwilliges engagiertes Projektteam ausserhalb bestehender Strukturen und unabhängig von der Organisation zusammengestellt; so kann die nicht zu erwartende Unterstützung durch die Organisation als Innovationsbarriere umgangen werden.**

**Initiierung durch organisationsinternen, aber Kernteam-externen Anstoss**

In den beiden Fällen von CCL und ES-HSG wird die Initiierung des Innovationsprojektes durch die Vorlage eines ‘Request for Proposals’ (RFP) angestossen. Daraufhin ergreifen einzelne Personen im Projektteam die Initiative. Bei CCL wird dieser Anstoss zwar ausserhalb des Projektteams gegeben, aber innerhalb der Organisation CCL durch die interne, organisationweite Ausschreibung und der intern vorliegenden Finanzierungsmittel. Daraufhin ergreifen zwei engagierte CCL-Mitarbeitende die Möglichkeit und entscheiden, einen Projektvorschlag für die Gestaltung und Umsetzung eines MOOCs einzureichen. Diese bildeten weiterhin das Kernteam und involvierten später eine weitere, dritte Person. Demnach wurde der LeaderMOOC in einer kurzfristig etab-

lierten Projektstruktur innerhalb CCL angegangen. In den ersten gemeinsamen Diskussionen entstehen erste Ideendefinitionen. Hier hatte der RFP kaum Vorgaben für das Projekt festgelegt. Einzig die verfügbare Finanzierungssumme und die explizite Forderung nach innovativen Projekten waren gegeben. Damit wurde innerhalb dieses groben Rahmens eine grosse Gestaltungsfreiheit für ein Innovationsprojekt ermöglicht. Im weiteren Innovationsprozess stellt in diesem Fall genau dieser Freiraum einen bedeutenden Erfolgsfaktor dar, wie sich später noch zeigen wird. Ausserdem war mit diesem Hintergrund die Befürwortung und Unterstützung der Organisation sichergestellt.

**Initiierung durch organisationsexternen Anstoss**

Dem ES-HSG-Team wird der RFP von einem externen Kunden, also von ausserhalb der eigenen Bildungsorganisation vorgelegt. Dieser stellte klare Anforderungen und definierte die Rahmenbedingungen, die relativ wenig Spielraum liessen. Diese klaren Vorgaben stellten allerdings einen zentralen Erfolgsfaktor für die Gestaltung und Implementierung des LTO II dar, da der Erfolg des Programms in diesem Fall auf dem Bedarf des Unternehmens aufbaut. Entsprechend bedeutend war es, diesen dem Amcor-externen Anbieter ES-HSG möglichst präzise aufzuzeigen. Demnach kann in dem RFP bereits ein Grobkonzept für das Programm gesehen werden. Nach Vorliegen des RFP stellte die ES-HSG ebenfalls kurzfristig ein Projektteam zusammen, um einen Projektvorschlag zu erarbeiten.

**Selbstinitiierung des Kernteams**

KBC ergreift dagegen ohne externen Anstoss die Initiative, d. h. agiert selbstinitiiert. Die Hauptautorin, die hinter dem Programm SSL steht und für die Inhalte verantwortlich ist, ging dem persönlichen Anliegen nach, eine neue Möglichkeit bzw. ‘Delivery Method’ zu finden. So sollten die Inhalte und Modelle der potenziellen Zielgruppe zugänglich gemacht werden können, da das bisherige Präsenzseminar aus Zeit- und Kostengründen diese nicht wie erwartet erreichte. Aus eigener Motivation heraus setzte diese ein kleines Entwicklungsteam zusammen bzw. lud CCL-Mitarbeitende ein, die ebenfalls dieses Anliegen teilten und weiterführende Beiträge liefern konnten und wollten. Dieses Team agierte freiwillig und zunächst ganz ausserhalb bestehender Strukturen, d. h. unabhängig von KBC und in der Freizeit. In diesem Fall wurde so vorgegangen, da zu dieser Zeit keine Unterstützung von der Organisation erwartet wurde, aber dem Anliegen gefolgt werden sollte. Dieses Team war intrinsisch motiviert von der Idee, gemeinsam eine Lösung für die breitere Erreichung der Zielgruppe mit den praxisrelevanten SSL-Themen zu entwickeln.

#### 10.3.2.2 *Entwicklung eines Projektvorschlags*

**Die Entwicklung eines Proposals als Antwort auf einen RFP kann beitragen zu:**

**a) schnelle Präzisierung und Konkretisierung erster Ideen in einem Grobkonzept;**
**b) Begründung des Mehrwerts des Projektes/Programms für die Zielorganisation wird durch Vision, Mission und strategische Ausrichtung der beteiligten Organisationen;**
**c) Abschluss der kritischen Überzeugungsarbeit von Entscheidungsträgern und Machtpromotoren mit der Annahme des Proposals.**

**Präzisierung und Konkretisierung erster Ideen**

Der Schritt der Entwicklung eines Proposals ist nur in den Fällen relevant, in denen den Teams ein RFP vorlag. Damit betrifft dies die Fälle der ES-HSG und CCL. In beiden Fällen unterstützte die Notwendigkeit ein Proposal zu entwickeln die schnelle Präzisierung der ersten Ideen. Damit wurde also ein Grobkonzept aufgestellt bzw. konkretisiert.

**Vision, Mission und strategische Zielsetzungen begründen den Mehrwert**

In den Proposals beider Fälle werden explizit die Vision und Mission als auch die strategische Orientierung der beteiligten Organisationen als Begründungsbasis herangezogen. Bei CCL dient dies der internen Überzeugung der Entscheidungsträger, die die Finanzierungsmittel vergeben. Damit wird aufgezeigt, welchen Mehrwert das vorgeschlagene Innovationsprojekt für die Organisation CCL bringt, die gezielt innovative Projekte fördern wollte. Von der ES-HSG wird in diesem Sine auf zwei organisationale und projektförderliche Rahmenbedingungen Bezug genommen: Zum einen auf die der ES-HSG, um ebenfalls den Mehrwert einer Partnerschaft für den Kunden aufzuzeigen. Zum anderen waren hier die Rahmenbedingungen des Kunden aufzunehmen, also von der ‚Zielorganisation' Amcor, in die das Programm implementiert werden sollte. Dies war ebenfalls bedeutend, um aufzeigen zu können, wie die Vorgaben des Kunden in der Programmgestaltung aufgenommen werden könnten, um dem Bedarf zu begegnen. Damit wurde zudem auf die klaren Anforderungen von Amcor eingegangen, bspw. das Programm an dem 'Amcor Leadership Framework' oder den Unternehmenswerten angeknüpft.

**Geleistete Überzeugungsarbeit durch Annahme des Proposals**

Hervorzuheben ist zudem, dass mit der internen Annahme des Proposals (bei CCL) bzw. mit der Vergabe des Auftrags durch den Kunden (bei der ES-HSG) die kritische Überzeugungsarbeit der zentralen Verantwortungsträger und Machtpromotoren geleistet und abgeschlossen war. Bei CCL meint dies die CCL-internen Verantwortungsträger, bei der ES-HSG die Personen in der Kundenorganisation Amcor. In den weiteren Prozessschritten kommen daher in beiden Fällen keine weiteren Herausforderungen, die nach weiterer kritischer Überzeugungsarbeit verlangen.

#### 10.3.2.3 *Exploration*

**Eine Explorationsphase kann …**

**a) zur Erkundung eines dem Kernteam noch zu wenig bekannten oder neuen Feldes dienen, zu dem keine Erfahrungen vorliegen;**

**b) individuelle Fokussetzungen aufnehmen (z. B. spezifizierte Bedarfsanalyse, Tipps zur Gestaltung und Umsetzung eines neuen Lernformates);**

**c) durch die Aufnahme von internem und externem Expertenwissen zentral zum Innovationserfolg beitragen.**

**Erkundung eines neuen und unbekannten Feldes**

In den beiden Fällen von CCL und KBC lässt sich eine Explorationsphase im Rahmen der Ideengenerierung ausmachen. Dies sind die beiden Fälle, die neue Lösungen aufnehmen wollte bzw. offen dafür waren, sodass eine weitere Erkundung sinnvoll erschien. Bei der ES-HSG fokussierte die Innovation dagegen von Beginn an vielmehr auf den Anwendungskontext, d. h. die Auswirkungen auf die Kundenorganisation Amcor. Mit dem RFP und darauf aufbauend dem Proposal waren bereits die Grundsteine für das neue Programm gelegt und liessen eher geringen Gestaltungsspielraum. Demnach war bspw. die Zielgruppe bekannt und der Bedarf analysiert. Mit den zentralen Elementen und einzubeziehenden Methoden wies das ES-HSG-Team, das hier die Hauptreferierenden einschliesst, bereits umfangreiche Erfahrungen auf *(“Home Turf” (ES-I-4a, Z. 47))*. Damit war bereits eine Ausgangsbasis verfügbar, die eine weitere Exploration nicht notwendig machte.

**Verschiedene Fokussetzungen**

In den Fällen von CCL und KBC nahm die Exploration jeweils einen anderen Fokus auf: KBC geht eher einer spezifizierten Bedarfsanalyse nach, um die Kundenbedürfnisse besser verstehen und diesen entsprechend begegnen zu können. Dabei sollten die Gründe für die begrenzte Nachfrage von SSL durch die Kunden identifiziert werden, um deren Herausforderungen besser nachvollziehen zu können. So konnten basierend auf den Ergebnissen konkrete Handlungsmassnahmen für die Gestaltung des neuen Programms abgeleitet werden. CCL verfolgte mit der Exploration vielmehr das Ziel, Expertenwissen zur Gestaltung und Umsetzung des MOOCs als Lernformat zu erhalten, um sich so auf den Eintritt in die noch unbekannte MOOC-Welt sorgfältig und professionell vorzubereiten. Auch basierend auf diesen Ergebnissen konnten Handlungsmassnahmen abgeleitet werden. In diesem Rahmen entstanden zudem *"Golden Tips" (CCL-Dok-1, S. 22)*, die massgeblich zur erfolgreichen Gestaltung und Durchführung des LeaderMOOCs beitrugen.

**Einbezug von internem und externem Expertenwissen**

In beiden Fällen wird die Exploration durch die Hinzuziehung von internem, z. T. auch externem Expertenwissen umgesetzt. CCL geht dabei gezielt auf ausgewählte interne als auch externe Experten zu, die systematisch befragt wurden. Letztere wiesen bereits Erfahrungen in der Gestaltung und Umsetzung von MOOCs auf. Die CCL-internen Experten wurden eher zu CCL-relevanten Themen befragt, wie bspw. die Auswahl von CCL-Inhalten. Bei diesen Befragungen werden durch die Experten auch einige Herausforderungen aufgezeigt oder auch persönliche Skepsis zum Format herausgestellt, wie bspw. bzgl. des offenen und kostenlosen Angebotsformats. Auch diese Hinweise werden konstruktiv aufgenommen und haben letztendlich auch zum Projekterfolg beigetragen, indem diesen z. T. nachgegangen wurde.

KBC bezog interne Experten in die Diskussionen hinzu, um mehr über die Kundenbedarfe und deren Herausforderungen zu erfahren. Diese internen Experten waren allerdings solche, die regelmässig im engen Kundenkontakt standen, sodass diese den Bezug zu den externen Kunden mitbrachten. Somit wurden zwar Kunden nicht direkt befragt, aber es wurde davon ausgegangen, dass die befragten internen Experten deren Bedarfe und Bedürfnisse entsprechen transportieren und in die Diskussion einbringen können.

#### 10.3.2.4 *Design*

**Zur Entwicklung des finalen Designs des Grobkonzeptes lassen sich drei erfolgsförderliche Faktoren identifizieren, die an vorangegangenen Schritten anknüpfen:**

**a) Entwicklung von Teilnehmertypen durch das Kernteam kann sinnvoll sein, um die Programmgestaltung an antizipierten Bedürfnissen einer neuen und unbekannten Zielgruppe ausrichten zu können (‚wen könnte das Angebot erreichen?‘);**

**b) Zwei Design-Dimensionen: Die Auswahl von Inhalten ergibt eine erste Strukturierung, welche durch die Wahl von geeigneten Methoden angereichert werden – gemeinsam sollen diese den Lernprozess zielführend unterstützen;**

**c) Form der Zusammenarbeit der Teams: Persönliche Diskussionen und Abstimmungen im kleinen Rahmen der Kernteams ermöglichten eine schnelle Konsens- und Entscheidungsfindung.**

In allen drei Fällen war nun das Programm-Design zu konkretisieren. Dabei ging es noch nicht um eine Feinplanung, aber um eine Präzisierung und erste Finalisierung der Grobplanung. Die Feinplanung erfolgt erst später im Rahmen der Vorbereitungen auf die Durchführung. An dieser Stelle geht es um die definitive Festlegung der und Entscheidung zur Programmarchitektur, die definitive Auswahl der einzubeziehenden Inhalte und die weitere Ausgestaltung durch Methoden und Lernmöglichkeiten. Diese Ausdifferenzierung der Grobplanung knüpft deutlich an den vorangegangenen Schritten an, durch die sich schrittweise die Ideen konkretisiert haben.

**Entwicklung von Teilnehmertypen durch das Kernteam**

CCL hatte nun Erfahrungen zur Gestaltung und Umsetzung zu MOCCs von internen und externen Experten vorliegen, aus denen Handlungsempfehlungen abgeleitet wurden. In diesem Fall ist es besonders, dass an dieser Stelle nun die erwartete Zielgruppe genau identifiziert bzw. definiert wird. In den anderen Fällen findet dieser Schritt früher statt. Bei CCL war dies Teil der Design Phase und hierbei der erste Schritt, um das Design sinnvoll auf diese Zielgruppe ausrichten zu können. Der zuvor erkannte Bedarf in der Gesellschaft war eher allgemeiner Natur und nun musste es darum gehen, spezifische Zielgruppen zu antizipieren, um auf deren Bedürfnisse in der MOOC-Gestaltung eingehen zu können. Gleichzeitig konnte das Team noch nicht konkret wissen, welche Personen mit dem MOOC-Angebot erreicht werden würden, da dies eine der offenen Fragen war, die mit der Evaluation des Innovationsprojektes beantwortet werden sollten.

Bei der ES-HSG war die Zielgruppe dagegen von Beginn an durch den Kunden Amcor definiert worden. Auch KBC hatte bereits von Beginn an eine Vorstellung von der Zielgruppe des neuen Programms, da diese eben nicht gänzlich erreicht werden konnte. Hier ging es dann vielmehr darum, die Herausforderungen dieser Zielgruppe zu verstehen, was in der vorangegangenen Explorationsphase angegangen wurde. Bei der Identifizierung der Zielgruppe durch CCL wurden dagegen keine weiteren Experten einbezogen, sondern im kleinen Kernteam verschiedene Teilnehmertypen antizipiert und entwickelt.

**Zwei Design-Dimensionen:**
**Strukturierung durch Inhaltsorientierung und Methodenwahl**

In allen Fällen wird eine Strukturierung der Programmarchitektur vorgenommen. Dabei zeigen sich zwei Dimensionen: In einem ersten Schritt werden Inhalte bzw. Themen ausgewählt, die aufgenommen werden sollen. Diese Dimension wird in einem zweiten Schritt angereichert oder ‚gefüllt' mit Methoden und Lernmöglichkeiten, die bspw. die Anwendung der Inhalte unterstützen können oder weitere Ziele der Lernprozessunterstützung erreichen sollen.

Bei CCL zeigt sich dieses Vorgehen beispielhaft: Basierend auf der ‚üblichen' Vorgehensweise zur Gestaltung von MOOCs, die bei anderen MOOC-Anbietern erkannt wird, wurden für die 8 Wochen, die zuvor als Zeitrahmen für den MOOC festgelegt wurden, nun Inhalte ausgewählt. Dabei wurde für jede Woche ein anderes Thema aufgenommen. Damit war die erste Gestaltungsdimension abgeschlossen. Anschliessend wurden diese 8 Themen und Wochen mit einer gleichbleibenden Struktur von Lehrmethoden und Lernmöglichkeiten ausgestaltet. Diese sollten die Teilnehmenden in ihrem Lernprozess dabei unterstützen, das Motto des MOOCs *"Leadership for real" (CCL-I-1, Z. 72)* – und damit die Zielsetzung des MOOCs – umzusetzen.

Auch bei KBC zeigt sich ein ähnliches Vorgehen. Nachdem durch die vorangegangene spezifizierte Bedarfsanalyse die Kundenbedarfe und -bedürfnisse identifiziert werden konnten, wurden die bisherigen 'Delivery Methods' überdacht. Diese wurden um ein asynchrones Programm-Design erweitert, um den grössten Herausforderungen Zeit und Kosten zu begegnen. Auf dieser Basis wurde die Inhaltsorientierung in dieses Format übertragen, d. h. Inhalte bzw. das Modell des Hauptprogramms SSL in das SSLiA-Format aufgenommen. Somit ergaben sich neun Themenmodule. Daraufhin werden diese Themen der einzelnen Module angereichert mit Lernmöglichkeiten und Lehrmethoden, die die Lernprozesse der Teilnehmenden ebenfalls unterstützen sollten. In diesem Fall

war dies besonders bedeutend für den Lernerfolg, da diese Elemente vor dem Lernprozess zu gestalten waren, damit diese ohne weitere Involvierung eines KBC-Facilitators das Lernen ermöglichen und die Teilnehmenden in der Anwendung des Modells im individuellen Arbeitsprozess und in Kollaboration mit ihren Managern unterstützen können. Hier zeigt sich zudem ein schrittweises Vorgehen in einem Entwicklungsmodus: Zunächst sollen die Inhalte des ersten Tages des Hauptprogramms SSL für SSLiA entwickelt werden, um mit diesem relativ bald auf die Kunden zugehen zu können (vgl. KBC-I-1b, Z. 40-43). Bei einer Annahme durch die Kunden könnten ggf. später die Inhalte des zweiten Tages aufgenommen werden.

Im Fall der ES-HSG stand die grobe Programmstruktur zwar bereits nach der Entwicklung des Proposals und der Vergabe des Auftrags durch Amcor weitestgehend fest. Dsbzl. ergaben sich weiterhin keine grösseren Änderungen. Allerdings waren auch hier Diskussionen aufzunehmen und diese Strukturierung nochmal genau zwischen den beiden Partnern abzustimmen. Dabei ging es wieder um die Strukturierung der Inhalte. Bspw. wurde diskutiert, in welcher Reihenfolge die gegebenen Inhalte in den Präsenzmodulen angegangen werden sollte: ‘Leading Self’ – ‘Leading Teams’ – ‘Leading the Business’ oder umgekehrt ‘Leading the Business’ – ‘Leading Teams’ – ‘Leading Self’? Um den Bedarf des Unternehmens Amcor aufzunehmen, wurde die Entscheidung zugunsten der ersten Variante getroffen. Weiterhin wurden hier ebenso Tools und Lehrmethoden ausgewählt, die an den Inhalten anknüpfen und den Lernprozess unterstützen sollten. Bei der ES-HSG wurde in dieser Phase eine weiteres neues Anliegen auf, die anschliessend einbezogen wurde: Die Etablierung des HR-Lead-Teams und dessen Kompetenzentwicklung, um die Prozesse in der Organisation parallel zum Programm begleiten zu können.

**Form der Zusammenarbeit der Teams**

In allen drei Fällen wurden die Entscheidungen zur Ausgestaltung des Grobdesigns in meist persönlichen Diskussionen innerhalb des kleinen Projekt-Kernteams getroffen. Bei CCL wird explizit hervorgehoben, dass dies als Erfolgsfaktor gesehen wurde, um schnell einen Konsens und eine Entscheidungen treffen zu können. Das Team hatte zudem gänzliche Gestaltungsfreiheit durch die Organisation erhalten, sodass keine weitere Abstimmung innerhalb CCL notwendig war. Darüber hinaus nutzte das Team ein besonderes Format: Die Durchführung von zwei face-to-face Design-Workshops mit dem Kernteam ermöglichte eine fokussierte Zusammenarbeit. Dafür konnten sich die drei Kernteam-Mitglieder kurzfristig aus dem Alltagsgeschäft herausziehen, um jeweils eine Woche gemeinsam und fast ausschliesslich am Innovationsprojekt arbeiten zu können.

Damit konnten schnelle Projektfortschritte generiert werden. Ausserdem waren diese 1-wöchigen Treffen vor Ort hilfreich, da die Kernteam-Mitglieder über Europa und USA verteilt waren, sodass zeitlich kürzere Treffen hohen Zeitaufwand bedeutet hätten oder die Zusammenarbeit rein virtuell stattfinden müsste. Letzteres wurde ausserdem neben den persönlichen Treffen umgesetzt. Insgesamt erscheint hier auch förderlich, dass die Organisation solche schnelle Projektteamzusammensetzungen und das Herausziehen der Mitglieder aus dem Alltagsgeschäft grundsätzlich ermöglicht. Diese Unterstützung durch die Organisation für die Arbeit ein dem Projekt wurde bereits mit der Projektvergabe kommuniziert, sodass anschliessend die Mitglieder selbst für den Prozessverlauf verantwortlich waren.

Auch bei KBC traf sich das kleine Kernteam mehrmals persönlich und in informeller Umgebung, um das Grobdesign zu diskutieren und Entscheidungen hierzu zu treffen. Die ES-HSG und Amcor setzten diese Abstimmungen ebenfalls oftmals in persönlichen Besprechungen oder auch virtuell um. Hier waren die Standorte beider Partner geografisch nah beieinander liegend. Zudem wurde einer der beiden Hauptreferierenden ins Kernteam einbezogen, da dieser zentral für die Inhalte verantwortlich war.

### 10.3.2.5 *Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen*

| **PHASE I: INVEN-TION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **I.a) Initiierung & Ideendefinition** | | | |
| **3 Formen der Initiierung & Ideen-definition** | Initiierung durch organisationsinter-nen, aber Kernteam-externen Anstoss: ein RFP fordert ein explizites Innovationspro-jekt mit hoher Gestaltungsfreiheit, gibt die Finanzierungssumme vor und stellt die organisationale Unter-stützung sicher; dies führt zur kurzfristigen Etablierung ei-nes engagierten Projektteams, die einen Projektvorschlag erarbeiten. | Selbstinitiierung des Kernteams ohne weiteren Anstoss: aus eigener Motivation heraus, dem erkannten Bedarf zu begeg-nen, wird ein freiwilliges engagiertes Pro-jektteam ausserhalb bestehender Strukturen und unabhängig von der Orga-nisation zusammengestellt; so kann die nicht zu erwartende Unterstützung durch die Organisation als Innovationsbarriere umgangen werden. | Initiierung durch organisationsexter-nen Anstoss: ein RFP des Kunden gibt ein Grobkonzept mit klaren Vorgaben, Rah-menbedingungen und wenig Spielraum für das Projektteam; dies bildet die Grundlage für die präzise Aufnahme des Bedarfs des Unternehmens in den weite-ren Prozessschritten. |
| **I.b) Entwicklung eines Projektvorschlags** | | | |
| **Erarbeitung eines Propo-sals nach Erhalt eines RFP** | Die Entwicklung eines Proposals als Antwort auf einen RFP hat beitragen zu: 1) schnelle Präzisierung und Konkretisie-rung erster Ideen in einem Grobkonzept; 2) Begründung des Mehrwerts des Pro-jektes/Programms wird durch Vision, Mission und strategische Ausrichtung von | Nicht notwendig, da das Projekt selbstinitiiert gestartet wurde und unab-hängig von der Organisation KBC (aus-serhalb bestehender Strukturen und Prozesse). | Die Entwicklung eines Proposals als Antwort auf einen RFP hat beitragen zu: 1) schnelle Präzisierung und Konkretisie-rung erster Ideen in einem Grobkonzept; 2) Begründung des Mehrwerts des Projek-tes/Programms für die Zielorganisation wird durch Vision, Mission und strategi-sche Ausrichtung der beiden beteiligten |

| **PHASE I: INVEN-TION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | CCL; 3) Abschluss der kritischen Überzeugungsarbeit von Entscheidungsträgern und Machtpromotoren mit der Annahme des Proposals. | | Organisationen; 3) Abschluss der kritischen Überzeugungsarbeit von Entscheidungsträgern und Machtpromotoren mit der Annahme des Proposals. |
| **I.c) Explorationsphase** | | | |
| **Exploration von Unbekanntem/ Neuem** | ✓ Hat zentral zum Innovationserfolg beigetragen: 1) zur Erkundung eines dem Kernteam noch zu wenig bekannten oder neuen Feldes dienen, zu dem keine Erfahrungen vorliegen (Gestaltung & Durchführung von MOOCs); 2) individuelle Fokussetzungen aufnehmen (hier: Tipps zur Gestaltung und Umsetzung eines neuen Lernformates); 3) durch die Aufnahme von internem und externen Expertenwissen. | ✓ Hat zentral zum Innovationserfolg beigetragen: 1) zur Erkundung eines dem Kernteam noch zu wenig bekannten oder neuen Feldes dienen, zu dem wenige Erfahrungen vorliegen (Herausforderungen der Kunden beim Kauf von SSL); 2) individuelle Fokussetzungen aufnehmen (hier: spezifizierte Bedarfsanalyse); 3) durch die Aufnahme von internem (und dadurch auch externem) Expertenwissen. | ✗ War nicht so umfänglich und explizit notwendig wie in den anderen beiden Fällen, da die Ausgangslage (wie Rahmenbedingungen, Ziele etc.) durch Amcor definiert waren und die Gestaltung kein neues Feld für die ES-HSG aufnahm (subjektive Dimension: Neu für die Kundenorganisation, nicht für die Bildungsorganisation!). Zwar waren Abstimmungen und das konkrete Analysieren des Bedarfs notwendig, dies steht aber ein einem anderen Sinne (vgl. nächster Punkt). |
| **I.d) Finalen Design des Grobkonzeptes** | | | |
| **Entwicklung des finalen Designs des Grobkonzeptes** | ✓ 3 erfolgsförderliche Faktoren knüpfen an vorangegangenen Schritten an: 1) Entwicklung von Teilnehmertypen durch das Kernteam kann sinnvoll sein, um die Programmgestaltung an antizipier- | ✓ 2 erfolgsförderliche Faktoren knüpfen an vorangegangenen Schritten an: 1) Zwei Design-Dimensionen: Die Auswahl von Inhalten ergibt eine erste Strukturierung, welche durch die Wahl von geeigneten Methoden angereichert werden | ✓ 2 erfolgsförderliche Faktoren knüpfen an vorangegangenen Schritten an: 1) Zwei Design-Dimensionen: Die Auswahl von Inhalten ergibt eine erste Strukturierung, welche durch die Wahl von geeigneten Methoden angereichert werden |

| **PHASE I: INVEN-TION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | ten Bedürfnissen einer neuen und unbekannten Zielgruppe ausrichten zu können (‚wen könnte das Angebot erreichen?‘);<br>2) Zwei Design-Dimensionen: Die Auswahl von Inhalten ergibt eine erste Strukturierung, welche durch die Wahl von geeigneten Methoden angereichert werden – gemeinsam sollen diese den Lernprozess zielführend unterstützen;<br>3) Form der Zusammenarbeit der Teams: Persönliche Diskussionen und Abstimmungen im kleinen Rahmen der Kernteams ermöglichten eine schnelle Konsens- und Entscheidungsfindung. | – gemeinsam sollen diese den Lernprozess zielführend unterstützen;<br>2) Form der Zusammenarbeit der Teams: Persönliche Diskussionen und Abstimmungen im kleinen Rahmen der Kernteams ermöglichten eine schnelle Konsens- und Entscheidungsfindung. | – gemeinsam sollen diese den Lernprozess zielführend unterstützen;<br>2) Form der Zusammenarbeit der Teams: Persönliche Diskussionen und Abstimmungen im kleinen Rahmen der Kernteams ermöglichten eine schnelle Konsens- und Entscheidungsfindung. |
| ***Legende*** | *umgesetzt* | *aufgenommen, weist Entwicklungspotenzial auf* | *nicht aufgenommen, aber möglich* | *nicht/schwierig umsetzbar* | *Umsetzung nicht notwendig/sinnvoll* |

Tabelle 89: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Inventionsphase

### 10.3.3 Innovationsphase

Die Innovationsphase konzentriert sich bereits verstärkt auf die Umsetzung des Programms und dessen Vorbereitung. Anschliessend kann eine mehr oder wieder systematische Evaluation aufgenommen werden. Allerdings kann es förderlich sein, in einem ersten Schritt mit entwickelten Ideen und dem Grobkonzept auf die Bildungsorganisation zuzugehen, um die Bewilligung und Zustimmung zur Umsetzung einzuholen.

#### 10.3.3.1 *Bewilligung der Organisation und Generierung von Budget*

**Der Zugang auf die Organisation zur Bewilligung des Programmverkaufs und der Generierung eines Entwicklungsbudgets kann an dieser Stelle erfolgsförderlich sein, bspw. wenn…**

**a) das Grobkonzept zuvor unabhängig von der Organisation durch eine selbstinitiierte Gruppe entwickelt wurde, sodass bisher keine Unterstützung erfolgte und/oder…**
**b) eine Nachfrage durch einen Kunden vorliegt und eine Bewilligung für den Verkauf des Programms benötigt wird und/oder…**
**c) Budget für die Entwicklung des Programms benötigt wird.**

Dieser Schritt ist nur im Fall von KBC zu finden. Hier wurde zuvor das Programm SSLiA gänzlich ausserhalb der bestehenden Strukturen der Organisation entwickelt – nämlich unabhängig und ausserhalb der Organisation in einem informellen Rahmen einem selbstinitiierten kleinen Entwicklungsteam. Demzufolge war die Organisation darüber nicht informiert und unterstütze das Projekt bisher nicht aktiv. An dieser Stelle wird allerdings der Zugang auf die Organisation mit dem entwickelten Programmvorschlag bedeutend. Die Situation war folgende: Die Hauptautorin konnte mit dem zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Grobkonzept für das Programm das Interesse eines Kunden gewinnen. Dieser äusserte demnach seine Nachfrage, was eine förderliche Situation für den Zugang auf KBC darstellte. So wurde dem KBC Product Development, das über neue ‚Produkte' sowie auch die Vergabe von Budgets die zentrale Entscheidungskraft besitzt. Das Grobkonzept des Programms war nun soweit ausgereift, dass Entwicklungsarbeiten investiert werden mussten, um den Innovationsprozess weiter vorantreiben zu können. Hierfür wurde also auch das Erhalten eines Budgets als weiterführend gesehen. Noch bedeutender war allerdings die Zustimmung des KBC Product Developments, dass dieses Programm als KBC-Produkt an KBC-Kunden herangetragen und bei diesen implementiert werden durfte.

Mit der förderlichen Situation, dass ein Kunde SSLiA kaufen wollte, konnte das Product Development überzeugt werden – hier fand also die zentrale erste Überzeugungsarbeit in diesem Fall statt, die in den anderen beiden Fällen der ES-HSG und CCL viel früher im Innovationsprozess abgeschlossen war. In diesen Fällen stammte die Initiative nicht aus dem selbstinitiierten Projekt-Kernteam, sondern wurde von ausserhalb angestossen. Diese Anstösse kamen entweder von der Bildungsorganisation selbst oder von externen Kunden. Dort wurde in beiden Fällen ein Proposal angefragt. Dieses lieferte die zentrale Basis für die Überzeugung der Entscheidungsträger. (vgl. Kapitel 10.3.2.2)

Das Kernteam von KBC hatte allerdings zunächst einen Programmvorschlag auf eigene Verantwortung entwickelt. Mit der Nachfrage des Kunden wurde an dieser Stelle der Verkauf des Programms sowie ein ‚kleines Budget' für eine erste Entwicklung der Materialien bewilligt.

#### 10.3.3.2 *Vorbereitung auf die Durchführung*

**Die Vorbereitung der Durchführung ist in allen Fällen bedeutend und kann folgende zielführenden Aktivitäten umfassen:**

**a) Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen kann aufgrund benötigter neuer Kompetenzen in der Entwicklungsphase oder der Durchführungsphase erforderlich sein; beide Zieldimensionen wirken sich auf die Lernprozesse der Teilnehmenden in der Durchführungsphase aus und ermöglichen eine Kompetenzentwicklung auf den Ebenen Individuum, Team, Organisation.**

**b) Die Entwicklung und Produktion der Lehr-/Lernmaterialien wird an der obersten Zielsetzung des Programms orientiert, bedarf ggf. einer internen Sicherstellung der Strategie-Konformität und umfasst bspw. …**

- **Transformation von Inhalten in eine neue Form (z. B. Videos, Podcasts), die ggf. den Einbezug von (weiteren) Inhaltsexperten und die Vorbereitung der Inhalte (z. B. Verfassen von Skripten, Überlegungen zum sensiblen Umgang mit Inhalten zur Minderung von Beitragsbarrieren) erfordert;**
- **Gestaltung von Materialien, die durch den Lernprozess leiten und diesen gezielt unterstützen; dies kann den Einbezug von Grafikern und finanzielle Investitionen notwendig machen und/oder Abstimmungen für firmenspezifische Anpassungen erfordern;**

- **Einbezug von intern vorliegenden oder Kauf von externen Materialien.**

**Dabei kann die Finalisierung neu zu entwickelnder Materialien erfolgen zum Zeitpunkt…**

- **vor der Durchführung: wenn keine Anpassungen im Lernprozess möglich sind, bspw. weil selbstgesteuertes Lernen stattfinden soll, ist der Lernprozess vorgängig präzise durch die Materialien zu strukturieren;**
- **während der Durchführung: die Produktionsphase reicht in die Durchführungsphase hinein und verläuft parallel zu dieser, womit flexible Anpassungen im Prozess ermöglicht werden.**

**Eine projektförderliche interne Dynamik und Unterstützung kann ausgelöst werden durch…**

- **die interne Kommunikation des Projektes mit seiner Besonderheit und Reichweite, die Faszination erzeugen kann, und**
- **die gleichzeitige Ermöglichung freiwilligen Engagements engagierter Mitarbeitender in neuen Produktionsprozessen (z. B. Videoproduktion & -bearbeitung).**

**c) Auswahl und Vorbereitung virtueller Lernumgebungen: Zu deren Gestaltung sind für die Auswahl einer geeigneten Plattform zentrale Auswahlkriterien zu definieren, die diese erfüllen muss, um die Zielerreichung des Programms und des individuellen Lernens zu unterstützen; diese Kriterien zu Beginn deutlich zu formulieren wird umso bedeutender, je stärker der gesamte Lernerfolg von der Gestaltung der Plattform abhängig ist (z. B. rein virtuelle Programme). Zur Auswahl ist denkbar…**

- **die pragmatische und kostengünstige Nutzung von (intern vorliegender) Plattformen;**
- **die zielführende Auswahl externer Plattformen mit der Unterstützung der Plattformverantwortlichen zur Sicherstellung der Qualität.**

**Zudem ist der Umgang mit neuen Plattformen von den zuständigen Programmverantwortlichen zu lernen und die Plattform vorzubereiten (z. B. inhaltliche Vorbereitungen, Abstimmungen mit Plattformverantwortlichen).**

**d) Abstimmung der Feinplanung von Abläufen: Bei Programmen, die kundenspezifische Anpassungen erfordern (v. a. massgeschneiderte Programme), kann die Aufwandsinvestition in eine Entwicklung detaillierter Feinplanungen (in diesem Fall face-to-face Module vor Ort und virtuell) und deren enge Abstimmung zwischen Bildungsorganisation und Kunden erfolgsförderlich**

**sein; diese stellen die Orientierung an Programm- und Kundenorganisationszielen sicher und liefern die Grundlage für eine erfolgreiche Durchführung (mit der Involvierung beider Partner) sowie Ergebnisse.**

**e) Vorbereitungen zur Vermarktung sind vorrangig mit der Erfordernis bedeutend, Teilnehmende zu akquirieren (z. B. offene Programme). Zwei Ansätze lassen sich in den Fällen identifizieren:**

- **offizielle Marketingkampagne: erfordert Investitionen und kann mit Marketingexperten entwickelt werden; ein Mix organisationsüblicher traditioneller und Social Media-Kanäle kann den Innovationscharakter nach extern unterstreichen, indem bspw. Interessierten projektbegleitende Einblicke in interne Prozesse gegeben werden;**
- **Word-of-Mouth Marketing: mit keinen/geringen Investitionen können die Mitarbeitenden im Kundenkontakt bei der Empfehlung des neuen Programms durch die Entwicklung von Informations- und Support-Materialien (z. B. Verkaufsstrategien, Einsatzmöglichkeiten bei den Kunden) unterstützt werden.**

**Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen**

In den beiden Fällen der ES-HSG und CCL war es Rahmen der Vorbereitung auf die Durchführung bedeutend, Kompetenzen der Programmverantwortlichen zu entwickeln. Zwischen den Fällen nimmt dies verschiedene Zieldimensionen auf:

- **Zieldimension 1 – Entwicklungsphase:** Entwicklung von Kompetenzen, um Lernmaterialien entwickeln zu können, d. h. diese werden vorgängig zur Durchführung benötigt.
- **Zieldimension 2 – Durchführungsphase:** Entwicklung von Kompetenzen, um die Teilnehmenden in ihrem individuellen Lernprozess während der Durchführung unterstützen zu können.

Zieldimension 1 ist bei CCL zu finden und bezieht sich auf die Produktion von wirkungsvollen Kurzvideos. Diese Videoproduktion, sollte dem Ziel gerecht werden, rein virtuelles Lernen bei den Teilnehmenden zu unterstützen. Durch das virtuelle Format des MOOCs wurden besonders hohe Anforderungen an die Kurzvideos erkannt, damit die gewünschte Wirkung im Lernprozess erreicht werden kann. In diesem Sinne war diese Art der Videoproduktion, die einerseits wirkungsvolle, aber andererseits kostengünstige Videos als Ergebnis hervorbringen sollte, gänzlich neu für CCL. Diese neue

Form der Videoproduktion stellt daher einen inhaltlichen Fokus der Innovation dar. Entsprechend musste das Kernteam seine Kompetenzen erweitern, um solche Videos produzieren, bearbeiten und didaktisch sinnvoll einsetzen zu können. Diese Kompetenzerweiterung betraf zudem vielzählige Freiwillige, die an verschiedenen CCL-Standorten das MOOC-Projekt unterstützten. Insgesamt konnten damit Kompetenzen auf den Ebenen Individuum und Team entwickelt werden, die weiterhin in der Organisation verfügbar und nutzbar sind.

Zieldimension 2 kam bei der ES-HSG auf und fokussiert die Vorbereitung des HR-Lead-Teams, das während der Durchführung die Teilnehmenden in ihren Lernprozessen begleiten und unterstützen soll. Demnach mussten die HR-Facilitator v. a. mit den neuen Inhalten, den neuen Tools und neuen Prozessen vertraut gemacht. Insgesamt verfügte das HR-Lead-Team kaum über vorgängige Erfahrungen dieser Art. Zudem wurde das HR-Lead-Team genutzt, um grundsätzlich neue Prozesse im HR-Bereich und der Führungskräfteentwicklung zu etablieren, da zuvor nicht dergleichen in der Organisation vorlag und gänzlich neu zu gestalten war. Mit diesen Zielen wurde dieser Schritt der Kompetenzentwicklung und Einführung der Prozesse als äusserst bedeutend erkannt und viel Zeit und Energie investiert. Vordergründig verantwortlich waren hierfür der damalige ‘Director Talent & Organisational Development’ (hauptsächlich für die Prozesse bei Amcor) in enger Zusammenarbeit mit dem Hauptreferierenden (hauptsächlich inhaltlich). In diesem Fall musste zunächst das HR-Lead-Team zusammengesetzt werden. Später wurde ein Workshop mit diesen durchgeführt, der weiterhin jährlich wiederholt wird. So kann bis heute regelmässig ein retrospektiver und zukunftsgerichteter Austausch zwischen allen Beteiligten bzgl. Erfahrungen, Veränderungen u. a. stattfinden. Die Begleitung der Lernprozesse im Rahmen des Programms LTO II wurde seit der ersten Durchführung fortlaufend gewährleistet. Alle diese Schritte wurden eng zwischen den beiden Hauptverantwortlichen, die oben genannt wurden, abgestimmt und vorbereitet. Auch in diesem Fall konnten auf diesem Wege Kompetenzen auf den drei Ebenen Individuen, Team und Organisation (‘Capabilities’) entwickelt werden.

**Entwicklung und Produktion der Lehr-/Lernmaterialien**

Die Vorbereitung und Produktion sämtlicher Lehr- und Lernmaterialien bildete erwartungsgemäss in allen drei Fällen einen zentralen Bestandteil der Vorbereitungsphase. Dabei sind sämtliche Materialien in ihren verschiedensten digitalen oder physischen Formen gemeint, die den Teilnehmenden ausgehändigt werden bzw. mit denen sie in ihrem Lernprozess arbeiten.

**Entwicklung und Produktion der Lehr-/Lernmaterialien und Zeitpunkt der Finalisierung.** Bei CCL umfasst die Entwicklung von Materialien bspw. die Videoproduktion. Für diese wurden zuvor CCL-Inhalte ausgewählt, die nun in Kurzvideos zu ‚verpacken' waren, die die Teilnehmenden engagieren. Hierfür waren z. T. zunächst Skripte vorzubereiten und mit den vielzähligen verschiedenen Inhaltsexperten die Videos zu drehen und anschliessend zu bearbeiten. Für das freiwillige Engagement der Themenexperten konnte die Kommunikation des zeitlich begrenzten öffentlichen Zugangs zu den Inhalten eine Beitragshürde senken. Neben den Videos mussten weitere Materialien entwickelt und gestaltet werden, bspw. die 'Roadmap', die die Teilnehmenden durch den Lernprozess hindurch begleiten sollte. Für deren Gestaltung wurde ausserdem ein Grafiker einbezogen, was Finanzierungsmittel verlangte. Insgesamt waren in diesem Fall die Materialien nicht vor der Durchführung fertiggestellt. Vielmehr reicht deren Entwicklung in die Durchführungsphase hinein, sodass beide Phasen parallel zueinander verlaufen. Dies ermöglichte Anpassungen und Abstimmungen der Materialien während der Durchführung.

KBC entwickelt ebenfalls einige Lehr- und Lernmaterialien neu, um damit den Lernprozess der Teilnehmenden strukturieren und unterstützen zu können, wie bspw. die Produktion der Podcasts, für die ebenfalls kurze Skripte durch das Autorenteam in Abstimmung verfasst wurden (vgl. KBC-I-3FUa, Z. 41). Andere Materialien lagen bereits vor und waren ggf. leicht anzupassen (vgl. bspw. KBC-I-3FUb, Z. 26). Da während der Durchführung kein KBC-Facilitator eingesetzt werden und das Lernen gänzlich selbstgesteuert zwischen Teilnehmenden und deren Manager in Arbeitsprozessen stattfinden sollte, war die Entwicklung der Materialien mit diesem Prozessschritt zu finalisieren. Zudem war deren sorgfältige Vorbereitung damit besonders bedeutend. Eine weitere wichtige Aktivität war in diesem Fall die Abstimmung und Sicherstellung strategie-konforme Entwicklung der Materialien in Zusammenarbeit mit dem Sales- und Marketingbereich.

Auch bei der ES-HSG wurden Zeit und Aufwand in die Entwicklung von Materialien investiert. Hier stand besonders der Individual Development Plan (IDP) im Vordergrund. Nach einem ersten Vorschlag des Hauptreferenten wurde dieser in enger Zusammenarbeit mit dem HR-Verantwortlichen des Kunden Amcor weiterentwickelt und abgestimmt. Hier war wieder dessen Anknüpfen an den Organisationszielen, die das individuelle Lernen durch den Lernprozess leiten sollten, der kritische Faktor. Zudem wurden auch in diesem Fall vorliegende Tools eingebunden oder Fallbeispiele extern eingekauft, die überschaubare Aufwände erforderten.

Deutlich wird in allen drei Fällen, dass die Gestaltung der Materialien deutlich an der obersten Zielsetzung des Programms anknüpft und aufnimmt: Die Unterstützung der Verhaltensänderung von Führungskräften bei CCL, das selbstgesteuerte Lernen in Arbeitsprozessen mit der Förderung der Verhaltensänderung bei KBC, die Aufnahme der Organisationsziele des Kunden Amcor durch die individuellen Lernprozesse, die ebenfalls Verhaltensänderungen anstreben.

**Erzeugung einer projektförderlichen internen Dynamik und Unterstützung durch Freiwillige.** Im Fall von CCL zeigt sich in dieser Phase eine Besonderheit: Hier unterstützten vielzählige CCL-Mitarbeitende freiwillig die Produktion und Bearbeitung der Videos. Aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes zur Videoproduktion war das Engagement dieser Personen für das Kernteam äusserst projektförderlich. Diese Personen verfügten ebenfalls noch nicht über die hierfür notwendigen Kompetenzen und entwickelten diese für und durch ihre Beiträge (was auch dazu führte, dass Kompetenzen weiterhin auf Team- und Organisationsebene verfügbar sind (vgl. oben: ‚Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen'). Aber wie konnte dieses ausserordentliche Engagement vieler Personen erreicht werden? Das Kernteam kommunizierte das Projekt innerhalb CCL (wie auch nach extern). Dabei wurde der Innovationscharakter für CCL herausgestellt und auch die Reichweite deutlich (eine ‚Masse' an Teilnehmenden erreichen). Dies führte zu einer Faszination der CCL-Mitarbeitenden, sodass diese gerne und freiwillig das Projekt unterstützten, einen Beitrag leisten und ein Teil davon sein wollten. Mit diesen Wirkungen zeigt sich, dass es wichtig ist, das Projekt als Innovations-, nicht als Routineprozess zu verstehen und zu bearbeiten (vgl. Kapitel 3.3).

### Auswahl und Vorbereitung virtueller Lernumgebungen

Bei der ES-HSG und bei CCL kommt in der Vorbereitungsphase die Frage nach der Auswahl einer geeigneten Plattform als auch deren Vorbereitung auf. Basierend auf dieser wurde die virtuelle Lernumgebung gestaltet, die in der Durchführung genutzt wurde. Für CCL kann die sorgfältige Auswahl einer Plattform als besonders bedeutend erkannt werden, da diese die zentrale Grundlage für die Durchführung des MOOCs darstellt. Der Erfolg des rein virtuellen Programms ist demnach stark abhängig von den Möglichkeiten der Plattform. Um eine Auswahl treffen zu können, formulierte das Kernteam zwei zentrale Entscheidungskriterien: Der Auftritt als qualitativ hochwertiger Bildungsanbieter sollte sichergestellt werden und der MOOC sollte den Teilnehmenden kostenlos zur Verfügung gestellt werden können (um an die organisationale Vision und Mission

anzuknüpfen). Die Entscheidung fiel dann auf einen Plattform-Anbieter, der hohe Qualitätsanforderungen stellte und dafür nach einer engen Zusammenarbeit mit den Plattformverantwortlichen verlangte, was Abstimmungen bedurfte.

Die ES-HSG entschied sich gemeinsam mit dem Kunden, eine Plattform einzusetzen, die der Universität St. Gallen vorliegt. Sicherlich waren die Funktionalitäten und die Ermöglichung der erfolgreichen Umsetzung hier Entscheidungsfaktoren, dennoch stellt dies auch eine pragmatische und kostengünstige Lösung dar. Diese Plattform wurde in der ersten Durchführung eingesetzt und in späteren Programmanpassungen durch andere ersetzt, um die Ziele noch besser erreichen zu können und die Umsetzung der Webinare zu verbessern. Zum Stand der Datenerhebung wurde auch in diesem Fall eine Plattform eines externen Anbieters eingesetzt, die in enger Zusammenarbeit mit den Plattformverantwortlichen eine professionelle und zielführende Umsetzung ermöglicht.

In beiden Fällen berichteten Interviewpartner, die mit der Plattform arbeiteten, dass sie zunächst die neue Plattform kennenlernen und den Umgang mit ihr lernen mussten. Im Fall der ES-HSG bezieht sich dies besonders auf die nach der ersten Durchführung eingesetzten Plattformen, da die erste als durch due HSG genutzte Plattform dem Hauptreferenten bekannt war.

Bei KBC wurden die Materialien den Teilnehmenden auf CDs bzw. DVDs ausgehändigt, was somit noch keine virtuelle Lernumgebung darstellt. Die Frage nach einer Plattform stellte sich in diesem Fall allerdings auch, wurde aber zunächst von der Organisation nicht befürwortet. In die derzeit laufende Überarbeitung des Hauptprogramms SSL, in das Elemente des SSLiA zurückgeführt werden sollen, wird nun auch eine Plattform integriert werden. Diese liegt KBC bereits vor und war deshalb nicht mehr gezielt aus einem externen Angebot auszuwählen.

**Feinplanung der Abläufe**

Im Fall der ES-HSG zeigen sich hohe Aufwandsinvestitionen in Abstimmungen zur Durchführung mit dem Kunden Amcor. Diese beziehen sich auf die präzise Planung und Diskussion des genauen Ablaufs während der einzelnen Präsenztage sowie während der virtuellen Webinar-Sessions, also alle Elemente, die einen hohen Grad an Interaktion zwischen Teilnehmenden und Referierenden aufweisen. Damit verbunden war auch die Integration der neuen etablierten Prozesse und die Einbindung des HR-Lead-Teams in der Organisation Amcor. Es wurden in diesem Rahmen neue Tools eingesetzt, die nun

auch in der Präsenzphase zu integrieren waren. Ausserdem wurden in den Präsenzmodulen Gastreferierende und Programmverantwortliche aus der Kundenorganisation involviert, was Abstimmungen erforderte.

Durch vielzählige Iterationsschleifen stellte sich dieser Abstimmungsaufwand in diesem Fall insgesamt als relativ hoch dar. Dies wurde allerdings von Interviewpartnern für erfolgsförderlich gesehen, da durch die gemeinsamen Diskussionen die Anbindung an die Organisations- und damit Programmziele und die Sicherstellung der Relevanz für die Teilnehmenden durch die Integration der Perspektiven der Beteiligten sichergestellt werden konnten. Ausserdem führten die präzise geplanten Abläufe zu einer gelungenen und durchdachten Durchführung, die die einzelnen Elemente zu einem ganzheitlichen Lernprozess sinnvoll verbindet. Beides wirkte sich damit auf Ergebnisse des individuellen Lernens aus, das wiederum positiv zu den Outperformance-Zielen der Organisation beitrug.

**Vorbereitungen der Vermarktung**

Neben den Vorbereitungen der Lehr-/Lernmaterialien und der Feinplanungen waren in den beiden Fällen von KBC und CCL Vorbereitungen zur Vermarktung des neuen Programms zu treffen. Für die ES-HSG und Amcor spielte dies eine eher nachrangige Rolle, da die Teilnehmenden durch Amcor intern nominiert werden sollten und sie damit nicht erst akquiriert werden mussten. Bei KBC und CCL dagegen mussten die Programme nun an die Zielgruppe herangetragen und Teilnehmende akquiriert werden. Die Ansätze zur Vermarktung unterscheiden sich jedoch aufgrund der jeweiligen Situation, wie die weiteren Ausführungen zeigen.

**Offizielle Marketingkampagne.** CCL's Projekt basierte auf der förderlichen Situation, dass die Organisation dieses vollumfänglich unterstützte. So konnte das Kernteam mit dem Sales- und Marketingbereich zusammenarbeiten, um deren Expertise einzubeziehen. Gemeinsam konnte so ein spezifisches Marketingkonzept für den LeaderMOOC entwickelt werden. Dieses nahm traditionelle Kanäle, die CCL bisher üblicherweise nutze, und neue Social-Media-Kanäle auf. Zudem wurden Interessierten mit diesen (also auch Wettbewerber, potenzielle Teilnehmende u. a.) Einblicke ermöglicht in die CCL-internen Prozesse, die die Vorbereitung und Durchführung des MOOCs begleiteten. Dies konnte den Innovationscharakter des Projektes nochmal unterstreichen und nach aussen kommunizieren.

**Word-of-Mouth Marketing.** Bei KBC dagegen war zwar die grundsätzliche Unterstützung durch die Organisation auch sichergestellt, nachdem diese zum Verkauf des Programms zustimmte sowie ein kleines Entwicklungsbudget zur Verfügung stellte (vgl. Kapitel 10.3.3.1). Allerdings war diese damit nicht vollumfänglich vorhanden, wie dies bei CCL vorzufinden ist. Die Angehensweise der Organisation stellte sich bei KBC etwas vorsichtiger dar. Bspw. wurde daher auch erst einmal der erste Tag von zwei Tagen des Präsenzprogramms SSL im neuen Format für SSLiA entwickelt. In der Vermarktung zeigt sich dies ebenfalls. SSLiA sollte nicht aktiv vermarktet werden und es wurden keine Marketinginvestitionen getätigt. So konnte die Nachfrage ausschliesslich durch persönliche Empfehlungen ('word-of-mouth') durch KBC-Kundenverantwortliche (bspw. Trainer, Consulting Directors, Vertriebspersonen) generiert werden. Um diesen Personengruppen die notwendigen Informationen bereitzustellen und diese Verkaufsprozesse zu unterstützen, entwickelte das Kernteam entsprechende Materialien. Diese beinhalten: Verkaufs- und Support-Strategien und eine Zusammenstellung von situationsabhängigen SSLiA-Startmöglichkeiten der Kunden.

#### 10.3.3.3 *Durchführung*

**Die Durchführung kann meist der Innovationsphase zugeordnet werden, diese aber auch übersprungen und daher eher in die Diffusionsphase eingeordnet werden, wenn nach einer verkürzten Entwicklungsphase schneller mit einem Programm in einer ‚Beta-Version' an die Kunden herangetreten und dieses somit weiterentwickelt werden soll. Unabhängig davon, lassen sich in der Durchführung Erfolgsfaktoren in verschiedenen Dimensionen ausmachen:**

**a) Neue Formen der Unterstützung des Lernprozesses kamen in allen Fällen auf; diese beinhalten und erfordern eine Bereitschaft für…**

- **die Abgabe der Verantwortung und Kontrolle an die Teilnehmenden zur Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens, was eine neue Rolle des Lernbegleiters/-unterstützers der Programmverantwortlichen bedeutet (z. B. durch das Anbieten von Lernmöglichkeiten oder Feedbackgeben) oder Trainer sogar obsolet macht (bei rein selbstgesteuertem Lernen, bei dem die einzige Unterstützung die Entwicklung strukturierender Materialien sein kann);**
- **die Verteilung der Verantwortung und Kontrolle an verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten.**

**b) Methoden zur Förderung des aktiven Engagements der Teilnehmenden sind zu unterscheiden für…**

- **Blended Learning Design**
  - **Präsenzlernen (vor Ort): Einbezug von Vorbereitungsergebnissen, Individualisierung/‘Customization’ und Sicherstellung der Relevanz, Betonung der ‚Management Attention’, Förderungen von Networking,**
  - **Präsenzlernen (virtuell): zu Beginn Einstimmung und Kommunikation von Erwartungen des Programms, später wiederholte Lenkung der Fokussierung auf die Themen und Aufgaben**
- **Blended Learning Design und/oder selbstgesteuertes Lernen (in Arbeitsprozessen):**
  - **Engagement durch Materialien/Aufgaben: Aufgabenstellungen, Lehr-/ Lernmaterialien und Anwendungsaktivitäten, individueller Entwicklungsplan**
  - **Engagement durch/mit Personen: Buddy für Austausch und Reflexion, Unterstützung und Begleitung durch Manager/HR-Facilitator**
- **virtuelles und selbstgesteuertes Lernen (besondere Herausforderung: Dropouts vermindern):**
  - **Setzen von Anreizen für aktive Teilnahme (Lernmotivation) (z. B. Anerkennung durch Badges, Zugang zu weiteren Lernressourcen);**
  - **Sicherstellung der technischen Funktionalität der Plattform,**
  - **Kommunikation von/mit Kernteam und inhaltliche Pflege**

**c) Möglichkeit für das Experimentieren mit neuen Geschäftsmodellen: in Lernmöglichkeiten, die einem ‚Kostenlos‘-Modell und/oder einer B-to-C Strategie folgen, kann ggf. die Möglichkeit aufkommen und genutzt werden, Ansätze neuer Geschäftsmodelle zu integrieren und zu testen.**

Mit Blick auf die drei Einzelfallanalysen lässt sich feststellen, dass die Phase der Durchführung bei KBC nicht wie bei CCL und der ES-HSG im Rahmen der Innovationsphase aufgenommen wurde, sondern erst später in der Diffusionsphase. Dies wurde damit begründet, dass keine Form der Pilotierung im eigentlichen Sinne stattgefunden hat. Diese hätte bspw. im Anschluss umfangreich evaluiert werden können, um das Programm darauf basierend weiter zu entwickeln und mit der erprobten und ‚ausgereiften‘ Programmversion dann in die Diffusionsphase einzutreten. Der LeaderMOOC von CCL wurde

von Beginn an als Pilotierung angesehen und umfassend evaluiert. Das LTO II wurde zwar auch direkt mit der ersten Teilnehmerkohorte umgesetzt und stand somit nicht direkt im Sinne einer Pilotierung. Allerdings wurde dabei von Beginn an die umfassende Evaluation nach der ersten Durchführung mitgedacht und eingeplant, um darauf basierend die gewünschte Wirkung auf die Kundenorganisation überprüfen zu können und bei Bedarf Anpassungen vorzunehmen, um diese besser erreichen zu können.

Wohlwissend, dass die Prozesse in den Einzelfallanalysen unterschiedlich eingeordnet wurden und bei KBC direkt in der Diffusionsphase zu finden sind, werden diese in der vorliegenden fallübergreifenden Analyse innerhalb der Innovationsphase aufgenommen. Dies dient der Vergleichbarkeit der Aktivitäten und Erfolgsfaktoren der Durchführungsphase mit den anderen Fällen. Diese unterscheiden sich zudem nicht massgeblich, werden also nicht davon beeinflusst, ob sie eher als Pilotierung verstanden werden und damit in der Innovationsphase verbleiben oder direkt dem Markt zugänglich gemacht wird, die Innovationsphase eher überspringt und so in der Diffusionsphase anzutreffen ist.

**Neue Formen der Lernprozessunterstützung**

In allen drei Fällen zeigt sich, dass die Referierenden bzw. Trainer die Verantwortung für den Lernprozess und damit auch -erfolg an andere Personen übergeben oder diese mit anderen teilen, was eine Offenheit erfordert.

In den Fällen von KBC und CCL zeigt sich die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens ganz besonders. KBC hatte sich zum Ziel gesetzt, ein gänzlich asynchrones Programm zu entwickeln, das in den Arbeitskontext von Teilnehmenden und deren Managern integriert wird. Somit wurden keine Trainer oder Lernbegleiter von KBC im Lernprozess eingesetzt, sondern obsolet. Die Lernprozessunterstützung durch KBC beschränkte sich rein auf die Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien, die die Teilnehmenden und ihre Manager durch den Lernprozess führen und diesen strukturieren. Der Lernprozess selbst wurde in der Ursprungsversion von SSLiA nicht von einem KBC-Facilitator unterstützt, sondern die Teilnehmenden alleine ‚loslaufen lassen'. Vielmehr wurde die Verantwortung für den Lernprozess auch den Managern übertragen, indem sie die führende und strukturierende Rolle übernehmen sollten, was sich in der Materialgestaltung wiederspiegelte. Interessanterweise wurde dies in späteren Anpassungen des Programms eher wieder an KBC zurück verlagert. Dies wurde mit der Schwierigkeit begründet, die Manager hierfür zu engagieren aufgrund der benötigten Zeit. Zudem wurde erkannt, dass der Aufbau einer Community zum Programm und punktuelle in-

haltliche Unterstützung durch KBC von den Kunden als hilfreich gesehen wurde. Daneben kann dies ein zielführenderes Geschäftsmodell für KBC darstellen, denn durch das obsolet-machen der Trainer haben sich für diese wenig Anreize gefunden, das Programm den Kunden zu empfehlen, da damit keiner Trainer-Stunden verkaufen werden konnten.

In ähnlicher Weise wurde im Fall von CCL deutlich, dass ein MOOC ein hohes Mass an Selbststeuerung der Teilnehmenden erfordert. D. h. diese unterstützten zwar den Lernprozess bspw. durch die wöchentliche zur Verfügung stellen von Materialien, der Videos und besonders auch durch das Diskussionsforum, in dem das Kernteam viel Engagement aufbrachte, um alle Beiträge der vielen Teilnehmenden zu lesen und Rückmeldungen zu geben. Damit konnten sie den Lernprozess aber eben *unterstützen*, die Verantwortung wurde aber gänzlich den Teilnehmenden übertragen und das CCL-Kernteam hatte keinerlei Kontrolle darüber. Dies wurde im Gegensatz zu Präsenztrainings gesehen, die zumindest den Anschein einer Kontrolle durch die Programmverantwortlichen erwecken (z. B. durch die direkt erkennbare physische Anwesenheit; was im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses allerdings sehr zweifelhaft erscheint und keine Rückschlüsse auf Lernerfolg zulässt (vgl. Kapitel 2.4.1). Bspw. mussten diese selbst die Entscheidung treffen ‚am Ball zu bleiben', jede Woche aufs Neue die Aufgaben zu bearbeiten, sich mit den Inhalten zu beschäftigen und aktive Beiträge im Forum zu leisten. Der LeaderMOOC stellte vielmehr diverse Lernmöglichkeiten zur Verfügung und die Teilnehmenden mussten sich selbst disziplinieren und entscheiden, wieviel Aufwand sie investieren wollten. Dies wurde in der Evaluation des LeaderMOOCs als zentrale Herausforderung auf der Seite der Teilnehmenden erkannt (Selbstlernkompetenzen als essentielle Voraussetzung für erfolgreiches Lernen durch MOOCs). Aber auch auf der Seite der Bildungsanbieter wurde diese Abgabe der Kontrolle an die Teilnehmenden als Herausforderung gesehen – *"it's about the learner, not about us as an L&D department. Are we ready for that?" (CCL-Dok-1, S. 22).* Das CCL-Kernteam musste sich daher auf eine neue Rolle des Lernunterstützers einlassen, diese ausprobieren und auch finden.

Bei der ES-HSG und Amcor findet sich zwar weniger die Förderung des selbstgesteuerten Lernens (ggf. in geringem Masse in den Vorbereitungsaktivitäten zu den Präsenzmodulen), aber dieses findet hier weiterhin in einem relativ strukturierten Rahmen statt. Bedeutender ist in diesem Fall die Teilung der Verantwortung für die Unterstützung des gesamten Lernprozesses durch verschiedene Personengruppen und Rollen. Involviert werden hier: Manager, HR-Facilitator aus dem HR-Lead-Team sowie das ES-HSG-

Team mit den Referierenden. Diese Personengruppen verfolgen verschiedene Aufgaben und Rollen, wie in der Einzelfallanalyse beschrieben wurde.

Die Teilnehmenden erhalten sicherlich einige Aufgaben zur Vor- und Nachbereitung der Module, auch die Absprachen und Diskussionen mit dem Buddy, den Managern oder auch den HR-Facilitatorn kann unterliegt einer gewissen Selbststeuerung durch die Teilnehmenden. Diese können diese Möglichkeit und diese ‚Programmelemente' zu unterschiedlichen Graden vertieft oder weniger vertieft nutzen. Insgesamt scheint diese Selbststeuerung weitaus strukturierter als in den anderen beiden Fällen, sodass die Kontrolle über den Lernprozess insgesamt weniger den Teilnehmenden zukommt, als auf die unterstützenden Personengruppen aufgeteilt wird.

**Aktives Engagement der Teilnehmenden fördern**

Alle drei Fälle weisen in der Durchführung einige Elemente auf, mit denen sie die Teilnehmenden gezielt für Lern- und Anwendungsaktivitäten engagieren. Dabei lassen sich mit den Fallstudien Ansätze unterscheiden für:

- Blended Learning Design,
- Blended Learning Design und/oder selbstgesteuertes Lernen in Arbeitsprozessen,
- virtuelle und selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten.

Die nachfolgenden Ausführungen illustrieren die Ansätze fallbezogen. Dabei werden Ansätze aufkommen, die im Blended Learning Design (Fall der ES-HSG vor und zwischen den Präsenzmodulen) als auch für selbstgesteuertes Lernen in Arbeitsprozessen (Fall von KBC) einbezogen wurden. Die virtuellen und selbstgesteuerten Lernmöglichkeiten, die ein MOOC bietet, weisen hier eine eigenständige Kategorie der Anforderungen für das Engagement der Teilnehmenden auf.

Wie schon zuvor erwähnt wurde, werden im Rahmen des LTO II (der ES-HSG und Amcor) den Teilnehmenden Vorbereitungsaufgaben zu Präsenzseminaren gestellt, was bspw. das Lesen einer Fallstudie oder die Durchführung eines Tests (z. B. Persönlichkeitstest 'Big Five') umfasst. Diese Aufgaben strukturieren das Lernen zwischen Präsenzmodulen. Damit diese Elemente für die Teilnehmenden aber in einen aktivierenden und ganzheitlichen Prozess integriert werden konnten, wurden bspw. Testergebnisse in die Präsenzphase durch die Referierenden aufgenommen, die durch flexibles Eingehen auf diese eine Form der Individualisierung oder 'Customization' ermöglichten und damit Relevanz für die Teilnehmenden sicherstellten. Diese wurde zudem durch den Einbezug des Managements gefördert (Betonung der 'Management Attention'), das eine

Brücke von Themen zu aktuellen Geschehnissen im Unternehmen schlagen sollte. Zudem sollte das Networking unter den Teilnehmenden in den Präsenzmodulen gefördert werden. Über den gesamten Lernprozess hinweg stand den Teilnehmenden ein Buddy als persönlicher Diskussionspartner zur Seite. Dies sollte bspw. die Reflexion und den Lerntransfer während und nach dem Programm fördern. Zudem unterstützte das HR-Lead-Team die Prozesse und auch den Austausch mit den Managern. Die Webinare dienten v. a. zur Überbrückung der langen Zeit zwischen den Präsenzmodulen, um hier die Fokussierung der Teilnehmenden wieder auf das Programm zu lenken sowie den IDP und den Austausch von Erfahrungen in der Praxis. Der IDP sollte zudem die Entwicklung des Lernprozesses durch die regelmässige Bearbeitung durch die Teilnehmenden begleiten und aufzeigen.

Im Fall von CCL nimmt das Setzen von Anreizen zur Förderung der Lernmotivation und zu aktiven Beiträgen im Diskussionsforum einen noch höheren Stellenwert ein, da es hier darum geht, selbstgesteuertes Lernen zu fördern. D. h. die Dropout-Rate könnte steigen, wenn solche Anreize nicht gesetzt würden oder auch, wenn Lernbarrieren oder technische Hürden entstehen würden. Deshalb versuchte das Kernteam Anreize als Formen der Anerkennung von Beiträgen (‘Badges’) sowie Zugang zu weiteren Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, für die bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden mussten. Zudem wurde die kontinuierliche Pflege der Plattform in einer technischen Perspektive als kritischen Faktor erkannt, um technische Barrieren abzubauen. Ausserdem wirde die eigene Beteiligung des Kernteams als förderlich erkannt *(“if you ignore your course, so will your users” (CCL-Dok-1, S. 22))*.

Bei KBC wurde das Engagement der Teilnehmenden v. a. durch die Aushändigung der Materialien angetrieben, die den Lernprozess strukturierten. Im Lernprozess selbst engagierte dann auch der Manager die Teilnehmenden. Weiterhin erforderte auch hier das selbstgesteuerte Lernen eine eigene Lernmotivation.

**Möglichkeit für das Experimentieren mit neuen Geschäftsmodellen**

Im Fall von CCL zeigt sich, dass die Durchführung eine Möglichkeit hat, mit neuen Ansätzen eines Geschäftsmodells zu experimentieren. Diese Möglichkeit wurde hier genutzt, was zu Beginn als eines der Ziele der Pilotierung des Innovationsprojektes definiert wurde. In diesem Fall war das Finden eines geeigneten Geschäftsmodells ein grosses Anliegen des Kernteams. Dieses lag für das Angebot eines MOOCs bisher nicht vor und wurde aber als notwendig erkannt, wenn es darum gehen soll, einen weiteren MOOC zukünftig durchzuführen. In diesem Fall war ein kleines Budget vorhanden, was bereits den enormen Aufwand des Kernteams nicht decken konnte. Zukünftig müsste

sich demnach ein solches CCL-Angebot finanziell wenigstens selbst und ohne zusätzliche Finanzierungsmittel tragen. CCL experimentierte während der Durchführung des LeaderMOOCs mit verschiedenen kleinen Ansätzen, bspw. das Angebot weiterführender und kostenpflichtiger Lernmaterialien oder der Gewinnung von Teilnehmenden für andere kostenpflichtige CCL-Angebote.

Mit dem Blick auf die anderen Fälle kann angenommen werden, dass in diesem Schritt des Innovationsprozesses dieses Experimentieren eher für Angebote möglich wird, die einer Business-to-Consumer Strategie oder auch einem ‚Kostenlos'-Modell folgen. Bspw. wäre dies bei KBC oder der ES-HSG aufgrund ihres Business-to-Business Modells vermutlich weniger denkbar, da Kunden, d. h. Unternehmen die Programme oder deren Entwicklung und Implementierung kaufen, bevor die Durchführung stattfindet. Zudem sind die ‚Käufer' nicht die Teilnehmenden selbst, sondern bspw. HR-Verantwortliche. Demnach wird angenommen, dass in diesen Kontexten weniger mit Geschäftsmodellen experimentiert werden kann – zumindest an dieser Stelle des Innovationsprozesses. Vielmehr könnte dies ein Thema vor dem Kauf oder der Auftragsvergabe sein, das dann verhandelt werden müsste. Aber selbst hierbei wäre dies vermutlich weniger ein Experimentieren als eine Einigung auf ein Modell, das ggf. neue Ansätze eines Geschäftsmodells für den Bildungsanbieter aufweist. Damit könnte ein Experimentieren eher über mehrere Auftragsannahmen stattfinden, was insgesamt einen viel längeren Zeitraum beanspruchen würde.

Allerdings liefern die Daten an dieser Stelle nur Indizien für diese Annahmen. Abgeleitet aus den Daten gelten diese erst einmal für den CCL-Fall, bei dem diese förderliche Situation aufkam und genutzt wurde. Auf dieser Datenbasis können die Erfolgsfaktoren, die diese Situation herbeiführen, nicht eindeutig ausgemacht werden. Daher können die obigen Ausführungen keinen Anspruch auf Generalisierung verfolgen und sind deshalb in weiteren Forschungsaktivitäten weiter zu untersuchen. Entsprechend wurde bewusst eine vorsichtige Formulierung des abgeleiteten Erfolgsfaktors gewählt.

#### 10.3.3.4 *Evaluation*

**Eine umfassende systematische Evaluation kann der Weiterentwicklung des Programms sowie der klaren Bewertung des Lernerfolgs durch das Programm förderlich sein; die Fälle weisen folgende Bestandteile der Evaluation auf:**

**a) <u>Die Definition konkreter Ziele als Grundlage einer systematischen Evaluation</u> sind zentral für ein systematisches Vorgehen, das die Erreichung dieser Ziele überprüfen kann;**

**b) Quantitative Daten auf der Evaluationsebene ‚Reaktion der Teilnehmenden' (z. B. durch Evaluationsbögen) können zu jedem einzelnen Modul nützliche Erkenntnisse liefern (z. B. um inkrementelle Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Handlungsmassnahmen abzuleiten), werden aber um weitere zu ergänzt, um die Erreichung der definierten Zielsetzung umfassend überprüfen zu können;**

**c) Qualitative Daten zu Ergebnissen des Lernprozesses der Teilnehmenden können eine individuelle und ggf. organisationale Ebene aufnehmen; diese können summativ als auch formativ erfolgen durch Beobachtungen;**

**d) Informelles Feedback kann in engen Kundenbeziehungen in einzelnen oder allen Prozessschritten kontinuierlich formativ als auch summativ aufgenommen werden; dieses kann stammen von Teilnehmenden, Kunden und/oder weiteren Beteiligten, die den Lernprozess unterstützen und dabei Erfahrungen/Beobachtungen generieren;**

**e) Die rückblickende Identifizierung von Erfolgsfaktoren des Lernprozesses im Programm erfordert zwar Aufwand, aber kann zielführende Ableitungen für die Anpassung der Lernprozessunterstützung für weitere (ähnliche) Durchführungen ermöglichen;**

**d) Zusätzliche prozessbegleitende quantitative Daten durch Data Tracking können einfach generiert und aufgenommen werden, wenn diese ohnehin parallel zu den Prozessen des Programm-Managements verlaufen – dabei können Daten aufgenommen werden…**

- **während der Durchführung (z. B. digitale Nutzungsdaten in virtuellen Lernformaten, um virtuelles Lernverhalten nachzuvollziehen),**
- **einige Zeit nach der Durchführung (z. B. Daten aus Talentmanagementprozessen, um bspw. Entwicklungen der Teilnehmenden zu erkennen);**

**e) Eine systematische Dokumentation der zentralen Ergebnisse macht Erkenntnisse für die Nutzung zu späteren Zeitpunkten verfügbar und als Argumentarium gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen dienen; dabei können verschiedene Ebenen aufgenommen werden…**

- **Rückblickende Aufnahme von Testimonials durch Teilnehmende (Erfolgsbeispiel und Ausweisung der Ergebnisse),**
- **Rückblickende eigene umfassende Ausarbeitung eines Erfolgsbeispiels und Ausweisung der Ergebnisse,**

- **Zukunftsgerichtete Ableitung von Handlungsempfehlungen für ähnliche Angebote, basierend auf rückblickenden Darstellungen der internen Prozesse, zentralen Entscheidungen und Erkenntnissen aus Evaluationsergebnissen.**

**Definition konkreter Ziele als Grundlage einer systematischen Evaluation**

In zwei der drei Fälle – bei der ES-HSG und Amcor sowie CCL – wurde bereits früh im Innovationsprozess die zentrale Grund für eine umfassende Evaluation des Programms geschaffen, einbezogen und über den weiteren Prozess mitgedacht. Damit kann eine Grundlage für eine systematische Evaluation geschaffen werden, die zudem eine klare Zielsetzung des Programms aufzeigt. Für die Gestaltung und Entwicklung des Programms LTO II forderte Amcor von Beginn an: Bereits mit Vorlage des RFP wurde der Amcor Leadership Framework als Grundlage für die Gestaltung und Durchführung des Programms sowie zur anschliessenden Überprüfung der Zielerreichung durch das Programm vorgegeben. Basierend auf dem Amcor Leadership Framework haben sich spezifische individuelle Kompetenzen und dann organisationale Kompetenzen (‘capabilities’, Return on Equity (ROE)) ableiten lassen, deren Entwicklung durch das Programm unterstützt werden sollte.

Bei CCL findet sich eine ähnlich zentrale Grundlage für die Evaluation, allerdings wird hier auf die Beantwortung offener Fragen fokussiert, die mit dem Pilotprojekt einhergehen. Mit diesem Projekt erkannte es das CCL-Kernteam als besonders zentral, eine umfassende Evaluation begleitend formativ zur MOOC-Durchführung als auch abschliessend aufzunehmen, um abschliessend die projektleitende Frage beantworten zu können, ob ein MOOC sich für den eigenen Kontext des Leadership Developments ‚funktionieren‘ kann. Zudem konnten somit Ableiten von Handlungsempfehlungen für zukünftige ähnliche Angebote abgeleitet werden.

In beiden Fällen liefern diese Zielsetzungen die Basis für die Auswahl und Kombination geeigneter Evaluationsmethoden, um eine umfassende und systematische Evaluation zu ermöglichen.

**Quantitative Daten auf der Evaluationsebene ‚Reaktion der Teilnehmenden‘**

In den beiden Fällen von CCL und der ES-HSG mit Amcor werden Evaluationsbögen eingesetzt, um v. a. quantitative Daten aufnehmen zu können. Diese zielen weitestehend auf die Abfrage der Zufriedenheit als Reaktion der Teilnehmenden (vgl. Kirkpatrick, 1996). Die Evaluationsergebnisse werden in beiden Fällen zwar als bedeutend gesehen,

um auch daraus entsprechende Handlungsmassnahmen für inkrementelle Optimierungen oder Konsequenzen abzuleiten. Für das ES-HSG-Team und die Amcor-HR-Verantwortlichen stellten die Ergebnisse nach jedem Präsenzmodul die Basis für gemeinsame Diskussionen und die Ableitung von Handlungsmassnahmen zur Optimierung dar. Allerdings werden diese Evaluationsbögen in beiden Fällen nicht als ausreichend gesehen, um die Erreichung der definierten Ziele überprüfen zu können. Daher wurde diese Evaluationsmethode durch weitere ergänzt, wie die folgenden Ausführungen aufzeigen.

**Qualitative Daten zu Ergebnissen des Lernprozesses**

In den Fällen der ES-HSG mit Amcor und CCL werden die Ergebnisse von Aufgabenbearbeitungen durch die Teilnehmenden in die Evaluation aufgenommen. Das CCL-Kernteam nimmt bspw. Einsicht in die qualitativen Arbeitsergebnisse der MOOC-Teilnehmenden – basierend auf Aufgabenstellungen im Rahmen des MOOCs – während dieses jene im Diskussionsforum *in jeder MOOC-Woche* sichtet und bewertet. Dadurch werden formative und qualitative Evaluationsdaten generiert. Diese werden allerdings nicht systematisch aufgenommen, d. h. dokumentiert, sondern verbleiben auf der Ebene der subjektiven Beobachtung und Einschätzung der beteiligten CCL-Kernteam-Mitglieder.

Amcor nimmt die Ergebnisse der individuellen Entwicklungspläne (IDP) und der Abschlussberichte der Teilnehmenden *im Nachgang an die Durchführung* für Evaluationszwecke auf. Diese liefern qualitative Daten, aus denen sich summativ Implikationen des Lernerfolgs für die individuelle und organisationale Ebene ableiten lassen. Während des Lernprozesses haben ausserdem das HR-Lead-Team sowie die Manager Einblicke in die IDPs, was allerdings zwar der Lernunterstützung, aber in diesem Fall noch nicht der Evaluation dient. Zudem ist zu betonen, dass die Einsicht in diese Arbeitsergebnisse durch Amcor vorgenommen wird, während das ES-HSG-Team keine Rolle einnimmt.

**Informelles Feedback der Teilnehmenden, Kunden und weiteren Beteiligten**

In den Fällen der ES-HSG und KBC zeigen sich die enge Zusammenarbeit mit den Kunden in den verschiedenen Prozessschritten grundsätzlich als besonders förderlich, um deren Feedback aufnehmen und die Programme daraufhin weiterentwickeln zu können. Diese enge Zusammenarbeit geht einher mit dem B-to-B Geschäftsmodell, das kundenspezifische Anpassungen oder Gestaltungen erfordert. Damit werden äusserst präzise Abstimmungen notwendig, um in besonderem Masse den spezifischen Anforderungen einzelner Kunden begegnen zu können. Feedback wird in diesen Prozessschritten in persönlichen Gesprächen aufgenommen, d. h. informell.

KBC bietet standardisierte Programme an, d. h. diese wurden durch KBC in mehreren ‘Delivery Methods’ entwickelt, die dann an spezifische Kundenbedürfnisse angepasst werden können. Nachdem also KBC selbst die Prozessschritte Analyse, Design und Entwicklung durchlaufen ist, werden diese Schritte mit einem Kundenkontakt nochmal erneut durchlaufen (üblicherweise ohne die Entwicklungsphase, da KBC die Entwicklung bereits abgeschlossen hat, sofern nicht weiterer Entwicklungsbedarf für spezifische Kunden entsteht), um das Programm an spezifische Kundenbedürfnisse anpassen zu können. In allen Phasen kann KBC durch die enge Zusammenarbeit mit den Kunden in den Prozessschritten Analyse, Design, Entwicklung, Durchführung und Evaluation – kontinuierlich formativ als auch summativ Feedback aufnehmen. Das Durchlaufen aller Prozessschritte ist allerdings nur mit Kunden möglich, die sich für ein KBC-Programm entscheiden. Daneben finden auch Kundenkontakte im Verkaufsprozess statt – also im Schritt der Bedarfsanalyse. In dieser Phase können zudem programmspezifische Herausforderungen auf Seite der Kunden bzw. Verbesserungspotenziale bzgl. eines Programms ausgemacht werden, sofern sich diese gegen ein KBC-Programm entscheiden.

Da die ES-HSG in Partnerschaft mit Amcor das Programm LTO II gestaltet und durchgeführt hat, kann programmspezifisches Feedback hier v. a. in der Phase der Durchführung generiert werden. Dabei werden noch weitere Personengruppen eingebunden, nämlich alle, die an der Unterstützung des Lernprozesses der Teilnehmenden beteiligt sind: Die Teilnehmenden selbst, das ES-HSG-Team mit Referierenden und die HR-Verantwortlichen sowie das HR-Lead-Team. Feedback wird hier während der Durchführung (z. B. durch direkte Rückmeldungen der Teilnehmenden) sowie abschliessend an einzelne Module generiert und dann gemeinsam diskutiert (z. B. Beobachtungen der Beteiligten, Ergebnisse der Feedbackbögen). So können konkrete Handlungsmassnahmen zur Optimierung abgeleitet werden.

CCL nimmt zwar auch Feedback der LeaderMOOC-Teilnehmenden auf, allerdings geschieht dies weniger informell oder über persönliche Gespräche. Dies wäre auch aufgrund des virtuellen Formats weniger einfach umsetzbar. Vielmehr wird hier auf eine systematische summative Evaluation gesetzt, die Erfolgsfaktoren für MOOC-Lernprozesse durch die Success Case Method identifziert (vgl. Kapitel 7.4.3.3).

**Zusätzliche prozessbegleitende quantitative Daten durch Data Tracking**

In den beiden Fällen von CCL und ES-HSG werden weitere quantitative Daten in die Evaluation einbezogen, die einfach zu generieren und aufzunehmen sind, da diese parallel zu den Prozessen des Programm-Managements verlaufen. Damit erfordert diese

Datengenerierung keinen oder kaum zusätzlichen Aufwand. CCL nutzt dabei das virtuelle und online-basierte Format des MOOCs: Damit wird die kontinuierliche Generierung von digitalen Nutzungsdaten über den gesamten relevanten Zeitraum w*ährend der Durchführung* ermöglicht, d. h. kurz vor Start bis zum Ende der MOOC-Durchführung.

Amcor nutzt dagegen intern vorliegende quantitative Daten, die in den üblichen Talentmanagementprozessen ohnehin aufgenommen und fortgeführt werden. Diese verlaufen daher weitestgehend unabhängig vom Programm LTO II. Allerdings kann einige Zeit *nach Ende des Programms* Informationen zur weiteren Entwicklung der einzelnen Teilnehmenden liefern (rückblickend, z. B. Promotion innerhalb eines bestimmten Zeitraums).

**Identifizierung von Erfolgsfaktoren des Lernprozesses im Programm**

Einzig im Fall des LeaderMOOCs wird eine weitere Evaluationsmethode eingesetzt, um gezielt Erfolgsfaktoren für das Lernen durch den LeaderMOOC untersucht. Dazu wurde die ‘Success Case Method’ in enger Zusammenarbeit mit CCL-internen Evaluationsexperten für den LeaderMOOC entwickelt, angewendet und ausgewertet. Diese Methode erforderte wieder hohe Aufwandsinvestitionen der Beteiligten und konnte summativ die Identifizierung von Erfolgsfaktoren bzgl. des Impacts für die Teilnehmenden erheben. Anschliessend an eine Umfrage konnten interessante Fallbeispiele, d. h. erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Lernergebnisse der Teilnehmenden identifiziert werden. Diese wurden anschliessend interviewt.

In diesem Fall ist wiederholt zu betonen, dass der LeaderMOOC als exploratives Pilotprojekt gezielt offene Fragen zu dem MOOC-Trend und der Übertragung auf den eigenen Kontext des Leadership Developments beantworten sollte. Demnach scheint es nachvollziehbar, dass hierfür ein umfassendes Evaluationskonzept als bedeutend gesehen wurde, um die ‚Eignung‘ eines MOOCs für die eigene Organisation beurteilen zu können. Aber auch für die anderen beiden Fälle könnte diese Methode spannende und weiterführende Ansätze bieten, die zweifelsohne mit einem deutlichen Aufwand einhergehen. Jedoch könnte die Identifizierung von besonders erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Lernprozessen durch das jeweilige Programm Aufschlüsse über gezieltere Unterstützungsmöglichkeiten für die Lernenden geben können, wie CCL dies leisten konnte (vgl. CCL-Dok-2, S. 30-33). Somit könnten ggf. gesetzte Ziele noch besser erreicht werden. Aufgrund des Aufwandes könnten solche Erhebungen in der Praxis vermutlich nicht regelmässig mit jeder Durchführung stattfinden, aber ggf. nach einer ersten Durchführung, sodass anschliessend die Lernprozessunterstützung darauf ausgerichtet werden könnte.

**Dokumentation der Ergebnisse**

Für alle Programme der drei Fälle werden zentrale Evaluationsergebnisse dokumentiert und somit für die Nutzung zu späteren Zeitpunkten verfügbar gemacht. Dabei werden verschiedene Schwerpunktsetzungen und Zielsetzungen deutlich. In allen Fällen steht die Erhebung des Lernerfolgs vorrangig im Fokus und damit die Überprüfung des Programmerfolgs. Bei KBC findet sich der ein pragmatischer Ansatz: Teilnehmende wurden im Nachgang an das Programm gebeten, ein Testimonial in Form eines Podcasts zu produzieren. Dieses zeigte in deskriptiver Form deutlich den Lernerfolg an einem konkreten Beispiel in verschiedenen Dimensionen zwischen einem Direct Report und dessen Manager rückblickend auf. Dabei wurden die Wirkungsebenen der Individuen und Teams aufgenommen. KBC liegt dieses Erfolgsbeispiel nun als Podcast und andere nun intern vor und ist somit für verschiedene Zwecke einsetzbar (bspw. auch in Verkaufsprozessen mit anderen Kunden, zur internen Ausweisung des Programmerfolgs u. a.).

Amcor und CCL gehen noch einen Schritt weiter: Hier wurde jeweils ein umfassender Abschlussbericht ausgearbeitet und verschriftlicht. Bei Amcor basiert dieser auf einer umfassenden Analyse der qualitativen und quantitativen Ergebnisse, die durch den Einsatz der verschiedenen Evaluationsmethoden generiert werden konnten. In diesem umfassenden Bericht wurden diese Ergebnisse konsolidiert und darauf basierend Ergebnisse auf individueller und organisationaler Ebene identifiziert. Auf dieser Grundlage konnte v. a. nach der ersten Durchführung des LTO II die Frage beantwortet werden, inwiefern durch das Programm die angestrebten Ziele auf den beiden Ebenen erreicht werden können. In diesem Fall konnte die Frage positiv beantwortet werden, jedoch wäre ebenso denkbar, dass sich somit Handlungsfelder aufzeigen, die angegangen werden könnten, um die gesetzten Ziele noch besser erreichen zu können.

CCL nimmt einen noch umfassenderen Ansatz des Abschlussberichtes auf, indem dieser zum einen das LeaderMOOC-Projekt retrospektiv beschreibt (der gesamte Prozessverlauf mit allen zentralen Schritten, zentrale getroffene Entscheidungen und Begründungen, Erfahrungen) und Evaluationsergebnisse und zentrale Erkenntnisse der Pilotierung aufnimmt, aber zum anderen auch zukunftsgerichtet klare Handlungsempfehlungen für zukünftige ähnliche Angebote ableitet. Damit liefert dieser die Grundlage für den weiteren Umgang der Organisation mit dem MOOC-Trend. Durch die Dokumentation bleiben die Erkenntnisse in der Organisation weiterhin verfügbar und nutzbar für Teams, die ähnliche virtuelle Programmgestaltungen aufnehmen möchten.

### 10.3.3.5 *Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen*

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **II.a) Bewilligung der Organisation** | | | |
| **Bewilligung der Organisation einholen** | Nicht notwendig, weil… vollumfängliche Unterstützung der Organisation von Beginn an sichergestellt war (mit Annahme des Proposals) → erfolgte zu Beginn des Innovationsprozesses (Inventionsphase) | Erfolgsförderlich, weil… a) Grobkonzept wurde unabhängig von der Organisation durch eine selbstinitiierte Gruppe entwickelt, bisher erfolgte keine Unterstützung, b) Nachfrage durch einen Kunden lag vor → Bewilligung für Verkauf des Programms wurde benötigt, c) Budget für die Entwicklung des Programms wurde benötigt. | Nicht notwendig, weil… das Projekt dem Kernauftrag und der Strategie der ES-HSG entspricht (‘Custom Programs’); auf Seite des Anwendungskontextes wurde die vollumfängliche Unterstützung durch Amcor von Beginn an sichergestellt war (mit Annahme des Proposals) → erfolgte zu Beginn des Innovationsprozesses (Inventionsphase) |
| **II.b) Vorbereitung auf die Durchführung** | | | |
| **Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen** | erforderlich aufgrund benötigter neuer Kompetenzen in der Entwicklungsphase (Produktion, bearbeiten und Nutzen von Kurzvideos); wirkte sich auf die Lernprozesse der Teilnehmenden in der Durchführungsphase aus und ermöglichte eine Kompetenzentwicklung auf den Ebenen Individuum, Team, Organisation. | Nicht notwendig, da zur Entwicklung und Durchführung von SSLiA keine neuen Kompetenzen erforderlich waren; vielmehr ging es um eine neuartige Gestaltung des Lernprozesses. | erforderlich aufgrund benötigter neuer Kompetenzen in der Durchführungsphase (HR-Lead-Team vorbereiten); wirkte sich auf die Lernprozesse der Teilnehmenden in der Durchführungs-phase aus und ermöglichte eine Kom-petenzentwicklung auf den Ebenen Individuum, Team, Organisation. |

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);***<br>***NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);***<br>***NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);***<br>***NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Entwicklung und Produktion der Lehr-/Lernmaterialien** | Wurde an der obersten Zielsetzung des Programms orientiert, bedurfte einer internen Sicherstellung der Strategie-Konformität und umfasste:<br>1) Transformation von Inhalten in eine neue Form (z. B. Videos), die den Einbezug von (weiteren) Inhaltsexperten und die Vorbereitung der Inhalte (z. B. Verfassen von Skripten, Überlegungen zum sensiblen Umgang mit Inhalten zur Minderung von Beitragsbarrieren) erforderte;<br>2) Gestaltung von Materialien, die durch den Lernprozess leiten und diesen gezielt unterstützen (z. B. Roadmap); bedurfte den Einbezug eines Grafikers und geringe finanzielle Investitionen. | Wurde an der obersten Zielsetzung des Programms orientiert, bedurfte einer internen Sicherstellung der Strategie-Konformität und umfasste<br>1) Transformation von Inhalten in eine neue Form (z. B. Podcasts), die den Einbezug von (weiteren) Inhaltsexperten und die Vorbereitung der Inhalte (z. B. Verfassen von Skripten) erforderte;<br>2) Gestaltung von Materialien, die durch den Lernprozess leiten und diesen gezielt unterstützen (sämtliche Materialien für selbstgesteuertes Lernen ); 2) Einbezug von intern vorliegenden externen Materialien (die bereits für SSL eingesetzt wurden). | Wurde an der obersten Zielsetzung des Programms sowie der Organisation orientiert, und umfasste:<br>1) die Gestaltung von Materialien, die durch den Lernprozess leiten und diesen gezielt unterstützen (z. B. IDP); dies erforderte enge Abstimmungen mit Amcor;<br>2) Einbezug von intern vorliegenden sowie Kauf von externen Materialien (z. B. Fallstudien). |
| **Auswahl und Vorbereitung virtueller Lernumgebungen** | Zur Auswahl einer geeigneten Plattform wurden zentrale Auswahlkriterien definiert, um sicherzustellen, dass die Zielerreichung des Programms und des individuellen Lernens unterstützt werden kann; diese Kriterien zu Beginn deutlich zu formulieren war hier bedeutend, da der gesamte Lernerfolg von der Gestaltung der Plattform abhängig war. Die zielführende Auswahl einer externen Plattform | Nicht notwendig, da die Materialien in der ersten SSliA-Version auf CDs/DVDs ausgegeben wurden; wird zukünftig mit einer Online-Basis relevant. | Zur Auswahl einer geeigneten Plattform wurden zentrale Auswahlkrite-rien definiert, um sicherzustellen, dass die Zielerreichung des Pro-gramms und des individuellen Lernens unterstützt werden kann; diese Kriterien zu Beginn deutlich zu formulieren war hier bedeutend, da der gesamte Lernerfolg von der Gestaltung der Plattform abhängig war. Die pragmatische und kostengünstige Nutzung einer |

| PHASE II: INNOVATION | LeaderMOOC (CCL)<br>*standardisiert, offen (B-to-C);*<br>*NEU für Markt & Bildungsorganisation* | SSLiA (KBC)<br>*standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);*<br>*NEU für Bildungsorganisation* | LTO II (ES-HSG und Amcor)<br>*massgeschneidert (B-to-B);*<br>*NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | mit der Unterstützung der Plattformverantwortlichen zur Sicherstellung der Qualität wurde gewählt.<br>Der Umgang mit der Plattform wurde von den zuständigen Programmverantwortlichen gelernt und die Plattform in Abstimmung mit diesen vorbereitet. | | intern vorliegenden Plattform wurde für die erste Durchführung gewählt;<br>Später wurde eine andere externe Plattform gewählt, die Unterstützung durch Plattformverantwortliche ermöglichte; der Umgang mit der neuen Plattformen war v. a. durch den Hauptreferierenden zu lernen und die Plattform vorzubereiten (z. B. inhaltliche Vorbereitungen, Abstimmungen). |
| **Abstimmung der Feinplanung von Abläufen** | Nicht explizit notwendig, wurde eher bereits im Rahmen des vorangegangenen Designs in interner Abstimmung aufgenommen. Keine Abstimmung mit Kunden bzw. hier Teilnehmenden notwendig, da standardisiertes, offenes Programm. | /<br>→ *hier: Diffusionsphase!*<br>Die Abstimmung des Ablaufs des bereits durch KBC entwickelten SSLiA mit einzelnen Kunden kann grundsätzlich auch vor der Durchführung wichtig werden, weist aber zur kundenspezifischen Anpassung weniger Intensität und Aufwand auf wie im Fall der ES-HSG. | Hohe Aufwandsinvestitionen in die erstmalige Entwicklung detaillierter Feinplanungen (hier: face-to-face Module vor Ort & virtuell) sowie deren enge Abstimmung zwischen ES-HSG & Amcor war erfolgsförderlich, da somit die Orientierung an Programm- und Kundenorganisationszielen sichergestellt werden konnten; dies lieferte die Grundlage für eine erfolgreiche Durchführung (mit der Involvierung beider Partner) sowie Ergebnisse. |
| **Vorbereitungen zur Vermarktung** | Offizielle Marketingkampagne: erforderte Investitionen, wurde mit Marketingexperten entwickelt; ein Mix organisationsüblicher traditioneller und Social | Keine Aufnahme von SSLiA in offizielle Marketingbemühungen (→ zeigt sich als eine Herausforderung für die Generierung von Nachfrage); | Nicht notwendig, da die Teilnehmenden durch Amcor nominiert wurden. |

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | Media-Kanäle konnte den Innovationscharakter nach extern unterstreichen, indem bspw. Interessierten projektbegleitende Einblicke in interne Prozesse gegeben werden. | Word-of-Mouth Marketing: Mitarbeitende im Kundenkontakt konnten bei der Empfehlung von SSLiA durch die Entwicklung von Informations- und Support-Materialien (z. B. Verkaufsstrategien, Einsatzmöglichkeiten bei den Kunden) unterstützt werden. | |
| **II.c) Durchführung** | | | |
| **Offenheit für neue Formen der Unterstützung des Lernprozesses** | Abgabe der Verantwortung & Kontrolle an Teilnehmende für ihren Lernprozess → erfordert neue Rolle des Learning Facilitators (z. B. Anbieten von Lernmöglichkeiten oder Feedbackgeben) | → *hier: Diffusionsphase!* Abgabe der Verantwortung & Kontrolle an Teilnehmende zur Ermöglichung rein selbstgesteuerten Lernens → macht Learning Facilitator obsolet! (einzige Unterstützung: Entwicklung strukturierender Materialien) | Verteilung der Verantwortung und Kontrolle an verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten. |
| **Methoden zur Förderung des aktiven Engagements der Teilnehmenden** | Virtuelles und selbstgesteuertes Lernen (besondere Herausforderung: Drop-outs vermindern):<br>• Setzen von Anreizen für aktive Teilnahme (Lernmotivation) (z. B. Anerkennung durch Badges, Zugang zu weiteren Lernressourcen);<br>• Sicherstellung der technischen Funktionalität der Plattform, | → *hier: Diffusionsphase!* Selbstgesteuertes Lernen in Arbeitsprozessen:<br>• Engagement durch Materialien/Aufgaben: Aufgabenstellungen, Lehr-/ Lernmaterialien und Anwendungsaktivitäten,<br>• Engagement durch/mit Personen: Unterstützung und Begleitung durch Manager | Blended Learning Design – Präsenz:<br>• vor Ort: Einbezug von Vorbereitungsergebnissen, Individualisierung/ 'Customization' und Sicherstellung der Relevanz, Betonung der 'Management Attention', Förderungen von Networking;<br>• virtuell: 1) Einstimmung/Kommunikation von Erwartungen; 2) wiederholte |

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | • Kommunikation von/mit Kernteam und inhaltliche Pflege | | Lenkung der Fokussierung auf die Themen und Aufgaben<br>Blended Learning Design – selbstgesteuertes Lernen:<br>• Engagement durch Materialien/ Aufgaben: Aufgabenstellungen, individueller Entwicklungsplan<br>• Engagement durch/mit Personen: Buddy für Austausch und Reflexion, Unterstützung und Begleitung durch Manager/HR-Facilitator |
| **Experimentieren mit neuen Geschäftsmodellen** | Bedarf sowie Möglichkeit erkannt & genutzt: MOOC basierte auf ‚Kostenlos'-Modell und einer B-to-C Strategie → Ansätze neuer Geschäftsmodelle konnten integriert und getestet werden | → *hier: Diffusionsphase!*<br>B-to-B-Strategie würde Verhandlungen des Geschäftsmodells früher, d. h. im Verkaufsprozess erfordern → Experimentieren ist weniger möglich, bestenfalls über Variationen in mehreren Kundenprojekten | B-to-B-Strategie würde Verhandlungen des Geschäftsmodells früher, d. h. im Verkaufsprozess erfordern<br>→ Experimentieren ist weniger möglich, bestenfalls über Variationen in mehreren Kundenprojekten |
| **II.d) Evaluation** | | | |
| **Definition konkreter Ziele als Grundlage einer systematischen Evaluation** | zentral für ein systematisches Vorgehen, das die Beantwortung der offenen Fragen bzgl. der ‚Eignung von MOOCs für den eigenen Kontext ermöglicht & Handlungsoptionen aufzeigen kann | → *hier: Diffusionsphase!*<br>Lernerfolg und die Anwendung der Modelle stehen zwar implizit im Fokus, werden allerdings nicht weiter ausdifferenziert<br>→ Möglichkeit zur Definition von klaren Zielen & Grundlage zur Evaluation | zentral für ein systematisches Vorgehen, das die Erreichung der definierten Programm- & Organisationsziele überprüfen kann<br>→ Basis für umfassende Evaluation, ausgewertet durch Kunden, aber auch Lernmaterialien (IDP) werden orientiert an den |

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | → Basis für umfassendes Evaluationskonzept, das mit internen Experten entwickelt & umgesetzt wird | könnte verstärkt zur Systematisierung genutzt werden | Zielen, durch ES-HSG entwickelt & zur Evaluation einbezogen |
| **Quantitative Daten auf der Evaluationsebene ‚Reaktion der Teilnehmenden'** | Teilnehmende werden zu den einzelnen Modulen befragt, allerdings liegt der Fokus deutlich auf anderen und eher weiterführenden Methoden | → *hier: Diffusionsphase!* Keine Evaluationsbögen eingesetzt; vielmehr wird Wert auf das persönliche und informelle Feedback der Teilnehmenden & Kunden gelegt | Evaluationsbögen werden nach jedem Modul eingesetzt und Ergebnisse für gemeinsame Diskussionen und Ableitung von Optimierungsbedarf genutzt; Ergänzung um weitere Methoden, da nicht ausreichend für Überprüfung der Zielerreichung |
| **Qualitative Daten zu Ergebnissen des Lernprozesses** | Das Kernteam nimmt Einblick in die Ergebnisse der Assignments, die Teilnehmende im Diskussionsforum einstellen → Beobachtungen zur Qualität entstehen (individuelle Ebene) | → *hier: Diffusionsphase!* In der ersten SSLiA-Version waren Ergebnisse der Teilnehmenden im Lernprozess nicht einsehbar (kein KBC-Facilitator eingesetzt); mit dem späteren Einsatz von Facilitatorn könnte dies neu überdacht werden | Qualitative Daten zu Ergebnissen des Lernprozesses der Teilnehmenden können eine individuelle und ggf. organisationale Ebene aufnehmen; diese können summativ als auch formativ erfolgen durch Beobachtungen |
| **Informelles Feedback durch enge Kundenbeziehungen** | Im virtuellen & offenen Lernformat (B-to-C) sind keine persönlichen Gespräche umsetzbar, aber auch nicht notwendig, da das Feedback durch andere einbezogene Methoden aufgenommen werden kann | → *hier: Diffusionsphase!* Informelles Feedback von Teilnehmenden/Kunden steht hier zur Evaluation im Zentrum; dieses kann in engen Kundenbeziehungen in allen Prozessschritten kontinuierlich formativ als auch summativ aufgenommen werden | Informelles Feedback wird in engen Kundenbeziehungen in einzelnen Prozessschritten kontinuierlich formativ als auch summativ aufgenommen wer-den; dieses kann stammen von Teil-nehmenden und weiteren Beteiligten, die den Lernprozess unterstützen und dabei Beobachtungen generieren |

| **PHASE II: INNOVATION** | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Rückblickende Identifizierung von Erfolgsfaktoren des Lernprozesses im Programm** | Der Einsatz der 'Success Case Method' erfordert zwar Aufwand, aber kann zielführende Ableitungen für die Anpassung der Lernprozessunterstützung für weitere (ähnliche) Durchführungen ermöglichen<br>→ wird gemeinsam mit internen Evaluationsexperten entwickelt & umgesetzt | → *hier: Diffusionsphase!*<br>Die Identifizierung von Erfolgsfaktoren für die Unterstützung des Lernprozess im Programm könnte hier grundsätzlich sinnvoll sein und angedacht werden, um die Unterstützung verbessern zu können<br>→ aufgrund des hohen Aufwandes könnte dies nach einer Neu- oder Umgestaltung erfolgen, nicht regelmässig | Die Identifizierung von Erfolgsfaktoren für die Unterstützung des Lern-prozess im Programm könnte hier grundsätzlich sinnvoll sein und ange-dacht werden, um die Unterstützung verbessern zu können<br>→ aufgrund des hohen Aufwandes könnte dies nach einer Neu- oder Um-gestaltung erfolgen, nicht regelmässig |
| **Prozessbegleitende quantitative Daten: Data Tracking** | Die Generierung von Daten während der Durchführung war einfach möglich durch die Verfolgung digitaler Nutzungsdaten im virtuellen Lernformat | → *hier: Diffusionsphase!*<br>Die erste SSLiA-Version ermöglichte Data Tracking in technischer Sicht nicht, da Lehr-/Lernmaterialien auf CDs/DVDs ausgegeben wurden. Mit der aktuellen Überarbeitung und einer Online-Plattform könnte dies zukünftig möglich und weiterführend sein. | Die Generierung von Daten verläuft ohnehin parallel zum Programm-Managements, nämlich in Talentmanagementprozessen → *einige Zeit nach der Durchführung* können diese rückblickend aufgenommen werden (z. B. zu Entwicklungen der Teilnehmenden nach Programmabschluss) |
| **Systematische Dokumentation der zentralen Ergebnisse** | Zukunftsgerichtete Ableitung von Handlungsempfehlungen für ähnliche Angebote, basierend auf rückblickenden Darstellungen der internen Prozesse, zentralen Entscheidungen und Erkenntnissen aus Evaluationsergebnissen. → | → *hier: Diffusionsphase!*<br>Rückblickende Aufnahme von Testimonials durch Teilnehmende (Erfolgsbeispiel und Ausweisung der Ergebnisse) → dient als Erfolgsbeispiel & Argumentarium gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen | Rückblickende umfassende Ausarbeitung eines Erfolgsbeispiels und Ausweisung der Ergebnisse durch Amcor (Kunden) → Umfassend: macht Erkenntnisse als Argumentarium gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen nutzbar, könnte Handlungsbedarf bzgl. Programmanpassungen identifizieren. |

| **PHASE II: INNOVA-TION** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | Sehr umfassend: dokumentiert Erkenntnisse & macht diese für spätere Nutzung verfügbar. | (z. B. Verkauf); kann begrenzt Handlungsbedarf aufweisen (≠ Ziel!) | |
| ***Legende*** | *umgesetzt* | *aufgenommen, weist Entwicklungspotenzial auf* | *nicht aufgenommen, aber möglich* | *nicht/schwierig umsetzbar* | *Umsetzung nicht notwendig/sinnvoll* |

Tabelle 90: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Innovationsphase

### 10.3.4 Diffusionsphase

In der Diffusionsphase wird nun im Anschluss an eine erste Gestaltung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Wiederholung der Durchführung, Weiterentwicklungen des Programms und verschiedenen Implikationen des Innovationsprojektes nachgegangen.

#### 10.3.4.1 *Wiederholung der Durchführung*

**Die Fälle zeigen zwei Dimensionen bzgl. der Wiederholung der Durchführung, die beide den Erfolg der Implementierung der Innovationen fördern können:**

**a) Keine Wiederholung der Durchführung:**

- **Als Pilotierung definierte Innovationsprojekte enden mit der Innovationsphase und laufen nicht automatisch in wiederholte Durchführungen über; vielmehr müsste eine aktive Entscheidung für diese getroffen werden (ggf. sind subjektive Barrieren wie ‚Erschöpfung der Beteiligten' und/oder objektive Barrieren wie ‚kein erfolgreiches Geschäftsmodell' zu überwinden);**
- **Implikationen können sich aus dem Innovationsprojekt für das Portfolio und/oder die Organisation ergeben.**

**b) Wiederholte Durchführungen des Programms können in zwei unterschiedlichen Implementierungsgraden möglich werden:**

- **Vollumfängliche Implementierung: Das Programm kann in Routineprozesse überführt werden, die eine standardisierte und effiziente weitere Bearbeitung ermöglichen;**
- **Partielle Implementierung: Das Programm kann nicht gleich in Routineprozesse überführt werden, verbleibt aber weiterhin in der Diffusionsphase und kann zu einem späteren Zeitpunkt für die Organisation nutzbar werden: Eine kurz- bis mittelfristige Verfügbarhaltung in der Organisation kann so geschaffen werden; mit dem Auftreten einer förderlichen Situation (z. B. strategische Überarbeitungen von Programmen/Portfolio) können neue Implementierungsmöglichkeiten genutzt werden (z. B. Rückführung des ‚Seitenproduktes' in das etablierte Portfolio).**

**Keine Wiederholung der Durchführung des Programms**

Im Fall von CCL wurde der LeaderMOOC nach der ersten Durchführung bis dato nicht wiederholt angeboten. Allerdings wurde grundsätzlich kein weiterer MOOC angeboten. Hierfür konnten in der Einzelfallanalyse zwei zentrale Gründe ausgemacht werden: Zum einen konnte kein geeignetes Geschäftsmodell gefunden werden. Zum anderen forderte das Pilotprojekt sehr hohe Zeit- und Energiekapazitäten von allen Beteiligten (d. h. Kernteam und das freiwillige Engagement vielzähliger KBC-Mitarbeitender), die nach der Einschätzung der Interviewpartner in diesem Masse nur in Innovationsprojekten zu erwarten sind.

Mit Bezug zu diesem Fall ist jedoch auch deutlich hervorzuheben, dass eine wiederholte Durchführung zunächst nicht als Ziel verfolgt wurde. Vielmehr sollte bewusst eine Pilotierung angegangen werden, um Antworten auf die zuvor offenen Fragen bzgl. des MOOC-Formates sowie dessen Potenziale für durch den Einbezug in den eigenen Kontext (Unterstützung der Vision und Mission) zu prüfen. Mit diesem Vorhaben war also keine ‚automatische' Überführung des LeaderMOOCs in weitere Durchführungen oder sogar Routineprozesse zu erwarten, denn das Projekt war mit der Evaluation des LeaderMOOCs abgeschlossen. Entsprechend hätte eine aktive Entscheidung *für* eine wiederholte Durchführung getroffen werden müssen. Die Interviewpartner schlossen für die Zukunft allerdings nicht aus, ggf. weitere MOOCs oder auch in abgewandelter Form anzubieten, in den die Erfahrungen des Kernteams aus dem LeaderMOOC einfliessen könnten.

**Wiederholte Durchführung des Programms**

Die Durchführung der Programme LTO II und SSLiA wurden nach dem ersten Durchlauf bereits mehrmals wiederholt. LTO II von der ES-HSG und Amcor ist im Herbst des Jahres 2015 bereits in der 4. Durchführung gestartet. In diesem Fall wurde der hohe Aufwand für Abstimmungen während des Inventions- und Innovationsphase betont. Daraufhin zeigt sich, dass mit der Zeit nach der 1. Durchführung standardisierte und effiziente Prozesse auf beiden Seiten der Partner etabliert werden konnten. Im Laufe der Zusammenarbeit konnte relativ schnell ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Partnern aufgebaut werden, welches auch mit der Überführung der Innovations- in Routineprozesse bestehen blieb. Dieses wird nun gemeinsam mit einer gelungenen Kommunikation und einem anhaltenden hohen Engagement beider Partner als Grundlage gesehen, um nun effiziente Prozesse durchlaufen zu können.

Das SSLiA von KBC wurde ebenfalls wiederholt an Kunden verkauft und damit in deren Unternehmen implementiert und durchgeführt. Für diesen Fall wird vorgeschlagen, die mit den wiederholten Durchführungen von SSLiA verbundenen Prozesse noch nicht als Routineprozesse zu verstehen. Immerhin hat sich das Programm bis dato nicht im offiziellen Portfolio von KBC positionieren können und findet somit nicht die entsprechende interne Akzeptanz. Weiterhin wurde es nicht offiziell vermarktet, sondern nur über Empfehlungen ('Word-of-Mouth') an potenzielle Kunden herangetragen. Hierbei konnten Barrieren mancher Personengruppen ausgemacht werden, die keine oder nur geringe Anreize für sich sehen, das Programm weiterzuempfehlen, was als ein Grund für die eher geringe Nachfrage gesehen werden kann. Somit konnte das Programm insgesamt nicht vollumfänglich in der Organisation KBC positioniert und implementiert werden, wie dies bspw. für LTO II bei Amcor gelungen ist. Eher kann mit Bezug auf SSLiA von einer partiellen Implementierung des Programms in der Bildungsorganisation und deren Portfolio gesprochen werden, da es als eine Art inoffizielles ‚Seitenprodukt' ‚mitläuft'. Interessant ist in diesem Fall der weitere Verlauf des Prozesses und die spätere ‚Rückführung' des Seitenproduktes SSLiA in das Hauptprogramm SSL bei dessen 'Makeover'. Damit gelingt es letztendlich, die mit SSLiA generierten Erfahrungen erfolgreich zu nutzen und in das KBC-Portfolio zu überführen. Zwar bleibt das Programm nicht als eigenständiges bestehen. Doch auf diesem Wege konnte ein Innovationsprojekt, das vollkommen unabhängig von der Organisation in informellen und selbstorganisierten Strukturen neben den etablierten KBC-Strukturen entstand, über die Zeit in die Organisation gebracht werden und letztendlich in etablierte Prozesse und ein gut positioniertes Programme integriert werden. Damit kann weiterhin die Unterstützung durch die Organisation für das Programm und dessen weitere Entwicklung erwartet werden. Entsprechend kann die partielle Implementierung von SSLiA über wenige Jahre diesen Prozess entscheidend unterstützt haben, da das Programm in dieser Zeit in der Organisation verfügbar blieb und Erfahrungen auch mit den eher wenigen Kunden ermöglichte. Später traf mit dem strategischen Makeover des Hauptprogramms SSL eine förderliche Situation ein, mit der nun die Möglichkeit aufkam, SSLiA oder zumindest SSLiA-Elemente hierbei aufzunehmen.

#### 10.3.4.2 *Weiterentwicklungen des Programms*

**Erfolgreiche Weiterentwicklungen lassen sich für implementierte Programme in zwei Ansätzen ausmachen, deren Kombination die Nachhaltigkeit der Veränderungen in besonderem Masse sichern kann:**

**a) Kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung**

- **Evaluationsergebnisse (formativ und summativ): Aufnahme von Kundenfeedback sowie Beobachtungen durch beteiligte Programmverantwortliche kann durch engen Kundenkontakt kontinuierlich gelingen;**
- **Initiierung durch Kunden: Zur Sicherstellung der Deckung des sich dynamisch verändernden Bedarfs der Kunden, deren spezifische Nachfrage oder Ideen für Verbesserungen können kundenspezifische Anpassungen gefordert werden; dies kann vor der ersten Durchführung bei der Implementierung eines standardisierten Programms oder bei Weiterentwicklungen (z. B. durch veränderten Bedarf) aufkommen;**
- **Initiierung durch Bildungsanbieter: Das Vorschlagen neuer Lösungen kann initiiert werden…**
  - **mit jedem einzelnen Verkauf zur Anpassung an Kundenbedarfe von standardisierten Programmen, die anschliessend generell zur Weiterentwicklung des Programms aufgenommen werden können;**
  - **kontinuierlich für weitere Durchführungen bei einem Kunden bei standardisierten und kundenspezifischen Programmen.**
- **Finale Entscheidungen in Kommunikation und Diskussionen zwischen den Partnern: Für Programme, die der B-to-B Strategie folgen, wird die Entscheidung für Veränderung der Programmgestaltung gemeinsam getroffen; entsprechend können Vorschläge von beiden Seiten eingebracht werden, die dann auf der Teamebene diskutiert werden können.**

**b) Strategische Weiterentwicklungen: ermöglichen durch punktuelle und umfassende Re-Designs die nachhaltige Aufnahme von erkannten Weiterentwicklungspotenzialen und für einzelne Kunden entwickelte Lösungen mit erkanntem didaktischen Mehrwert.**

**Kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung**

In den Programmen LTO II der ES-HSG und Amcor sowie SSLiA von KBC wurden mit den weiteren Durchführungen immer wieder Anpassungen des Programms oder damit verbundener Prozesse aufgenommen. Diese führten zu Weiterentwicklungen und Verbesserungen der ursprünglichen Programmgestaltung. An dieser Stelle ist nun weniger die inhaltliche Dimension bedeutend (was wurde verändert?), die bereits umfassend in den Einzelfallanalysen aufgenommen wurde. Vielmehr soll der Blick zur Ableitung fallübergreifender Erfolgsfaktoren auf die Prozesse und Entwicklungstreiber

gerichtet werden: Wie gelang es, diese Weiterentwicklungen zu ermöglichen? Wie wurden diese angetrieben bzw. initiiert?

**Anpassungen basierend auf Evaluationsergebnissen.** In wiederholt durchgeführten Programmen können mit jeder Durchführung wieder neue Evaluationsergebnisse generiert werden. Diese können Optimierungs- oder Weiterentwicklungsbedarf aufzeigen, die entsprechend für die zukünftigen Durchführungen aufgenommen werden können. Methodisch kamen in den Fällen verschiedene Ansätze auf. KBC bspw. geht weniger einer systematischen Evaluation nach, sondern nimmt über den engen Kundenkontakt kontinuierlich – d. h. formativ sowie summativ – das Feedback von Teilnehmenden und Kunden als Unternehmen auf. Zudem können bspw. Trainer Beobachtungen während der Durchführung aufnehmen (ein Aspekt der Weiterentwicklungen von SSLiA war es, punktuell wieder Trainer als Learning Facilitator im Lernprozess zu integrieren). Dieses wird in der Organisation – eher informell – an relevante Personen weitergegeben oder auch gemeinsam diskutiert (z. B. kann ein Trainer oder Consulting Director dieses weitergeben an Hauptautoren, die inhaltlich aber auch für die Gestaltung eines Programms verantwortlich sind). Damit kann Kundenfeedback auf die Teamebene innerhalb KBC gelangen und bei zukünftigen Angeboten und/oder Durchführungen des Programms das Feedback für Anpassungen aufgenommen werden. Zudem fasst KBC punktuell auch strategische Updates von Programmen ins Auge, die eine Möglichkeit darstellen, zentralen Optimierungsbedarf nachhaltig in der Programmgestaltung aufzunehmen.

Bei LTO II wird ebenfalls formatives, aber auch summatives Feedback der Teilnehmenden kontinuierlich über den Prozess hinweg aufgenommen durch den direkten Kontakt mit diesen. Zudem werden Evaluationsbögen im Anschluss an die Module eingesetzt. Die vielen beteiligten Personengruppen, die den Lernprozess der Teilnehmenden unterstützen – Referierende, ES-HSG-Team, HR-Facilitator – generieren hier auch Beobachtungen, die in regelmässige gemeinsame Diskussionen eingebracht werden und zu Anpassungen des Programms führen können.

**Durch Kunden initiierte Anpassungen.** Der Bedarf der Kunden oder deren Nachfrage oder Wünsche können zu kundenspezifischen Anpassungen des Programms führen. Dies kann entweder bereits vor der ersten Durchführung bedeutend werden, wenn es z. B. um die Anpassung von bereits entwickelten Programmen für dessen Implementierung bei einem spezifischen Kunden geht – wie im Fall von SSLiA. Auf diesem Wege sind bspw. wieder Trainer als Lernunterstützer als Element des Programms aufgenommen worden, obwohl die Ursprungsversion rein selbstgesteuertes Lernen der Teilnehmenden ohne weitere Unterstützung durch KBC-Mitarbeitende ermöglichte. So kam

z. B. der Wunsch von Kunden auf, eine Community für die Teilnehmenden zum Programm aufzubauen. Wird dies für einen Kunden angepasst, ist dies grundsätzlich auch für weitere Durchführungen mit diesem einen oder anderen Kunden denkbar.

Das Programm LTO II wurde bereits spezifisch für die Kundenorganisation Amcor gestaltet. Hier zeigen sich aber auch Anpassungen für weitere Durchführungen, die ebenfalls durch die Kunden initiiert wurden. Ein zentrales Beispiel stellt die kürzliche Veränderung im Unternehmen Amcor durch eine Reorganisation dar. Dabei wurde die Geschäftseinheit Amcor Flexibles Europe & Americas (AFEA) in zwei Bereiche gesplittet: Amcor Flexibles EMEA (AF EMEA) und Americas (AFA). Mit dieser Veränderung hat sich der Bedarf der Organisation geändert, sodass der Einsatz und die Gestaltung des Programms zu überdenken war. Letztendlich wird dieses zukünftig für Europa und USA separat durch die Einbeziehung eines weiteren Bildungsanbieters in den USA durchgeführt werden. Ggf. könnten weiterhin regionale Anpassungen entstehen. In diesem Fall wurde ganz besonders die kontinuierliche Sicherstellung der Relevanz für die Teilnehmenden als Ziel der kontinuierlichen Anpassungen betont, um dem sich dynamisch verändernden Bedarf der Organisation begegnen zu können. Daneben wurden bisher auch andere Optimierungen des Programms vorgenommen, die auf Optimierungsvorschlägen der Kunden basierten.

**Durch Bildungsanbieter initiierte Anpassungen.** Ideen für Anpassungen können durch die Bildungsanbieter den Kunden als Lösungen vorgeschlagen oder in der Bildungsorganisation intern umgesetzt und in die Programmgestaltung aufgenommen werden. Bei KBC liegt das entwickelte Programm SSLiA bereits der Organisation vor und wird ggf. an spezifische Kundenbedarfe und -bedürfnisse in der jeweiligen Verkaufsphase angepasst. Damit besteht mit jedem Verkauf für KBC die Möglichkeit, dem Kunden entsprechende Anpassungen in der Gestaltung zu empfehlen. Für KBC stellt dies einen gewissen Spielraum dar für die Initiierung von Weiterentwicklungen, sofern die Kunden diese Empfehlung aufnehmen möchten. Ein ähnlicher Spielraum lässt sich bei LTO II für die ES-HSG ausmachen. Hier wird das gleiche Programm immer wieder mit einem bestehenden Kunden durchgeführt. Durch regelmässige Besprechungen von Feedback, Optimierungspotenzial usw. zwischen den Partnern ES-HSG und Amcor können ebenfalls Empfehlungen für Optimierungen und Weiterentwicklungen initiiert werden.

Für SSLiA als standardisiertes Programm, das zunächst alleine von KBC entwickelt wurde, bietet sich zudem für KBC die Möglichkeit, die Basisgestaltung des Programms zu ändern und diese veränderte Version an die Kunden als Vorschlag heranzutragen.

**Abstimmung und Diskussion zwischen den Partnern (Bildungsorganisation und Kunde).** Bei der ES-HSG und KBC zeigt sich, dass Programmanpassungen grundsätzlich von beiden Seiten initiiert und vorgeschlagen werden: Von der Bildungsorganisation als auch von den Kunden. Weiterentwicklungen entstehen hier oftmals durch die Kommunikation und Diskussion beider Partner. Bei KBC zeigt sich ausserdem die interne Befürwortung des Bereichs 'Product Development' für Veränderungen von Programmen als kritischer Faktor.

**Strategische Weiterentwicklungen des Programms**

Im Fall von KBC lassen sich strategische Weiterentwicklungen ('Updates') oder auch Re-Designs von Programmen im Portfolio ausmachen. Diese werden mehr oder weniger regelmässig durchgeführt bei Programmen, bei denen die Organisation ein umfassendes Update für sinnvoll befindet. Dabei können verschiedene durch Kunden, also extern, initiierte Weiterentwicklungen oder Ideen, die in der vorangegangenen Zeit aufkamen, einfliessen. Diese Updates werden demnach von der Bildungsorganisation bei Bedarf selbst intern initiiert. Sämtliche Erfahrungen und Beobachtungen aus den bisherigen Durchführungen und dem engen Kundenkontakt können hier gesammelt aufgenommen und in eine gänzlich neue Gestaltung überführt werden. Somit bieten diese Updates eine Möglichkeit, die zuvor identifizierten Weiterentwicklungspotenziale anzugehen. Kundenspezifische Anpassungen, die bisher für einzelne Kunden vorgenommen wurden, können damit nachhaltig in die Programmgestaltung aufgenommen werden, sofern sich diese mit dieser Erfahrung als didaktisch sinnvoll und erfolgreich ausgewiesen haben. Ausserdem können z. T. Tendenzen veränderter Kundenbedarfe oder der Nachfrage durch den engen Kundenkontakt und das Kundenfeedback ausgemacht werden.

Für SSLiA wurde aufgrund der eher geringen Aufmerksamkeit für das Programm durch die Organisation bisher kein umfassendes strategisches Update durchgeführt. Allerdings wird im Jahr 2016 ein strategisches Update des Hauptprogramms SSL vorgenommen, dass sich auf SSLiA auswirkt: Es bringt neue Möglichkeiten für die zukünftige Positionierung des Programms im Portfolio mit, indem didaktisch wertvolle SSLiA-Elementen in das Hauptprogramm integriert werden sollen. Im Rahmen der organisationalen Möglichkeiten wird das Programm, das als Innovationsprojekt ausserhalb der Strukturen aufgenommen wurde, sowie die damit vorliegenden Erfahrungswerte durch einige Durchführungen nun in das bestehende Portfolio zurückgeführt. Mit der Integration in das Hauptprogramm SSL erfährt es die förderliche Aufmerksamkeit, die die vollumfängliche Implementierung ins Portfolio vermutlich benötigt.

Mit SSLiA nimmt das Fallbeispiel ein standardisiertes Programm auf, für dessen strategische Überarbeitung die Bildungsorganisation grundsätzlich selbst die Entscheidung treffen kann. Grundsätzlich können solche strategischen Updates allerdings auch für kundenspezifische Programme denkbar sein. In diesem Fall wären sie gemeinsam mit den Kundenunternehmen anzugehen und umzusetzen.

#### 10.3.4.3 *Implikationen*

**Implikationen des Programms/Innovationsprojektes können für die Bildungsorganisation drei Dimensionen einnehmen, die gezielt gefördert werden können:**

**a) Implikationen für zukünftige ähnliche Programme: Auch nicht wiederholte Durchführungen von Programmen und/oder Innovationsprojekten bringen Erfahrungen und Ergebnisse mit, die nachhaltig aufgenommen werden können, wenn sie für ähnliche Programme intern oder extern verfügbar gemacht und genutzt werden.**

**b) Implikationen für andere Angebote der Bildungsorganisation und/oder das Portfolio können sich ergeben durch:**

- **Kompetenzentwicklung zur Bewältigung neuer Aufgaben oder der Umsetzung neuer Ideen, kann in der Innovationsphase als auch der Weiterentwicklung des Programms stattfinden und bleibt anschliessend im Team verfügbar und nutzbar; durch Kommunikation weiteren Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht werden;**
- **Integration neuer Lernformen: Mit dem erstmaligen Einsatz und der Erprobung neuer Lernformen in Programmen können Erfahrungen mit diesen gesammelt werden und diese bei positiver Bewertung bzgl. ihres didaktischen Mehrwertes in weiteren Programmen/Angeboten aufgenommen werden; nach der Produktion neuer Lernmaterialien (z. B. Videos) stehen diese weiterhin zur Nutzung bereit.**
- **Stärkung der Marktpositionierung: Die externe Kommunikation und Veröffentlichung von Erfolgsbeispielen oder Einblicke in Innovationsprojekte und -prozesse kann entsprechend die Marktpositionierung der Organisation (bspw. als Innovator) und somit Kundenbindungen unterstützen.**

**c) Implikationen für den Weiterbildungsmarkt unterstützen die Marktpositionierung (auch wenn diese nicht als oberstes Ziel gesehen wird) und können durch zwei Ansätze geschaffen werden:**

- **<u>Beitrag zur ‚Transparenz auf dem Markt</u>‘: Publikationen des Erfolgsbeispiels (Good Practice Case) ermöglichen Wettbewerbern und Interessierten Einblick in die eigenen Ansätze, Erfahrungen und damit erzielte Wirkungen;**
- **<u>Beitrag zu aktuellen Diskussionen bzgl. Trendthemen</u>: bspw. Innovationsprojekte, die Neuerungen für den Markt aufnehmen, können ausgewählte Erfahrungen und Erkenntnisse mit dem Markt geteilt werden (unter Einbehaltung eines Expertisevorteils).**

**Implikationen für zukünftige ähnliche Programme**

Der LeaderMOOC als Innovationsprojekt von CCL wurde anschliessend nicht in die Organisation bzw. das Portfolio implementiert oder wiederholt durchgeführt. Mit diesem Fallbeispiel lassen sich jedoch bedeutende Implikationen für zukünftige ähnliche Programme ausmachen. Dies kann zum einen die Grundlage für weitere MOOCs, die CCL anbietet. Zum anderen kann dies auf abgewandelte Formen von MOOCs übertragen werden, bspw. für Unternehmen. Daneben wurden auch Wettbewerber mit den Erfahrungen bereits unterstützt. Als Implikationen des LeaderMOOCs für zukünftige ähnliche Angebote oder Programme haben sich folgende identifizieren lassen:

- Teilen der generierten Erfahrungen intern und extern,
- Besseres Verständnis der neuen Teilnehmergruppe,
- Möglichkeit der Generierung von Forschungsdaten,
- Start von MOOCs(-ähnlichen Formaten) für Unternehmen,
- Gestaltungsempfehlungen für MOOCs,
- Ansätze für ein Geschäftsmodell.

**Implikationen für andere Angebote der Bildungsorganisation und/oder das Portfolio**

**Kompetenzentwicklung.** In den Fällen der ES-HSG und CCL lässt sich eine Kompetenzentwicklung auf den Ebenen Individuen, Team und Organisation ausmachen. Bei CCL erfolgte diese bspw. durch die Produktion und Bearbeitung von Videos sowie bzgl. der Gestaltung und Durchführung des gesamten MOOCS. Demnach fand diese während des Innovationsprozesses in allen Aktivitäten statt, die neu für die beteiligten Einzelnen und das Team waren und zu für die sie zunächst ihre Kompetenzen erweitern mussten, um die Herausforderungen erfolgreich bewerkstelligen zu können. Zudem kann davon

ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen auch auf der Organisationsebene verfügbar sind, da viele einzelne Individuen beteiligt waren, die organisationweit verteilt waren und darüber hinaus eine umfassende Dokumentation vorgenommen wurde. Diese ist der Organisation weiterhin zugänglich. Damit können diese Kompetenzen für weitere oder andere Programme genutzt werden.

Für das ES-HSG-Team kann ebenfalls eine Kompetenzentwicklung verzeichnet werden. Diese nimmt zwar nicht ein so grosses Ausmass ein, wie dies bei CCL zu finden ist, weist aber ebenso eine Bedeutung für weitere oder andere Programme auf, für die diese ebenfalls genutzt werden können. In diesem Fall wurden v. a. im Rahmen der Weiterentwicklung Ideen gemeinsam mit dem Partner Amcor diskutiert. Dabei kamen Impulse von der ES-HSG auf, aber auch von den Kunden. Bspw. durch die Nutzung einer neuen Plattform und eine damit veränderte Gestaltung der Webinare kam als Vorschlag des Kunden auf. Durch dessen anschliessenden Einsatz konnte das ES-HSG-Team Erfahrungen damit sammeln. Diese sind weiterhin und losgelöst im Team verfügbar und könnten damit auch in anderen Programmen genutzt werden. Über regelmässigen Austausch im Bereich ‘Custom Programs’ kann das Projektteam ebenfalls die Kollegen über seine im Projekt gewonnenen Erfahrungen und Expertise informieren, sodass andere Bereichsmitglieder darauf zurückgreifen könnten.

**Integration neuer Lernformen und der Erfahrungen mit diesen.** Bei CCL und KBC wurden neue Lernformen im Innovationsprojekt eingebunden, d. h. diese wurden erstmalig in dieser Form eingesetzt. Bei CCL war dies zum einen die rein virtuelle Gestaltung von Leadership Development, die zu Verhaltensänderungen führen sollte. Zu Beginn des Projektes war die Frage offen, inwiefern dies überhaupt durch rein virtuelle Lernformate erreicht werden kann. Manche Organisationsmitglieder zeigten sich dsbzgl. zu Beginn äusserst skeptisch. Mit der Durchführung des LeaderMOOCs sowie den vorliegenden Evaluationsergebnissen wurde realisiert *“we can do this” (CCL-I-1, Z. 136)*. Damit war der Grundstein für weitere virtuelle Angebote gelegt, die seitdem verstärkt im Portfolio bzw. als Angebote aufgenommen werden. Darüber hinaus steht mit den vielzähligen produzierten Videos eine ganze Videosammlung zur Wiederverwendung für andere Angebote bereit.

Bei KBC wurden ebenfalls neue Lernformen mit SSLiA unterstützt. Bspw. war dies die Nutzung der bestehenden Beziehung der Teilnehmenden mit deren Manager, um letzterem die Rolle des Facilitators zu übertragen – bzw. diesen in den Lernprozess massgeblich einzubeziehen, sodass beide gemeinsam und miteinander lernen und die die

Modelle anwenden konnten. Damit war die Integration des Lernprozesses in Arbeitsprozesse und das damit verbundene selbstgesteuerte Lernen ebenfalls neu, das durch KBC in einer neuen Form zu unterstützen und strukturieren war. Mit der derzeit stattfindenden strategischen Re-Designs des Hauptprogramms SSL und der Rückführung von SSLiA in dieses Programm, können nun diese als didaktisch wertvollen Elemente ggf. hier aufgenommen werden. Daneben wäre es denkbar, dass solche Lernformen ebenfalls in anderen Programmen zukünftig aufgenommen werden, an deren Gestaltung Beteiligte involviert sind, die auch Erfahrungen mit SSLiA generieren konnten. Für die ES-HSG stellt sich dies ähnlich dar, bspw. mit dem Einsatz der neuen Plattform für Webinare, wie bereits oben skizziert wurde – auch diese könnte grundsätzlich in weiteren ES-Angeboten integriert werden.

**Stärkung der Marktpositionierung.** Bei CCL zeigt sich eine verstärkte Markenpräsenz durch das Social Media Marketing für den LeaderMOOC, welche auch durch die Veröffentlichung von Einblicken in interne Prozesse, die mit dem LeaderMOOC einhergehen, das Projekt deutlich als Innovationsprojekt herausstell. Insgesamt wird CCL's Reputation als innovativer 'Premium-Player' unterstrichen und so zur Stärkung der Marktpositionierung beitragen. Dies wird unterstützt durch weiterhin Publikationen wie bspw. den Zeitschriftenartikel *"To MOOC, or not to MOOC" (CCL- Dok-1, S. 1)*, den ein Kernteammitglied nachträglich veröffentlichte und die MOOC-Diskussion auf dem Markt aufgriff, eigene Erfahrungen und Erkenntnisse (z. T. auch kritisch) vorstellte und beides miteinander verknüpfte.

Bei der ES-HSG ist ein Ansatz zur Stärkung der Marktpositionierung durch die Veröffentlichung des Erfolgsbeispiels LTO II. Durch dessen Ausarbeitung gemeinsam mit dem Kunden Amcor konnte dieses eingereicht werden für den EFMD Excellence in Practice Award 2014. Zwar wurde dieser letztendlich nicht an die ES-HSG vergeben, aber dennoch als Finalist auf der EFMD-Homepage aufgeführt und somit die erfolgreichen Ergebnisse ausgewiesen und nach extern kommuniziert. Damit verbunden wird von der ES-HSG eine Bindung bestehender Kunden.

**Implikationen für den Weiterbildungsmarkt**

Implikationen der Programme und Innovationsprojekte können überdies für den Weiterbildungsmarkt geschaffen werden. Dies erfolgt über die Veröffentlichungen, die zuvor in den Fällen der ES-HSG mit Amcor und CCL beschrieben wurden. In beiden Fällen wurden dabei selektierte Evaluationsergebnisse einbezogen. Einerseits kann auf diesem Wege ein Good Practice Case dem Markt zugänglich gemacht werden, d. h. allen Interessierten und Wettbewerbern. So wird ein Beitrag zur *„Transparenz im Feld der*

*Business Schools" (ES-I-4b, Z. 36)* geleistet, indem Erfahrungen, Einblicke in Gestaltungsansätze und erzielte Wirkungen geteilt werden.

CCL kann mit dem expliziten Innovationsprojekt LeaderMOOC hierbei noch einen Schritt weiter gehen: Zur Zeit der Durchführung war die Diskussion über MOOCs gerade im Praxisfeld besonders hoch. CCL nahm diese ‚MOOC-Welle' auf dem Markt relativ früh auf und versuchte, auch für Wettbewerber und Interessierte offene Fragen aufzunehmen und bspw. zu überprüfen, ob dieses virtuelle Lernformat für Leadership Development funktionieren kann. Die eigenen zentralen Erkenntnisse und Erfahrungen werden dem Markt durch die Publikationen und die Marketingkampagne verfügbar gemacht. So wird ein Beitrag zur derzeitigen MOOC-Diskussion geleistet. Gleichzeitig behält sich CCL einen ‚Expertisevorteil', indem abgeleitete und detaillierte Handlungsempfehlungen für weitere MOOC-Angebote intern vorbehalten bleiben.

### 10.3.4.4 *Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen*

| **PHASE III: Diffusion** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **III.a) Wiederholung der Durchführung** | | | |
| **Keine Wiederholung der Durchführung** | Als Pilotierung definierte Innovationsprojekte enden mit der Innovationsphase und laufen nicht automatisch in wiederholte Durchführungen über; vielmehr müsste eine aktive Entscheidung für diese getroffen werden (ggf. sind subjektive Barrieren wie ‚Erschöpfung der Beteiligten' und/oder objektive Barrieren wie ‚kein erfolgreiches Geschäftsmodell' zu überwinden);<br>Implikationen können sich aus dem Innovationsprojekt für das Portfolio und/oder die Organisation ergeben. | --- | --- |
| **Wiederholte Durchführungen** | --- | Partielle Implementierung: Das Programm konnte nicht in Routineprozesse überführt werden, verblieb aber weiterhin in der Diffusionsphase und kann zu einem späteren Zeitpunkt für die Organisation nutzbar werden: Eine kurz- bis mittelfristige Verfügbarhaltung in der Organisation kann so geschaffen werden; mit dem Auftreten einer förderlichen Situation (z. B. | Vollumfängliche Implementierung in der Kundenorganisation: Das Programm konnte in Routineprozesse überführt werden, die eine standardisierte und effiziente weitere Bearbeitung ermöglichen. |

| **PHASE III: Diffusion** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | | strategische Re-Designs des Hauptprogramms) können neue Implementierungsmöglichkeiten genutzt werden (z. B. Rückführung des ‚Seitenproduktes' in das etablierte Portfolio). | |
| **III.b) Weiterentwicklungen des Programms** | | | |
| **Kontinuierliche Optimierung und Weiterentwicklung** | --- | Evaluationsergebnisse (formativ und summativ): Aufnahme von Kundenfeedback sowie Beobachtungen durch Beteiligte Programmverantwortliche kann durch engen Kundenkontakt kontinuierlich stattfinden.<br>Initiierung durch Kunden: Durch spezifische Nachfragen von Kunden oder Ideen für Verbesserungen können kundenspezifische Anpassungen gefordert werden; dies kann vor der ersten Durchführung bei der Implementierung eines standardisierten Programms oder bei Weiterentwicklungen aufkommen.<br>Initiierung durch Bildungsanbieter: Das Vorschlagen neuer Lösungen kann initiiert werden…<br>1) mit jedem einzelnen Verkauf zur Anpassung an Kundenbedarfe, die | Evaluationsergebnisse (formativ und summativ): Aufnahme von Kundenfeedback sowie Beobachtungen durch beteiligte Programmverantwortliche kann durch engen Kundenkontakt kontinuierlich stattfinden.<br>Initiierung durch Kunden: Zur Sicherstellung der Deckung des sich dyna-misch verändernden Bedarfs der Kunden oder Ideen für Verbesserungen können kundenspezifische Anpassungen gefordert werden; dies kann hier bei Weiterentwicklungen (z. B. durch veränderten Bedarf von Amcor) aufkommen.<br>Initiierung durch Bildungsanbieter: Das Vorschlagen neuer Lösungen kann kontinuierlich initiiert werden für weitere Durchführungen.<br>Finale Entscheidungen in Kommunikation und Diskussionen zwischen den Partnern: |

| **PHASE III: Diffusion** | **LeaderMOOC (CCL)** *standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation* | **SSLiA (KBC)** *standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation* | **LTO II (ES-HSG und Amcor)** *massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| | | anschliessend generell zur Weiterentwicklung des Programms aufgenommen werden können,<br>2) kontinuierlich für weitere Durchführungen bei einem Kunden. | Mit der B-to-B Strategie wird die Entscheidung für Veränderung der Programmgestaltung gemeinsam getroffen; entsprechend können Vorschläge von beiden Seiten eingebracht werden, die dann auf der Teamebene diskutiert werden können. |
| **Strategische Weiterentwicklungen** | Nicht umsetzbar, da der LeaderMOOC ein Innovationsprojekt darstellt, das nicht wiederholt wurde – Re-Designs werden erst bei erkanntem Update-Bedarf nach mehrmaligen Durchführungen sinnvoll. | Durch punktuelle und umfassende Re-Designs wird die nachhaltige Aufnahme ermöglicht von erkannten Weiterentwicklungspotenzialen und für einzelne Kunden entwickelte Lösungen mit erkanntem didaktischen Mehrwert. Im Fall von SSLiA wird damit eine Rückführung in das Portfolio möglich. | /Wäre bisher nicht sinnvoll gewesen, da LTO II im Herbst 2015 erst in der 4. Durchführung gestartet ist – Re-Designs werden erst bei erkanntem Update-Bedarf nach mehrmaligen Durchführungen sinnvoll; zukünftig könnte dies sinnvoll werden, um Erfahrungen auch aus anderen Programmen nachhaltig verankern zu können. |
| **III.c) Implikationen** | | | |
| **Implikationen für zukünftige ähnliche Programme** | Auch nicht wiederholte Durchführungen von Programmen und/oder Innovationsprojekten bringen Erfahrungen und Ergebnisse mit, die nachhaltig aufgenommen werden können, wenn sie für ähnliche Programme intern oder extern verfügbar gemacht (z. B. dokumentiert) und genutzt werden. | *Ergibt sich aus dem Feld darunter: ‚Implikationen für andere Angebote der Bildungsorganisation und/oder das Portfolio‘.* | *Ergibt sich aus dem Feld darunter: ‚Implikationen für andere Angebote der Bildungsorganisation und/oder das Portfolio‘.* |

| **PHASE III: Diffusion** | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Implikationen für andere Angebote der Bildungs-organisation und/oder das Portfolio** | können sich ergeben durch:<br>Kompetenzentwicklung zur Bewältigung neuer Aufgaben (hat hier in der Innovati-onsphase stattgefunden), bleibt anschlies-send im Team verfügbar und nutzbar und wurde durch Dokumentation weiteren Or-ganisationsmitgliedern zugänglich ge-macht;<br>Integration neuer Lernformen: Mit dem erstmaligen Einsatz und der Er-probung neuer Lernformen in Programmen können Erfahrungen mit diesen gesammelt wer-den und diese bei positiver Bewertung bzgl. ihres didaktischen Mehrwertes in weiteren Programmen/Angeboten aufge-nom-men werden; nach der Produktion neuer Lernmaterialien (z. B. Videos) ste-hen diese weiterhin zur Nutzung bereit.<br>Stärkung der Marktpositionierung: Die externe Kommunikation und Veröffentli-chung der Einblicke in Innovationspro-jekte und -prozesse kann entsprechend die Marktpositionierung der Organisation (bspw. als Innovator) und somit Kunden-bindungen unterstützen. | können sich ergeben durch:<br>Integration neuer Lernformen: Mit dem erstmaligen Einsatz und der Er-probung neuer Lernformen in Programmen können Erfahrungen mit die-sen gesammelt wer-den und diese bei positiver Bewertung bzgl. ihres didaktischen Mehrwertes in weiteren Programmen/Angeboten aufge-nommen werden. | können sich ergeben durch:<br>Kompetenzentwicklung zur Umset-zung neuer Ideen (hat hier zur Weiterentwick-lung des Programms stattgefunden: Webi-nare), bleibt anschliessend im Team verfügbar und nutzbar; durch Kommuni-kation weiteren Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht werden;<br>Stärkung der Marktpositionierung: Die externe Kommunikation und Veröffentli-chung des Erfolgsbeispiels kann entspre-chend die Marktpositionierung der Organisation (bspw. als Innovator) und somit Kundenbindungen unterstützen. |

| **PHASE III: Diffusion** | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C); NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B); NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B); NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Implikationen für den Weiter-bildungs-markt** | Beitrag zu aktuellen Diskussionen bzgl. des MOOC-Trends: zu dem Innovationsprojekt, das Neuerungen für den Markt aufnimmt, wurden ausgewählte Erfahrungen und Erkenntnisse auf dem Markt geteilt, die für andere nutzbar werden (dabei behält sich CCL einen Expertisevorteil bei);<br>unterstützt die Marktpositionierung (auch wenn diese nicht als oberstes Ziel gesehen wird). | Da die Unterstützung durch die Organisation für SSLiA begrenzt war (z. B. keine offizielle Vermarktung), wäre eine externe Kommunikation des SSLiA-Erfolgsbeispiels vermutlich schwierig. Mit der zuküftigen Aufnahme von SSLiA-Elementen im Hauptprogram SSL wäre dies daher eher denkbar. Da die Methoden (Action Learning) grundsätzlich nicht neu für den Markt ist, könnte hier ähnlich wie Fall der ES-HSG mit Amcor der Fokus auf die Lernergebnisse als Erfolgsbeispiel gerichtet werden, die durch das Programm und seine Gestaltung erzielt werden konnten. Bedeutend scheint hierbei die Einschätzung der Programmverantwortlichen, durch das Beispiel einen wertvollen Beitrag für den Markt leisten und/oder die eigene Marktpositionierung unterstützen zu können. | Beitrag zur ‚Transparenz auf dem Markt': Publikationen des Erfolgsbeispiels (Good Practice Case) ermöglichen Wettbewerbern und Interessier-ten Einblick in die eigenen Ansätze, Erfahrungen und damit erzielte Wirkungen;<br>unterstützt die Marktpositionierung (auch wenn diese nicht als oberstes Ziel gesehen wird). |
| ***Legende*** | *umgesetzt* | *aufgenommen, weist Entwicklungspotenzial auf* | *nicht aufgenommen, aber möglich* | *nicht/schwierig umsetzbar* | *Umsetzung nicht notwendig/sinnvoll* |

Tabelle 91: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Diffusionsphase

### 10.3.5 Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren

Übergreifende Erfolgsfaktoren beziehen sich auf mehrere Prozessschritte oder den gesamten Prozess. Drei prozessübergreifende Erfolgsfaktoren konnten identifiziert werden, die nachfolgend beschrieben werden.

#### 10.3.5.1 *Erfolgsfaktor I: Engagement der Mitarbeitenden & Beteiligten*

**Hohes Engagement der Beteiligten ist für den gesamten Innovationsprozess bedeutend, was die Bedeutung hervorhebt, die ‚richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben; dies zeigt sich in zwei Dimensionen:**

- **Promotoren des Innovationsprojektes und Faszination/Motivation weiterer Mitarbeitender: Zu Beginn initiieren einzelne Promotoren das Innovationsprojekt aufgrund persönlichen Interesses und eigener Motivation; in den weiteren Prozessen treiben diese die Umsetzung weiter an und generieren weitere engagierte Mitarbeitende für Beiträge (die alle oftmals gerne ihre Freizeit 'on top' zum Alltagsgeschäft investieren);**
- **Die Etablierung einer engen partnerschaftlichen Beziehung zeigt sich v. a. bei massgeschneiderten Programmen als förderlich, die in der Kundenorganisation implementiert werden sollen und daher zur Abstimmung im Innovationsprozess auf einem hohen Engagement beider Partner sowie einer förderlichen Kommunikation gründen.**

In allen drei Fällen zeigen sich das besonders hohe Engagement und eine intrinsische Motivation der Beteiligten als zentraler übergreifender Erfolgsfaktor. Dies bezieht sich auf das Projekt-Kernteam im engeren Sinne als auch auf den erweiterten Kreis der involvierten Personen, die zum Erfolg des Programms bzw. Projektes beitragen. Somit betrifft dies letztendlich die gesamte didaktische Wertschöpfungskette, die in dieser Arbeit in den Innovationsprozess eingebettet verstanden wird.

Zunächst zeigt sich zum Start der einzelnen Projekte jeweils, dass einzelne Personen die Initiative ergriffen haben – an dieser Stelle spielt es weniger eine Rolle, ob ein Anstoss ausserhalb des Kernteams, sondern innerhalb der Organisation (wie bei CCL) oder durch den Kunden erfolgte (wie bei der ES-HSG). Ausgehend von der jeweils unterschiedlich vorliegenden Situation sind jeweils einzelne Personen zu finden, die daraufhin die Initiative ergreifen, was letztendlich zu einer ersten Aktion im Rahmen des Innovationsprojektes führt. Bei CCL wurde das LeaderMOOC-Projekt letztendlich

dadurch gestartet, dass ausgelöst durch die interne Ausschreibung, sich zwei äussert motivierte und engagierte Personen kontaktierten, Ideen überlegten und diese anschliessend als Vorschlag einreichten. Hier kann hervorgehoben werden, dass die Motivation, ein solches Innovationsprojekt neben dem Alltagsgeschäft durchführen zu wollen, bereits eine hohe Bereitschaft für hohes Engagement impliziert, die Innovationsprojekte per se mit sich ziehen. Ausserdem zeigt sich besonders bei dem Kernteam ein sehr hohes persönliches Interesse, dem MOOC-Trend weiter nachzugehen. In diesem Fall hat dies sogar dazu geführt, dass viel Freizeit aufgewendet wurde, um das Projekt erfolgreich umsetzen zu können. Den grössten Aufwand hat hier sicherlich das kleine Kernteam investiert. Aber auch die freiwillige Beteiligung der vielzähligen CCL-Mitarbeiten ist besonders hervorzuheben. Diese wiesen ebenfalls äusserst eine hohe Motivation und ein Engagement auf, das Projekt ebenfalls in der Freizeit zu unterstützen in der Produktionsphase und sich sogar neue Kompetenzen anzueignen. Bei diesem Fall wurde auch die intern aufgekommene Dynamik betont, die auch dadurch zustande kommen konnte, da eine Faszination vieler Mitarbeitender für das Projekt und dessen ‚massive' Reichweite geschaffen werden konnte. Dies wurde als besonders förderlich gesehen, um die notwendige interne Unterstützung zu erhalten und auch den ‚massiven' Aufwand zu verteilen.

Im Fall von KBC zeigt sich dies bei der Entwicklung von SSLiA ähnlich. Auch dieses Programm wurde initiiert durch eine Person, die Hauptautorin (die teilweise auch als Machtpromotor im weiteren Prozess agieren konnte). Diese und die weiteren Kernteammitglieder entwickelten die Ideen und die Gestaltung sogar ganz ausserhalb der KBC-Strukturen in ihrer Freizeit, bis sie die Idee an die Organisation herangetragen haben. Hier zeigte sich zudem ein hohes Interesse an den Themen und der Überzeugung der Praxisrelevanz für die potentiellen Kunden. Ebenso waren hier weitere KBC-Mitarbeitende in einem weiteren Kreis involviert, die zu Beginn des Innovationsprozesses sehr engagiert ihre Erfahrungen, ihre Beobachtungen und Kundenfeedback aus engen Kundenkontakten in Entwicklungsprozesse einbringen (bspw. im Rahmen der spezifizierten Bedarfsanalyse und der Designphase).

Bei der ES-HSG und Amcor zeigt sich ein solches hohes Engagement der Programmverantwortlichen auf beiden Seiten der Partner ebenfalls, wobei dieses nicht oder weitaus weniger in die Freizeit verlagert werden musste. Hier kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der für diesen Fall noch bedeutender ist: Es konnte schnell eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Amcor und der ES-HSG aufgebaut und gepflegt werden. Diese war

für das Programm aufgrund des Geschäftsmodells bzw. der Strategie zentral: Die Gestaltung und Implementierung des massgeschneiderten Programms erforderte eine präzise Abstimmung zwischen den Partnern, um deutlich an den Organisationszielen anknüpfen zu können. Diese förderliche Beziehung gründete auf einem hohen Engagement beider Partner im Innovationsprozess sowie einer gelungenen Kommunikation, was als zentrale Erfolgsfaktoren von den Interviewpartner hervorgehoben wurde.

Insgesamt lässt sich mit allen drei Fällen die Bedeutung hervorheben, die ‚richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben, welche Innovationen ‚antreiben' und motiviert sind, ein hohes Engagement zur Umsetzung aufzubringen. Insgesamt können diese als zentrale Promotoren des gesamten Projektes in seinen einzelnen Schritten verstanden werden. In den drei Fällen gehen diese einem persönlichen starken Interesse durch das Projekt nach. Damit schaffen sie es, andere Mitarbeitende ebenfalls zu motivieren oder sogar zu begeistern, Beiträge zu leisten.

#### 10.3.5.2 *Erfolgsfaktor II: Unterstützung durch die Organisation des Zielkontextes*

**Unterstützung durch die Organisation wird in den jeweiligen Zielkontexten der Innovation besonders bedeutend:**

- **Kundenorganisation: Unterstützung durch Machtpromotoren auf verschiedenen Managementebenen, die das Projekt initiieren und im weiteren Verlauf fördern (z. B. finanziell, Veränderungsmanagement), Schaffung einer förderlichen Ausgangslage für die Implementierung durch Vorarbeiten (z. B. klare Definition von Zielen und benötigten Kompetenzen, Etablierung von HR-Prozessen); Vertreten eines förderlichen Lernverständnisses, das neue Lernformen annimmt;**
- **Bildungsorganisation: Die Befürwortung der Organisation für die Umsetzung der Neuerung (Implementierung oder Pilotierung), Unterstützung durch (geringe) finanzielle Mittel, Unterstützung durch zentrale Personen der oberen Führungsebene (Machtpromotoren), Vertrauensvorschuss zur eigenverantwortlichen und zeitnahen Ausgestaltung und Umsetzung.**

Die Unterstützung durch die Organisation ist sehr bedeutend für den Kontext, in dem die Neuerung implementiert werden soll – also letztendlich den Zielkontext. Damit lassen sich mit Blick auf die drei vorliegenden Einzelfälle zwei verschiedene Zielkontexte ausmachen: 1) Die Kundenorganisation Amcor für das Programm LTO II, das in Partnerschaft mit der ES-HSG gestaltet und durchgeführt wurde (dies kann mit dem Fall

SSLiA von KBC bestätigt werden); 2) die Bildungsorganisation in den Fällen von CCL und KBC.

**Kundenorganisation als Zielkontext der Innovation.** Amcor hatte bereits vor der Ausgabe des RFP intern sämtliche Vorkehrungen und Abstimmungen getroffen, die es brauchte, um die interne Zustimmung und Unterstützung durch die Organisation für das neue Programm sicherzustellen. Mit dieser Ausgangslage stieg dann die ES-HSG in den Innovationsprozess ein. Jedoch war die Unterstützung durch die Organisation, das Management sowie die einzelnen beteiligten Personen innerhalb ihres jeweiligen Verantwortungsbereichs und Hierarchieebene auf der Seite des Kunden Amcor weiterhin zentral für die weiteren Prozessschritte, für die erfolgreiche Implementierung und die positiven Evaluationsergebnisse auf individueller und organisationaler Ebene. Die zentralen Personen innerhalb Amcor, die das Projekt initiiert und angetrieben hatten, agierten im weiteren Prozess als Machtpromotoren, präsentierten Glaubwürdigkeit und Authentizität. Dies war v. a. bedeutend um die mit dem Programm einhergehenden tiefgreifenden Veränderungen in der HR-Landschaft und damit verbundenen Prozessen erfolgreich gestalten zu können und die betroffenen Mitarbeitenden von diesen zu überzeugen. Diese wiesen zudem ein hohes Engagement über alle Prozesse hinweg auf, um die Umsetzung zu unterstützen. Daneben kamen die umfassenden Vorarbeiten in der Organisation als Erfolgsfaktor für die erfolgreiche Gestaltung des LTO II auf, d. h. der zuvor detailliert ausgearbeitete ‘Amcor Leadership Framework’ sowie bereits kurze Zeit vorher neu etablierte Prozesse. Auf diesem Fundament konnte nun das Programm direkt aufgebaut und an Organisationsziele angeknüpft werden.

**Bildungsorganisation als Zielkontext der Innovation.** Bei KBC und CCL ist der Blick auf die eigene Bildungsorganisation zu richten, für die das jeweilige Programm eine Neuerung bedeutet. Bei CCL war ebenfalls die Unterstützung durch die Organisation von Beginn an sichergestellt, nämlich mit Vergabe des Auftrags an das Kernteam durch die Annahme des Projektvorschlags. Durch diese Befürwortung der Organisation, die Vergabe der Finanzierungsmittel und die Unterstützung zentraler Personen der oberen Führungsebene bot dem Kernteam einen grossen und notwendigen Freiraum für die eigenverantwortliche Ausgestaltung des Projektes und dessen Umsetzung. Dieser Freiraum wurde als ein Erfolgsfaktor durch die Befragten angesehen. Damit wurde dem Kernteam Vertrauen zugesprochen sowie die eigenverantwortliche und zeitnahe Ausgestaltung und Umsetzung des Projektes ermöglicht. Mit der Befürwortung des Projektes durch die CCL konnten auch die benötigten Zeitressourcen sichergestellt werden, sodass es bspw. möglich wurde, sich gelegentlich aus dem Alltagsgeschäft heraus zu ziehen.

Auch wenn die Ausführungen zu den beiden Fällen der ES-HSG und CCL verschiedene Zielkontexte der Innovation aufnehmen, zeigt sich in beiden Fällen die hohe Bedeutung der Organisation für den Innovationsprozess und um diesen relativ ‚geradlinig' zum Erfolg zu führen. Bei KBC zeigt sich genau hierin, d. h. in den organisationalen Rahmenbedingungen zunächst eine Erfolgsbarriere – die allerdings erfolgreich umgangen werden konnte, wie der nachfolgende Abschnitt weiter zeigen wird. Die organisationale Strategie von KBC, die eine Verkaufsorientierung durch ‚Lieferung' von Inhalten und Programmen betont, birgt für SSLiA Erfolgsbarrieren in der Innovations- und Diffusionsphase. Diese Barriere zeigt sich zum einen im Portfolio und Programmgestaltung: Die Priorisierung von KBC auf Hauptprogramme nimmt SSLiA nicht auf, strategisch als weniger gut geeignete Entwicklungsideen werden abgelehnt, und innovative Methoden enthalten weniger Aufmerksamkeit als die Inhalte und deren ‚Lieferung' selbst. Zum anderen zeigt sich eine begrenzte externe Positionierung von SSLiA: Vertriebsverantwortliche positionieren v. a. Hauptprogramme bei Kunden, da sie andere Prioritäten verfolgen, ggf. SSLiA zu wenig kennen und dessen Zielsetzung nicht verstehen (Nicht-Kennen); Trainer hatten zudem ebenfalls geringe Anreize, SSLiA bei den Kunden zu positionieren, da sie für sich damit keine Aufträge generieren können (Nicht-Wollen). Damit erschweren die organisationalen Rahmenbedingungen die Implementierung der Innovation SSLiA.

Darüber hinaus zeigt sich bzgl. SSLiA auch eine Barriere oder mindestens eine Herausforderung für die Implementierung durch die Nachfrage der Kunden bzw. der Kundenorganisation. Die Aufträge, die KBC erhält von den Kunden erhält und deren zugrunde gelegtes, oftmals traditionelles Lernverständnis der Kunden begrenzt die Nachfrage von SSLiA. Da KBC sehr stark basierend auf Anpassungen des Programms an kundenspezifische Bedarfe und Bedürfnisse die Programme weiterentwickelt, wird durch eine geringe Nachfrage die kontinuierliche kundenspezifische Weiterentwicklung von SSLiA erschwert sowie die Implementierung des Programms bei den Kunden (in der Innovations- und Diffusionsphase).

#### 10.3.5.3 *Erfolgsfaktor III: Punktuelle Entwicklungstreiber*

**Regelmässige (etwa in mittelfristigen Zeitabständen) strategische Re-Designs funktionieren als punktuelle Entwicklungstreiber, die es trotz organisationaler Innovationsbarrieren bzgl. der Implementierung ermöglichen können, als didaktisch wertvoll bewertete und erprobte Neuerungen sowie Erfahrungen mit diesen nachhaltig in das Hauptportfolio zu integrieren bzw. ‚zurückzuführen'.**

Bei KBC zeigt sich für die Implementierung von SSLiA – bzw. dessen Rückführung ins Standardprogramm SSL – eine äusserst förderliche Situation: Die strategischen Updates der Hauptprogramme, die KBC bei Bedarf immer wieder vornimmt, führt hier zu einer neuen Möglichkeit, die SSLiA bzw. SSLiA-Elemente ins Hauptprogramm zu integrieren und damit ins bestehende Portfolio und etablierte Prozesse zurückzuführen. In diesem Fall kann diese Situation als innovationsförderlich gesehen werden, denn aufgrund der organisationalen Barrieren, die eben skizziert wurden und für die Aufnahme von SSLiA im Portfolio hinderlich sind, wird so eine neue Möglichkeit geschaffen, die SSLiA-Erfahrungen und positiv bewerteten Elemente im Hauptprogramm aufzunehmen. Da SSLiA ganz neue Formen der Lernunterstützung aufnahm, die in diesem Rahmen auch ausprobiert werden konnten, kann dies nun zu didaktisch wertvollen Veränderungen des Hauptprogramms SSL führen, auf dem SSLiA ohnehin basiert. Damit kann das Innovationsprojekt insgesamt als erfolgreich eingeschätzt werden.

Diese strategischen Updates können damit als punktuelle Entwicklungstreiber verstanden werden, die es zu einem definierten Zeitpunkt ermöglichen, ein Programm gänzlich neu zu gestalten und ein Re-Design durchzuführen. Dieses derzeitige Update kombiniert mit den kontinuierlichen spezifischen Nachfragen der Kunden, die zuvor zu Neuentwicklung von SSLiA-Elementen geführt haben (und ein iteratives ‚Zurückgehen' in die Phasen der Invention und Innovation fordern) ermöglichen gemeinsam einen ‚Fortsprung' in der Programm(weiter-)entwicklung. Für das SSLiA stellt diese Kombination einen zentralen Erfolgsfaktor dar, durch den nun das Programm auch in standardisierte Prozesse überführt werden kann, das so – oder auch als eigenständiges Programm – in absehbarer Zukunft aufgrund der begrenzten Unterstützung durch die Organisation nicht möglich gewesen wäre.

Auch wenn bzgl. SSLiA das derzeitige Update des Hauptprogramms während der Diffusionsphase von SSLiA aufkam und hier Bedeutung fand, wird diesen strategischen Updates generell eher ein prozessübergreifender Erfolgsfaktor zugewiesen. Denn das aktuelle Aufnehmen des Updates nimmt keinen Bezug auf SSLiA und erhält aus dieser Blickrichtung einen eher zufälligen Charakter. Dementsprechend hätte ein solches Update eines Hauptprogramms grundsätzlich zu jeder Zeit, also auch früher oder später im Innovationsprozess von SSLiA aufkommen können und ggf. eine förderliche Situation einer anderen Art bringen können, die möglicherweise zu einem anderen Ansatz des Umgangs mit der SSLiA-Idee führen könnte.

### 10.3.5.4 *Zusammenfassung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen*

| ERFOLGS-FAKTOREN | LeaderMOOC (CCL)<br>*standardisiert, offen (B-to-C);*<br>*NEU für Markt & Bildungsorganisation* | SSLiA (KBC)<br>*standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);*<br>*NEU für Bildungsorganisation* | LTO II (ES-HSG und Amcor)<br>*massgeschneidert (B-to-B);*<br>*NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **Prozessübergreifender Erfolgsfaktor I: Hohes Engagement der Beteiligten** | | | |
| **Promotoren des Innovations-projektes** | für den gesamten Innovationsprozess bedeutend, und hebt die Bedeutung hervor, die ‚richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben;<br>zu Beginn initiieren einzelne Promotoren das Innovationsprojekt aufgrund persönlichen Interesses und eigener Motivation; in den weiteren Prozessen treiben diese die Umsetzung weiter an und generieren weitere engagierte Mitarbeitende für Beiträge (die alle oftmals gerne ihre Freizeit 'on top' zum Alltagsgeschäft investieren) – bei diesen kann Faszination für das Projekt erreicht werden. | für den gesamten Innovationsprozess bedeutend, und hebt die Bedeutung hervor, die ‚richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben;<br>zu Beginn initiieren einzelne Promotoren das Innovationsprojekt aufgrund persönlichen Interesses und eigener Motivation; in den weiteren Prozessen treiben diese die Umsetzung weiter an und generieren weitere engagierte Mitarbeitende für Beiträge (die alle oftmals gerne ihre Freizeit 'on top' zum Alltagsgeschäft investieren) – bei diesen kann eine hohe Motivation für das Projekt erreicht werden. | für den gesamten Innovationsprozess bedeutend, und hebt die Bedeutung hervor, die ‚richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben;<br>zu Beginn initiieren einzelne Promotoren auf der Kundenseite das Innovationsprojekt aufgrund persönlichen Interesses und eigener Motivation; in den weiteren Prozessen treiben diese die Umsetzung weiter an und generieren weitere engagierte Mitarbeitende für Beiträge (die alle oftmals gerne ihre Freizeit 'on top' zum Alltagsgeschäft investieren) – bei diesen kann eine hohe Motivation für das Projekt erreicht werden. |
| **Etablierung einer partnerschaftlichen Beziehung** | Nicht sinnvoll aufgrund des B-to-C-Modells sowie des virtuellen Lernformats, in dessen Rahmen hier keine engen persönlichen Beziehungen entstehen können. | (Enge) Partnerschaften können hier etabliert werden, was über die Zeit zu kundenspezifischen Anpassungen in engen Abstimmungen mit den Kunden führen kann. | Zeigt sich als förderlich, da das Programm in der Kundenorganisation implementiert werden sollte; diese ermöglichte eine enge Abstimmung im Innovationsprozess und ein hohes Engagement beider Partner sowie eine förderliche Kommunikation. |

| ERFOLGS-FAKTOREN | LeaderMOOC (CCL)<br>*standardisiert, offen (B-to-C);*<br>*NEU für Markt & Bildungsorganisation* | SSLiA (KBC)<br>*standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);*<br>*NEU für Bildungsorganisation* | LTO II (ES-HSG und Amcor)<br>*massgeschneidert (B-to-B);*<br>*NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **Prozessübergreifender Erfolgsfaktor II: Unterstützung durch die Organisation** | | | |
| **Kunden-organisation als Zielkon-text der Innovation** | --- | Teilweise wird traditionelles Lernverständnis angetroffen, dass ‚effizi-ente Vermittlung von Inhalten/Modellen' nachfragt – begrenzte Offenheit für neue Lernformen. | Unterstützung durch Machtpromoto-ren auf verschiedenen Management-ebe-nen, die das Projekt initiieren und im weiteren Verlauf fördern (z. B. finanziell, Veränderungsmanagement), Schaffung ei-ner förderlichen Aus-gangslage für die Implementierung durch Vorarbeiten (z. B. klare Defini-tion von Zielen & benötigten Kompetenzen, Etablierung von HR-Pro-zessen); Vertreten eines förderlichen Lernverständnisses, das neue Lernformen annimmt. |
| **Bildungs-organisation als Zielkon-text der Innovation** | Die Befürwortung der Organisation für die Pilotierung, Unterstützung durch (geringe) finanzielle Mittel, Unterstützung durch zentrale Personen der oberen Füh-rungsebene (Machtpromotoren), Vertrau-ensvorschuss zur eigenverantwortlichen und zeitnahen Ausgestaltung und Umset-zung. | Die Befürwortung der Organisa-tion für die Umsetzung der Neuerung zeigt sich insgesamt eher als Herausforde-rung bzw. Barriere, die es zunächst nicht direkt ermöglicht, das Programm in etab-lierte Prozesse und das Portfolio zu über-führen (zwar geringes Entwicklungsbudget, aber nur für einen Teil der Inhalte, keine Aufnahme in offi-zielle Verkaufsprozesse, geringe Anreize für Verkaufsverantwortliche, das Pro-gramm zu empfehlen). | --- |

| ERFOLGS-FAKTOREN | LeaderMOOC (CCL)<br>*standardisiert, offen (B-to-C);*<br>*NEU für Markt & Bildungsorganisation* | SSLiA (KBC)<br>*standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);*<br>*NEU für Bildungsorganisation* | LTO II (ES-HSG und Amcor)<br>*massgeschneidert (B-to-B);*<br>*NEU für Kundenorganisation* |
|---|---|---|---|
| **Prozessübergreifender Erfolgsfaktor III: Strategische Re-Designs** | | | |
| **Strategische Re-Designs in regelmässigen (ca. in mittelfristigen Zeitabständen)** | Nicht umsetzbar, da der LeaderMOOC ein Innovationsprojekt darstellt, das nicht wiederholt wurde – Re-Designs werden erst bei erkanntem Update-Bedarf nach mehrmaligen Durchführungen sinnvoll. | Re-Designs fokussieren v. a. auf das Kernportfolio funktionieren als punktuelle Entwicklungstreiber, die es trotz organisationaler Innovationsbarrieren bzgl. der Implementierung ermöglichen konnten, als didaktisch wertvoll bewertete und erprobte SSLiA-Neuerungen sowie Erfahrungen mit diesen nachhaltig in das Hauptprogramm SSL zu integrieren und ein ‚Seiten-Innovationsprodukt' somit etablierten Prozessen und Strukturen ‚zurückzuführen'. | /Wäre bisher nicht sinnvoll gewesen, da LTO II im Herbst 2015 erst in der 4. Durchführung gestartet ist – Re-Designs werden erst bei erkanntem Update-Bedarf nach mehrmaligen Durchführungen sinnvoll; zukünftig könnte dies sinnvoll werden, um Erfahrungen auch aus anderen Programmen nachhaltig verankern zu können. |
| ***Legende*** | *umgesetzt* | *aufgenommen, weist Entwicklungspotenzial auf* | *nicht aufgenommen, aber möglich* | *nicht/schwierig umsetzbar* | *Umsetzung nicht notwendig/sinnvoll* |

Tabelle 92: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung prozessübergreifende Erfolgsfaktoren

## 10.4 Fazit: Systematischer Umgang mit Bildungsinnovationen?

Durch die fallübergreifende Analyse der drei Fallstudien konnten verschiedene Erfolgsfaktoren identifiziert und festgehalten werden, welche entlang der Schritte des Innovationsprozesses verbunden mit der didaktischen Wertschöpfungsprozessen verortet werden können. Diese Erfolgsfaktoren gingen in den Einzelfallstudien mit förderlichen Aktivitäten des Programm-Managements einher, die im zugehörigen Prozessschritt einen Teil zum Gesamterfolg der Implementierung einer Bildungsinnovation im Rahmen eines innovativen Executive Education Programms beitragen konnten. In der fallübergreifenden Analyse wurden die Erfolgsfaktoren und Handlungen der drei Einzelfallstudien miteinander verglichen und kontrastiert, d. h. vor ihren dem Hintergrund ihres spezifischen Organisations- und Programmkontexten (standardisiert, offen (B2C); standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen (B2B); massgeschneidert (B2B)) interpretiert. Dabei wurde versucht, gemeinsame sowie sich ausschliessende Handlungsansätze zu finden, die bis zu einem gewissen Grade Generalisierungen zulassen. Dabei soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass eine Generalisierung aufgrund der wenigen einbezogenen Fälle begrenzt vorgenommen werden kann. Vordergründig stützen sich die Erkenntnisse auf die Daten, die in den drei vorliegenden Fallstudien aufgenommen wurden. Auf dieser Basis können übergreifende Erfolgsfaktoren abgeleitet werden, welche allerdings durch weitere Fälle zu prüfen und durch diese zu erweitern oder zu modifizieren sind, die ggf. andere spezifische Kontexte oder Bildungsinnovationen involvieren.

Nachfolgend soll abschliessend der Blick auf den Gesamt-Innovationsprozess im Vergleich zwischen den Fällen aufgenommen werden. Damit soll die Frage diskutiert werden, inwiefern ein systematischer Umgang mit Bildungsinnovationen und Innovationsprozessen angenommen werden kann. Abbildung 211 veranschaulicht hierfür die strukturelle Umsetzung des Innovationsprozesses in den Einzelfällen:

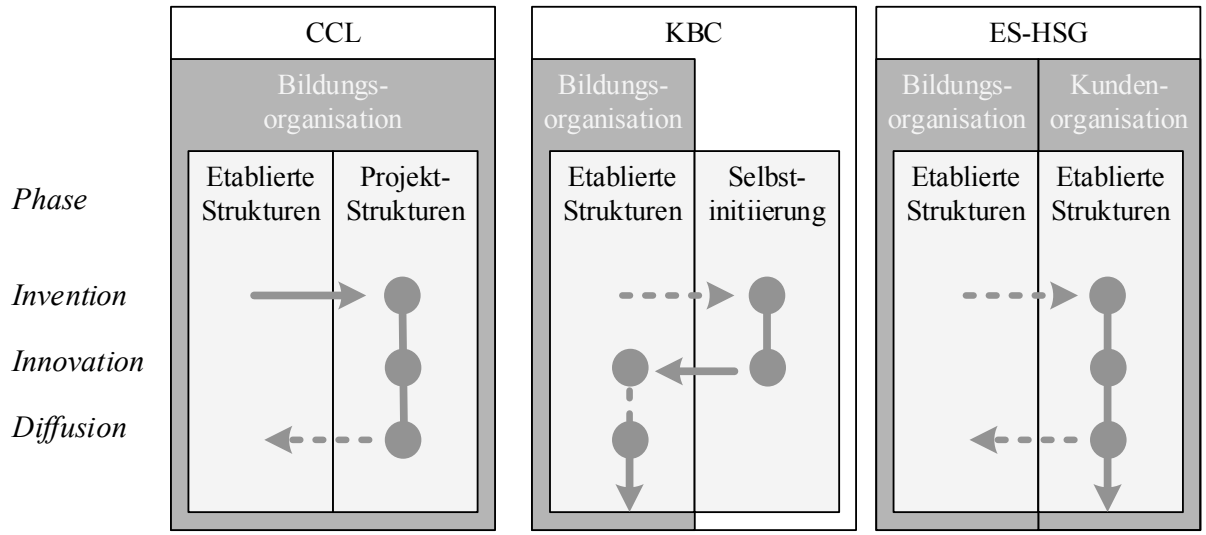



Abbildung 211: Strukturelle Umsetzung des Innovationsprozesses
(Quelle: Eigene Darstellung)

Bei CCL zeigt sich, dass die Schritte des Innovationsprozesses innerhalb der Bildungsorganisation gestaltet und umgesetzt wurden. Durch die Organisation selbst wurde mit dem Request for Proposal ein Innovationstreiber hervorgebracht, der ein Innovationsprojekt angestossen hat und damit den Innovationsprozess auslösen konnte. Die Bearbeitung des Innovationsprozesses wurde aus den etablierten Strukturen in Projektstrukturen überführt und parallel zu diesen umgesetzt. In der Diffusionsphasen wurden verschiedenste Implikationen des Innovationsprojektes in verschiedenen Dimensionen erzeugt, auch wenn keine wiederholte Durchführung angegangen wurde. Diese Implikationen konnten damit nachhaltig in etablierte Strukturen zurück überführt werden, d. h. die Dokumentation des Abschluss- und Ergebnisberichtes, die entwickelten Kompetenzen und generierten Erfahrungen wurden der Organisation zugänglich gemacht (bspw. durch deren Kommunikation), sodass diese nutzbar werden für andere Organisationsmitglieder und Programme.

In diesem Fall werden zwar nicht kontinuierlich Ideen für Innovationsprojekte systematisch eingeholt, aber in dieser spezifischen Situation mit der Verfügbarkeit eines Budgets ein mögliches Innovationsprojekt ausgeschrieben. Dazu konnten grundsätzlich alle Organisationsmitglieder ihre kreativen Ideen einbringen, wovon eine strategisch wertvolle ausgewählt wurde. Der weitere Prozess kann als systematisch verstanden werden, der sich durch die Unterstützung und auch gänzliche Verantwortungsübertragung auf das Projektteam förderlich zeigt (im Sinne der Autonomie als Wert agiler Entwicklungsprozesse (vgl. Kapitel 3.3.2). Die systematische Rückführung der Erkenntnisse in die etablierten Strukturen und Prozesse der Organisation wurde damit ebenfalls als wertvoll

durch das Projektteam als auch der Organisation gesehen. Insgesamt lässt sich dieses Vorgehen in seinem Verlauf als systematisch verstehen, erscheint allerdings nicht fest etabliert, sodass weitere Innovationsprojekte dieser Art sichergestellt werden. Allerdings wurden seitdem andere Formen der Innovationsförderung in der Organisation etabliert, die in ihrem Rahmen einen äusserst systematischen Ansatz aufdecken: Die Schaffung der Rolle eines 'Innovation Leads', welcher Trends beobachtet, bewertet und der Organisation zugänglich macht sowie das systematische Umsetzen von 'Innovation Sprints'.

Bei KBC finden sich ebenfalls heute Strukturen, die sich mit Trends auf dem Bildungsmarkt beschäftigen: Das 'Office of the Future', welches ebenfalls einen systematischen Umgang mit Innovationen aufnehmen kann. Allerdings hat dieses ebenfalls nicht zu dem spezifischen Innovationsprojekt beigetragen, welches in der Einzelfallstudie fokussiert wurde. Für die Ideengenerierung und die Ausarbeitung eines Grobkonzeptes hatte sich ein Projektteam selbst initiiert und zusammengesetzt, da gerade keine Unterstützung durch die Organisation erwartet wurde. Daher fanden diese Schritte des Innovationsprozesses nicht in etablierten Strukturen statt, sondern gänzlich ausserhalb der Organisation. Damit kann kaum ein systematischer Ansatz der Organisation festgestellt werden, zumindest mit Bezug auf den Fall. Erst an einem späteren Punkt konnte der Innovationsprozess in etablierte Strukturen und Prozesse eingespeist werden, allerdings nur teilweise, da die Unterstützung der Organisation aufgrund der vorliegenden Kundennachfrage zwar zu einem kleinen Teil aufgebracht wurde, was die weitere Entwicklung und Durchführung des Programms ermöglichte. Allerdings konnte eine vollumfängliche Implementierung und Entwicklung zu diesem Zeitpunkt nicht erreicht werden, was die Wiederholung der Durchführung erschwerte. Erst mit einem strategischen Update des Hauptprogramms gelingt es, als didaktisch wertvoll bewertete Elemente des Programms basierend auf den Erfahrungen während vorangegangener Durchführungen in ein Hauptprogramm zu überführen. Mit dem letzten Schritt konnte die Rückführung in etablierte Strukturen vorgenommen werden.

Damit können in diesem Fall als besonders förderlich das Engagement und die Motivation des selbstinitiierten Projektteams festgehalten werden, ohne die der Innovationsprozess zu diesem Zeitpunkt nicht umgesetzt worden wäre. Gleichzeitig erkannte die Organisation das neue Programm als nicht gänzlich stimmig mit der Organisationsstrategie, sodass das vorsichtige Verhalten bzgl. dessen Aufnahme in das Portfolio nachvollziehbar wird. Als relativ systematisch und äusserst förderlich kann allerdings die Umsetzung der mehr oder weniger regelmässigen Re-Designs verstanden werden, durch

welche die Bildungsinnovation fest in das Portfolio integriert werden kann (ggf. unter Anpassungen).

Bei der ES-HSG war der Zielkontext der Bildungsinnovation von Anfang an die Kundenorganisation Amcor – hier sollte das neuartige Programm implementiert und zur organisationalen Zielerreichung beitragen. Insgesamt zeigt sich hier ein sehr systematisches Vorgehen. Dabei wird der Innovationsprozess innerhalb der etablierten Strukturen der Kundenorganisation umgesetzt. Mit dem Bewusstsein, dass dies der Zielkontext für die Innovation darstellt und diese für die Bildungsorganisation selbst nicht als Innovation (ggf. einzelne inkrementelle Innovationen) verstanden wird, wird dies nachvollziehbar. Damit agiert die ES-HSG als Partner von Amcor, um diese in der didaktischen Wertschöpfung eines neuartigen Programms und dessen Einführung in der Kundenorganisation zu unterstützen. Amcor gelang es, zuvor die Situation in der Organisation besonders innovationsförderlich vorzubereiten, sodass eine fruchtbare Grundlage für das Umsetzen des weiteren Innovationsprozesses in Zusammenarbeit mit der ES-HSG geschaffen wurde. Diese zeichnete sich durch die Vorarbeiten im Unternehmen aus, wie die Entwicklung eines fundierten Kompetenzmodells, welches deutlich an Organisationszielen anknüpft und als Programmziele der Bildungsinnovation herangezogen werden konnte. Weiterhin war die Unterstützung des Managements auf mehreren Ebenen sichergestellt worden, die sich während des weiteren Prozesses und auf die Veränderungsprozesse als Voraussetzung für die Programm-Implementierung im Unternehmen förderlich auswirkte. So konnte das Programm nach der Implementierung wiederholt durchgeführt und weiterentwickelt werden. Für die Bildungsorganisation ES-HSG brachten dieses Innovationsprojekt sowie auch die weiteren Durchführungen auch Implikationen mit, bspw. weitere Erfahrungen und Erkenntnisse in der Gestaltung von Webinaren oder der Entwicklung eines HR-Facilitator-Teams mit (basierend auf den Programmelementen, die für die Bildungsorganisation inkrementelle Innovationen darstellten), die im Team weiter verfügbar und für andere Programme nutzbar werden. Die Bildungsinnovation wurde hier in erster Linien von der Kundenorganisation angetrieben. Gleichzeitig stellt die enge Zusammenarbeit mit Kunden für die ES-HSG eine wertvolle Quelle für neue Ideen dar, die wiederum in Innovationsprozesse systematisch aufgenommen werden könnten. Das Sammeln von Erfahrungen und Ausprobieren von Neuem kann mit dem aktuellen Ansatz allerdings v. a. innerhalb von Programmen mit Kunden gelingen, d. h. die Zustimmung eines Kunden bildet die Voraussetzung für das Experimentieren mit Neuem. Hier stellt sich die Frage, ob/wie es möglich werden kann, unabhängig von Kundenprojekten Erfahrungen mit neuen Lernmöglichkeiten bzw.

neuen Ansätzen, deren didaktisch sinnvolle Gestaltung und Umsetzung generieren zu können. Somit würden Erfahrungen vorliegen, die wiederum in Kundenprojekten genutzt werden könnten. Dies könnte die Barriere für Kunden senken, neue Lernformen aufzunehmen, da Erfahrungen bei den Gestaltungsexperten der Bildungsorganisation vorliegen, durch ein möglicherweise mit Neuem per se verbundene Risiko minimieren können.

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass bzgl. des systematischen Umgangs keine gemeinsamen Handlungsmuster zwischen den Fällen ausgemacht werden können. Die Angehensweisen waren sehr verschieden und können daher eher einen Einblick in mögliche Umsetzungsvarianten geben, die sicher abhängig von den spezifischen Situationen, Organisations- und Programmkontexten sind. Damit können vielmehr beispielhafte Erfolgsfaktoren für einen mehr oder weniger systematischen Umgang mit Bildungsinnovationen aus allen Einzelfällen abgeleitet werden. Erwähnenswert erscheint allerdings die etablierten neuen Rollen und Strategien in den Fällen von KBC und CCL, die sich grundsätzlich mit der Beobachtung von Trends und deren Bewertung für die eigene Organisation beschäftigen. Dies kann ein proaktives und zunächst kundenunabhängiges Explorieren von und Umgehen mit Bildungsinnovationen unterstützen und diese anschliessend in Executive Education Programme überführen.

# TEIL D: ZENTRALE ERGEBNISSE UND SCHLUSS-BETRACHTUNG

## 11 Konsolidierung der Ergebnisse: Entwicklung eines Modells zur Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements

In den einzelnen Schritten des iterativen Forschungsprozesses konnten verschiedene Erfolgsfaktoren und förderliche Aktivitäten für die Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme identifiziert werden. An dieser Stelle soll nun eine Konsolidierung der erarbeiteten Ergebnisse zur Beantwortung der übergreifenden Forschungsfrage vorgenommen werden: Wie können Bildungsinnovationen erfolgreich in Executive Education Programme implementiert werden?

Zieldimensionen von aktuell praxisrelevanten Bildungsinnovationen konnten als Ergebnis der ersten empirischen Studie identifiziert werden. Demnach stellt die Schaffung eines Impacts für die Kundenorganisation das erste Ziel auf einer übergeordneten Ebene dar, welches eng verbunden ist mit dem zweiten Ziel, Impact für die einzelnen Lernenden zu erzielen. Unter diesen beiden Ebenen konnten fünf weitere Ziele auf der Programmebene ausgemacht werden, an der sich die Programmgestaltung orientieren kann: praxisrelevante Inhalte vermitteln, praxisrelevante Erfahrungen ermöglichen, Anwendung des Gelernten unterstützen, individualisiertes Lernen ermöglichen, interdisziplinäre Kompetenzen entwickeln.

Das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit war die Entwicklung eines innovationsorientierten Executive Education Programm-Management-Modells, welches basierend auf den verschiedenen Ergebnissen der Arbeit und nun mit den vorliegenden Ergebnissen der fallübergreifenden Analyse angegangen werden kann. In den nachfolgenden Ausführungen soll ein solches Modell vorgestellt werden, das den Umgang mit Bildungsinnovationen gezielt aufnimmt. Dieses Modell umfasst fünf Gestaltungsfelder und lehnt sich an Innovationsprozessen in Verbindung mit der didaktischen Wertschöpfung auf der Meso-Ebene an. Abbildung 212 stellt diese Gestaltungsfelder übersichtlich dar:

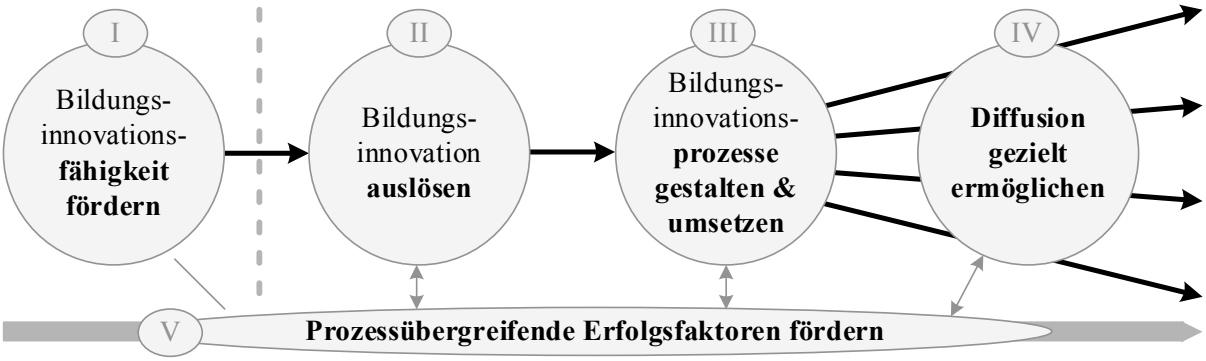



Abbildung 212: Gestaltungsfelder für die Implementierung von Bildungsinnovationen in Programme (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie die Abbildung zeigt, geht es zunächst darum, eine grundsätzliche Innovationsbereitschaft und auch -fähigkeit der Bildungsorganisation, der programmverantwortlichen Teams und der einzelnen Programmverantwortlichen zu fördern. Sofern diese vorliegt, können dann Bildungsinnovationen bzw. Innovationsprozesse gezielt ausgelöst werden. Dazu wirken oftmals mehrere Innovationstreiber zusammen, wie die Fallstudien gezeigt haben. Allerdings kann davon ein zentraler Treiber Innovationen tatsächlich auslösen, während die anderen fördernd auf die Situation einwirken. Solche ‚auslösenden Treiber' können direkt oder indirekt durch die Bildungsorganisation und die Programmverantwortlichen geschaffen werden. Erst mit diesem Schritt findet eine gezielte Aktivität statt, die auf die Implementierung von Innovationen zielen kann, d. h. eine vorliegende Innovationsfähigkeit wird damit genutzt und aktiviert. Weiterhin wird es dann bedeutend, einen systematischen Bildungsinnovationsprozess einzuleiten, diesen zu gestalten und umzusetzen – zunächst bzgl. der Inventions- und Innovationsphase. Dabei werden alle fünf Schritte der didaktischen Wertschöpfung erstmalig und iterativ durchlaufen. Nach einer erstmaligen Durchführung und Evaluation eines innovativen Programms, steht dann die gezielte Schaffung von nachhaltigen Implikationen im Rahmen der Diffusion im Vordergrund. Dies kann wiederholte Durchführungen des Programms und dessen Implementierung ins Angebotsportfolio meinen oder anderweitige Implikationen durch die weitere Nutzung einzelner Programmelemente. Ausserdem haben sich prozessübergreifende Erfolgsfaktoren als bedeutend erwiesen, die in allen Schritten gefördert werden sollten und Einflüsse auf die anderen Gestaltungsfelder nehmen.

Innerhalb der fünf Gestaltungsfelder sollen nachfolgend Handlungsempfehlungen für die Praxis herausgearbeitet werden. Dabei werden die zentralen innovationsförderlichen

Faktoren in den einzelnen Schritten im Vergleich bzw. der Kontrastierung bzgl. unterschiedlicher Kontextbedingungen (wie Programmkontext, organisationale Rahmenbedingungen) beschrieben. Zusammenfassend werden die einzelnen innovationsförderlichen Aktivitäten des Programm-Managements skizziert, die in den vorangegangenen Ergebnissen festgehalten werden konnten. Mit den Beispielen der Fallstudien kann ein exemplarischer Prozessablauf skizziert werden, welcher erfolgsfördernde Aktivitäten in die Prozessschritte einordnet und miteinander verbindet, sofern dies als möglich bewertet wurde. Ebenfalls werden Schritte und Aktivitäten aufgeführt, die nur unter spezifischen Bedingungen zielführend erscheinen. Damit ermöglicht das Modell, situations- und programmspezifisch relevante Schritte im Gesamtprozess herauszugreifen und andere zu vernachlässigen.

Abbildung 213 veranschaulicht die Ansatzpunkte dieser Gestaltungsfelder durch die Zuordnung in Phasen eines Bildungsinnovationsprozesses, welche zeitliche Dimensionen aufweisen: Gestaltungsfeld I und II sind vor dem eigentlichen Innovationsprozess angesiedelt, d. h. sie tragen zur Innovationsfähigkeit und Initiierung bei. Gestaltungsfeld III konzentriert sich auf die Schritte des eingeleiteten Innovationsprozesses (Inventions- und Innovationsphase), Gestaltungsfeld IV nimmt die Diffusionsphase auf. Dabei kann der Blick nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf die Zukunft gerichtet sein, wie später deutlich werden wird. Gestaltungsfeld V bezieht sich auf übergreifende Erfolgsfaktoren, die förderliche Einflüsse auf die anderen Gestaltungsfelder nehmen können. Abbildung 215 bis Abbildung 222 (vgl. Kapitel 17) visualisieren die damit verbundenen Aktivitäten eines innovationsorientierten Programm-Managements in detaillierter Form.

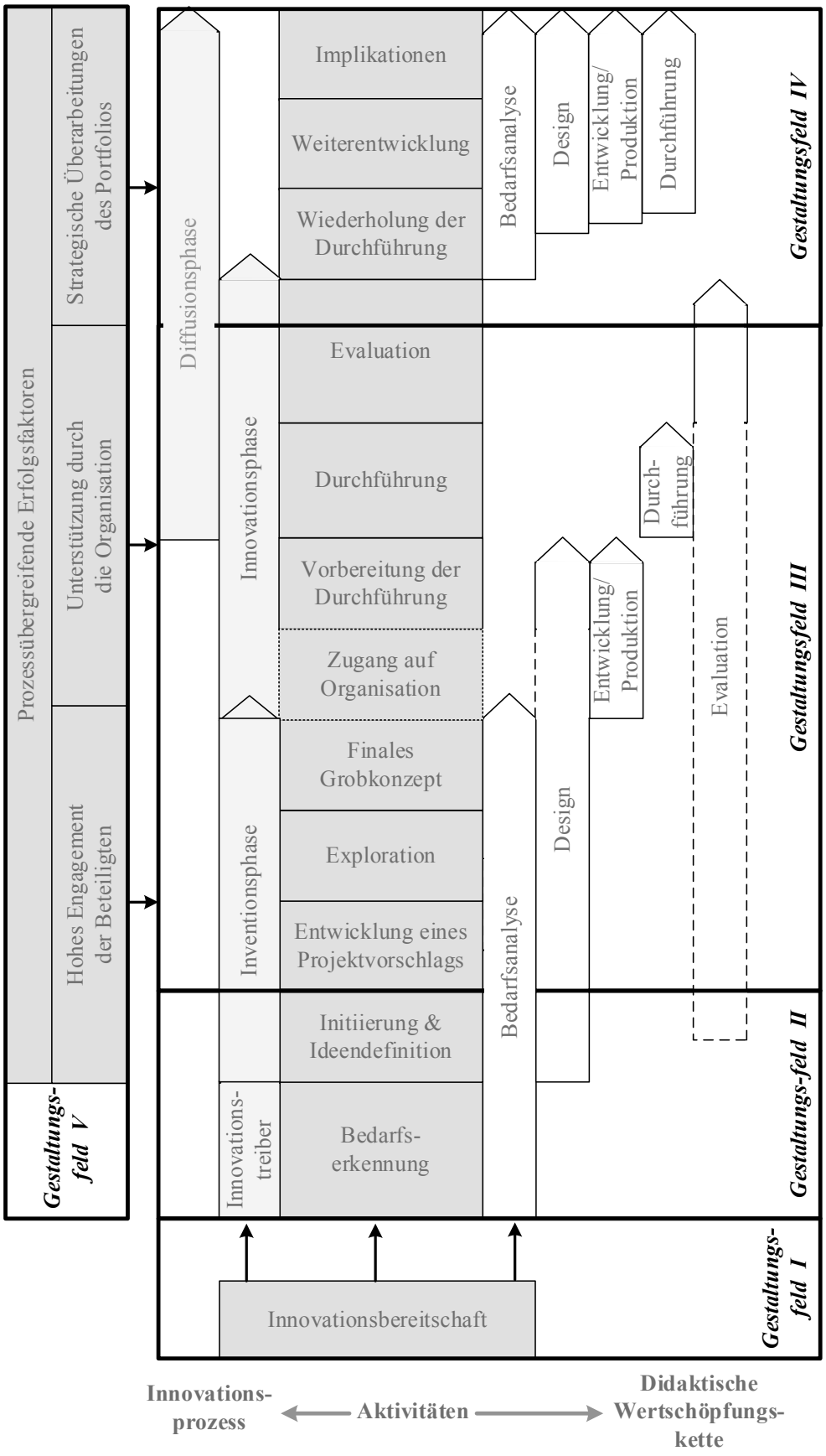



Abbildung 213: Einordnung der Gestaltungsfelder in den Innovationsprozess
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 11.1 Gestaltungsfeld I: Bildungsinnovationsfähigkeit fördern

In den Fallstudien zeigt sich eine grundsätzliche Innovationsbereitschaft auf den Ebenen Organisation, Teams und Individuen. Dies kann bspw. dazu führen, dass durch Trendmonitoring aufkommende Trends früh wahrgenommen und bzgl. seines Potenzials für die Bildungsorganisation bewertet wird (z. B. in Abstimmung an deren Strategie); dies bedingt eine Offenheit und Sensibilität einzelner Programmverantwortlicher. Ebenso kann eine Sensibilität innerhalb der Organisation für bestimmte Inhalte und Themen geschaffen werden. Durch die Erreichung einer persönlichen Überzeugung der Praxisrelevanz der Programmverantwortlichen können diese incentiviert und motiviert werden, ein bestimmtes Thema den Kunden zugänglich zu machen. So kann eine Innovationsbereitschaft etabliert werden, welche eine förderliche Ausgangsbasis bildet. Grundsätzlich können in dieser Phase zentrale Erkenntnisse aus dem theoretischen Bezugsrahmen angeführt werden, um eine förderliche Ausgangslage für die Aufnahmen von Bildungsinnovationen zu fördern. Die Konzepte des organisationalen Lernens setzen hier an, indem bspw. förderliche Werte gelebt werden oder Strukturen flexibel gestaltet werden, sodass Teams sich bei Bedarf und ggf. selbstorganisiert kurzfristig in Projektstrukturen zusammensetzen können. An dieser Stelle soll auf die Erkenntnisse in den Kapiteln 2.3.3 und 2.4.3 hingewiesen werden, die die Förderung der Innovationsfähigkeit auf der Makro- und Meso-Ebene beleuchten. Auf eine solche vorliegende Innovationsfähigkeit können dann verschiedene Innovationstreiber in ihrem Zusammenspiel einwirken sowie situative Innovationsauslöser treffen, die eine erste Ideengenerierung und schliesslich Innovationsprojekte anstossen. In allen Fallstudien wurde deutlich, dass einer der zentralen Innovationstreiber ein bereits erkannter Bedarf bei den Kunden bzw. potenziellen Teilnehmenden und Lernenden darstellt. Demnach beginnt die Bedarfsanalyse als Schritt der didaktischen Wertschöpfung bereits vor dem Start des Innovationsprozesses. Aus der Perspektive der Bildungsorganisation kann die Bedarfserkennung proaktiv durch diese selbst oder reaktiv verlaufen, indem Kunden diesen erkennen und an die Bildungsorganisation herantragen (vgl. Abbildung 215).

**Verankerung eines erkannten Bedarfs in der Organisationsstrategie zur Förderung eines proaktiven Agierens.** Bei einer proaktiven Bedarfserkennung durch die Bildungsorganisation (umsetzbar bspw. im Kontext standardisierter Programme im B2B sowie im B2C-Modell mit kundenspezifischen Anpassungen), kann dieser Bedarf entweder in der organisationalen Mission oder dem Angebotsportfolio (in dem andere Angebote bereits versuchten, den Bedarf aufzunehmen) verankert werden. Somit wird der Bedarf bereits grundsätzlich erkannt, auf der Organisationsebene aufgenommen und

stellt so eine innovationsförderliche Grundlage dar: Die Aufnahme dieses Bedarfs in strategische Elemente der Organisation kann die Aufmerksamkeit der Beteiligten verstärkt auf diesen lenken, d. h. sensibilisieren. So können daran anschliessend andere, neuartige Wege bzw. innovative Programme gestaltet und durchgeführt werden, die diesen Bedarf stärker als zuvor aufnehmen. Diese sensibilisierte Aufmerksamkeit kann dann auf innovatives Verhalten von einzelnen Programmverantwortlichen treffen, wie Offenheit, sodass Trends und Handlungsbedarf entsprechend dieses erkannten Bedarfs wahrgenommen und bewertet werden können.

**Externe Anstösse einer reaktiven Bedarfserkennung.** Die Bedarfserkennung durch die Kunden selbst – und damit in einem reaktiven Verständnis für die Bildungsorganisation – kann sicherlich auf verschiedenen Entwicklungen innerhalb und ausserhalb der Kundenorganisation basieren. Damit erkennen Kunden selbst einen Handlungsbedarf und gehen auf einen Bildungsanbieter zu, der sie in der Lösungsgestaltung als Partner unterstützen kann; als solcher muss dieser von den Kunden allerdings wahrgenommen werden. Mit dieser Aktion wird direkt der Innovationsprozess angestossen.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 1:**<br>**Die strategische Verankerung erkannter Bedarfe kann die Aufmerksamkeit der Programmverantwortlichen für diese sensibilisieren, proaktives Agieren sowie die Entwicklung neuartiger Programme fördern, welche diesen Bedarfen besser als zuvor begegnen können.**<br>Durch die Bildungsorganisation erkannte Bedarfe können in der organisationalen Strategie, bspw. der Mission oder dem Angebotsportfolio verankert werden, um deren Bedeutung für die Mitarbeitenden hervorzuheben und deren strategische Aufmerksamkeit auf diesen Bedarf zu lenken. Innovatives Verhalten der Programmverantwortlichen kann an dieser strategischen Grundlage anknüpfen. So können Ideen für neuartige Programme aufkommen, die diesem Bedarf besser als bisherige Lösungen begegnen können. |

**Sensibilisierung der organisationalen Aufmerksamkeit für neue Lernformen.** Sofern eine proaktive Bedarfserkennung durch die Organisation und dessen strategische Verankerung vorliegt, kann zusätzlich eine strategische Aufmerksamkeit und Erprobung für spezifische ‚neue Lernformen' der Organisation als weiteres, unterstützendes Argument für die Initiierung und Umsetzung eines Innovationsprojektes gesehen werden. Die Kategorie solcher ‚neuen Lernformen' kann dabei jeweils breit definiert sein (bspw. technologiegestütztes Lernen, Online- und virtuelle Lernformate). Eine solche organisationale Aufmerksamkeit kann es Programmverantwortlichen ermöglichen, die

strategische Entwicklungsrichtung der Organisation deutlich zu erkennen und ihr eigenes Handeln als ‚im Sinne der Organisation' zu verstehen, indem sie einen Beitrag zur weiteren Erkundung solcher Lernformen leisten. Diese Aufmerksamkeitssetzung auf neue Lernformen könnte idealerweise strategisch verankert und betont werden. Allerdings können solche Fokussierungen auch weniger systematisch intern den Mitarbeitenden bekannt gemacht und ggf. kommuniziert werden.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 2:**<br>**Eine intern kommunizierte und ggf. strategisch verankerte organisationale Aufmerksamkeit für spezifische neue Lernformen kann Einzelne und Teams entsprechend für diese sensibilisieren.**<br>Dies schafft eine innovationsförderliche, wenn auch nicht entscheidende Grundlage, indem die strategische Bedeutung neuer Lernformen für die Bildungsorganisation hervorgehoben wird. Das Handeln einzelner Programmverantwortlicher und Teams kann mit neuen Ideen diese strategische Richtung aufnehmen und ‚im Sinne der Organisation handeln'. |

## 11.2 Gestaltungsfeld II: Bildungsinnovation auslösen

Wenn situative Innovationstreiber auf eine Innovationsbereitschaft der Organisation, der Teams oder der Individuen treffen, können diese eine Ideengenerierung auslösen und daraufhin Innovationsprozesse initiieren. Dies ist v. a. bei einer proaktiven Bedarfserkennung bedeutend. Die Bildungsorganisation kann direkt oder indirekt auf solche situativen Innovationsauslöser einwirken. Die Schritte der Initiierung und ersten Ideengenerierung stehen damit am Anfang des Innovationsprozesses und starten diesen. Dabei können drei verschiedene Handlungsformen aufkommen, die nachfolgend skizziert werden.

**Der organisationsexterne Anstoss** geht einher mit der externen Bedarfserkennung durch die Kunden selbst, welche auf einen Bildungsanbieter im B2B-Modell zugehen, um eine Partnerschaft mit diesem zur gemeinsamen Gestaltung und Umsetzung einer Lösung anzugehen.

**Ein organisationsinterner, aber Kernteam-externer Anstoss** kann Organisationsmitgliedern bspw. durch das Management gegeben werden durch die Ausschreibung eines 'Request for Proposals', also das gezielte Einholen von Vorschlägen für Innovationsprojekte. Dies kann verbunden werden mit der Vergabe eines ‚kleinen' Innovationsbudgets, sodass gleichzeitig Ressourcen in einem definierten Umfang sichergestellt werden

(z. B. durch die Vergabe von internen oder externen Finanzierungsmittel aus Fördertöpfen, welche in die Strategie der Bildungsorganisation verankert sein kann) und auch die Investition von Arbeitszeit (zu einem gewissen Masse) durch die Organisation damit befürwortet wird. Dadurch kann sich kurzfristig ein freiwilliges, engagiertes Projektteam zusammensetzen und seine Ideen einbringen. Die Auswahl eines Vorschlages wird dann durch die Organisation (Management) getroffen und der Innovationsprozess anschliessend gestartet. Dieses Vorgehen kann im Sinne eines systematischen Ideenmanagements gesehen werden, welches Ideen von allen Organisationsmitgliedern aufnimmt. Die Entscheidung für eine Idee, die als Projekt umgesetzt werden soll, liegt dann bei dem Management. Dabei ist die Freiwilligkeit als bedeutend anzusehen, da damit interessengeleitet vorgegangen werden kann, was sicher als förderlich für ein hohes Engagement der Beteiligten im Innovationsprozess betrachtet werden kann.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 3:**<br>**Innovationsprojekte können gezielt durch die Bildungsorganisation initiiert werden, indem diese von freiwilligen Mitgliedern kreative Vorschläge einholt und Ressourcen zur Umsetzung zur Verfügung stellt.**<br>Dadurch können vorhandene Ideen der Mitglieder aufgenommen und aus einer strategischen Perspektive ein weiterführendes Innovationsprojekt ausgewählt werden. Strategisch weiterführende Ideen werden ausgewählt und in einen systematischen Innovationsprozess überführt. |

Mit einem solchen Vorgehen können bildungsinnovationsauslösende Situationen geschaffen werden, in denen erkannte und mit Potenzialvermutung bewertete Trends auch früh in ihrer Entwicklungskurve auf dem Bildungsmarkt aufgenommen und in einem Innovationsprojekt gezielt nachgegangen werden kann. Dabei stellt die Verfügbarmachung finanzieller Ressourcen ebenfalls einen Erfolgsfaktor für den weiteren Verlauf des Innovationsprozesses dar. Neben Spenden sind für die Praxis sicher weitere Finanzierungsquellen denkbar.

**Selbstinitiierung des Projekt-Kernteams**. Unabhängig von einer durch Programmverantwortliche erwartete oder nicht erwartete Unterstützung durch die Organisationen zur Umsetzung eines Innovationsprojektes kann eine Etablierung eines selbstinitiierten und -organisierten Teams ausserhalb der etablierten Strukturen auch im Sinne eines selbstverantwortlichen Unternehmerverhaltens in der Organisation durch die Mitglieder als förderlichen Faktor einer lernenden Organisation gesehen werden (vgl. Kapitel 2.3).

Dies kann ebenfalls die Motivation der freiwillig Beteiligten über das Innovationsprojekt enorm fördern. Auf diese Weise können relativ schnell und unkompliziert kreative Ideen gesammelt und zu einem ersten (und nicht zwingend ausgereiften) Projektvorschlag ausgearbeitet werden, der dann in einem späteren Schritt an die Organisation herangetragen werden kann. Entscheidend für eine erfolgreiche Implementierung eines so entstandenen Programms oder Projektes wird dann in einem späteren Schritt sein, wie die Organisation die Aufnahme ins Angebotsportfolio oder auch die weitere Entwicklung des Programms unterstützten kann. Gerade letzteres kann Investitionen erfordern, wenn es bspw. um die Hinzuziehung von Partnern geht, den Kauf technischer Ausstattungen usw. Für diesen Initiierungsansatz können eine entsprechende Organisationskultur, aber auch -strategie als ausschlaggebend erkannt werden, damit einzelne Mitarbeitende ohne äussere Anstösse selbst eine solche Initiative ergreifen.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 4:**<br>**Die organisationsunabhängige Selbstinitiierung und -organisation von kleinen Innovationsprojektteams kann zur schnellen und unkomplizierten Sammlung kreativer Ideen führen; dies kann durch die Organisationskultur sowie -strategie indirekt gefördert werden und ermöglicht ein interessengeleitetes Vorgehen der Beteiligten als eigenverantwortliche ‚Unternehmer' im Gesamtunternehmen.**<br>Dies bedingt das Inkorporieren und Leben der Organisationswerte durch die einzelnen Mitglieder sowie eine Strategie, die individuelle Anreize für ein solches Vorgehen setzt. |

## 11.3 Gestaltungsfeld III: Bildungsinnovationsprozesse gestalten und umsetzen

Nachdem ein Innovationsprozess ausgelöst wird, beginnt die Inventionsphase. Diese kann Aktivitäten wie die Entwicklung eines Projektvorschlags, ggf. einer Explorationsphase und die Entwicklung eines finalen Grobkonzeptes beinhalten. Anschliessend wird in die Innovationsphase übergegangen, in der ggf. in einem Zugang die Bewilligung der Bildungsorganisation einzuholen und die Durchführung des Programms vorzubereiten sowie umzusetzen ist. Das Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfungsprozesse nimmt zudem die Evaluation auf. Diese Schritte sind in dem Gestaltungsfeld ‚Bildungsinnovationsprozesse' angesiedelt, weil es dabei v. a. um die Ideengenerierung, die Entwicklung und erstmalige Umsetzung geht. Die daran anschliessende Diffusionsphase

wird als separates Gestaltungsfeld behandelt, da diese zeitlich nachgelagert aufkommen und andere Schwerpunktsetzungen bzgl. der Aktivitäten involviert.

### 11.3.1 Inventionsphase – Projektvorschlag

Dieser Schritt ist nur in Fällen relevant, in denen entweder durch die Bildungsorganisation selbst oder extern durch die Kunden ein Projekt*vorschlag* angefordert wird. Ein zentraler Erfolgsfaktor stellt die Basierung des Projektvorschlags auf einer freiwilligen Basis, d. h. die Projektteams können sich interessengeleitet für die Entwicklung eines Vorschlags und ggf. die Durchführung des vorgeschlagenen Projektes entscheiden. Das Interesse kann dabei durch die organisationalen Strategie und/oder auch persönlicher Motivation entstehen. Mit der Entwicklung eines Proposals kann dann ein erstes Grobkonzept für das Projekt bzw. das innovative Programm entwickelt werden. Diese Aktivität unterstützt die relativ schnelle Konkretisierung erster Ideen. Idealerweise steht die normative und strategische Ausrichtung der Organisation im Einklang mit der Bildungsinnovation, sodass diese herangezogen werden können, um deren Mehrwert für die Zielorganisation zu begründen. Zielorganisation meint an dieser Stelle entweder die Bildungsorganisation, die das innovative Programm im Rahmen ihres Portfolios durchführen wird oder die Kundenorganisation, in deren Kontext und Entwicklungsportfolio das Programm durchgeführt wird. Mit der Annahme des Projektvorschlags durch den internen oder externen ‚Auftraggeber' sollte die zentrale Überzeugungsarbeit der Entscheidungsträger abgeschlossen sein, sodass eine förderliche Grundlage für die weitere Umsetzung des Innovationsprozesses geschaffen wird.

Grundsätzlich kann ein Grobkonzept ebenfalls von selbstinitiierten Projektteams entwickelt werden. Hier würde die Anfrage oder Vorgabe nicht von extern aufkommen, sondern als selbst gesetzter Meilenstein des Teams selbst.

| | |
|---|---|
| Meso- & Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 5:**<br>**Die Entwicklung eines Projektvorschlags nach einem 'Request for Proposal' kann dabei unterstützen, in relativ kurzer Zeit erste Ideen zu präzisieren und ein Grobkonzept zu gestalten. Die Annahme eines Projektvorschlags bewirkt zudem die Überzeugung zentraler Entscheidungsträger.**<br>Ein solcher Projektvorschlag kann von Kunden oder der Bildungsorganisation eingefordert werden, sofern diese entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen. Mit der Annahme des Vorschlags sollte die grundlegende Überzeugungsarbeit abgeschlossen sein, um eine förderliche Ausgangslage für den weiteren Prozessverlauf zu schaffen, in dem die Aufmerksamkeit gänzlich auf das Innovationsprojekt selbst gerichtet werden kann. |

### 11.3.2 Inventionsphase – Exploration

Eine extensive Explorationsphase scheint v. a. dann sinnvoll, wenn das Programmteam sich mit dem Bildungsinnovationsprojekt auf ein neues oder noch zu wenig bekanntes Feld wagt. Dies ist zu erwarten, wenn das zu gestaltende Programm eine Neuartigkeit für die Bildungsorganisation aufweist. Dagegen erscheint eine Explorationsphase weniger weiterführend, wenn die Neuartigkeit v. a. im Anwendungskontext zu identifizieren ist, aber weniger für den Bildungsanbieter, da dieser ähnliche Programme bereits zuvor gestaltet und umgesetzt hat, sodass bereits Erfahrungen dazu vorliegen.

Mit diesem Schritt kann Expertenwissen einbezogen werden, bspw. durch das Führen von Gesprächen und/oder Interviews mit internen und auch externen Experten. Sofern ausschliesslich interne Experten involviert werden, sollten diese an der Schnittstelle zwischen der Bildungsorganisation und den Kunden agieren, sodass diese ebenfalls über externes Wissen verfügten (wie Feedbacks der Kunden oder Erfahrungswissen bzgl. deren Bedarfe und Bedürfnisse). Letzteres nimmt bereits eine mögliche Zieldimension dieser Explorationsphase auf: Herausforderungen, Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden können exploriert, Erfahrungen zur Gestaltung eines neuartigen Programms abgeholt oder die interne Abstimmung mit der organisationalen Strategie angegangen werden. Zudem sind sicherlich vielzählige weitere individuelle Fokussetzungen denkbar.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 6:**<br>**Der Weg in ein neues, unbekanntes oder zu wenig bekanntes Feld kann professionell vorbereitet und umgesetzt werden, indem einer umfassenden Explorationsphase besondere Aufmerksamkeit zugedacht wird. Dabei ist internes und externes Expertenwissen (in einer Öffnung nach aussen) systematisch aufzunehmen.**<br>Die inhaltliche Fokussetzung der Exploration ist projektspezifisch zu definieren. Die Aufnahme internen Expertenwissens ermöglicht das Aufnehmen vorhandenen Wissens und Erfahrungen, vorliegender Kompetenzen und Ideen sowie die Abstimmung mit der strategischen Ausrichtung der Bildungsorganisation. Die Auswahl interner Experten, die an der Schnittstelle zwischen Kunden und Bildungsorganisation stehen, kann besonders weiterführend sein, um die externe Kundneperspektive zu integrieren. Die Aufnahme externen Expertenwissens ermöglicht das Aufnehmen von Informationen oder Ideen der Kunden und/oder des Marktes. |

### 11.3.3 Inventionsphase – Finales Grobkonzept

Die Entwicklung eines finalen Grobkonzeptes stellt im Rahmen der didaktischen Wertschöpfung einen zentralen Schritt dar. Diese schliesst an die erste Ideengenerierung sowie ggf. an die Entwicklung eines Projektvorschlags als erstes Grobkonzept an.

**Entwicklung von Teilnehmertypen.** In einer ersten Aktivität können Teilnehmertypen zusammengestellt und so mögliche Bedürfnisse einer neuen/erweiterten Zielgruppe antizipiert werden. Dies kann wertvoll sein, wenn wenig über die neue Zielgruppe bekannt ist und es gleichzeitig als schwierig eingeschätzt wird, diese direkt zu befragen, bspw. wenn die Bildungsinnovation ein neues Lernformat beinhaltet, die sich an eine ‚Masse' an Lernenden in globaler Reichweite richten soll und/oder zu diesem Zeitpunkt nicht konkret absehbar ist, welche Lernende letztendlich teilnehmen werden. So kann zunächst mit antizipierten Teilnehmertypen gearbeitet werden. Dieser Schritt kann die nachfolgenden Design-Aufgaben wesentlich erleichtern, da die Programmverantwortlichen eine Vorstellung über Bedürfnisse der möglichen Zielgruppe generieren kann.

Grundsätzlich kann diese Aktivität in allen Kontexten umsetzbar und zielführend sein. Sofern allerdings bereits eine umfassende Kenntnis der Zielgruppe(n) vorliegt, wäre dieser Schritt weniger zielführend. Wenn bspw. im Kontext massgeschneidertet Programme die Kunden Bedarf in ihrer Kundenorganisation für ein Executive Education Programm identifiziert haben, gehen diese bereits mit einer klaren Vorstellung der Zielgruppe auf Bildungsanbieter zu. Weiterhin könnte dies bei standardisierten sowie auch massgeschneiderten Programmen sinnvoll sein, in denen eine heterogene Lerndengruppe erwartet werden kann, um in Design-Aktivitäten gezielt deren verschiedene Bedürfnisse aufnehmen zu können.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 7:**<br>**Die Entwicklung von Teilnehmertypen und die Antizipation deren Lernbedürfnisse kann die nachfolgenden Design-Aktivitäten erleichtern, indem sie die Bedürfnisse bewusst machen und klare Orientierungspunkte liefern.**<br>Dies kann dann eine zielführende Aktivität sein, wenn wenige Informationen über die Zielgruppe vorliegen und auch nur schwierig generiert werden können. |

Ein solches Vorgehen wird ebenfalls in Design-Thinking-Ansätzen zur Produktentwicklung durch die Entwicklung von ‚Personas' verfolgt. Dabei werden einige Vorteile erkannt, die für den Kontext der Executive Education übersetzt werden könnten:

> *"Personas are detailed descriptions of imaginary people constructed of well-understood, highly specified data about real people. … when you … use personas in a thoughtful way during the product development, you will: increase your product's usability, utility, and general appeal; streamline your teams' processes and improve your colleagues abilities to work together; enable your business to make business decisions that help both your company and your customers…" (Pruitt & Adlin, 2006, S. 4)*

**Zwei Design-Dimensionen.** Unabhängig davon, ob zuvor Teilnehmertypen entwickelt wurden oder nicht, hat sich in der Praxis bis dato das Vorgehen bewährt, zunächst aus den bestehenden Inhalten geeignete Inhalte aufgrund ihrer vermuteten Relevanz für die Zielgruppe auszuwählen, welche z. T. intern mit anderen Personen oder auch der Strategie abzustimmen ist. Beides ist v. a. dann bedeutend, wenn Inhalte frei zugänglich gemacht werden sollen und deshalb mit dem bestehenden Geschäftsmodell vereinbar sein sollen. Ein umgekehrtes Vorgehen wäre ebenfalls denkbar und könnte nachhaltige strategische Veränderungen in der Bildungsorganisation mitbringen: Ein Geschäftsmodell zu finden, dass das freie Herausgeben von (bestimmten) Inhalten unterstützt, um dann Programme zu gestalten, die dies aufnehmen.

Insgesamt zeigt sich mit diesem Vorgehen eine anhaltende Inhaltsorientierung in der Praxis, welche sich deutlich in allen Ergebnissen dieser Arbeit ausmachen lässt. Demnach verstehen Executive Education Anbieter ihre Inhalte weiterhin als eine zentrale Basis für ihre Angebote. Eine solche Inhaltsorientierung könnte einen freien Zugang zu Inhalten im Sinne der OER-Entwicklung erschweren. So wurde in der Online-Umfrage deutlich, dass die Ermöglichung freier Zugänge zu Inhalten von den Praxisexperten nicht als relevant für diesen Kontext eingeschätzt wird. Letztendlich wird darauf zu achten sein, nicht an den Inhalten festzuhalten, die die Executive Anbieter den Lernenden offerieren können. Vielmehr wird weiterhin die Herausforderung aufkommen, die Denkweise umzustellen: Oftmals sehen Anbieter die Gestaltung und das Anbieten von ‚guten' Inhalten als eine ihrer Kernkompetenzen, was sich in der Online-Umfrage sowie in den Fallstudien zeigte. Hier wird es erforderlich werden, dennoch die Perspektive auf die Lernenden, die Kunden und ihre spezifischen Problemstellungen richten zu können, um daran anschliessend tatsächlich praxisrelevante Inhalte zugänglich machen zu können. Um dies sicherzustellen, wird es besonders bedeutend sein, die Kunden verstärkt in den Bildungsinnovationsprozess einzubeziehen – beginnend mit der Bedarfsanalyse. Im Sinne der neueren Ansätze des Design Thinking oder agilen Entwicklungsansätzen kann diese Kundenorientierung bereits früh im Prozess und fortlaufend in enger Kommunikation stattfinden (vgl. Kapitel 3.3.2). Das Aufnehmen relevanter Inhalte aus der Perspektive der Kunden steht in starkem Kontrast zu einem Ansatz, der vermeintlich relevante Inhalte aus der Perspektive der Anbieter betrachtet.

Für die Gestaltung des finalen Grobkonzeptes bilden die ausgewählten Inhalte die erste Design-Dimension. Diese können dann mit verschiedenen geeigneten Methoden in einer zweiten Design-Dimension ausgestaltet werden, um engagierendes, aktives und kollaboratives Lernen zu ermöglichen und zu verschiedenen Graden Lernen in Arbeitsprozesse und den Arbeitskontext zu integrieren. Für beide Design-Dimensionen ist aus einer didaktischen Perspektive die Orientierung an den Programm- und Lernzielen grundlegend, welche in den in den Schritten der Bedarfsanalyse und der ersten Ideengenerierung aufgenommen werden.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 8:**<br>**Basierend auf den zuvor definierten Programm- und Lernzielen kann durch die Ausgestaltung der beiden Design-Dimensionen ‚Inhalte' und ‚Methoden' die Struktur des Grobkonzeptes erstellt werden. Die enge Einbindung von Kunden bzw. Lernenden fördert die Sicherstellung der Relevanz und die Entwicklung einer tatsächlichen Lösung für diese.**<br>Dabei ist sicherzustellen, dass eine die für Lernenden und Kunden relevanten Inhalte und Methoden integriert werden (um ihren spezifischen Problemstellungen zu begegnen). Die enge Kommunikation mit Kunden bzw. Lernenden und deren Einbindung in den Innovationsprozess sollte die Sicherstellung der Relevanz für die Lernenden unterstützen und wirkt dem Fehler entgegen, relevante Inhalte aus Sicht des Anbieters aufzunehmen. |

**Entscheidungsfindung.** Ein weiterer Erfolgsfaktor liegt in der Grösse der Projektteams: Relativ kleine Projektteams sollten als Verantwortliche für den Innovationsprozess agieren. Diese kleine Teamgrösse trägt dazu bei, sich relativ einfach persönlich treffen zu können und persönliche Diskussionen zu führen, um innerhalb kurzer Zeit Entscheidungen treffen und den Innovationsprozess vorantreiben zu können. Als besonders förderlich können fokussierte Design-Workshops gesehen werden, die sich ‚blockweise' über wenige Tage hintereinander erstecken. Weiterführend ist dabei, dass Abstimmungen und Entscheidungen nur innerhalb dieses kleinen Kernteams getroffen werden müssen, wenn diesem die volle Verantwortung für den Innovationsprozess zukommt. Dies nimmt den Wert der ‚Autonomie' neuer Ansätze zur Umsetzung von Innovationsprozessen auf (vgl. Kapitel 3.3.2), indem dem Kernteam die Unterstützung, aber auch Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit durch einen Vertrauensvorschuss der Organisation zukommt. Sofern das Team selbstinitiiert und unabhängig von der Organisation agiert, ist dies zu diesem Zeitpunkt noch nicht notwendig.

Punktuell kann und sollte das Kernteam weitere Personen einbeziehen (z. B. in der Explorationsphase oder später in der Entwicklungsphase), um Wissen und Erfahrungen auch ausserhalb des Teams bestmöglich integrieren zu können und eine ‚Silo-Gestaltung' zu vermeiden. Doch auch diese Auswahlentscheidungen sollten bei dem Kernteam liegen und ebenfalls die Verantwortung für die Umsetzung.

| Meso- & Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 9:**<br>**Das Arbeiten in kleinen autonomen Kernteams, die die gänzliche Verantwortung für den Innovationsprozess tragen und Entscheidungen ohne weitere Abstimmung treffen können, fördert das schnelle Vorankommen.**<br>Stellenweise können weitere Personen in den Prozess einbezogen werden; hierfür sollte die Handlungsfreiheit und Entscheidungskraft bei dem Kernteam liegen. Dies ist auf der Makro-Ebene sicherzustellen und auf der Meso-Ebene umzusetzen. |
|---|---|

### 11.3.4 Innovationsphase – Zugang auf die Bildungsorganisation

Der Zugang zur Bildungsorganisation ist nur dann relevant, wenn die vorangegangenen Schritte durch ein selbstinitiiertes Kernteam losgelöst von der Bildungsorganisation durchlaufen wurden. Zum einen kann dann eine Zustimmung der Organisation notwendig werden, um das Programm im Rahmen deren Portfolio aufnehmen und durchführen zu können. Zum anderen kann es bedeutend werden, für anstehende Entwicklungsarbeiten Unterstützung zu erhalten (bspw. finanzielle Ressourcen).

Dazu kann die Idee und das Grobkonzept so weit entwickelt werden, dass diese bereits an einen Kunden herangetragen werden kann. Sofern mögliche Herausforderungen auf der Seite der Bildungsorganisation gesehen werden, die Bildungsinnovation anzunehmen, kann eine vorliegende Nachfrage eines akquirierten Kunden ein entscheidendes Argument für eine erste – wenn auch probehafte – Entwicklung und Durchführung des innovativen Programms darstellen. Auf dieser Basis könnte die Wahrscheinlichkeit steigen, dass die Organisation den ‚Verkauf' sowie die Durchführung bewilligt und ein geringes Entwicklungsbudget bereitstellt. Letzteres kann zunächst gering, aber für die Entwicklung eines Teils der gesamten Idee ausreichend sein, sodass diese mit einem Kunden ausprobiert werden kann. Die Entwicklung des übrigen Teils kann damit verzögert und könnte ggf. bei Nachfragen durch weitere Kunden angegangen werden.

Grundsätzlich kann dieser Ansatz im Sinne einer agilen Entwicklung verstanden werden: Eine relativ schnelle Entwicklung eines Programms, das noch nicht im finalen Zustand an Kunden herangetragen wird, um deren Feedback aufnehmen, das Programm damit verbessern und weiterentwickeln zu können. Das geht einher mit der Überzeugung, nicht in ‚finalen' Programmen zu denken (vgl. Kapitel 3.3.2).

| Meso- & Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 10:**<br>**Sofern die Schritte zuvor unabhängig von der Bildungsorganisation umgesetzt wurden, wird das Zugehen auf die Organisation nun bedeutend, um deren Bewilligung zur Weiterentwicklung und Durchführung einzuholen. Zudem können dadurch geringe Ressourcen für die agile Entwicklung von Teilen der Gesamtidee (nicht eines ‚finalen' Programms) zur Verfügung gestellt werden.**<br>Das Vorliegen einer Kundennachfrage kann dabei als förderliches Argument eingebracht werden. Dabei kann in agilen Entwicklungsschritten gedacht werden: Elemente des Grobkonzeptes können zunächst entwickelt werden, um diese mit Kunden auszuprobieren und später weiterzuentwickeln. |
|---|---|

### 11.3.5 Innovationsphase – Vorbereitung der Durchführung

Grundsätzlich sind die relevanten Aktivitäten zur Vorbereitung auf die Durchführung in Abhängigkeit zum Programm-Design zu verstehen und können demnach vielfältiger Art sein. An dieser Stelle soll auf die folgenden beispielhaft eingegangen werden, welche im Rahmen der empirischen Untersuchungen aufgenommen wurden: Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen, Entwicklung und Produktion von Lehr-/Lernmaterialien, Schaffung einer projektförderlichen Dynamik und Unterstützung, Auswahl und Vorbereitung virtueller Lernumgebungen, detaillierte Feinplanung und Vorbereitungen zur Vermarktung.

**Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen**

Abhängig von der Ausgestaltung des Grobkonzeptes, des gewählten Programm-Designs und der Lehr-/Lernmethoden kann es für Programmverantwortliche notwendig werden, eigene Kompetenzen weiterzuentwickeln, um dieses Programm wie geplant entwickeln und/oder durchführen zu können. Dies kann besonders bei innovativen Programmen erforderlich werden, die Programm-Elemente beinhalten, die zuvor noch nicht durch die Bildungs- oder Zielorganisation umgesetzt wurden und zu denen keine/wenige Erfahrungswerte vorliegen. Eine solche Situation kann als Möglichkeit verstanden werden, Kompetenzen auf den Ebenen der Individuen, des Kernteam und sogar der Organisation

– durch die Einbeziehung weiterer Organisationsmitglieder in den Innovationsprozess – zu entwickeln. Einen alternativen Ansatz kann auch die Einbeziehung neuer externer Partner darstellen, sofern die Kompetenzen nicht intern entwickelt werden sollen. In unternehmensspezifisch gestalteten Programmen können überdies neue Kompetenzen individueller Teammitglieder innerhalb der Zielorganisation (also der Kundenorganisation) entwickelt werden, die dann in dieser weiterhin verfügbar und nutzbar sind.

| | |
|---|---|
| Meso- (& Makro-)Ebene | **Handlungsempfehlung 11:**<br>**Das erstmalige Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfungsprozesse zur Umsetzung eines innovativen Programms kann die Entwicklung neuer Kompetenzen der beteiligten Programmverantwortlichen zur Entwicklung und/oder Durchführung erfordern. Dies ist als wertvolle Möglichkeit zu verstehen, neue Kompetenzen auf den Ebenen der Individuen, Teams und der Organisation zu entwickeln.**<br>Die Kompetenzentwicklung kann je nach Ausgestaltung des Programms bei der Bildungsorganisation selbst und/oder der Kundenorganisation erforderlich sein, bezieht sich aber immer auf Programmverantwortliche. Dabei können diese grundsätzlich verschiedene Rollen einnehmen. Alternativ könnten neue externe Partner einbezogen werden, die die intern fehlenden Kompetenzen mitbringen. In beiden Ansätzen ist die Unterstützung durch die Organisation und/oder die individuelle Bereitschaft bedeutend, da Kompetenzentwicklung Zeitinvestitionen bedeutet. |

**Entwicklung und Produktion von Lehr-/Lernmaterialien**

Die Entwicklung und Produktion von Lehr-/Lernmaterialien stellt grundsätzlich einen zentralen Schritt dar und bringt das zuvor entwickelte Konzept in die Umsetzung.

**Orientierungsrahmen.** Ein Orientierungsrahmen für zu entwickelnde Materialien wird durch die übergreifende Zielsetzung des Programms sowie die Strategie der Bildungsorganisation gegeben. Inhaltlich kann dieser Schritt vielzählige Aktivitäten beinhalten, abhängig von dem gewählten Programm-Design und den Methoden.

**Inhalte der Aktivitäten.** Beispielhaft sollen an dieser Stelle die Transformation von Inhalten in neues (z. B. digitales) Format genannt werden (dabei können ggf. Referierende als Inhaltsexperten einbezogen werden) oder die Gestaltung von Materialien, die einen selbstgesteuerten Lernprozess unterstützen (ggf. sind professionelle Grafiker einzubeziehen oder Feinabstimmungen mit Kunden zu treffen). Auch hier können alternativ oder ergänzend in einem pragmatischen Ansatz bereits intern vorliegende

Materialien integriert und angepasst oder extern eingekauft werden. Dabei ist sicherlich abzuwägen, inwiefern diese der Zielsetzung gerecht werden können bzw. wie sie anzupassen sind.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 12:**<br>**Die übergreifende Zielsetzung des Programms und der Lernziele sind im gesamten Entwicklungsprozess als Orientierungsrahmen zu verstehen, d. h. mit den entwickelten Lehr-/Lernmaterialien sollen diese Zielsetzungen während der Durchführung erreicht werden können.**<br>Die Entwicklungsarbeiten selbst können dabei verschiedenste Inhalte aufnehmen: Materialien können selbst entwickelt, vorliegende Materialien pragmatisch einbezogen und angepasst oder externe Materialien eingekauft werden. |

**Zeitpunkt der Finalisierung.** Im Rahmen dieser Aktivitäten können basierend auf den empirischen Erkenntnissen dieser Arbeit zwei Ansätze bzgl. der zeitlichen Fertigstellung der Lehr-/Lernmaterialien aufgezeigt werden: Zum einen können Materialien erst einmal nur soweit vor der Durchführung entwickelt und vorbereitet werden, dass die Durchführung gestartet werden kann. Während der Durchführung sind dann weiterhin flexible Anpassungen möglich, bspw. an spontan aufgekommene Fragestellungen der Lernenden oder als Intervention, um die Lernprozesse zielführend zu unterstützen u. a. Dies entspricht der Forderung nach iterativen Entwicklungsprozessen (vgl. Kapitel 3.3.2). Zum anderen können Materialien vor der Durchführung fertiggestellt und während der Durchführung nicht weiter verändert werden. Auf den ersten Blick entspricht letzteres kaum einem iterativen Entwicklungsdenken, welches agiles Agieren zulässt. Wenn es jedoch um die Vorbereitung von Lehr-/Lernmaterialien gehen soll, die einen möglichst selbstgesteuerten Lernprozess zulassen – ohne die Unterstützung eines Learning Facilitators – und durch eine Strukturierung unterstützen und zu einem gewissen Masse anleiten, sodass es auch didaktisch bedeutend sein kann, alle Materialien bereits vorab möglichst präzise durchdacht fertigzustellen und diese den Lernenden zum Start der Durchführung aushändigen zu können.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 13:**<br>**Mit der Vorbereitung der Lehr-/Lernmaterialien zu einem gewissen Grad in einem agilen Entwicklungsverständnis kann die Durchführung gestartet werden, nimmt die weitere Entwicklung aber *parallel zur Durchführung* auf; dies ermöglicht flexible Anpassungen an die Lernprozesse der Lernenden.**<br>**Spezifische Programm-Designs können die präzise durchdachte Fertigstellung der Materialentwicklung *vor der Durchführung* erfordern (z. B. zur Unterstützung selbstgesteuerten Lernens).**<br>Hier ist basierend auf der Zielsetzung des Programms abzuwägen, welcher Ansatz als zielführend erachtet wird. Sofern möglich, kann v. a. der erste Ansatz als didaktisch wertvoll erachtet werden, da dieser mit der Spontanität, Individualität und der begrenzten Planbarkeit von Lernprozessen umgehen kann. Die Fertigstellung erfolgt hier erst kurz vor dem Einsatz der Materialien. Der zweite Ansatz sollte dagegen versuchen, diesen Aspekten ebenfalls gerecht zu werden (als Frage des Grades der Fremdsteuerung vs. Selbststeuerung und das Ermöglichen individuellen Lernens). |

**Schaffung einer projektförderlichen Dynamik und Unterstützung**

Eine projektförderliche Dynamik kann innerhalb der Bildungsorganisation geschaffen werden durch den Einbezug vielzähliger weiterer Organisationsmitglieder und deren freiwillige und engagierte Unterstützung im Innovationsprojekt. Auf diese Weise können Kapazitäten über die des Kernteams hinaus genutzt werden.

Um diese Dynamik aufkommen zu lassen, stellt eine gelungene interne Kommunikation einen ersten Schritt dar, um andere Organisationsmitglieder über das Innovationsprojekt, dessen Bedeutung für die Organisation und Reichweite zu informieren. Damit wird allerdings deutlich, dass eine solche Dynamik v. a. bei Projekten gefördert werden kann, die explizit als *Innovations*projekt deklariert werden, was dessen Neuigkeitsgehalt deutlich hervorhebt. So kann Begeisterung für dieses Projekt bei vielen anderen Mitarbeiten erzeugt und diese motiviert werden, ihre (Frei-)Zeit freiwillig in das Projekt zu investieren, ein Teil des Projektes sein zu wollen und einen Beitrag zu leisten. Im Prozess und im Ergebnis kann ein Innovationsprojekt als Gemeinschaftsprojekt der Organisation verstanden werden.

Eine solche Dynamik kann also als Spezifikum eines expliziten Innovationsprojekts gesehen werden. Mit diesen Überlegungen wird das Team-Denken nach aussen in die Organisation geöffnet, Ideen und Kompetenzen anderer freiwilliger Mitglieder involviert.

Für das Kernteam bringt dies den Vorteil, dass umfangreiche Entwicklungsarbeiten nicht nur von wenigen bearbeitet werden müssen, was aus Ressourcengründen ggf. sogar vorschnell als ‚unmöglich umsetzbar' erkannt werden würde. Dabei erscheint die Unterstützung durch die Organisation als Voraussetzung für ein solches Vorgehen, d. h. diese stellt die kulturellen und strategischen Rahmenbedingungen des ‚Dürfens' zur Verfügung.

| Meso-Ebene & Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 14:**<br>**Eine interne gemeinschaftliche und projektförderliche Dynamik kann erzeugt werden, indem das Kernteam nach aussen in die Organisation geöffnet wird und durch Kommunikation eines expliziten Innovationsprojektes Begeisterung bei anderen Mitgliedern schafft und diese mit freiwilligen Beiträgen im Innovationsprozess involviert.**<br>Das Kernteam kann auf diese Weise Unterstützung bei umfangreichen Entwicklungsarbeiten erhalten sowie Kompetenzen und Ideen anderer Mitglieder in den Prozess einbeziehen. Die Unterstützung des Projektes durch die Organisation (‚Dürfen') stellt eine Voraussetzung dar. |
|---|---|

**Auswahl und Vorbereitung virtueller Lernumgebungen**

Sofern das Programm-Design virtuelle Lernformen beinhaltet, sind weiterhin virtuelle Lernumgebungen gezielt auszuwählen und auf die Durchführung vorzubereiten. Dabei kann eine klare Definition zentraler Kriterien basierend auf Programmzielen diese zielgeleitete Auswahlentscheidung unterstützen. Die präzise Definition solcher Auswahlkriterien erscheint besonders bedeutend, wenn starke Auswirkungen der Plattformgestaltung auf den Gesamt-Lernerfolg durch das Programm zu erwarten sind. Immerhin bietet eine solche Plattform eine Lernumgebung, die jeweils bestimmte Grenzen und Möglichkeiten in ihrer Gestaltung und bzgl. der Programmdurchführung aufweist. Dabei ist der Gesamt-Lernerfolg verstärkt von der Leistung und den technischen Funktionen der Plattform abhängig, je höher der Anteil des virtuellen Lernens im gesamten Programm ist. Somit ist bspw. für rein virtuelle Programme die Aufmerksamkeit in besonderem Masse auf die sorgfältige Auswahl einer geeigneten Plattform zu richten. Für Programme, die eher virtuelle Elemente zu anderen Lernformen ergänzen und ihnen damit weniger Gewichtung im gesamten Lernprozess zurechnen, bietet sich eher die Möglichkeit, mit Plattformen und deren Funktionen zu experimentieren und ggf. auch zunächst pragmatische Lösungen einzusetzen und auszuprobieren.

**Entscheidung zwischen internen und extern vorliegenden Plattformen**. So sind in diesem Schritt auch Entscheidungen zu treffen, ob bereits intern vorliegende Plattformen die Erreichung der Programm- und Lernziele sinngemäss methodisch unterstützen können. Damit kann eine kostengünstigere und pragmatische Lösung aufgenommen werden. Alternativ können externe Plattformen ausgewählt und einbezogen werden. Hierbei besteht dann ein breites Angebot, sodass diese zielorientiert anhand definierter Kriterien ausgewählt werden können.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 15:**<br>**Eine präzise Definition von Auswahlkriterien anhand der Programm- und Lernziele kann eine systematische Auswahl einer geeigneten Online-Plattform unterstützen, die den Zielsetzungen bzgl. der Programmgestaltung und -durchführung gerecht werden kann.**<br>Je stärker der Lernerfolg durch das Programm abhängig von den didaktischen und methodischen Möglichkeiten und Grenzen einer Online-Plattform ist, desto bedeutender erscheint die sorgfältige Auswahl der Plattform. Grundsätzlich kann eine Entscheidung zwischen intern vorliegender und extern verfügbarer Plattformen vorgenommen werden. |

Die Vorbereitung einer Online-Plattform auf die Durchführung kann ausserdem die Entwicklung von Kompetenzen zum Umgang mit dieser Plattform durch die Programmverantwortlichen umfassen, sofern eine für die beteiligten Programmverantwortlichen unbekannte Plattform eingesetzt werden soll. Diese Vorbereitung kann bspw. beinhalten: Eine programmspezifische Anpassung der Plattform und der technischen Funktionen (wie z. B. Diskussionsforen), Zugänge zu Inhalten und Lehr-/Lernmaterialien bereitstellen u. a. Abhängig von der gewählten Plattform kann das Vorbereiten darüber hinaus die Abstimmung mit Plattformverantwortlichen bedeuten. Diese arbeiten mit verschiedenen Unterstützungsmodellen zur Vorbereitung sowie der Durchführung. Bei einem hohen Unterstützungsgrad können verstärkte Abstimmungen zwischen Programmverantwortlichen und Plattformverantwortlichen erforderlich werden.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 16:**<br>**Basierend auf den Programm- und Lernzielen ist der methodische Einsatz der Online-Plattform auf die Durchführung gezielt vorzubereiten.**<br>Dabei kann eine Kompetenzentwicklung der Programmverantwortlichen zum Umgang mit einer neuen Plattform notwendig werden. Zudem kann die Zusammenarbeit mit Plattformverantwortlichen – je nach Unterstützungsmodell – verstärkten Abstimmungsbedarf zur Vorbereitung und Durchführung aufweisen. |

**Detaillierte Feinplanung**

Vor allem wenn kundenspezifische Anpassungen und Abstimmungen für die Programmdurchführung getroffen werden sollen, sind detaillierte Feinplanungen auszuarbeiten. In den Fallstudien kommt dieser Schritt v. a. im Kontext eines massgeschneiderten Programms zum Zuge, wobei ein hoher Detailliertheitsgrad durch die Kunden gewünscht wird. Grundsätzlich kann diese Aktivität für alle Programme vorgenommen werden, die kundenspezifische Anpassungen aufweisen sollen. Dabei können der Detailliertheits- und der Abstimmungsgrad sicherlich variieren. Ein höherer Grad kann gleichzeitig höhere Aufwandsinvestitionen erfordern. Die Orientierung an Programm- und Organisationszielen (und damit an Bedarfen und Bedürfnissen) der Kunden kann auf diesem Wege sichergestellt werden durch enge Abstimmungen und die Kommunikation mit diesen. Letztendlich kann damit die Grundlage geschaffen werden für eine erfolgreiche Durchführung (da alle Schritte und Eventualitäten im Detail durchgedacht und aufeinander abgestimmt werden können) und eine klare Orientierung an den Organisationszielen integriert und im Detail ausgewiesen werden.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 17:**<br>**Aufwandsinvestitionen in enge (kommunikative) Abstimmungen mit Kunden zur kundenspezifischen Anpassung des Programms können eine enge Orientierung an Programm- und Kundenorganisationszielen unterstützen.**<br>Damit kann eine wertvolle Grundlage für eine erfolgreiche Durchführung und den Lernerfolg auf den Ebenen Individuen und Organisation geschaffen werden. Die Feinplanung und die Abstimmungen können verschiedene Detailliertheitsgrade aufnehmen. |

### Vorbereitungen zur Vermarktung

In den Kontexten der standardisierten Programme, die in den vorangegangenen Schritten durch die Bildungsorganisation gestaltet und nicht spezifisch auf die Bedarfe eines Kunden zugeschnitten wurden, wird es nun erforderlich, Lernende bzw. Kunden zu akquirieren, um anschliessend in die Durchführung übergehen zu können. Dazu lassen sich zwei verschiedene Ansätze ausmachen, die ggf. auch kombiniert werden könnten, um ihre jeweilige Wirkungen zusammenzuführen und zu verstärken.

**Offizielle Marketingkampagne.** In Zusammenarbeit mit (internen) Marketing-Experten und finanziellen sowie zeitlichen Investitionen können offizielle Marketingkampagnen entwickelt werden. Eine Mischung aus traditionellen Marketingkanälen mit Social Media-Kanälen kann bspw. eingesetzt werden. Letzteres kann den neuartigen Charakter eines Innovationsprojektes unterstützen, auch im Sinne der OER-Entwicklung. Beide Kanäle können zwar für ein eher ‚klassisches' Marketing verwendet werden, durch welches Informationen zum Programm bereitgestellt werden. Darüber hinaus können über Social Media-Kanäle frei zugängliche Einblicke in die internen Innovationsprozesse, Gestaltungsentscheidungen sowie Erfahrungen mit der Gestaltung und Durchführung des MOOCs ermöglichen.

**Word-of-Mouth-Marketing.** Sofern den Marketing-Möglichkeiten Grenzen gesetzt werden (bspw. fehlende/begrenzte Unterstützung durch die Bildungsorganisation), indem das neue Programm nicht in offizielle Marketingbemühungen aufgenommen werden kann, kann sich das Kernteam auf die Unterstützung der Verkaufsverantwortlichen bzw. den Mitarbeitenden im Kundenkontakt konzentrieren. Für diese Personen können dann Support-Materialien mit Informationen zum Programm, wie Zielen und Anwendungsmöglichkeiten entwickelt werden, sodass diese das Programm Kunden mit den entsprechenden Kenntnissen und Hintergrundinformationen empfehlen können. Allerdings kann bei der alleinigen Verfolgung dieses Ansatzes sich später im Prozess eine hierdurch begrenzte generierte Nachfrage zeigen, die durch eine Aufnahme in offizielle Marketingbemühungen verstärkt werden könnte.

Diese beiden Ansätze können als zwei gegenüberliegende extreme Formen verstanden werden: Einmal wird ein sehr umfassender Marketingansatz verfolgt, der verschiedenste Kanäle einbezieht und interne Einblicke ermöglicht. Das andere Mal wird mit minimalem Aufwand versucht, potenzielle Kunden durch Empfehlungen und die Bereitstellung von Informationen zu überzeugen. Damit könnten weitere verschiedene Formen zwischen diesen beiden Polen aufgenommen werden.

| | |
|---|---|
| Meso- & Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 18:**<br>**Zur Akquirierung von Teilnehmenden können zum einen umfassende Marketingkampagnen in Zusammenarbeit mit Marketingexperten entwickelt werden, die verschiedenste Marketing-Kanäle aufnehmen. Zum anderen können in einem minimalistischeren Ansatz Personen im Kundenkontakt mit Support-Materialien unterstützt werden, ein neues Programm Kunden zu empfehlen.**<br>Der erste Ansatz erfordert die Investition von Ressourcen und den Einbezug von Marketing-Experten, während der zweite ‚nur' Informationszusammenstellungen durch das Kernteam erfordert. Für den ersten Ansatz erscheint eine Unterstützung durch die organisationale Strategie als Voraussetzung.<br>Zwischen beiden Ansätzen können weitere umfassendere oder weniger umfassende Formen angesiedelt werden, auch eine Mischform wäre denkbar. |

### 11.3.6 Innovationsphase – Durchführung

Zur Durchführung können wieder mehrere Aktivitäten des Programm-Managements bedeutend werden, die nachfolgend aufgenommen werden. Dabei ist anzumerken, dass im Sinne eines agilen Entwicklungsverständnisses die Durchführung und darauf folgende Schritte bereits in der Diffusionsphase angesiedelt sein können, sofern diese in einer Art Beta-Version direkt an Kunden herangetragen und umgesetzt werden, ohne diese vorab bspw. in einem Pilotdurchgang und einem vorerst finalen Entwicklungstand durchzuführen, umfassend zu evaluieren und Verbesserungen aufzunehmen.

**Neue Formen der Unterstützung des Lernprozesses**

Basierend auf dem Programm-Design können verschiedenste neue Lernformen in der Durchführung unterstützt werden, wie im theoretischen Bezugsrahmen in Kapitel 2.4.1 dargelegt wurde. Diese können verschiedene neue Formen der Unterstützung des Lernprozesses erfordern.

Gerade im Sinne der Ermöglichung selbstgesteuerten Lernens kann dies bedeuten, Verantwortung und Kontrolle an die Teilnehmenden für ihren eigenen Lernprozess zu übertragen. Zum einen kann dies in einer Extremform bedeuten, dass keine Learning Facilitator den Lernprozess unterstützen, der Lernprozess durch strukturierende Lernmaterialien initiiert wird. In einem gemässigteren Verständnis kann dies eine punktuelle Unterstützung durch Learning Facilitator aus der Perspektive der Lernenden bedeuten, indem die Lernenden grundsätzlich selbst ihr Lernverhalten, die Auswahl und Nutzung der Ressourcen und Lernmöglichkeiten steuern. Learning Facilitator können dann an

bestimmten Stellen bzw. Zeitpunkten zur Verfügung stehen. Ein weiterer Ansatz ist die Verteilung der Lernunterstützung auf verschiedene Rollen und Personengruppen Dabei werden HR-Facilitator, Peers und Manager als Lernunterstützer über den Lernprozess hinweg involviert und z. T. auf ihre Rolle vorab vorbereitet.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 19:**<br>**Neue Formen der Unterstützung des Lernprozesses können verschiedene Grade der Selbststeuerung durch die Lernenden zulassen. Die Rolle der Learning Facilitator kann dabei verschieden ausgestaltet sein. Zudem können verschiedene Personengruppen in verschiedenen Rollen als Facilitator im Lernprozess integriert werden.**<br>Dabei erscheint der Einbezug der Manager in der Rolle als Learning Facilitator für den Lernerfolg äusserst förderlich, ist allerdings mit deren begrenzt verfügbaren Zeitressourcen in Einklang zu bringen. Bei einem hohen Grad an Selbststeuerung erscheint die Initiierung und Unterstützung des Lernprozesses durch Selbstlernmaterialien weiterführend. |

**Förderung des aktiven Engagements der Teilnehmenden**

Mit Blick auf die Forderungen, Executive Education Programme an der Bearbeitung von aktuellen Herausforderungen und Problemstellungen der Kunden und Lernenden auszurichten sowie einer neuen Lernkultur (vgl. Kapitel 2.2.3) geht auch der Anspruch einher, Lernen aktiv und interaktiv zu ermöglichen. Auch mit einem konstruktivistischen Lernverständnis kann Lernen nur aktiv stattfinden und somit nachhaltig sein. In den Fallstudien wurde in diesem Sinne die Förderung des aktiven Engagements der Lernenden durch entsprechende Lehr-/Lernmethoden hervorgehoben, was bereits in der Design-Phase aufzunehmen ist. Mit den Fällen konnten drei verschiedene Dimensionen von Lernformen skizziert werden, in denen beispielhafte engagierende Elemente aufgenommen wurden. Diese wirken entweder direkt auf das Engagement der Lernenden, indem diese gezielt zu Lernaktivitäten auffordern, oder indirekt, indem sie Rahmenbedingungen gestalten, damit Aktivitäten stattfinden können. Nachfolgend werden einige Beispiele aufgezeigt, die mit diesem Ziel in den Fallstudien aufkamen.

**Blended Learning Designs.** Diese wurden bereits im entwickelten theoretischen Bezugsrahmen betont, da einige Autoren diese als geeignet verstehen, um aktuellen Bedarfen und Bedürfnissen zu begegnen und technologische Möglichkeiten zu nutzen. Dabei kann in einer Variante Präsenzlernen vor Ort mit virtuellem Präsenzlernen (z. B. Webinare) verbunden werden. Das Präsenzlernen vor Ort ist dann mit der vorangegangenen

virtuellen Lernphase zu verzahnen; auch hier kann individualisiertes Lernen sowie gemeinsames Lernen und Networking ermöglicht und Relevanz für die einzelnen Lernenden geschaffen werden. Virtuelles Präsenzlernen kann in einem zeitlich erweiterten Lernprozess die Aufmerksamkeit der Lernenden wieder auf behandelte Themen und Aufgaben im Lernprozess lenken, Erfahrungsaustausch und Diskussion unterstützen.

**Blended Learning Design und/oder selbstgesteuertes Lernen.** In beiden Varianten können gezielte engagierende Materialien und Aufgaben bereitgestellt werden und zudem Engagement durch und mit Personen eingeplant werden (z. B. Austausch mit Peers, zielorientierte Gespräche mit Managern).

**Virtuelles und selbstgesteuertes Lernen.** Dabei können verschiedene Anreize gesetzt werden, die technische Funktionalität ist bei Online-Plattformen als Voraussetzung des Engagement der Lernenden sicherstellen (v. a. bedeutend bei rein virtuellen Programmen, bei denen technische Schwierigkeiten sich negativ auf die Lernmotivation auswirken können). Ausserdem kam die kontinuierliche Kommunikation mit den Lernenden durch die Programmverantwortlichen auf.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 20:**<br>**In der Durchführung ist das aktive Engagement der Lernenden gezielt durch Methoden zu fördern und unterstützende Rahmenbedingungen für deren Aktivitäten sicherzustellen.**<br>Dazu können verschiedenste Programm-Elemente wie Methoden oder Programm-Management-Aktivitäten beitragen, die entweder direkt oder indirekt ein solches Lern-Engagement unterstützen und anregen. |

**Nutzung von Experimentierfeldern**

In der Gestaltung sowie der Durchführung von Programmen können Experimentierfelder vorhanden sein, die ‚kleine' Experimente sowie das Ausprobieren und Erkunden von neuen Ansätzen zulassen. Um mögliche Experimentierfelder zu erkennen und nutzen zu können, erscheinen die Offenheit und Sensibilität als Eigenschaften innovationsorientierten Verhaltens nach Haller (2003) von einzelnen Programmverantwortlichen als fruchtbare Grundlage. Als Beispiel kann der Fall von CCL angeführt werden: Das neu gestaltete und erstmals durchgeführte Programm (MOOC) wird genutzt, um verschiedene Ansätze eines Geschäftsmodells zu integrieren und zu erkunden, welche als weiterführend erachtet werden können. Nachgängig wurde in weiteren (anderen) Programmen wieder mit verschiedenen Ansätzen experimentiert. Somit können über einige Zeit Erfahrungen dazu generiert werden, die ggf. zu einer geeigneten Lösung führen

können. Auch im Fall der ES-HSG und Amcor wurden verschiedene Online-Plattformen zur Durchführung der Webinare ausprobiert. Im Fall von KBC war die starke Einbindung der Manager ebenfalls neuartig und wurden mit weiteren Erfahrungen wieder leicht vermindert (dies steht auch im Sinne einer Weiterentwicklung). Bei CCL konnten förderliche Faktoren für die Möglichkeit des Ausprobierens identifiziert werden (vgl. CCL-Dok-2, S. 31): Das ‚kostenlos'-Modell des MOOC sowie die B2C-Strategie, die eine Einigung mit Kunden im Vorhinein bzgl. des Geschäftsmodells erforderte. Diese sind allerdings fallspezifisch und mit dem Inhalt des Experiments (Geschäftsmodell) verknüpft und können nur begrenzt generalisiert werden.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Experimentierfelder nicht nur in neuen, erstmalig durchzuführenden Programmen zu finden sind, sondern gleichermassen in bestehenden Programmen. Dabei erscheint das Aufnehmen kleiner Experimente innerhalb eines ‚relativ abgesicherten' Rahmens eher wenig Risiko mitzubringen. Letztendlich kann es als wertvoll und weiterführend verstanden werden, aktiv kleine Experimentierfelder aufzuspüren und zu nutzen. Somit könnten inkrementelle Bildungsinnovationen vorangetrieben und aufgenommen werden, die wiederum in neue Programme einfliessen können.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 21:**<br>**Experimentierfelder können in neuen und bestehenden Programmen genutzt werden, um neue Ideen auszuprobieren und inkrementelle Innovationen aufzunehmen. Experimentierfelder sind demnach durch Programmverantwortliche aktiv zu suchen, zu erkennen und zu nutzen.**<br>Dies erfordert Offenheit und Sensibilität der einzelnen Programmverantwortlichen sowie die Motivation, Neues auszuprobieren. |

### 11.3.7 Innovationsphase – Evaluation

Die Programm-Management-Aktivitäten zur Evaluation umfassen drei Schritte: Schaffung einer Grundlage, die systematische Generierung von Daten sowie eine systematische Dokumentation zur Weiterverwendung und Verfügbarmachung der Ergebnisse.

**Schaffung einer Grundlage**

Die Definition konkreter Ziele, die mit der Evaluation verfolgt werden sollen, stellt die Grundlage einer systematischen Evaluation dar, die an Programm- und Lernzielen orientiert wird.

**Systematische Generierung von Daten**

In Kapitel 2.4.1 wurde auf formative und summative Programm-Evaluation eingegangen, die qualitative und quantitative Methoden und unterschiedliche Zielsetzungen aufnehmen kann. Ebenso wurden die verschiedenen Evaluationsebenen nach Kirkpatrick (1996) vorgestellt. In den Fallstudien finden sich verschiedene Methoden und meist eine Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden, um die Anwendung oder auch den Impact für die Kundenorganisation nach Kirkpatricks (1996) Ebenen identifizieren und Rückschlüsse auf die Programmqualität und der Zielerreichung ziehen zu können. Die Methodenwahl wurde dabei deutlich an der Zielsetzung der Evaluation orientiert.

Die Aufnahme informellem Feedbacks durch Gespräche mit Teilnehmenden und Kunden stellt eine ‚einfache' Form dar und ermöglicht per se noch keine systematische Datengenerierung. Zudem kann 'Data Tracking' einbezogen werden, um zusätzliche Daten aufnehmen zu können, die ohnehin einfach und beiläufig zu generieren sind. Dies wird zum einen mit virtuellen Lernformen möglich oder durch die kontinuierliche Aufnahme von Daten der Lernenden bzgl. ihrer Entwicklung, wie dies in Unternehmen im Rahmen von Talentmanagementprozessen vorgenommen wird. Für Executive Education Anbieter ist der Zugang zu letzteren Daten meist schwierig, sodass eine solche Evaluation durch das Kundenunternehmen selbst durchgeführt werden könnte. Im Rahmen veränderter Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden in Kapitel 2.2.3 wurde allerdings die zunehmende Bedeutung der Messung des Transfers und Impacts betont. Damit wird es für Anbieter wichtig, diese Aufgabe aktiv aufzunehmen und auch Geschäftsmodelle zu entwickeln, die diese abdecken und ermöglichen. Umgekehrt muss bei den Kunden eine Zahlungsbereitschaft für die Übernahme umfassender Evaluationen durch externe Anbieter aufkommen. Daneben ist eine besonders umfassende Evaluation in Zusammenarbeit mit internen oder externen Evaluationsexperten denkbar. Gerade wenn ein innovatives Programm im Kontext einer Pilotierung steht, kann es zweifelsohne besonders bedeutend eingestuft werden, dieses zu begleiten, zu evaluieren und im Anschluss Aussagen über erzielte Lernerfolge und Handlungsempfehlungen ableiten zu können (z. B. durch die Anwendung der 'Success Case Method').

Eine solche systematische Datenerhebung kann Ergebnisse aufzeigen, die eine Neujustierung der Lernprozessunterstützung für weitere bzw. ähnliche Durchführungen unterstützt sowie zu einer verbesserten Zielerreichung führt.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 22:**<br>**Eine systematische Evaluation ist an konkreten Evaluations- bzw. Programmzielen zu orientieren, Evaluationsmethoden zur Datenerhebung sind zielgerichtet auszuwählen und einzusetzen.**<br>Dabei ist die angestrebte Evaluationsstufe gemäss der Zielsetzung aufzunehmen. Zudem kann die Verbindung verschiedener Methoden je nach Zielsetzung weiterführend sein. In die Überlegungen können ausserdem Formen von 'Data Tracking' einbezogen werden, wodurch einfach in ohnehin stattfindenden Prozessen Daten generiert werden können. |

**Systematische Dokumentation**

In systematischen Evaluationsansätzen zeigt sich die Dokumentation der Ergebnisse als bedeutender Schritt, um Erfolge für verschiedene Anspruchsgruppen ausweisen zu können, aber auch Handlungsempfehlungen für die Zukunft aufzeigen und für die Organisation festhalten zu können. Damit können sie anderen Organisationsmitgliedern zugänglich gemacht werden. Es lassen sich drei Ansätze einer Dokumentation auf verschiedenen Ebenen ausmachen:

**Rückblickende Erstellung von Testimonials – individuelle Ebene.** Daten können im Sinne von 'Testimonials' erhoben werden, d. h. positive Statements der individuellen Lernenden im Anschluss an das Programm. Diese Daten können teilweise auch Aufschlüsse über Lernerfolge geben, beinhalten jedoch wenige Aussagen über Herausforderungen und Potenziale für Programmoptimierungen. Allerdings können diese im Sinne einer summativen Evaluation als Argumentarium für bestimmte interne und/oder externe Zielgruppen dienen (z. B. Kundenorganisation als Geldgeber).

**Rückblickende Ausarbeitung des Erfolgsbeispiels – Programmebene.** Hierbei können zentrale Lernergebnisse, die durch das Programm ermöglicht wurden, aufgenommen und als internes Argumentarium verwendet werden. Dies kann auch durch das Programm erzielte Beiträge zur Erreichung der Organisationsziele aufnehmen. Gleichzeitig könnte dies Programmoptimierungspotenziale herausstellen, um die definierten Programmziele (sowie den Beitrag zur Erreichung der Organisationsziele) besser erreichen zu können.

**Zukunftsgerichtete Ableitung von Handlungsempfehlungen – Programm- & Organisationsebene.** Basierend auf Erfahrungen durch Prozesse, getroffene Gestaltungsentscheidungen sowie Erkenntnissen aus den Evaluationsergebnissen können

Empfehlungen für zukünftige ähnliche Programme festgehalten werden. Durch die Dokumentation bleiben sie der Organisation weiter verfügbar und können für andere oder ähnliche Programme jederzeit herangezogen werden. Diese können dann auf den Erkenntnissen und Erfahrungen aufbauen.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 23:**<br>**Eine systematische Dokumentation der Evaluationsergebnisse kann bspw. als Argumentarium für interne und/oder externe Anspruchsgruppen genutzt werden, rückblickend ein Erfolgsbeispiel aufzeigen sowie Optimierungspotenziale des Programms und zukunftsgerichtete Handlungsempfehlungen ableiten, die im Team sowie der Organisation zur Verfügung gestellt werden.**<br>Letzteres erscheint besonders wertvoll, um Erkenntnisse und Erfahrungen festzuhalten und anderen zugänglich zu machen, sodass zukünftige Programme auf diesen aufbauen können. Die oben genannten Nutzungsmöglichkeiten können die Ebenen der Individuen, des Programms oder der Bildungsorganisation aufnehmen; die Zielebene der Evaluation ist je nach Zielsetzung zu definieren. |

## 11.4 Gestaltungsfeld IV: Diffusion gezielt ermöglichen

An das Gestaltungsfeld ‚Innovationsprozesse' anschliessend, wird die Diffusionsphase in einem separaten Gestaltungsfeld aufgenommen. Hierbei geht es v. a. um das weitere und gezielte Nutzen des entwickelten und umgesetzten innovativen Programms, um nachhaltige Wirkungen in verschiedenen Dimensionen erzeugen zu können. Dabei kann es zum einen um die Wiederholung der Durchführung und damit und das wiederholte Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfungsprozesse gehen. Jedoch muss eine wiederholte Durchführung nicht unbedingt eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung der Bildungsinnovation bedeutend. Ebenso können anderweite nachhaltige Implikationen geschaffen werden. Die weiteren Ausführungen werden darauf eingehen.

### 11.4.1 Diffusionsphase: Wiederholung der Durchführung

Im Anschluss an die erstmalige Durchführung und ggf. Evaluation kann das Programm entweder wiederholt durchgeführt werden (d. h. diffundieren) oder nicht. Damit sind zwei mögliche Szenarien denkbar. Im letztgenannten Fall würde die weitere didaktische Wertschöpfung zeitnah in Routineprozesse überführt werden. Zunächst können die nachfolgendend dargestellten Schritte allerdings noch der Diffusionsphase zugeordnet werden. Der Übergang in die Routineprozesse verläuft verschwimmend.

**Keine Wiederholung der Durchführung**

Sofern die Gestaltung und Durchführung eines Programms explizit als Innovationsprojekt verstanden wird, kann damit erst einmal keine weitere Durchführung direkt im Anschluss an die erste vorgesehen sein. Ohne weitere Aktionen der Programmverantwortlichen oder der Bildungsorganisation im Allgemeinen ist das Projekt demnach beendet. Allerdings könnte ebenfalls eine aktive Entscheidung *für* eine Wiederholung getroffen werden, bspw. nach einer positiven Bewertung der ersten Durchführung. Möglicherweise erfordert dies die Überwindung von subjektiven und/oder objektiven Barrieren. Wenn bspw. der Innovationsprozess selbst rückblickend als äusserst anstrengend durch das Kernteam bewertet wird, sodass diese Energie und Aufwände nicht gleich wieder in ein ähnliches Projekt investieren wollen, liegt eine subjektive Barriere vor. Daneben ist es denkbar, dass ein solches Engagement aller Beteiligten eher in Innovationsprojekten aufkommt als später in Routine- bzw bekannten Prozessen. Als objektive Barriere kann bspw. ein fehlendes geeignetes Geschäftsmodell verstanden werden, also ein in der Bildungsorganisation begründetes Faktum.

Allerdings ist nach der Ansicht der Autorin der Erfolg eines Innovationsprojektes nicht zwingend abhängig von der wiederholten Durchführung und damit Implementierung eines Programms in das Angebotsportfolio der Bildungsorganisation (oder der Kundenorganisation bei massgeschneiderten Programmen). Sofern eine einmalige Durchführung das Ziel war, können auch mit dieser nachhaltige Implikationen für das Angebotsportfolio geschaffen werden, wie weitere Ausführungen zeigen werden. Vielmehr gilt es bewusst abzuwägen, ob eine wiederholte Durchführung zum aktuellen Zeitpunkt als strategisch sinnvoll erachtet wird.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 24:**<br>**Nach der ersten Durchführung eines Programms, das als Innovationsprojekt deklariert wurde, gilt es aktiv und bewusst abzuwägen, inwiefern eine wiederholte Durchführung zum aktuellen Zeitpunkt als strategisch sinnvoll bewertet wird.**<br>Keine Aktion könnte automatisch zu einer Beendung des Projektes ohne Wiederholung führen. Wird die Entscheidung für eine Wiederholung getroffen, sind gff. subjektive und objektive Barrieren zu überwinden. Wird bewusst entschieden, aktuell die Durchführung nicht zu wiederholen, schliesst dies zukünftige Wiederholungen nicht per se aus (ggf. können Barrieren später überwunden oder alternative Lösungen gefunden werden). |

**Wiederholung der Durchführung**

Ein zweites Szenario nach der ersten Durchführung stellt dann die wiederholte Durchführung des innovativen Programms dar. Hierbei können basierend auf den Fallstudien zwei verschiedene Implementierungsvarianten identifiziert werden. Mit wiederholten Durchführungen werden die Schritte der didaktischen Wertschöpfung jeweils wieder erneut durchlaufen und gestaltet.

**Implementierungsvariante 1 – vollumfängliche Implementierung.** In dieser Variante wird das Programm vollständig in das Portfolio integriert und die Schritte der didaktischen Wertschöpfung zeitnah im Routinemodus bearbeitet. Dies ermöglicht Weiterentwicklungen des Programms mit den weiteren Durchführungen, kann allerdings verstärkt in standardisierten und effizienzorientierten Prozessablauf bearbeitet werden – solange bis ggf. an späterer Stelle weitere Bildungsinnovationen in dieses Programm aufgenommen werden. Mit weiteren Durchführungen können auch die zuvor beschriebenen Experimentierfelder genutzt werden, um inkrementelle Bildungsinnovationen voranzutreiben.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 25:**<br>**An die erstmalige Durchführung des Programms anschliessende Durchführungen stehen im Sinne einer vollständigen Implementierung des Programms in das Programmportfolio. Dies ermöglicht die Überführung der Schritte der didaktischen Wertschöpfung in Routineprozesse, welche effizient und standardisiert bearbeitet werden können.**<br>Weiterhin ist die Weiterentwicklung des Programms sicherzustellen, ggf. inkrementelle Innovationen bewusst zu aufzunehmen oder auch gänzlich neue Überarbeitungen anzugehen. |

**Implementierungsvariante 2 – partielle Implementierung.** Diese Variante liegt bspw. vor, wenn das Programm zwar den Kunden weiterhin angeboten, aber nicht offiziell im Portfolio aufgenommen wird. Dabei findet das Programm keine umfassende Verbreitung auf dem Markt bzw. die Nachfrage bleibt begrenzt und es müssen weiterhin Bemühungen angestellt werden, dieses zu etablieren. Damit werden organisationale Implementierungsbarrieren angesprochen (hier: aufgrund der strategischen Ausrichtung, der dieses Programm nicht gänzlich zu entsprechen scheint), durch die das Programm weiter in der Diffusionsphase verbleibt, nur gelegentlich nachgefragt und dann auch durchgeführt wird. Aber die Implementierung in das Angebotsportfolio wird nicht vollständig umgesetzt. Das Halten des Programm in dieser ‚Wartestellung' kann zu einem

späteren Zeitpunkt zu einer erfolgreichen Implementierung von Programmelementen in das Portfolio und somit zu nachhaltigen Implikationen führen. Somit bleibt das Programm kurz- bis mittelfristig in der Organisation verfügbar, um in später aufkommenden förderlichen Situationen in das Programmportfolio aufgenommen werden zu können. Zudem könnte es vereinzelt weiter durchgeführt werden, sodass Erfahrungen gesammelt und Feedback von Kunden und Lernenden generiert werden können.

| | |
|---|---|
| Meso-Ebene | **Handlungsempfehlung 26:**<br>**Sofern die Implementierung in das Programmportfolio nicht im Anschluss an die erste Durchführung vollständig umsetzbar ist, kann eine partielle Implementierung das Programm in der Organisation kurz- bis mittelfristig verfügbar halten.**<br>Somit steht es für eine spätere Implementierung bei Aufkommen einer förderlichen Situation bereit. Bis dahin können vereinzelte Erfahrungen gesammelt und Optimierungen angegangen werden. |

### 11.4.2 Diffusionsphase: Weiterentwicklung

Im Rahmen der Weiterentwicklung der innovativen Programme können zum einen kontinuierliche Optimierungen mit den weiteren Durchführungen genannt werden sowie punktuelle und umfassendere strategische Re-Designs.

**Kontinuierliche Optimierungen**

Auch für vollständig ins Portfolio implementierte und wiederholt durchgeführte Programme sind weiterhin Weiterentwicklungen bzw. kontinuierliche Optimierungen sicherzustellen. Dabei können Entwicklungstreiber in drei Dimensionen ausgemacht werden.

**Evaluationsergebnisse.** Optimierungspotenziale eines Programms können durch die Evaluation, durch Feedback der Kunden in verschiedenen Situationen (z. B. in Verkaufsgesprächen, während der Durchführung, im Anschluss an die Durchführung) oder durch eigene Beobachtungen der Programmverantwortlichen in verschiedenen Rollen identifiziert werden. Dieser Entwicklungstreiber ist in allen untersuchten Programmkontexten zu finden.

**Initiierung durch Kunden.** Aufgrund spezifischer Kundenbedürfnisse können kundenspezifische Anpassungen eines standardisierten Programms erforderlich werden, die sich als erfolgreich erweisen können und damit in die Basisversion eines standardisier-

ten Programms überführt werden können (Kontext: standardisierte Programme mit kundenspezifischen Anpassungen). Im Kontext der massgeschneiderten Programme kann ein Programm mehrmals mit einem Kunden durchgeführt werden und sich mit der Zeit aber der ursprüngliche Bedarf dieser Kunden verändern, sodass Anpassungen erforderlich werden, um dem aktuellen Bedarf begegnen zu können. Dabei erfolgt die Anpassung in der Orientierung an den Unternehmenszielen und dem damit einhergehenden aktuellen Bedarf, dessen Deckung kontinuierlich sicherzustellen ist. Darüber hinaus können Kunden auch proaktiv als starke Entwicklungstreiber agieren. Wenn die Zusammenarbeit des Bildungsanbieters bspw. mit HR-Verantwortlichen stattfindet, verfügen diese oftmals über ein grosses Netzwerk und beschäftigen sich innerhalb diesem mit Trends und neuen Formen der Programmgestaltung. Auch der Blick zu Ansätzen anderer Unternehmen im Sinne von Good Practice Cases wird vorgenommen. Auf diese Weise neu generierte Ideen können die Kunden jederzeit in den einzelnen Schritten der didaktischen Wertschöpfung in Zusammenarbeit mit Executive Education Anbietern einbringen und dazu drängen, Neues auszuprobieren. Für den Bildungsanbieter bieten solche Situationen Möglichkeiten, Neues kennenzulernen und neue Ideen aufzunehmen.

**Initiierung durch Bildungsanbieter.** Auch der Executive Education Anbieter kann selbstinitiiert und proaktiv Vorschläge und neue Ideen in Programme einbringen und damit zur Weiterentwicklung beitragen. Das Vorschlagen neuer Lösungen kann bereits zur erstmaligen Gestaltung eines Programms in Zusammenarbeit mit einem Kunden (auch bei standardisierten Programmen mit kundenspezifischen Anpassungen) oder für wiederholte Durchführungen durch den Bildungsanbieter stattfinden. Letzteres erfordert dann ein kontinuierliches Beobachten und Neubewerten der Programmergebnisse sowie die Identifizierung von Optimierungspotenzial. Das geht einher mit innovationsförderlichen individuellen Verhaltensweisen wie Offenheit und Sensibilität, um anbahnende Veränderungen wahr- und aufzunehmen (bspw. auf dem Markt oder in der Kundenorganisation). Zudem erfordert dies Wissen über alternative sowie neuartige Gestaltungsmöglichkeiten und Kreativität. Diese Verhaltensweisen können allerdings nur aufkommen, wenn keine eingeschliffenen Routinen vorliegen (wie in Kapitel 2.3 beschrieben) oder auch entsprechende Kapazitäten zur Verfügung stehen, um sich mit neuartigen Gestaltungsansätzen oder auch Trends und Entwicklungen auseinandersetzen und diese auf ihren didaktischen Mehrwert hin bewerten zu können. Dies erfordert Ressourcen wie Zeit oder ggf. auch die Schaffung von Rollen, die sich gezielt mit Trends auseinandersetzen. Letzteres wird in den Fallstudien mehrmals als Herausforderung der Programmverantwortlichen genannt. Dezidierte Rollen, die beauftragt sind, sich mit

Trends zu beschäftigen, diese zu beobachten und für die eigene Bildungsorganisation zu bewerten, finden sich in den Fallstudien bereits in zwei von drei Fällen (z. B. ‘Innovation Lead’ bei CCL oder ‘Office of the Future’ bei KBC); diese wurden allerdings erst vor kurzer Zeit etabliert. Dies kann als Hinweis verstanden werden, dass die Schaffung solcher Rollen zukünftig als bedeutend erkannt wird und ggf. weiterhin in der Praxis zunehmend aufkommen können.

In allen Fällen zeigt sich, dass die Programmverantwortlichen oftmals in grossen Executive Education Netzwerken aktiv sind, um so Trends und Gestaltungsmöglichkeiten aufspüren und neue Ideen aufnehmen zu können. Dabei werden häufig Ansätze anderer Anbieter betrachtet (z. B. Good Practice Cases). Dieses Vorgehen zeigt sich als etabliert.

Bzgl. aller Entwicklungstreiber findet die Entscheidung für oder gegen die Implementierung neu eingebrachter Ideen letztendlich in einer B2C-Strategie durch den Bildungsanbieter selbst oder in einer B2B-Strategie durch beide Partner (Bildungsanbieter und Kunde) statt.

| | |
|---|---|
| Meso- & (Makro-) Ebene | **Handlungsempfehlung 27:**<br>**Evaluationsergebnisse sowie Ideen durch Kunden können gezielt als Entwicklungstreiber und -quellen für die Weiterentwicklung eines Programms genutzt werden. Zunehmende Bedeutung erhält ausserdem das proaktive Einbringen neuer Ideen durch die Expertise des Bildungsanbieters zur Verbesserung des Programmes, um einen Mehrwert für Kunden als externer Anbieter leisten zu können.**<br>Letzteres kann zukünftig als verstärkt bedeutend erachtet werden; als Voraussetzung kann allerdings die Aneignung einer Expertise durch die Beschäftigung mit Trends und Entwicklungen der Programmgestaltung gesehen werden. Hierfür sind durch die Organisation entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen, bspw. die Schaffung dezidierter Rollen zur Trendbeobachtung und -bewertung. |

**Strategische Re-Designs**

Neben kontinuierlichen Weiterentwicklungen können strategische Re-Designs besondere Potenziale zur Aufnahme von Bildungsinnovationen bieten, welche auf der Makro-Ebene verankert, aber auch auf der Meso-Ebene initiiert werden könnten. Entwicklungstreiber ist dann ein erkannter umfassender Weiterentwicklungsbedarf eines Programms. Die Entscheidung für ein Re-Design ist eine strategische und kann im Extremfall eine

gänzliche Überarbeitung des aktuellen Designs bedeuten, die im Ergebnis zu einer gänzlich neuen Programmgestaltung führen kann. Dabei werden mit der Entscheidung für ein Re-Design eines Programms durch die Bildungsorganisation auch entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt (finanzielle und zeitliche).

Solche Re-Designs können gelegentlich in unregelmässigen und mittelfristigen Abständen durchgeführt werdeb. Dabei werden jeweils einzelne Programme im Portfolio fokussiert, die für überarbeitungsbedürftig gehalten werden. Gründe können sein, dass es bereits seit einigen Jahren unverändert durchgeführt wird und einer Aktualisierung bedarf, neue Inhalte oder eine neuartige Gestaltung der Materialen als sinnvoll erachtet oder erkannt wird, dass die aktuelle Gestaltung nicht mehr gänzlich den Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden begegnen kann o. a. Ein solches Re-Design kann letztendlich eine förderliche Situation für die Integration einer Bildungsinnovation ermöglichen, welche zuvor nicht oder nicht gänzlich ins Portfolio implementiert werden konnte. Mit dem Re-Design können einzelne als didaktisch wertvoll bewertete Programm-Elemente aufgenommen bzw. ins Portfolio zurückgeführt werden.

Nach Ansicht der Autorin könnten solche strategischen Re-Designs auch in anderen Programmkontexten äusserst innovationsförderliche Auswirkungen auf das Portfolio und einzelne Programme haben. Erstens wird zum einen sichergestellt, dass in gewissen Zeitabständen Programme gänzlich neu überdacht werden. Damit kann vermieden werden, dass über viele Jahre nur geringe Anpassungen in einem Routineprozessdenken vorgenommen werden. Zweitens stellt dies eine Situation bereit, die die Implementierung von Innovationen in laufende Programme erleichtern kann. Drittens können mit dieser Situation Erfahrungen und positiv bewertete Ansätze, die ggf. zuvor programmunabhängig, mit anderen Programmen oder durch kundenspezifische Anpassungen generiert werden konnten, in ein Programm nachhaltig und umfassend einfliessen. Entscheidungen für Re-Designs sind dann sicherlich in Abstimmung mit dem Management zu treffen. Somit stellt die Makro-Ebene hierzu förderliche oder auch hinderliche Rahmenbedingungen zur Verfügung.

| | |
|---|---|
| Meso- & (Makro-) Ebene | **Handlungsempfehlung 28:**<br>**Strategische Re-Designs fördern zum einen ein regelmässiges Überdenken bestehender einzelner Programme im Portfolio zur Neujustierung des Begegnens der Kundenbedarfe und -bedürfnisse. Zum anderen ermöglichen diese die nachhaltige Implementierung von Innovationen und in anderen Kontexten generierten Erfahrungen mit neuen Gestaltungsansätzen, die als didaktisch wertvoll bewertet werden können.**<br>Durch die Bildungsorganisation sind solche Re-Designs zu fördern sowie zu initiieren und entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. |

### 11.4.3 Diffusionsphase: Implikationen

In der Diffusionsphase bzw. im Anschluss an eine erste Durchführung eines neuen Programms geht es nicht nur um die Frage, ob ein Programm wiederholt durchgeführt werden soll und sich damit bei mehr und mehr Kunden und Lernenden ‚verbreiten' kann. Ebenso geht es darum, Implikationen aus den Erfahrungen und ggf. Kompetenzen zu bewirken. Damit ist eine gezielte Schaffung von nachhaltigen Wirkungen des Programms gemeint, was aktiv durch die Programmverantwortlichen unterstützt werden kann. Dabei können sich Implikationen auf drei Dimensionen beziehen, die im Folgenden beschrieben werden.

**Implikationen für zukünftige *ähnliche* Programme.** Im Rahmen des ersten Durchlaufs der didaktischen Wertschöpfung zur Gestaltung und Durchführung eines innovativen Executive Education Programms werden ggf. neue Kompetenzen entwickelt, neue Erfahrungen und Erkenntnisse mit neuen Lernformen bzw. deren Entwicklung und didaktischen Einsatzes generiert. Durch deren sorgfältige Dokumentation können diese festgehalten und dem Team und der Organisation zugänglich gemacht werden. Dadurch stehen sie für eine spätere Nutzung bereit und können zukünftig in ähnliche Programme einfliessen. Ebenso kann das Programmteam mit neu entwickelten Kompetenzen und generierten Erfahrungen bei der didaktischen Wertschöpfung intern oder auch extern andere Teams unterstützen. Sofern ein Programm neu für die Organisation und neu für den Markt ist, kann es auch für Wettbewerber interessant sein, das Programmverantwortlichen-Team zur Unterstützung/Beratung anzufragen, wenn diese ein ähnliches Programm entwickeln wollen. Damizt können aus den Erfahrungen weitere Dienstleitungen entstehen, solange das mit der Strategie vereinbar bleibt. Ebenso ist es denkbar, dass intern andere Teams in anderen Bereichen ähnliche Programme gestalten möchten und unterstützt werden können. Dabei scheint es eine Voraussetzung zu sein, dass die

anderen Teams (intern sowie extern) darüber informiert werden, also wissen, dass diese Kompetenzen und Erfahrungen bei dem Kernteam vorliegen.

**Implikationen für andere Programme und das Portfolio.** Diese Dimension bezieht sich nicht mehr nur auf ähnliche Programme, sondern auch auf Programme anderer Gestaltungsformen oder sogar das Portfolio insgesamt. So können mit einem erstmalig durchgeführten innovativen Programm wie oben beschrieben Kompetenzen und Erfahrungen bzgl. neuer Lernformen entwickelt werden. Diese können als Elemente integriert werden in andere Programme, die bspw. bereits im Portfolio bestehen oder auch neu gestaltet werden. Bspw. kann der Einsatz von Kurzvideos bei CCL ebenfalls in anderen Programm-Designs integriert werden. Oder bei der ES-HSG liegen nun Erfahrungen zur neuartigen Gestaltung von Webinaren vor und der Entwicklung eines HR-Facilitator Teams. KBC konnte Erfahrungen mit der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens machen. Diese Erfahrungen und Kompetenzen liegen nun im Team vor und können losgelöst von dem innovativen Programm im Portfolio eingebracht werden. Sofern Lernmaterialien wie Videos neu produziert wurden, liegen diese ebenfalls zur weiteren Nutzung vor.

**Implikationen für den Weiterbildungsmarkt.** Die Erfahrungen und Erkenntnisse können nicht nur anderen Teams, der Bildungsorganisation, sondern auch dem Markt zugänglich gemacht werden. Durch die Entwicklung und Veröffentlichung eines Good Practice Cases (der die Gestaltungsansätze skizziert sowie zentrale Erfahrungen und Ergebnisse) für Wettbewerber und Interessierte kann ein Beitrag zur ‘Transparenz auf dem Markt’ geleistet werden. Sofern das Innovationsprojekt aktuelle Trendthemen des Marktes aufgreift, kann eine Veröffentlichung einen Beitrag zu aktuellen Diskussionen in der Praxis darstellen und Erfahrungen zum Umgang mit diesem Trend weitergeben. Dabei kann ein Expertisevorteil einbehalten werden, indem nur ausgewählte Erfahrungen und Erkenntnisse veröffentlicht werden.

Daneben kann ein Beitrag zur Stärkung der Marktpositionierung der Organisation erreicht werden durch die externe Kommunikation und Veröffentlichung von Erfolgsbeispielen. Dabei kann entschieden werden, zu welchem Grad Einblicke bspw. in die in Innovationsprozesse gegeben werden sollen. Solche Aktivitäten können sich auch auf das Portfolio und andere Programme auswirken, sofern deren Nachfrage durch die Kunden letztendlich ansteigt. Dies wird sicherlich nicht unmittelbar zu erwarten sein und geht einher mit der grundsätzlichen Marktpositionierung, zu der eine solche Kommunikation zweifelsohne nur einen kleinen Beitrag leisten kann.

| | |
|---|---|
| Meso- & (Makro-) Ebene | **Handlungsempfehlung 29:**<br>**Die Bewirkung von Implikationen für zukünftige ähnliche Programme, für andere Programme und das Portfolio und/oder für den Weiterbildungsmarkt kann gezielt angegangen werden und zu nachhaltigen Auswirkungen eines Innovationsprojektes in diesen Dimensionen führen.**<br>Dazu sind strategische Überlegungen anzustellen, wie bspw. im Innovationsprozess generierte Erfahrungen, entwickelte Kompetenzen oder das Erfolgsbeispiel insgesamt bestmöglich nachhaltig eingesetzt werden können und entsprechende Massnahmen anzugehen (wie interne/externe Kommunikation oder Veröffentlichungen). |

## 11.5 Gestaltungsfeld V: Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren fördern

Neben Erfolgsfaktoren, die sich in konkreten Schritten der didaktischen Wertschöpfung und eingebettet in den Innovationsprozess ausmachen lassen, haben sich prozessübergreifende Erfolgsfaktoren gezeigt, die sich auf den gesamten Innovationsprozess oder auf mehrere Schritte auswirken. Diese werden im Folgenden aufgeführt.

### 11.5.1 Hohes Engagement der Beteiligten

Die Bedeutung eines hohen Engagements der Programmverantwortlichen, die zentral am Innovationsprojekt beteiligt sind, zeigt sich in zwei Dimensionen als übergreifender Erfolgsfaktor, wie weiter ausgeführt wird.

**Promotoren des Innovationsprojektes.** In allen Programmkontexten zeigen sich Promotoren des Innovationsprojektes, die die Initiierung des Innovationsprozesses vornehmen. Im weiteren Prozess treiben diese das Projekt massgeblich an. Ihr hohes Engagement gründet auf einem besonders hohen persönlichen Interesse und einer Motivation, das Innovationsprojekt erfolgreich umzusetzen. Weiterhin können es diese Personen schaffen, weitere Organisationsmitglieder zu motivieren und für Beiträge zu engagieren.

**Etablierung einer partnerschaftlichen Beziehung.** Besonders im Programmkontext der massgeschneiderten Programme sowie grundsätzlich in einem B2B-Modell, zeigt sich die Etablierung einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen dem Executive Education Anbieter und den Kunden. Dies involviert eine förderliche persönliche Beziehung zwischen den zentralen Ansprechpartnern auf beiden Seiten. In den Fallstudien konnten

folgende förderliche Faktoren für die Etablierung einer solchen partnerschaftlichen Beziehung ausgemacht werden: Enge Abstimmungen, ein hohes Engagement der Beteiligten sowie eine gelungene Kommunikation. Sicherlich stehen diese Faktoren mit der partnerschaftlichen Beziehung in einer Wechselwirkung. In dem Sinne führt eine förderliche Beziehung wiederum zu gelingenden engen Abstimmungen, hohem Engagement und der Kommunikation. Damit kann eine hohe Bedeutung des Kundenmanagements durch die Programmverantwortlichen festgehalten werden.

Mit beiden Dimensionen lässt sich die Voraussetzung identifizieren, ‚die richtigen Mitarbeitenden on Board' zu haben, welche ein solches hohes Engagement aufbringen können und wollen. Durch die Programmverantwortlichen können erst innovative Ansätze initiiert und auch in der Umsetzung vorangetrieben werden. Einerseits können diese Aspekte als Kriterien der Personalauswahl eingebracht werden, aber andererseits sind auch förderliche kulturelle Rahmenbedingungen durch die Bildungsorganisation zu gestalten, bspw. durch die Etablierung des Leitbildes einer lernenden Organisation.

| Meso- & (Makro-) Ebene | **Handlungsempfehlung 30:**<br>**Die ‚richtigen' Programmverantwortlichen ‚on Board' zu haben erscheint äusserst bedeutend, die a) bereit und fähig sind, ein Innovationsprojekt mit einem hohen Engagement zu initiieren und weiter anzutreiben und b) förderliche Kundenbeziehungen aufbauen und pflegen können.**<br>Dies kann zum einen bei der Personalauswahl beachtet, zum anderen durch eine entsprechende Organisationskultur gefördert werden. |
|---|---|

### 11.5.2 Unterstützung durch die Organisation

Weiterhin zeigt sich die Unterstützung durch die Organisation als prozessübergreifender Erfolgsfaktor. Abhängig von dem Zielkontext der Bildungsinnovation kann damit die Bildungsorganisation oder die Kundenorganisation gemeint sein.

**Unterstützung durch die Bildungsorganisation.** Die Befürwortung der Umsetzung der Neuerung zeigt sich grundsätzlich als förderlich und kann Barrieren darstellen, sofern diese nicht vollumfänglich vorliegt. Dafür kann die Abstimmung der Bildungsinnovation mit der strategischen Ausrichtung der Organisation als Voraussetzung gesehen werden. Damit ist auch eine Unterstützung des Managements und damit durch Machtpromotoren verbunden, welche entsprechende Entscheidungen treffen und notwendige Ressourcen (wie geringe finanzielle Mittel) bereitstellen können. Ausserdem erweist

sich ein Vertrauensvorschuss für das kleine Projektteam als sehr förderlich, sodass dieses eigenverantwortlich die Prozessschritte ausgestalten und umsetzen kann. Dazu gehört das Treffen von Entscheidungen innerhalb dieses Teams. Auf diese Weise kann der Prozess relativ schnell vorangetrieben und Entscheidungen zeitnah getroffen werden. Ein solcher Ansatz steht im Sinne einer lernenden Organisation und agilen Entwicklungsprozessen, für die die Autonomie des Projektteams ein zentraler Wert darstellt.

**Unterstützung durch die Kundenorganisation.** Diese Dimension erscheint besonders zentral im Kontext der B2B-Strategie, v. a. für massgeschneiderte Programme. In diesen Fällen soll das Programm in die Kundenorganisation implementiert werden und stellt ggf. einen Teil einer ganzen Weiterentwicklungslandschaft dar. Dann stellt die Schaffung einer förderlichen Ausgangslage für die Implementierung (z. B. Definition von Zielen und zu entwickelnde Kompetenzen) in Anlehnung an die Organisationsziele eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung dar. Dazu gehört auch die interne Abstimmung mit der Unternehmensstrategie und dem Management als Geldgeber und Machtpromotoren auf verschiedenen Managementebenen, so dass es bedeutend wird, dass diese Personen das Innovationsprojekt massgeblich unterstützen und mögliche Veränderungen in der Organisation aktiv mitgestalten, d. h. Veränderungsmanagement betreiben.

Weiterhin kann das Vertreten eines förderlichen Lernverständnisses und damit verbunden eine Offenheit für die neuen (angebotenen) Lernformen in der Kundenorganisation für die Kontexte der massgeschneiderten Programme sowie standardisierte Programme mit kundenspezifischen Anpassungen als Erfolgsfaktor festgestellt werden. Dies stellt dann eine Voraussetzung dar, dass die Kunden neue Lernformen begrüssen und bereit (bestenfalls sogar überzeugt oder begeistert) sind, diese anzunehmen und umzusetzen.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 31:**<br>**Auf der Ebene der Bildungs- und/oder Kundenorganisation (abhängig vom Zielkontext der Innovation) sind förderliche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Implementierung der Bildungsinnovation bzw. eines innovativen Programms sicherzustellen: Abstimmung mit der strategischen Ausrichtung zur Ermöglichung von Befürwortung und Unterstützung des Managements als Machtpromotoren.**<br>In der Kundenorganisation kann es ggf. wertvoll sein, organisationale Vorbereitungen zu treffen; ein Lernverständnis, das Offenheit für neue Lernformen aufweist kann die Annahme neuer Lernformen bedingen. In der Bildungsorganisation erweist sich die Autonomiezuweisung an das Projektteam (für eigenverantwortliches Arbeiten und Entscheidungsmacht) als förderlich. |

### 11.5.3 Strategische Überarbeitungen des Portfolios

Der Erfolgsfaktor strategischer Überarbeitungen des Portfolios wurde bereits in der Diffusionsphase angesprochen. Dies ist insofern sinnvoll, da ein solcher punktueller Entwicklungstreiber eine förderliche Situation für die Integration einer Bildungsinnovation ins Portfolio darstellen kann, die in der Diffusionsphase verblieben ist und bisher aus diversen Gründen nicht vollständig implementiert werden konnte.

An dieser Stelle soll dieser Erfolgsfaktor nochmals losgelöst von einem Bildungsprogramm hervorgehoben werden. Damit wären regelmässige Entscheidungen zur Überarbeitung des Portfolios, d. h. schrittweise einzelner Programme nacheinander, in die Strategie der Bildungsorganisation aufzunehmen und entsprechende Ressourcen einzuplanen und an die Programmverantwortlichen zu vergeben. Wie diese strategischen Entscheidungen als punktuelle Entwicklungstreiber die Implementierung von Neuerungen unterstützen und innovationsförderlich wirken können, wurde bereits in Kapitel 11.4.2 dargelegt. Auf diese Weise kann eine nachhaltige Integration bspw. ausserhalb der Strukturen erprobter Neuerungen und Erfahrungen ins Portfolio im Sinne einer ‚Rückführung' gelingen, die durch ein weiteres Bearbeiten standardisierter Routineprozesse ggf. nicht in gleicher Weise möglich wäre.

| | |
|---|---|
| Makro-Ebene | **Handlungsempfehlung 32:**<br>**Strategische Entscheidungen der schrittweisen Überarbeitung des Angebotsportfolios können besonders förderliche Situationen für die nachhaltige Implementierung von Bildungsinnovationen schaffen – dieses Vorgehen ist in der organisationalen Strategie auf der Organisationsebene zu verankern.** Weiterhin sind entsprechende Ressourcen (wie Finanzierungsmittel) bereitzustellen. |

# 12 Schlussbetrachtung und Ausblick

## 12.1 Reflexion von Forschungszielen, Forschungsprozess und Forschungsergebnissen

Diese Arbeit setzte an den aktuellen Herausforderungen von Executive Education Anbietern an, Bildungsinnovationen erfolgreich in Programme zu implementieren, um durch neuartig gestaltete Lernmöglichkeiten und die Gestaltung neuer Lernformen den veränderten Bedarfen und Bedürfnissen ihrer Kunden und der Lernenden begegnen und diese bei ihren spezifischen Problemstellungen unterstützen zu können. Business Schools und alternative Executive Education Anbieter stehen derzeit im Kreuzfeuer der Kritik für ihre Ergebnisse der Führungskräfteaus- und –weiterbildung. Zudem steigt der Wettbewerbsdruck durch das Aufkommen neuer Wettbewerber sowie neuartiger Lösungen auf dem Markt. Innovationsdruck liegt in der Praxis der Executive Education Anbieter zweifelsohne vor – dies konnte durch die Ergebnisse der beiden empirischen Studien deutlich bestätigt werden. Allerdings lassen sich weiterhin Herausforderungen bei den Anbietern ausmachen, ein innovationsorientiertes Programm-Management etablieren und innovationsfähig agieren zu können.

**Forschungsziele**

In wissenschaftlichen Arbeiten lag bis dato kein Ansatz zur Gestaltung eines innovationsorientierten Programm-Managements im Kontext der Executive Education vor. Grundsätzlich kann die Diskussion über Innovationen im Bildungsbereich noch als wenig elaboriert gesehen werden. In dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke mit der Entwicklung eines empirisch fundierten Programm-Management-Modells zu leisten, welches den Umgang mit Bildungsinnovationen gezielt aufnimmt. Dazu sollte an der aktuell herausfordernden Situation der Bildungsorganisationen angesetzt werden, die zu einem erfolgreichen Umgang mit solchen Innovationen drängt. Dieses Modell sollte allerdings dem Anspruch gerecht werden, nicht nur bei der derzeitigen Situation verhaftet zu bleiben, sondern über diese hinaus zu gehen und Ansatzpunkte für einen generellen Umgang mit Bildungsinnovationen unterstützen. Immerhin kann aufgrund der dynamischen Veränderungen des Bildungsmarktes bis heute davon ausgegangen werden, dass zukünftig weiterhin permanent neue Trends und Entwicklungen aufkommen werden und damit sich der Druck zur Erhöhung der Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit für Bildungsorganisationen weiter verstärkt.

Mit diesen Überlegungen wurde der leitenden Forschungsfrage nachgegangen:

| **Wie können Bildungsinnovationen erfolgreich in Executive Education Programme implementiert werden?** |
|---|

Weiterhin wurden untergeordnete Forschungsfragen formuliert:

| | |
|---|---|
| **F 1** | **Welche Bildungsinnovationstreiber stellen welche neuen Anforderungen an Executive Education Programme?** |
| **F 2** | **Wie kann das Programm-Management innovationsorientiert gestaltet werden?** |
| F 2a | • Welche Prozesse liegen dem Programm-Management zugrunde? |
| F 2b | • Welche Faktoren fördern eine Innovationsorientierung auf der Programmebene? |
| **F 3** | **Wie können Bildungsinnovationen implementiert werden?** |
| F 3a | • Wie können Bildungsinnovationen definiert werden? |
| F 3b | • Welche Prozesse ermöglichen die Implementierung von Bildungsinnovationen? |
| F 3c | • Welcher Implementierungsstand von Innovationen liegt in der Executive Education Praxis vor? |
| **F 4** | **Welche Programm-Management-Aktivitäten tragen zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme bei?** |

Diesem Forschungsziel wurde im Forschungsdesign und -prozess in enger Kommunikation mit der Praxis nachgegangen. So konnte auch die angestrebte empirische Fundierung des Programm-Management-Modells zu einem hohen Grad erreicht werden. Mit dem entwickelten Modell sollten weiterführende Beiträge zu Forschung *und* Praxis geleistet werden.

Anschliessend wird der Forschungsprozess zusammengefasst dargelegt und reflektiert. Daraufhin werden mit Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit summarisch aufgenommen.

### Forschungsprozess

Mit Blick auf die oben genannte leitende Forschungsfrage wurde zunächst in einer Literaturanalyse erarbeitet, welche neuen Anforderungen an Executive Education Programme durch verschiedene Innovationstreiber vorliegen. Weiter wurden einzelne Faktoren betrachtet, die die Erhöhung einer Innovationsfähigkeit auf der Makro-Ebene einer Bildungsorganisation unterstützen, um so die Implementierung von Innovationen durch die Gestaltung von innovationsorientierten organisationalen Rahmenbedingungen

fördern zu können. Da es um die Gestaltung innovativer Programme geht, wurde ausserdem ein Prozessmodell der didaktischen Wertschöpfung auf der Meso-Ebene vorgestellt, welches die grundsätzlichen Schritte eines Programm-Managements zur Gestaltung und Durchführung von Programmen aufnimmt. Anschliessend wurde auf Eigenschaften eines innovationsförderlichen Verhaltens von Programmverantwortlichen als Voraussetzung für die Aufnahme von Bildungsinnovationen eingegangen. Mit der Frage nach der Implementierung von Innovationen wurde zum einen der Begriff der ‚Bildungsinnovation' geklärt und für diese Arbeit definiert. Zum anderen wurde der Blick auf Innovations*prozesse* gerichtet, welche die systematische Implementierung von Innovationen in die Organisation in ihren Abläufen beschreiben und transparent machen.

Letztendlich konnte das folgende Rahmenmodell entwickelt werden, das den zentralen theoretischen Bezugsrahmen für die nachfolgenden empirischen Studien darstellte: Ein komplexitätsreduzierendes Innovationsprozessmodell, welches die drei Phasen der Invention, Innovation und Diffusion voneinander abgrenzt, wurde verbunden mit den Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung (Bedarfsanalyse, Design, Entwicklung, Durchführung Evaluation).

Darüber hinaus wurde den Fragen nachgegangen, wie Bildungsinnovationen definiert werden können. Durch die Literaturanalyse wurde ein erstes theoretisches Verständnis basierend auf Ansätzen des Innovationsmanagements erarbeitet, welches durch die Ergebnisse der empirischen Studie I (Online-Umfrage) weiter präzisiert werden konnte. Diese erste Studie richtete sich an Executive Education Programmverantwortliche an Business Schools in Europa und fragte danach, welche Bildungsinnovationen derzeit in der Praxis als relevant eingeschätzt werden und welcher Stand der Implementierung in der Praxis angetroffen werden kann. Dabei zeigte sich an verschiedenen Stellen auch Differenzen zwischen Relevanz und Implementierungsstand, die bedeutenden Handlungsbedarf aufdeckten. Auf der Basis der Ergebnisse wurde ein Orientierungsmodell entwickelt, welches drei Zielebenen von Bildungsinnovationen zeigt, die derzeit in der Praxis als bedeutend gesehen werden: Impact for the Company (1. Ebene), Impact for the Learner (2. Ebene) und Programmebene (3. Ebene). Darüber hinaus wurde dieses Orientierungsmodell beispielhaft mit innovativen Programmelementen als inhaltliche Dimension der Bildungsinnovationen angereichert, welche die Praktiker aktuell und in mittelfristiger Zukunft als relevant deklarieren. Überdies zeigte sich, dass eine Definition des Begriffs ‚Bildungsinnovation' nicht eng gefasst werden kann. D. h. dass vielmehr ein Definitions*rahmen* zu definieren war, der durch verschiedenste

Bildungsinnovationen und Zieldimensionen zu füllen und zu konkretisieren ist. Dies entspricht zum einen der realen Komplexität, die auf dem Bildungsmarkt auszumachen ist mit seinen verschiedensten innovativen Ansätzen und Lernformen. Zum anderen ermöglicht ein solcher Rahmen eben genau die Möglichkeit des Umgangs mit zukünftig neu aufkommenden Entwicklungen, für die dieser Rahmen eine erste Einordnungshilfe darstellen kann und den dafür notwendigen Freiraum bereit hält. In diesem Sinne würde eine enge Definition von ‚Bildungsinnovationen' mit Blick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit deutlich zu kurz greifen.

Basierend auf diesem erarbeiteten theoretischen sowie praktischen Verständnis von ‚Bildungsinnovationen' wurde in einem Fallstudienforschungsansatz (empirische Studie II) die erfolgreiche Implementierung von Bildungsinnovationen vertieft in drei Einzelfallstudien untersucht. Dazu konnten als Fälle drei Executive Education Programme verschiedener renommierter Anbieter (Center for Creative Leadership (CCL), The Ken Blanchard Companies (KBC) und der Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG) an der Universität St. Gallen) in unterschiedlichen Programmkontexten (standardisiert und offen (B2C), standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen (B2B), massgeschneidert (B2B)) einbezogen werden, die unterschiedliche Bildungsinnovationen fokussierten. Dabei wiesen die Innovationen eine Neuheit auf entweder für den Markt und/oder die Bildungsorganisation oder den Anwendungskontext, d. h. die Kundenorganisation. Mit dieser auf theoretical Sampling basierenden Fallauswahl wurde systematisch versucht, möglichst verschiedene Programm- und Zielkontexte der Bildungsinnovationen zu involvieren, um kontextübergreifende Erfolgsfaktoren ableiten zu können.

Die drei Einzelfallstudien wurden entlang des oben beschriebenen Rahmenmodells entwickelt, d. h. angelehnt an die Schritte der didaktischen Wertschöpfung und eingebettet in den Innovationsprozess auf der Meso-Ebene. Im Sinne einer systemischen Sichtweise wurden die Einzelfälle jeweils in ihren spezifischen Kontext der Bildungsorganisation (Makro-Ebene) eingeordnet, die zentrale förderliche oder hinderliche Rahmenbedingungen für ein innovationsorientiertes Programm-Management auf der Meso-Ebene bereitstellen kann. Für jeden der Prozessschritte wurden Erfolgsfaktoren bzw. erfolgsförderliche Aktivitäten des Programm-Managements identifiziert, die einen Beitrag zur erfolgreichen Implementierung der jeweiligen Bildungsinnovation leisten konnten. Schliesslich wurden diese Erfolgsfaktoren in den einzelnen Schritten im Rahmen

einer fallübergreifenden Analyse miteinander verglichen und ähnliche oder sich ausschliessende Handlungsmuster abgeleitet sowie abschliessend der systematische Umgang mit Bildungsinnovationen zwischen den Fällen diskutiert.

Anschliessend wurden die Ergebnisse, die während des gesamten iterativen Forschungsprozesses generiert wurden, zu einem innovationsorientierten Programm-Management-Modell im Executive Education Kontext konsolidiert. Dazu wurden die herausgearbeiteten innovationsförderlichen Handlungsmuster in den Schritten der didaktischen Wertschöpfung zur Entwicklung und Durchführung des innovativen Programmes im Rahmen des Innovationsprozesses aufgeführt, beschrieben und Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

Insgesamt konnte somit ein innovationsorientiertes Programm-Management-Modell entwickelt werden, welches verschiedene förderliche Handlungsmöglichkeiten bereithält, die ziel- und situationsbhängig in den einzelnen Prozessschritten zur Gestaltung innovativer Executive Education Programme ähnlich eines Baukastensystems herausgezogen und aufgenommen werden können. Dabei ermöglicht das Modell den Einbezug spezifischer Situationen und unterstützt die Einschätzung des Mehrwertes einzelner Aktivitäten. Der Blick auf die Einzelfälle kann diese weiter anreichern durch Fallbeispiele und die Erläuterung möglicher Zielsetzungen und die Durchführung der einzelnen innovationsförderlichen Aktivitäten. Gleichzeitig bleibt dieses Modell allerdings nicht in den Einzelfällen berhaftet, sondern beanprucht, einen generellen Umgang mit Bildungsinnovationen vordergründig bei der erstmaligen Gestaltung von Programmen zu unterstützen, aber auch Impulse zu liefern, wie bereits etablierte Programme oder ein etabliertes Programm-Portfolio Bildungsinnovationen aufnehmen können.

**Forschungsergebnisse**

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit an dieser Stelle weiter vertieft und in Verbindung mit den Forschungsfragen zusammengefasst.

**Forschungsfrage 1:**
**Welche Bildungsinnovationstreiber stellen welche neuen Anforderungen an Executive Education Programme?**

Diese Frage bezieht sich auf die aktuelle Marktsituation der Executive Education. In der Literaturanalyse als auch der Online-Umfrage und den Fallstudien wurde deutlich, dass

Bildungsinnovationstreiber zweifelsohne vorliegen und entsprechender Druck, neuartige Lernmöglichkeiten zu gestalten, in der Praxis wahrgenommen wird. Derzeit lassen sich folgende zentralen Treiber ausmachen:

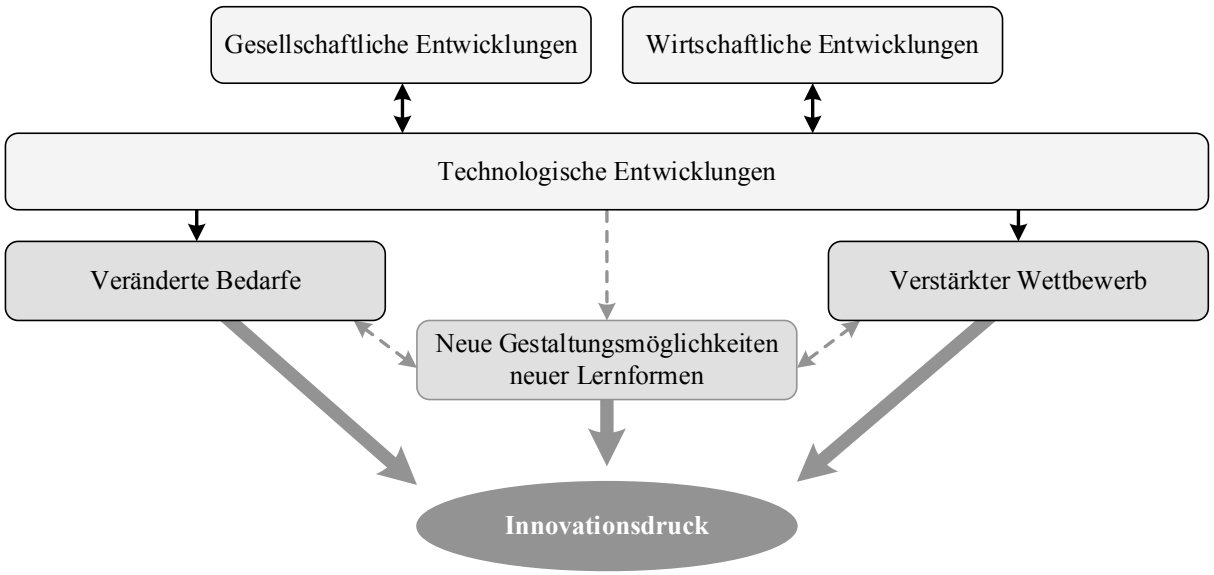



Abbildung 214: Zusammenfassung – Bildungsinnovationstreiber
(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit der Online-Umfrage als erste empirische Studie konnte der stärkste von Praktikern wahrgenommene Druck bei den veränderten Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden festgestellt werden. Etwas weniger stark, aber dennoch zu einem bedeutenden Anteil, wird der Druck durch neu aufkommende oder innovativ agierende Wettbewerber gesehen. Dabei geben Anbieter massgeschneiderter oder auch kundenspezifischer Programme einen leicht höheren Druck als Anbieter standardisierter Programme an. Eine mögliche Begründung kann in dem engeren Kundenkontakt sowie der Programm-Strategie gesehen werden, mit denen erstere agieren. Denn hierbei bringen Kunden ihre Anforderungen direkt in allen Wertschöpfungsprozessen ein, wärend die Anbieter eins entsprechende Lösung offerieren müssen, damit eine Zusammenarbeit überhaupt erst zustande kommt und erhalten bleibt. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Nachfrage nach standardisierten Programmen eine eher zurückgehende Tendenz aufweist, da diese in den bisherigen Formaten weniger den veränderten Bedarfen und Bedürfnissen der Kunden zu begegnen scheint.

Die Anforderungen, die die oben dargestellten Treiber an Executive Education Anbieter und eine innovationsorientierte Programmgestaltung stellen, werden übergreifend in der Unterstützung von Kundenunternehmen bei der klaren Erreichung ihrer Unternehmensziele gesehen (‚Impact for the Company' durch ‚Impact for the Learner'erreichen). Dazu

wird es zentral, die spezifischen und realen Problemstellungen der Kunden als Ansatzpunkt des Lernens zu verstehen und ganzheitliche Lösungen als Lernmöglichkeit zu gestalten. Dies entfernt sich deutlich von einer bisher häufig vertretenen Inhaltsorientierung und betont eine deutliche Outcome-Orientierung. Damit sind nachhaltig Kompetenzen von einzelnen Lernenden und Kundenunternehmen zu entwickeln, die Ihnen die spezifische Problemlösung ermöglichen und weiterhin verfügbar und nutzbar bleiben.

Mit der Online-Umfrage konnten aktuell relevante Zielebenen identifiziert werden, die diese neuen Anforderungen integrieren: Die Erreichung eines nachhaltigen 'Impacts' eines Programms oder grundsätzlich einer Bildungsmassnahme kann für die Kundenorganisation (1. Zielebene) und/oder mindestens der individuellen Lernenden (2. Zielebene) als oberste Zielsetzung verstanden werden. Die oberste Zielsetzung hängt dabei vom jeweiligen Programmkontext und dessen -strategie ab. Um diese Ziele erreichen zu können, sind Lernmöglichkeiten neu und innovationsorientiert zu gestalten – hinaus aus traditionellen Klassenräumen sowie reinem Präsenzunterricht und hinein in die reale Unternehmenspraxis in Verbindung mit Arbeitsprozessen und kundenspezifischen Problemstellungen.

**Forschungsfrage 2:**
**Wie kann das Programm-Management innovationsorientiert gestaltet werden?**

a) Welche Prozesse liegen dem Programm-Management zugrunde?
b) Welche Faktoren fördern eine Innovationsorientierung auf der Programmebene?

Um einen theoretischen Bezugsrahmen zu erarbeiten und dieser Arbeit zugrundelegen zu können, wurde ein Prozessmodell der didaktischen Wertschöpfung (vgl. Seufert, 2013, S. 226, in Anlehnung an Sloane, 2007b, S. 362) herangezogen. Dieses ermöglicht es, die einzelnen Prozessschritte zur Gestaltung und Durchführung eines Programms transparent und in ihrer Verbindung systematisch gestaltbar zu machen und umfasst:

- Bedarfsanalyse
- Design eines Bildungsprogramms
- Entwicklung eines Bildungsprogramms
- Durchführung eines Bildungsprogramms
- Evaluation

Diese Schritte sind aus der Perspektive des Bildungsmanagements auf der Meso-Ebene angesiedelt. Damit sind sie eingebettet und in Wechselwirkung mit der Makro-Ebene zu verstehen, welche organisationale Rahmenbedingungen mit wichtigen Faktoren für die

Etablierung einer Innovationsorientierung bereitstellt. Diese können innovationsförderlich oder auch -hinderlich gestaltet sein. Um einige zentrale Faktoren auf dieser Ebene einbeziehen zu können, wurden Modelle des organisationalen Lernens herangezogen. So konnten bspw. Elemente von Kulturen, Strukturen und Strategien skizziert werden, die eine Innovationsorientierung fördern können oder auch nicht. Im Rahmen dieser Arbeit wurde nicht vertieft auf die organisationalen Rahmenbedingungen eingegangen, sondern der Fokus auf die Meso-Ebene gelegt. Dennoch wurden diese in allen Schritten des Forschungsprozesses als bedeutende Handlungsgrundlage für die Programm-Ebene, die im Fokus dieser Arbeit steht, mitgedacht und ausgewiesen.

Da für die Gestaltung und das Durchlaufen der didaktischen Wertschöpfung auf der Meso-Ebene Programmverantwortliche bzw. Programmverantwortlichen-Teams zuständig sind, spielt deren innovationsorientiertes Handeln und Verhalten eine zentrale Rolle für dir Implementierung von Bildungsinnovationen. Elemente für ein solches innovatives Verhalten der Einzelnen stellen Sensibilität, Offenheit, Wissen und Kreativität dar. Diese basieren zum einen auf den persönlichen Faktoren ‚Können' und ‚Wollen', sowie auf den organisationalen Rahmenbedingungen, die ‚situatives Ermöglichen' und ‚soziales Dürfen' überhaupt zulassen.

**Forschungsfrage 3:**
**Wie können Bildungsinnovationen implementiert werden?**

a) Wie können Bildungsinnovationen definiert werden?
b) Welche Prozesse ermöglichen die Implementierung von Bildungsinnovationen?
c) Welcher Implementierungsstand von Innovationen liegt in der Executive Education Praxis vor?

Auch dieser Forschungsfrage wurde in einem ersten Schritt im Rahmen der Literaturanalyse nachgegangen. Auf dieser Grundlage wurde diese in einem zweiten Schritt in der Online-Umfrage aufgenommen (Fokus auf den Fragen 3a und 3c).

**Definition von Bildungsinnovationen und Implementierungsstand**

Die Definition von Bildungsinnovationen wurde an den 5 Dimensionen zur Bestimmung des Innovationsbegriffes nach Hauschildt & Salomo (2011, S. 5) angelehnt und auf den Bildungskontext übertragen. Bedeutend erscheint hierbei, dass Bildungsinnovationen in bzw. durch Bildungsorganisationen hervorgebracht werden und sich in der Durchführung und dem Ergebnis einer Bildungsdienstleistung zeigen, denn diese sollen einen

Mehrwert für die Lernenden und ggf. für die Kundenorganisation erbringen. Der subjektive Neuigkeitsgehalt der Innovation (‚neu für wen?') kann sich auf die Zielkontexte der Bildungsorganisation selbst und/oder den Bildungsmarkt und/oder den Anwendungskontext der Lernenden im Kundenunternehmen beziehen. Somit können verschiedene Recihweisten ausgewiesen werden.

Zu Beginn der Arbeit wurde ausserdem darauf verwiesen, dass ein Umgang mit Innovationen einer Reflexivität der Programmverantwortlichen und deren Innovations*fähigkeit* bedarf: Es kann schliesslich nicht nur darum gehen, permanent Bildungsinnovationen zu implementieren und Trends ‚nachzulaufen', sondern vielmehr wird ein Agieren im Spannungsfeld zwischen Erneuerung und Optimierung als zielführend erachtet. Demnach ist Bestehendes weiterhin zu nutzen und zu verbessern, aber gleichzeitig Neues aufzunehmen, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit zu sichern und dynamisch verändernden Bedarfen und Bedürfnissen begegnen zu können. Dazu sind neu aufkommende Trends kontinuierlich zu beobachten, zu bewerten und dann reflektiert zu entscheiden, inwiefern die weitere Beschäftigung mit einem Trend bis zur Implementierung einer Innovation für die Bildungsorganisation als sinnvoll erachtet werden kann. Damit wird die Bedeutung einer didaktischen Perspektive angesprochen: Das Potenzial einer Bildungsinnovation für die eigene Bildungsorganisation, den Bildungsmarkt und/oder die Kundenorganisation ergibt sich also daraus, inwiefern eine Bildungsinnovation die definierte Lern- bzw. Programmzielerreichung unterstützen kann. Gleichzeitig richtet sich eine *Bildungs*innovation genau auf diese normative Orientierung aus, was sie von anderen Innovationsformen und -kontexten differenziert.

Mit den Ergebnissen der Online-Umfrage konnte das aktuelle Praxisverständnis von Bildungsinnovationen beschrieben werden, also was derzeit in der Praxis als innovativ verstanden wird. Dabei kamen verschiedene interessante Aspekte auf. Übergreifend zeigte sich, dass die digitale Transformation auch in diesem Kontext zunehmend Einzug nimmt. So wird besonders die Nutzung von neuen technologischen Möglichkeiten zur Erreichung der oben erläuterten zwei Zielebenen von Bildungsinnovationen häufig von den befragten Praktikern als derzeit und zukünftig besonders bedeutend skizziert. Doch gleichzeitig zeigte sich, dass die didaktisch-orientierte Gestaltung solcher Lernmöglichkeiten weiterhin Herausforderungen darstellt. Dies scheint z. T. auch darin begründet, dass bislang wenig Wissen und eigene Erfahrungen zu sinnvollen Gestaltungsmöglichkeiten vorliegen. Diese als wertvolle Handlungsbasis zu generieren, würde Ressourcen und Kapazitäten beanspruchen, die in einem ersten Schritt durch die Bildungsorganistionen und die einzelnen Programmverantwortlichen aufzubringen wären.

Um die Ziele auf den beiden oberen Zielebenen zu erreichen ('Impact for the Company', 'Impact for the Learner'), werden in der Praxis aktuell weitere, d. h. untergeordnete Zielsetzungen auf der Ebene der Programmgestaltung gesehen (3. Zielebene): Praxisrelevante Inhalte anbieten, praxisrelevante Erfahrungen ermöglichen, Anwendung des Gelernten unterstützen, individualisiertes Lernen ermöglichen, interdisziplinäre Kompetenzen entwickeln. Damit liegen in der Praxis bereits Vorstellungen und auch Erfahrungswerte dazu vor, wie Programme so gestaltet werden könn(t)en, dass die übergreifenden Bildungsinnovationsziele erreicht werden können. Demnach werden diese Zielsetzungen auf der Programmebene bereits in der Gestaltung versucht aufzunehmen. Gleichzeitig zeigt sich allerdings eine weitere Herausforderung: Die ‚Vermittlung' der eigenen Inhalte der Bildungsanbieter wird grösstenteils weiterhin als Kernkompetenz verstanden, d. h. eine anhaltende Inhaltsorientierung[41] liegt vor. Diese steht im Gegensatz zur Aufnahme von kundenspezifischen Problemstellungen und deren Unterstützung im Lösungsprozess als Ansatzpunkt der Gestaltung von Lernmöglichkeiten.

Insgesamt lassen sich weiterhin traditionelle Programm-Management-Elemente in der Praxis ausmachen bei dem gleichzeitigen Versuch, innovationsfähig zu agieren. Dies weist auf grundlegende zukünftige Entwicklungsschritte hin, die notwendig werden, um ein innovationsorientiertes Programm-Management implementieren zu können.

**Prozesse der Implementierung von Bildungsinnovationen**

Für die Implementierung von Bildungsinnovationen wurde ein Phasenmodell (Seufert, 2008; in Anlehnung an Thom, 1992) herangezogen, welches folgende Phasen aufnimmt:

- Inventionsphase
- Innovationsphase
- Diffusionsphase

Das Modell wurde für die vorliegende Arbeit verzahnt mit den Schritten der didaktischen Wertschöpfung zur Gestaltung und Durchführung eines Bildungsprogramms, sodass sich die erstmalige Gestaltung und Umsetzung von innovativen Lernmöglichkeiten bzw. Programmen im Bildungskontext dadurch beschreiben lässt. Weiterhin wurden Ansätze des Innovationsmanagements einbezogen, die der Phase der Ideengenerierung ein besonderes Gewicht beimessen. Gerade neuere Entwicklungsanstätze betonen den Einbezug möglichst vieler weiterer Personen und Personengruppen in Entwicklungs-

[41] Überdies ist eine solche Inhaltsvermittlung kaum vereinbar mit einem konstruktivistischen Lernverständnis.

und eben auch Innovationsprozessen. Dies fordert (die idealerweise kleinen) Programmteams auf, sich ‚nach aussen' zu öffnen – zum einen in die Bildungsorganisation, zum anderen auf den Bildungsmarkt. So können bspw. Ideen und Kompetenzen von ausserhalb des eigentlichen Programmverantwortlichen-Teams involviert und genutzt werden. Besonders zentral erscheint auch der permanente Einbezug von Kundenorganisationen und Lernenden bei der Entwicklung von Bildungsinnovationen, was agile Entwicklungsansätze hervorheben (wie auch Design Thinking, das neuerdings auch Einzüge in den Bildungskontext erhält). Auch ein Denken in ausgereiften, finalen Programmen, welche von in sich geschlossenen Programmteams ‚fertig' gestaltet werden und erst zur Durchführung an Lernende ‚zur Konsumation' herangetragen werden, erscheint demnach kaum so, als könne es Bildungsinnovationen ermöglichen, die einen tatsächlichen Mehrwert für die Kunden und Lernenden schafft. Als Werte eines neuen Innovationsprozessverständnisses konnten bspw. identifiziert werden: Kundenorientierung, kontinuierliches Testen, exploratives und iteratives Vorgehen, Ideengenerierung, Fehlerkultur, Autonomie des Teams, selbstinitiierte und multidisziplinäre Teamzusammensetzung, u. a.

**Forschungsfrage 4:**
**Welche Programm-Management-Aktivitäten tragen zur erfolgreichen Implementierung von Bildungsinnovationen in Executive Education Programme bei?**

Mit den zuvor erarbeiteten Ergebnissen wurde die zentrale Grundlage zur Beantwortung dieser Forschungsfrage gelegt. Die Einzelfallstudien und die fallübergreifende Analyse ermöglichten die Identifizierung von Programm-Management-Aktivitäten zur erstmaligen Gestaltung von innovativen Lernmöglichkeiten in den einzelnen Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung und in Verbindung mit dem Implementierungprozess. Diese innovationsförderlichen Programm-Management-Aktivitäten konnten mit Blick auf die verschiedenen Programmkontexte und -strategien der Einzelfälle im Vergleich analysiert werden. So konnte herausgearbeitet werden, welche kontexunabhängig sind und welche eine Kontextabhängigkeit aufweisen bzw. nur in bestimmten Situationen weiterführend erscheinen.

Die herausgearbeiteten Aktivitäten sind entlang von 5 Gestaltungsfeldern eines innovationsorientierten Programm-Managements angesiedelt, welche in einer zeitlichen Abfolge eingeordnet werden können, aber z. T. auch in Verbindung zueinander stehen:

I. Bildungsinnovationsfähigkeit fördern
II. Bildungsinnovationen auslösen

III. Bildungsinnovationsprozesse gestalten und umsetzen
IV. Diffusion gezielt ermöglichen
V. Prozessübergreifende Erfolgsfaktoren fördern

Der diesem Modell zugrunde gelegte Innovationsprozess wurde für den Bildungskontext von Executive Education Anbietern spezifisch ausgestaltet. Die Aktivitäten umfassen einerseits solche, die für jedes Programm-Management zentral sind, um die ‚üblichen' Prozesschritte Analyse, Design, Entwicklung, Durchführung und Evaluation zu durchlaufen. In dem vorgeschlagenen innovationsorientierten Modell werden diese allerdings in den entsprechenden Prozessen verbunden mit solchen Schritten und Aktivitäten, die den gezielten Umgang mit Bildungsinnovationen verfolgen. Dabei sind die identifizierten Aktivitäten vordergründig auf der Meso-, aber auch der Makro-Ebene angesiedelt, welche beide in Wechselwirkungen stehen. Dabei bietet das Modell die Möglichkeit, abhängig von der spezifischen Situation und zu implementierenden Bildungsinnovation diejenigen Schritte herauszugreifen, die als relevant erachtet werden.

Auf der Meso-Ebene nehmen die Programmverantwortlichen eine zentrale Rolle bzgl. ihrer individuellen und organisationalen Innovationsfähigkeit im ersten Gestaltungsfeld ein. Neben bedeutenden Rahmenbedingungen, die die Bildungsorganisation auf der Makro-Ebene zur Verfügung stellen kann (wie die strategische Verankerung bereits erkannter Bedarfe als Orientierungsdimension für alle Organisationsmitglieder), stellen Programmverantwortliche zentrale Schlüsselpersonen dar, wenn es um die kontinuierliche Beobachtung und Bewertung von Trends und Entwicklungen geht – das Leben der Elemente innovativen Verhaltens (Sensibilität, Offenheit, Wissen und Kreativität) zeigt sich hier als elementare Voraussetzung, auf die das ‚persönliche Wollen' und ‚Können' aufbauen kann. In allen Gestaltungsfeldern zeigt sich dann die oben bereits beschriebene ‚Öffnung des Programmverantwortlichen-Teams nach aussen' als kritischer Faktor, d. h. die Einbeziehung weiterer Organisationsmitglieder, deren Ideen und Kompetenzen sowie auch die der Lernenden und potenziellen Kunden auf dem Weiterbildungsmarkt. Dieser Gedanke neuerer Entwicklungsansätze ist dann auf die konkreten Prozessschritte anzupassen und entsprechend auszugestalten. So kann dies bspw. im ersten Gestaltungsfeld die permanente und auch systematische Marktbeobachtung, die Involvierung von Kunden mit ihren sich dynamisch verändernden Anforderungen sein, um hierfür eine individuelle Sensibilität für Veränderungen oder auch das entsprechende Wissen weiterzuentwickeln.

Wenn es um das gezielte Initiieren von Bildungsinnovationen gehen soll, können zur Sammlung von Ideen freiwillige Organisationsmitgleider ausserhalb des Programmverantworlichen-Teams gezielt involviert werden. Damit kann das vorhandene Innovationspotenzial der Organisation genutzt werden, nicht nur das innerhalb des Teams. Später können diese oder andere Personen ebenfalls in den Gestaltungs- und/oder Entwicklungsprozess auf freiwilliger Basis, d. h. interessengeleitet, involviert werden. Auf diese Weise können auch grössere Aufwände gemeinsam bewältigt werden, wie es von einem kleinen Team kaum zu erwarten wäre. Insgesamt erscheint die Möglichkeit von selbstinitiierten und autonom agierenden kleinen Programmteams fundamental. Diesen sollte dann alleine die Entscheidungskraft obliegen, sodass Neuentwicklungen in relativ schnellen Prozessschritten vorangetrieben werden können.

Vor allem bei einer erstmaligen Gestaltung und Durchführung eines innovativen Programms zeigt sich eine umfassende und von Beginn an mitgedachte Evaluation zur Überprüfung der Zielerreichung als auch zum Aufdecken weiteren Optimierungsbedarfs zur verbesserten Zielerreichung als besonders wichtig. Als bedeutendster Schritt kann allerdings die Aufarbeitung und Dokumentation dieser Ergebnisse, die Ableitung von zukunftsgerichteten Handlungsempfehlungen sowie deren Kommunikation festgehalten werden. Erst durch diese werden die Erfahrungen mit neuen Lernformen, bei der Gestaltung und Durchführung entwickelten neuen Kompetenzen der Beteiligten kommunizierbar und weiterhin in der Organisation verfügbar gehalten und ‚verpuffen' nicht einfach wieder. Somit können – auch wenn ggf. ein spezifisches Programm nicht wiederholt angeboten wird – diese Erkenntnisse und Erfahrungen von anderen Programmverantwortlichen-Teams für andere Programmgestaltungen in der Bildungsorganisation genutzt und aufgenommen werden. Diese können durch die interne Weitergabe von den vorliegenden Learnings erfahren und an diesen in den eigenen Projekten aufbauen. So können Bildungsinnovationen ihren Weg nicht nur in ein einzelnes Programm, sondern auch in das Portfolio, d. h. in mehrere Programme der Bildungsorganisation finden. Der Begriff der ‚Diffusion' umfasst in dieser Arbeit einerseits genau diese gezielte Verbreitung in der Organisation, aber andererseits auch nach ausserhalb der Organisation. So können einzelne Erfahrungen auch in weitere oder neue Dienstleitungen aufgenommen werden oder dem Markt sowie Wettbewerbern – zumindest ein Teil davon – zur Verfügung gestellt werden, was einerseits die Marktpositionierung unterstützen kann und andererseits zum Teilen von Good Practice Cases beitragen kann.

Als prozessübergreifende Erfolgsfaktoren haben sich v. a. das hohe Engagement der zentralen Beteiligten, die Unterstützung durch die Zielorganisation der Bildungsinnovation (Bildungsorganisation oder Kundenunternehmen) und regelmässige, strategische Re-Designs gezeigt. Neben der erstmaligen Implementierung von Bildungsinnovationen zeigt das Modell damit auch Ansatzpunkte, die einen kontinuierlichen und systematischen Umgang mit Bildungsinnovationen in ‚laifenden' Programmen sowie mit Blick auf das Angebotsportfolio unterstützen können.

Schlussendlich zeigt sich mit diesen zusammengefassten Ausführungen, dass neue und agile Entwicklungsansätze als äusserst weiterführend für die Implementierung von Bildungsinnovationen in Programme gesehen werden können, welche die Lernenden und Kunden im gesamten Prozess stark involvieren. Auch agile Entwicklungsmethoden, die urpsürnglich aus dem IT- bzw. Produktentwicklungsbereich stammen wie Scrum-Elemente oder Design Thinking als Innovationsmethode sollten demnach für den Bildungskontext spezifiziert weitegedacht werden. Vereinzelt werden solche Ansätze bereits im Bildungskontext aufgenommen, wie auch die Fallstudien gezeigt haben. In einem agilen Entwicklungsansatz wird besonders das Denken in kleinen Entwicklungsschritten sowie dem permanenten Testen und Ausprobieren betont. Dies steht einem Denken in ‚final gestaltenen' Programmen gegenüber und scheint gerade auf dem High-End-Markt der Executive Education, in dem es um qualitativ hochkarätige Programme für Führungskräfte geht, ein Umdenken zu erfordern. Jedoch meint dies nicht, Lernende oder Kunden einen Zustand zuzumuten, in dem diese die Qualität eines Programmes in Frage stellen könnten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ein solches Vorgehen auf beiden Seiten einen bedeutenden Mehrwert erzielt. Immerhin können die Anforderungen der Kunden so verstärkt frühzeitig in die Gestaltung involviert werden, sodass nachhaltige Lernergebnisse zu erwarten sind. Bspw. könnte die Designphase vorsichtig als eine Form der 'Co-Creation' verstanden werden, wobei die Verantwortung vordergründig beim Programmverantwortlichen-Team liegen würde. Die Durchführungsphase eines Programms war schon immer von der Mitgestaltung beider Seiten – der Bildungsverantworlichen und der Lernenden selbst abhängig; dies stellt gerade die Besonderheit von Bildungsdienstleitungen dar. Diese Besonderheit sich im gesamten Prozess der didaktischen Wertschöpfung verstärkt zunutze zu machen, wäre demnach ein logischer Schritt. Dabei würden sich für das Programm-Management selbst mehr Möglichkeiten des Lernens, Entwickelns und Ausprobierens ergeben, sodass eine grössere Dynamik aufkommen kann. Die Programmverantwortlichen können in einem permanenten Entwicklungsmodus eigene Erfahrungen in der Gestaltung und Umsetzung genieren sowie sich

verstärkt mit neuen Impulsen auseinandersetzen. So kann auch der oben skizzierten Barriere entgegengewirkt werden, die durch nicht-vorhandene persönliche Erfahrungen Programmverantwortlicher mit der Gestaltung spezifischer Trends deren Einbezehung und Umsetzung stark einschränken.

**Ausblick: Innovationsorientiertes Programm-Management und die zukünftige Rolle von Executive Education Anbietern**

In dieser Arbeit wurde also die Implementierung von Bildungsdienstleitungen in Programme der Executive Education untersucht. Mit Blick auf die skizzierten Entwicklungen auf dem Bildungsmarkt (bspw. neue technologische Möglichkeiten) und neuen Anforderungen der Kunden und Lernenden, die auf kundenspezifische Lösungen drängen, kann die Frage aufgeworfen werden: Braucht es überhaupt weiterhin Programme? Ist ‚Programm' zukünftig noch ein geeigneter Begriff für Lern- oder Unterstützungsmöglichkeiten, die durch Executive Education Anbieter gestaltet und offeriert werden? Immerhin impliziert ein ‚Programm' einen eher formellen Lernkontext, der mindestens zu einem gewissen Grad vorstrukturiert wird: Z. B. ein definierter Zeitrahmen, vorgegebene Aufgaben, vorselektierte Inhalte oder zugeteilte Lernbegleiter.

Mit Blick auf die derzeitigen Entwicklungen wird es jedoch vorstellbar, dass sich die gesteckten Programmgrenzen weiter auflösen, wie sie es in den letzten Jahren bereits begonnen haben. Verstärkt wird bspw. informelles, selbstgesteuertes oder arbeitsplatzintegriertes Lernen gefordert, Performanzunterstützung wird über viele technologische Wege möglich, die Präsenzzeit verkürzt sich, die Forderungen nehmen vielmehr kundenspezifische Problemlösungen in den Fokus statt die Auseinandersetzung mit Inhalten in Klassenräumen. Die Nachfrage standardisierter Programme scheint zurück zu gehen, während fokussierte Unterstützungsleistungen vermehrt gefordert werden. Die Unterstützung der Kunden bei ihren Herausforderungen macht damit neue Formen der Kompetenzentwicklung und Bildungsdienstleitungen notwendig. Damit stellt sich die grundsätzliche Frage nach der zukünftigen Rolle von Executive Education Anbietern auf dem Markt: Bleibt es für sie leistbar, sich weiterhin als ‚Programm-Anbieter' zu positionieren? Der Wettbewerb nimmt zu, neue Lernmöglichkeiten werden gefordert, denen neue Anbieter immer wieder mit neuen Lösungen begegnen.

Die weitere Entwicklung bleibt sicherlich zu beoachten. Zweifelsohne werden weiterhin dynamisch neue Trends aufkommen und Entwicklungen, deren Implikationen und Poteziale für die eigene Bildungsorganisation zu bewerten sein werden. So schreitet derzeit bspw. die digitale Transformation in den meisten Branchen in schnellen Schritten weiter

voran. Dabei werden sich wieder Herausforderungen zum Umgang mit dieser abzeichnen, für den diese Arbeit empirisch fundierte Ansatzpunkte durch die Handlungsempfehlungen für die Praxis liefern kann.

Mit dem vorgeschlagenen Programm-Management-Modell können Implikationen für Forschung und Praxis ausgewiesen werden, welche das nachfolgende Kapitel aufnimmt.

## 12.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit leisten einen Beitrag zur Bildungsmanagementforschung sowie der Executive Education Praxis und dem internationalen und praxisorientierten Executive Education Diskurs, wie nachfolgend dargelegt werden soll.

**Beitrag zur Bildungsmanagementforschung.** Die wissenschaftliche Diskussion um Bildungsinnovationen wird noch nicht lange geführt und kann noch nicht als etabliert im Feld des Bildungsmanagements verstanden werden. So lag bisher keine theoretisch begründete und empirisch fundierte Programm-Management-Theorie vor, die überdies eine Innovationsorientierung aufweist und den Umgang mit Innovationen unterstützt. Mit dieser Arbeit konnte ein Modell als erster Beitrag zu einer solchen Theorie entwickelt werden. Das Modell bietet einige Ansatzpunkte für weitere Forschungsaktivitäten zur Weiterentwicklung dieses Modells auf dem Weg zu einer umfassenden Programm-Management-Theorie, wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

Für ein solches Modell im Executive Education Kontext wurden theoretische Konzepte zu Innovationsprozessen aus dem Feld des Innovationsmanagements herangezogen, adaptiert und mit Prozessschritten der didaktischen Wertschöpfung auf der Meso-Ebene verbunden. Diese Prozessschritte konnten durch die Ergebnisse der Fallstudien empirisch begründet und weiterentwickelt werden. Damit konnten innovationsförderliche Aktivitäten und Faktoren in diesen Prozessschritten herausgearbeitet werden, die zu einem Programm-Management-Modell konsolidiert wurden.

Darüber hinaus konnte diese Arbeit zum theoretischen Verständnis von Bildungsinnovationen beitragen. Dabei konnte auf theoretische Vorarbeiten aus den Bereichen des Innovationsmanagements sowie des Bildungsmanagements zurückgegriffen werden. Dieser Schritt wurde dann weitergeführt, indem das in der Praxis vorliegende Verständnis von Bildungsinnovationen in der Online-Umfrage sowie den Fallstudien aufgenommen und integriert werden konnte. Damit wird ebenfalls empirische Evidenz zu einem Bildungsinnovationsverständnis geliefert. Gleichzeitig konnten so empirische Erkenntnisse zur inhaltlichen Dimension von Bildungsinnovationen beigesteuert werden – diese

können sicherlich nur einen Eindruck in aktuelle praxisrelevante Bildungsinnovationen geben und können nicht abschliessend betrachtet werden.

Durch die Online-Umfrage wurde es überdies möglich, empirisch gestützte Zieldimensionen von Bildungsinnovationen im Executive Education Kontext zu identifizieren und ein Orientierungsmodell zu entwickeln. Auch dies trägt zur Entwicklung eines theoretischen Verständnisses von Bildungsinnovationen bei.

**Beitrag zur Executive Education Praxis und zum internationalen Executive Education Diskurs.** Neben dem Beitrag zur Forschung war es ein Anliegen dieser Arbeit, einen Beitrag zur Praxis zu liefern, um Praktiker in ihren aktuellen Herausforderungen im Umgang mit Bildungsinnovationen und deren Implementierung handlungsleitend zu unterstützen. Dieses Anliegen steht im Sinne einer ‚Wissenschaft-Praxis-Kommunikation', die als forschungsleitendes Paradigma zu Beginn der Arbeit vorgestellt wurde. Das vorgeschlagene Programm-Management-Modell wurde bereits in enger Kommunikation mit der Praxis entwickelt. Der erarbeitete theoretische Bezugsrahmen wurde an die Praxis herangetragen, liess aber einen hohen Grad an Offenheit in einem qualitativen Forschungsverständnis zu und konnte durch empirische Erkenntnisse ausdifferenziert werden. Somit kann das Modell den Anspruch des Praxisbezugs erheben.

Zum einen wurden basierend auf diesem Modell sowie den identifizierten erfolgsförderlichen Faktoren und Aktivitäten des Programm-Managements zur Implementierung von Bildungsinnovationen Handlungsempfehlungen für Programmverantwortliche (Meso-Ebene) sowie z. T. für die Bildungsorganisation (Makro-Ebene) abgeleitet, wobei erstere im Fokus stehen. Diese Handlungsempfehlungen erlauben es, den gesamten didaktischen Wertschöpfungsprozess im Rahmen eines Innovationsprozesses zu durchlaufen und basierend auf der spezifischen Situation die relevanten Handlungsempfehlungen herauszugreifen. Gleichzeitig können einzelne Handlungsempfehlungen ebenfalls in etablierten Routineprozessen angenommen werden, um auch hier innovationsförderlich zu agieren. Jedoch liegt der Schwerpunkt v. a. auf den Innovationsprozessen; dies stellt eine Limitation der Arbeit dar, auf die das nächste Kapitel u. a. eingehen wird.

Weiterhin konnten diese Handlungsempfehlungen mit beispielhaften Aktivitäten aus den Fallstudien angereichert werden. Die Einzelfallstudien liefern überdies konkrete Praxisbeispiele zur Implementierung von drei verschiedenen Bildungsinnovationen, die ausserdem verschiedenen Innovationsprozessen folgen. So kann den Praktikern ein Ein-

blick in mögliche Vorgehensweisen zur Implementierung sowie zur Umsetzung der verschiedenen Innovationen vermittelt werden, was sie ggf. bei ähnlichen Projekten unterstützen kann.

Das basierend auf der Online-Umfrage entwickelte Orientierungsmodell der Zieldimensionen von Bildungsinnovationen im Executive Education Kontext kann Praktiker bei der Gestaltung oder der kritischen Überprüfung von Programmen unterstützen. Der Einsatz des Modells im Rahmen der Einzelfallstudien kann ein Beispiel hierfür liefern: Die Überlegung, zu welchem Grad die einzelnen Ziele mit der aktuellen Programmgestaltung bereits erreicht werden und was fehlen würde, um die einzelnen Ziele bestmöglich zu erreichen, kann bei der Identifizierung von Entwicklungspotenzialen unterstützen. Noch einen Schritt weiter gedacht, könnte das Modell eine Grundlage eines Benchmarking-Tools bilden. Sofern mehrere Praktiker das Modell für verschiedene Programme anwenden würden und diese auf den Skalen einschätzen, könnten Vergleichswerte generiert und eine Einordnung möglich werden. Zudem könnten zu jedem Ziel Beispiele anderer Bildungsanbieter aufgezeigt werden, die skizzieren, mit welchen Ansätzen und Methoden diese Ziele erreicht werden können. Hierfür wären dann die Skalen der Ziele weiter zu operationalisieren, um ein valides Messinstrument einsetzen zu können.

Zudem konnten durch die Ergebnisse der Online-Umfrage sowie die Fallstudien Hinweise gegeben werden, welche Bildungsinnovationen inhaltlich derzeit und zukünftig als relevant eingeschätzt werden und welcher Stand der Implementierung bzgl. ausgewählter Bildungsmanagement-Aktivitäten zur Ermöglichung von Bildungsinnovationen in der Praxis aktuell anzutreffen ist. Dies kann einen Orientierungspunkt und Vergleichsmöglichkeiten geben.

## 12.3 Limitationen der Arbeit und Forschungsdesiderata

Mit dieser Arbeit konnte ein innovationsorientiertes Programm-Management-Modell für den Kontext der Executive Education in einem iterativen Forschungsprozess entwickelt und als zentrales Ergebnis vorgeschlagen werden. Dieses konnte theoretisch fundiert und empirisch begründet werden. Dazu wurden theoretische Ansätze aus den Bereichen des Innovationsmanagements auf den Kontext des Bildungsmanagements übertragen und mit letzteren verbunden. Das vorgelegte Programm-Management-Modell kann für die Bildungsmanagementforschung erste Ansätze einer umfassenden Programm-Management-Theorie liefern, welche zukünftig in vielen möglichen Dimensionen weiterzuentwickeln ist. Dieser ‚breite' Ansatz bringt Grenzen der Arbeit

mit, durch die Forschungsdesiderata für zukünftige Forschungsprojekte aufgezeigt werden können. Die folgenden Ausführungen gehen näher darauf ein.

**Vertiefte Untersuchung und bildungstheoretische Begründung der einzelnen Schritte der didaktischen Wertschöpfung.** Mit diesem Modell wurde eine ganzheitliche Perspektive auf die Prozesse der didaktischen Wertschöpfung in Verbindung mit Innovationsprozessen gerichtet, d. h. es wurden innovationsförderliche Aktivitäten und Faktoren für sämtliche Prozessschritte identifiziert, die das Modell involviert. Demnach betrachtet es zwar den gesamten Prozess, kann dabei allerdings innerhalb der einzelnen Schritte nur eine begrenzte Tiefe erreichen. Demnach können zukünftige Forschungsarbeiten daran anschliessen und eine vertiefte Betrachtung der einzelnen Schritte vornehmen – dies bezieht sich zum einen auf die didaktische Wertschöpfung innerhalb eines Innovationsprozesses sowie auch in Routineprozessen. So liegen bspw. für den ersten Schritt der didaktischen Wertschöpfung – die Bedarfsanalyse – vielzählige wissenschaftliche als auch praxisorientierte Publikationen und Ansätze vor, die herangezogen werden könnten, um eine ‚innovationsorientierte Bedarfsanalyse' vertieft bildungstheoretisch zu begründen und ggf. empirisch zu belegen. Dies kann für die darauf folgenden Schritte der didaktischen Wertschöpfung weitergeführt werden, die ebenfalls in extensiven wissenschaftlichen und praxisorientierten Diskursen betrachtet werden: Design, Entwicklung, Durchführung und Evaluation. Diese Diskurse konnten mit der vorliegenden Arbeit im Rahmen der Literaturanalyse nicht umfassend aufgenommen werden, sondern sollten vielmehr mögliche Ansätze und Überlegungen skizzieren. Im Rahmen der Fallstudien konnten dann einzelne Beispiele von in der Praxis vorliegenden Ansätzen und Bildungsmanagement-Aktivitäten beschrieben werden.

Zudem wurden die Schritte der didaktischen Wertschöpfung vorrangig mit Blick auf den Innovationsprozess beleuchtet, d. h. im Rahmen der erstmaligen Gestaltung eines innovativen Programms. Nachgängig würde dieses mit wiederholten Durchführungen in Routineprozesse überführt und somit in einem veränderten, ggf. eher standardisierten Verständnis bearbeitet werden. Doch auch dann wird es für die Programmverantwortlichen bedeutend sein, weiterhin Innovationen in bestehende Programme aufnehmen zu können, um innovationsfähig zu agieren. Diese Arbeit konnte dsbzgl. bereits einige förderliche Aktivitäten liefern, die in den Fallstudien bereits im Innovationsprozess aufkamen und auch in Routineprozessen aufgenommen werden können. Dennoch ist auch einer Innovationsorientierung in bereits wiederholt durchgeführten Programmen weiter wissenschaftlich nachzugehen und die Executive Education Praktiker in dieser Herausforderung zu unterstützen.

**Vertiefte Untersuchung und innovationstheoretische Begründung eines systematischen Innovationsmanagements.** In einem ähnlichen Sinne lässt sich die oben ausgemachte Limitation dieser Arbeit übertragen auf die Schritte des Innovationsprozesses, die ebenfalls weiter vertieft zu untersuchen sind. Bspw. wurde in der Literaturanalyse deutlich, dass gerade ein systematisches Ideenmanagement, welches dem eigentlichen Innovationsprozess vorausgeht, eine besondere Bedeutung in innovationstheoretischen Diskussionen sowie in der Praxis zur Generierung möglichst vieler kreativer Ideen zukommt. Diese können dann in einem weiteren Schritt in systematische Innovationsprozesse überführt werden. Die Aufnahme von verschiedenen Ansätzen könnte wieder für den Kontext der Executive Education modifiziert und in ein Programm-Management-Modell integriert werden, sofern ein Ideenmanagement auf der Meso-Ebene der Bildungsorganisation in den Zuständigkeitsbereich der Programmverantwortlichen fallen soll. Denkbar erscheint ebenfalls eine Etablierung auf der Organisationsebene oder eine Mischvariante.

Darüber hinaus können Konzepte agiler Entwicklungsprozesse für Executive Education Programme Gegenstand weiterer Forschungsaktivitäten sein. Im Rahmen der Literaturanalyse wurden Werte agiler Entwicklungsprozesse vorgestellt sowie der Design Thinking Ansatz. Diese sind gerade in der Produktentwicklung in der Unternehmenspraxis bereits heute etabliert. Einzelne Elemente sowie Werte konnten bereits in den Fallstudien im Kontext der Executive Education erkannt werden. Nach Ansicht der Autorin könnte eine Übertragung solcher Konzepte für die Executive Education Praxis und deren systematische Aufnahme in die Bildungsorganisationen ein innovationsorientiertes Handeln der Programmverantwortlichen gezielt fördern. So konnte in einer Fallstudie bspw. die Umsetzung von ‘Innovation Sprints’ festgehalten werden, die im Sinne einer agilen Entwicklung stehen und fest in der Organisation etabliert wurden. So wäre es ebenfalls interessant, neue und dezidierte Rollen der Executive Education Anbieter zu identifizieren, die gezielt einen Innovations- bzw. Trendfokus aufnehmen, d. h. Trends beobachten, bewerten und ggf. in die Organisation hineingeben, um daraufhin Innovationsprozesse anzustossen. Hier scheinen sich derzeit strukturelle Veränderungen in Bildungsorganisationen zu ergeben, die solche Rollen gezielt neu schaffen.

**Prüfung und Weiterentwicklung des innovationsorientierten Programm-Management-Modells durch die empirische Untersuchung weiterer Bildungsinnovationen.** Die empirische Fundierung des vorgeschlagenen Modells stützt sich auf die drei einbezogenen Einzelfallstudien. Diese nehmen zwar verschiedene Programmkontexte sowie

unterschiedliche Bildungsinnovationen in den Blick, sodass die abgeleiteten übergreifenden sozialen Handlungsmuster den Anspruch erheben können, auf diese Kontexte und Innovationen in diesen Fällen zuzutreffen. Dabei sind einer Generalisierung Limitationen gesetzt: Zum einen wurde für jeden Programmkontext und für jede Bildungsinnovation nur ein Fall einbezogen. Deshalb wäre es weiterführend, das entwickelte Modell an weiteren Fällen mit gleichen Kontexten und ähnlichen Bildungsinnovationen zu überprüfen und ggf. durch diese zu modifizieren. Zum anderen kann das Modell ebenfalls empirisch überprüft und weiterentwickelt werden durch die Hinzuziehung weiterer Bildungsinnovationen, die in der vorliegenden Arbeit nicht aufgenommen wurden. Zweifelsohne könnten vielfältige andersartige Bildungsinnovationen verschiedener Executive Education Anbieter identifiziert werden, die unterschiedliche Innovationsgrade aufweisen, sich auf verschiedene Zielkontexte (Markt, Bildungsorganisation oder Kundenorganisation) richten und im Ergebnis zu anderen neuartigen Lernmöglichkeiten führen. Dadurch kann geprüft werden, inwiefern ähnliche erfolgsförderliche Aktivitäten in den einzelnen Prozessschritten aufzunehmen sind oder ggf. diese anders auszugestalten sind.

**Übertragung des Modells auf Corporate Learning als weiterer Executive Education Kontext.** Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich auf Business Schools und alternative Executive Education Anbieter. Gerade Grossunternehmen rechnen der Weiterbildung ihrer Führungskräfte eine zentrale Bedeutung zu und gestalten intern umfangreiche Angebotsportfolios, bspw. im Rahmen von Corporate Universities oder als Teil ihres Talent Managements. Diese wurden hier als Kunden der Executive Education Anbieter betrachtet, sofern sie mit externen Anbietern zusammenarbeiten. Zur eigenen unternehmensinternen Gestaltung und Durchführung von Entwicklungsmassnahmen sind diese allerdings grundsätzlich ähnlichen Herausforderungen gegenübergestellt, immerhin sind sie ebenfalls gefordert, innovationsorientiert zu agieren und innovative Entwicklungsmassnahmen gestalten zu können, um dem Bedarf des Unternehmens und den Bedürfnissen der einzelnen Führungskräfte gerecht werden zu können. Deshalb könnte das entwickelte Programm-Management-Modell auf den spezifischen Kontext der betrieblichen Führungskräfteentwicklung übertragen und für diesen angepasst werden, was wieder durch eine empirische Überprüfung und Fundierung möglich werden kann.

**Gestaltung von Geschäftsmodellen, die neue Lernformen ermöglichen.** An mehreren Stellen des Forschungsprozesses wurde in Kommunikation mit den Praktikern deutlich, dass die Suche nach Geschäftsmodellen, die neue Lernformen unterstützen sich äusserst herausfordernd darstellt und gleichzeitig mit sehr hoher Relevanz betrachtet

wird. Immerhin stellt diese z. T. eine zentrale Voraussetzung dar für das Gestalten und Anbieten innovativer Programme und Lernmöglichkeiten. Als Vorreiterbeispiel kann nochmals auf den LeaderMOOC von CCL verwiesen werden: Dieser wurde vorrangig nicht wiederholt durchgeführt, weil weiterhin ein Geschäftsmodell fehlt, das mindestens das Decken der Aufwände sicherstellt. Das Thema eines geeigneten Geschäftsmodells kann sich dabei auf verschiedene Dimensionen richten, bspw. die Deckung von Aufwänden, die mit neuen und erweiterten Rollen der Programmverantwortlichen zur Unterstützung der individuellen Lernprozesse aufkommen oder das Kollaborationsmodell mit Referierenden, die Eigentümer ihrer Inhalte sind. Inhalte stehen in Anlehnung an die vorliegenden Ergebnisse weiterhin im Fokus der Executive Education Anbieter, da diese in der Gestaltung und Zusammenstellung von ‚guten' oder zielführenden Inhalten häufig ihre Kernkompetenz verstehen. Damit würde das Ermöglichen von mehr oder weniger freien Zugängen zu Inhalten im Sinne der OER-Entwicklungen sowie zur Individualisierung des Lernens erschwert, da hierzu Inhalte frei heraus gegeben werden würden, durch die bisher Einnahmen generiert wurden.

Letztendlich wird in der Praxis weiter mit verschiedensten Ansätzen experimentiert und die Suche nach geeigneten Geschäftsmodellen läuft weiter und könnte in der kommenden Zeit sogar verstärkt werden. Der Umgang mit dieser Herausforderung und die Suche nach Lösungen kann durch die Forschung begleitet und unterstützt werden. Dadurch könnte dann auch die Implementierung von Bildungsinnovationen erleichtert werden.

**Lerntheoretische Prüfung und Begründung neuer ‚Bildungstrends'.** Abschliessend soll nochmals die derzeitige Dynamik auf dem Bildungsmarkt hervorgehoben werden. Durch innovative Lösungen bestehender Bildungsanbieter, dem Aufkommen neuer Wettbewerber, schnellen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und v. a. technologischen Entwicklungen können sich ständig neue Trends ergeben. Deshalb werden diese grundsätzlich weiterhin zu beobachten bleiben und ggf. identifizierte neue Entwicklungen auch aus einer lerntheoretischen bzw. didaktischen und methodischen Perspektive kritisch zu betrachten sein, da neue Hypes oder Trends im Bildungsbereich nicht unbedingt nachhaltiges Lernen ermöglichen oder zur Zielerreichung von Executive Education Massnahmen beitragen können. Somit sind deren Potenziale für ein solches Lernen lerntheoretisch zu prüfen und förderliche Gestaltungsszenarien zu entwickeln. Dies kann durch Forschungsaktivitäten begleitet werden (bspw. durch Interventionsstudien) und Praktiker in der Trendbewertung und der didaktisch zielführenden Integration neuer Lernformen in Programme unterstützen.

# 13 Literaturverzeichnis

AMCOR Flexibles Europe & Americas in partnership with the Executive School of Management, Technology & Law of the University of St. Gallen (2014). *Leading to Outperform - How AMCOR Flexibles Europe and Americas (AFEA) and ES-HSG are Driving Organisational Professionalism. Submission Paper: EFMD Excellence in Practice Award 2014*. Verfügbar unter http://www.es.unisg.ch/files/Custom%20Programs/amcor_case.pdf

Anderson, V. (2007). *The value of learning. From return on investment to return on expectation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology, 10* (6), 20-26.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Argyris, C. & Schön, D. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Arnold, R. (2012a). *Entgrenzung des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Arnold, R. (2012b). Independent Study reloaded - Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? *Wirtschaft und Erziehung, 64* (3), 47-53.

Auricchio, G. & Káganer, E. (2015). How Digitalization Is Changing the Way Executives Learn. The Road to Omni-Learning. *IESE Insight, 26,* 31-38.

Back, A. (2016). Enterprise 2.0 – Digitale Transformation durch soziale Technologien. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 123-138). Wiesbaden: Springer Gabler.

Baker, N. R., Siegman, J. & Rubenstein, A. H. (1967). The Effects of Perceived Needs and Means on the Generation of Ideas for Industrial Research and Development Projects. *IEEE-Transactions on Engineering Management, EM-14,* 156-163.

Bates, T. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baur, N. & Lamnek, S. (2005). Einzelfallanalyse. In L. Mikos & C. (Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 241-253). Konstanz: UVK.

Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe: Free Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernhardt, A. (2009). Leadership Coaching in Executive Education Programmen. In T. Brandenburg & M. T. Thielsch (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie* (S. 251-266). Münster: MV Wissenschaft.

Bett, K. & Fassnacht, K. (2015). *Die Blended-Learning-Formel: Webinare + E-Learning + Präsenz* (Citrix Systems, I., Hrsg.). Verfügbar unter http://www.didactic-design.de/wp-content/uploads/562DE_WP_Erfolgreiches-Lernen-mit-Webinaren.pdf

Billing, F. (2003). *Koordination in radikalen Innovationsvorhaben*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Blanchard, K. H. (2007). *Leading at a higher level. Blanchard on leadership and creating high performing organizations*. Edinburgh: Pearson Education/FT Prentice Hall.

Blanchard, K. H., Carew, D. & Parisi-Carew, E. (1990). *The one minute manager builds high performing teams* (1. Aufl.). New York: William Morrow.

Blanchard, K. H., Fowler, S. & Hawkins, L. (2005). *Self-leadership and the one minute manager* (1. Aufl.). New York: William Morrow.

Blanchard, K. H. & Johnson, S. (1982). *The one minute manager* (1. Aufl.). New York: William Morrow.

Bleicher, K. (2011). *Das Konzept Integriertes Management. Visionen - Missionen - Programme* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.

Blings, J. (2008). *Informelles Lernen: Bedeutung, Potenzial und Grenzen in der Kreislauf- und Abfallwirtschaft* (Berufsbildung Arbeit und Innovationen - Dissertationen/Habilitationen, Bd. 13). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Böhle, F. (2005). Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* (5), 9-13.

Bonner, D. & Wagner, S. (2002). Meet the new chief learning officers. What they know, what they do, how to become one. *Training and development, 56* (5), 80-89.

Brinkerhoff, R. O. (2003). *The success case method. Find out quickly what's working and what's not*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Broad, M. L. & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training. Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Brockhoff, K. (1999). *Forschung und Entwicklung. Planung und Kontrolle* (5. Aufl.). München et al.: Oldenbourg.

Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review, 86* (6), 1-10.

Bruch, H., Fischer, J. A. & Färber, J. (2015). *Top Job-Trendstudie 2015. Arbeitgeberattraktivität von innen betrachtet - eine Geschlechter- und Generationenfrage* (zeag GmbH, Zentrum für Arbeitgeberattraktivität, Hrsg.), Konstanz.

Butcher, N., Kanwar, A. & Uvalic-Trumbic, S. (2011). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Vancouver: Commonwealth of Learning; UNESCO.

Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (Bollingen series, Bd. 17, 3. Aufl.). Novato, California: New World Library.

Carliner, S. (2012). *Informal Learning Basics*. Alexandria, Virginia: ASTD.

CCL. (2013a). *LeaderMOOC. Leadership for real. Interactive Roadmap.* Zugriff am 04.06.2015. Verfügbar unter http://www.mixprize.org/sites/default/files/media/posts/documents/LeaderMOOC%20Roadmap%20interactive%20PDF.pdf

CCL. (2013b). *What was your strongest learning experience as a leader? LeaderMOOC,* YouTube. Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=tXBt3sw0PFg

CCL. (2014a). *Delivering Results that Matter. 2013 - 2014 Annual Report,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 02.10.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/pdf/aboutCCL/CCL2013AnnualReport.pdf

CCL. (2014b). *Results That Matter: Sustained Impact For You, Your Bussiness And The World. Brand Story,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 04.10.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/pdf/aboutCCL/BrandStory.pdf

CCL. (2015a). *About CCL,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 02.10.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/about/index.aspx

CCL. (2015b). *Assessments Overview,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 02.10.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/assessments/index.aspx

CCL. (2015c). *Levels of Impact: a guide to CCL's capabilities. Societal Advancement,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 31.12.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/impact/societal.aspx

CCL. (2015d). *Why Support CCL?,* Center for Creative Leadership. Zugriff am 31.12.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/community/supporting.aspx

CCL. (2016). CCL At A Glance. Zugriff am 28.03.2016. Verfügbar unter http://www.ccl.org/Leadership/pdf/aboutCCL/CCLAtAGlance.pdf

Chesbrough, H. W. (2003). *Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.

Clinebell, S. K. & Clinebell, J. M. (2008). The Tension in Business Education Between Academic Rigor and Real-World Relevance. The Role of Executive Professors. *Academy of Management Learning & Education, 7* (1), 99-107.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Formality and Informality in Learning*. London: Learning and Skill Research Centre.

Coutere, B. de. (2013). *LeaderMOOC Behind The Scenes: Video killed the ecourse star,* CCL. Zugriff am 04.06.2015. Verfügbar unter http://homocompetens.blogspot.ch/2013/08/leadermooc-behind-scenes-video-killed.html

Coutere, B. de. (2014). To MOOC, or not to MOOC. *Training Journal (TJ)* (1), 18-22. Verfügbar unter https://www.trainingjournal.com/articles/feature/mooc-or-not-mooc

Coutere, B. de, Rabin, R. & Tunezerwe, S. (2014). *LeaderMOOC: Leadership for Real. Final Report August 2014*. Internes Dokument. Center for Creative Leadership (CCL).

Dameron, S. & Durand, T. (2009). 2020 Vision. A dual strategy for European business schools. *EFMD Global Focus, 3* (1). Zugriff am 03.06.2015. Verfügbar unter

http://master101.dauphine.fr/fileadmin/mediatheque/masters/master_101/publications/Issue_1_09_dameron_durand.pdf

Datar, S. M., Garvin, D. A. & Gullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA. Business Education at a Crossroads*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

Dehnbostel, P. & Pätzold, G. (Hrsg.) (2004). *Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, Beiheft 18). Stuttgart: Franz Steiner.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* (3. Aufl.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Dewey, J. (1997). *Experience and education* (Kappa Delta Pi lecture series, 1st Touchstone ed.). New York: Simon & Schuster.

Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. Radford, Virginia: Wilder Publications.

Diekmann, A. (2005). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (14. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Diesner, I. & Seufert, S. (2010). *Trendstudie 2010 - Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. scil Arbeitsbericht 23*. St. Gallen: Swiss Centre for Innovations in Learning (scil), Universität St.Gallen.

Dietrich, S. & Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.) (1999). *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (Bd. 18). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Dubs, R. (2003). Qualitätsmanagement für Schulen. In D. Euler & C. Metzger (Hrsg.), *Studien und Berichte des Institutes für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen* (Bd. 13). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Dybå, T. & Dingsøyr, T. (2009). What Do We Know about Agile Software Development? *IEEE Software, 26* (5), 6-9.

Ebner, H. (2005). Management von Innovationsprozessen in Schulen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Spezial 2).

Edwards, M. R. & Ewen, A. J. (1996). *Feedback. The powerful new model for employee assessment & performance improvement*. New York: AMACOM.

Eisenhardt, K. M. (1999). Building Theories from Case Study Reserach. *Academy of Management Review, 14* (4), 532-550.

Eiter, M. (2009). *Investigating Our Custom Clients' Evolving Needs*. A UNICON Research Study. Zugriff am 03.10.2015. Verfügbar unter http://uniconexed.org/2009/research/Investigating-custom-client-needs-Eiter-2009.pdf

Eiter, M. & Halperin, R. (2010). *Investigating Emerging Practices in Executive Program Evaluation*. A UNICON Research Study. Zugriff am 25.08.2015. Verfügbar unter http://184.173.230.211-static.reverse.softlayer.com/2010/Emerging-Practices-Program-Evalution-Final-Report-Sept-2010.pdf

Eiter, M., Pulcrano, J., Stine, J. & Woll, T. (2014). *Same Solar System, Different Orbits. Opportunities and Challenges In Executive Education and Corporate University Partnerships*. A UNICON Research Study. Zugriff am 22.03.2015. Verfügbar unter http://uniconexed.org/2014/research/UNICON-Same_Solar_System_Different_Orbits-11-12-14.pdf

Eiter, M. & Woll, T. (2011). *Breaking the Mold on Blended Learning*. A UNICON Research Study. Zugriff am 18.10.2015. Verfügbar unter http://uniconexed.org/2011/research/Blended_Learning_Report-Eiter-Woll-Nov-2011.pdf

Emanuel, E. J. (2013). Online education: MOOCs taken by educated few. *Nature, 503* (7476), 342.

Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz. New Blended Learning mit Web 2.0*. Köln: H. Luchterhand.

Euler, D. (1997). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung* (2. Aufl.). Köln: Botermann & Botermann.

Euler, D. (2010). Didaktische Herausforderungen zwischen Programmatik und Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 106* (3), 321-331.

Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung* (S. 21-59). Stuttgart, Bern, Wien: Haupt.

Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Aufl.). Bern u. a.: Haupt.

European Commission (Hrsg.) (2015). *ECTS users' guide.* Zugriff am 22.03.2016. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/glossary_en.htm#learning-outcome

Executive Core, L. (Hrsg.) (2015). *Future Trends in Business Education. A Market Trends Survey Project.* Zugriff am 12.03.2016. Verfügbar unter http://unicon-exed.org/2016/research/Future_Trends-Revised_Final_Report_Executive_Core-August-Jan.12.2016-v2.pdf

Executive School of Management, Technology and Law (Hrsg.) (2016a). *Executive School of Management, Technology and Law (ES-HSG). Programme.* Zugriff am 12.02.2016. Verfügbar unter https://www.es.unisg.ch/de/programme.php

Executive School of Management, Technology and Law (Hrsg.) (2016b). *Executive School Team.* Zugriff am 20.02.2016. Verfügbar unter http://www.es.unisg.ch/de/about/executive-school/team.php

Faulstich, P. (2002). Globalisierung abbremsen oder umlenken? Verortung und Entschleunigung in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 52* (3).

Felden, H. von. (2006). *Lebenslanges Lernen und Biographie - zur Kritik am Konzept des Selbstgesteuerten Lernens* (Vortrag), Frankfurt.

Felden, H. von (2010). Bildungsmanagement. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl., S. 46-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (6. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Forneck, H. J. (2001). Die grosse Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen. *EB - Vierteljahresschrift für Theorie & Praxis, 4,* 158-163.

Forneck, H. J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48* (2), 242-261.

Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (1. Aufl.). London: SAGE.

Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UTB.

Fulmer, R. M. (1994). A model for the way organizations learn. *Planning Review, 22* (3), 20-24.

Fust, A. & Fueglistaller, U. (2016). KMU und Innovationen: Der Einfluss des Unternehmers. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel

(Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 55-78). Wiesbaden: Springer Gabler.

Gassmann, O., Frankenberger, K. & Csik, M. (2016). Innovation Strategy: Fromnew Products to Business Model Innovation. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 81-104). Wiesbaden: Springer Gabler.

Geißler, H. (2009). Das Pädagogische der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, S. M. Weber & S. Wolff (Hrsg.), *Organisation und Erfahrung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 239-249). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationship. Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: SAGE.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 169-178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gibbert, M. & Ruigrok, W. (2010). The "what" and "how" of case study rigor. Three strategies based on published research. *Organizational Research Methods, 13* (4), 710-737.

Gibson, C. B. & Birkinshaw, J. (2004). The Antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of Management Journal, 47* (2), 209-226.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/1998). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine (dt.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber 1998).

Glasersfeld, E. v. (1987). *Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus*. Braunschweig: Vieweg.

Glover, S. & Wilson, M. (Center for Creative Leadership (CCL), Hrsg.) (2006). *Unconventional Wisdom - A brief History of CCL's Pioneering Research and Innovation.* Zugriff am 29.12.2015. Verfügbar unter http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/UnconventionalWisdom.pdf

Goldsmith, M. & Carter, L. (2010). *Best practices in talent management. How the world's leading corporations manage, develop, and retain top talent*. San Francisco: Pfeiffer.

Greiner, L. (1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review, 50* (4), 37-46.

Haarich, M., Sparschuh, S., Zettel, C. & Hees, F. (2011). Innovationsfähigkeit - Lernfähigkeit - Transferfähigkeit: Innovationen systematisch fördern. In S. Jeschke, I. Isenhardt, F. Hees & S. Trantow (Hrsg.), *Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit - deutsche und internationale Perspektiven* (S. 447-464). Berlin, Heidelberg: Springer.

Haber, J. (2014). *MOOCs* (MIT Press essential knowledge series). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Haller, C. (2003). *Verhaltenstheoretischer Ansatz für ein Management von Innovationsprozessen*. Dissertation, Universität Stuttgart. Stuttgart.

Hansen, J. D. & Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science, 350* (6265), 1245-1248.

Harrison, R. T., Leitch, C. M. & Chia, R. (2007). Developing Paradigmatic Awareness in University Business Schools. The Challenge for Executive Education. *Academy of Management Learning & Education, 6* (3), 332-343.

Hart, J. (2013). *The Workplace Learning Revolution. Free mini e-Book* (2. Aufl.). Zugriff am 27.06.2015. Verfügbar unter http://de.slideshare.net/janehart/the-workplace-learning-revolution

Hartmann, D. M., Brentel, H. & Rohn, H. (2006). *Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen: Kriterien und Indikatoren* (Wuppertal Papers Nr. 156). Zugriff am 09.12.2015. Verfügbar unter https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/29716/1/511648723.pdf

Hauschildt, J. & Salomo, S. (2011). *Innovationsmanagement* (5. Aufl.). München: Franz Vahlen.

Heckert, U. (2002). *Informations- und Kommunikationstechnologie beim Wissensmanagement. Gestaltungsmodell für die industrielle Produktentwicklung* (DUV. Wirtschaftsinformatik, 1. Aufl.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.

Helsper, W., Krüger, H. H. & Wenzel, H. (1996). Schule und Gesellschaft im Umbruch - Einleitende Anmerkungen und Fragen. In W. Helsper, H. H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Herhausen, D. & Schögel, M. (2016). Customer-DrivingMarketing: Neue Kundenbedürfnisse wecken. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 211-228). Wiesbaden: Springer Gabler.

Herstatt, C. (1999). Theorie und Praxis der frühen Phasen des Innovationsprozesses. *io Management, 68* (10), 72-81.

Hill, P. (2013). *Emerging Student Patterns in MOOCs: A Graphical View,* e-Literate. Zugriff am 04.01.2016. Verfügbar unter http://mfeldstein.com/emerging_student_patterns_in_moocs_graphical_view/

Höffer-Mehlmer, M. (2010). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 989-1002). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann, C. P., Lennerts, S., Schmitz, C., Stölzle, W. & Uebernickel, F. (Hrsg.) (2016). *Business Innovation. Das St. Galler Modell*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Howe, J. (2008). *Crowdsourcing. Why the power of the crowd is driving the future of business*. New York: Crown Business.

Ikhfan, H. (2014). Bedarfsorientierung in der betrieblichen Weiterbildung. *Insentif Jurnal Internasional (PNBP), 1* (1131), 180-189.

Institut für Medien- und Kompetenzforschung (2011). *MMB-Trendmonitor 11/2011 - Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Mobile und vernetzte Szenarien im Aufwind.* Zugriff am 20.02.2016. Verfügbar unter http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2011_II.pdf

Jacobsen, H. & Jostmeier, M. (2010). Dienstleistungsinnovation als soziale Innovation. Neue Optionen für produktive Aktivität der NutzerInnen. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation: Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 119-235). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research. A paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33* (7), 14-26.

Kapp, K. M. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook. Ideas into Practice:* John Wiley & Sons.

Kirkpatrick, D. L. (1996). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.

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

Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation. Ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (A&O), 44* (4), 179-191.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Krauthammer. (2011). *Informal Learning in organisations. An exploration*. Diegem: Krauthammer International.

Kromrey, H. (2006). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung* (11. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl). Weinheim, Bergstr: Juventa.

Laff, M. (2008). Steady under pressure. Training under a recession. *Training & Development, 12* (8), 46-49.

Lamnek, S. (1980). *Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Für Mediziner, Soziologen, Psychologen* (1. Aufl.). Weinheim: Edition Medizin.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Lang, M. & Pätzold, G. (2004). Neue Wege zum Erwerb von Arbeitsprozesswissen in hoch automatisierten Produktionsprozessen der Chemischen Industrie - Die Aneignung netzbasierter Lernumgebungen zur Verknüpfung von formellem und informellem Lernen im Arbeitsprozess. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100* (Beiheft, Bd. 18), 97-106.

Lim, L. L. K. & Chan, C. C. A. (2004). The Development and Application of an Organisational Learning Matrix. *International Journal of Management, 21* (1), 100-107.

Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research. NALL Workingpaper No. 21-2001* (Advisory Panel of Experts on Adult, Learning (APEAL) Applied Research Branch, Human Resource Development), Canada.

Lloyd, F. R. & Newkirk, D. (2011). *University-Based Executive Education Markets and Trends - Strategies and Choices. Strategies and Choices* (International University Consortium for Executive Education (UNICON), ed.). Zugriff am 21.11.2014. Verfügbar unter http://uniconexed.org/2011/research/UNICON-whitepaper-markets-trends-Lloyd-Newkirk-08-2011.pdf

Maier, J. (2015a). Mit beiden Händen Innovationen vorantreiben. *personal- und organisationsentwicklung* (4), 24-27.

Maier, J. (2015b). Shaping the Game. A Bigger Role for Leadership Developers. *Developing Leaders* (19), 30-38.

Maier, J. (2015c). *The ambidextrous organization. Exploring the new while exploiting the now*. Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.

Marsick, V. (2009). Towards a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning, 21* (4), 265-275.

Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources, 5* (2), 132-151.

Mason, R. M. (1993). Strategic information systems: Use of information technology in a learning organization. *Proceedings of the Twenty-Sixth Hawaii International Conference on System Science '93, IEEE Press, CA,* 840-849.

Massini, S., Lewin, A. Y. & Greve, H. R. (2005). Innovators and imitators. Organizational reference groups and adoption of organizational routines. *Research Policy, 34,* 1550-1569.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meckel, M. & Stanoevska-Slabeva, K. (Hrsg.) (2008). *Web 2.0. Die nächste Generation Internet* (1. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.

Meier, C. (2012). Learning Value Management: Weiterbildung wertorientiert steuern. In K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Personalentwicklung 2013. Themen, Trends, Best Practices* (S. 373-383). Freiburg, München: Haufe.

Meyer, B. (2014). *Agile!* Cham: Springer International.

Mintzberg, H. (2004). *Managers Not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Pearson Education.

Moran, A. (2015). *Managing Agile*. Cham: Springer International.

Nuissl, E. (1998). Einrichtungen leiten, führen, managen. In R. Güttler & O. Peters (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen.* Neuwied u. a.: H. Luchterhand.

O'Reilly III, C. A. & Tushman, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior, 28,* 185-206.

OECD. (2016). *Trends Shaping Education 2016*. Paris: OECD Publishing.

Olson, S. D. & Stotz, D. L. (2009). *The Future of Executive Education* (Executive White Paper Series): Georgia State University.

Oremus, W. (2012). *The New Public Ivies. Will online education startups like Coursera end the era of expensive higher education?,* Slate. Zugriff am 23.11.2015. Verfügbar unter http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2012/07/coursera_udacity_edx_will_free_online_ivy_league_courses_end_the_era_of_expensive_higher_ed_.html

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3. Aufl.). London: SAGE.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1989). Towards the learning company. *Management Education and Development, 20* (1), 1-8.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1994). *Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern*. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.

Peters, T. (2015). *Excellence Now: Innovation:* New Word City.

Pitschke, C. (2012). Warum sich Personalmanager mit Megatrends auseinander setzen sollten. In Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (DGFP) (Hrsg.), *Megatrends: Zukunftsthemen im Personalmanagement analysieren und bewerten* (S. 11-18). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Porter, M. E. (1986). *Wettbewerbsvorteile. Spitzenleistungen erreichen und behaupten*. Frankfurt a. M., New York: Campus.

Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2012). *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen* (7. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Probst, G. J. & Büchel, B. S. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.

Pruitt, J. & Adlin, T. (2006). *The persona lifecycle. Keeping people in mind throughout product design*. Amsterdam, Boston: Morgan Kaufmann.

Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3. Aufl.). Wien: UTB.

Raisch, S. & Birkinshaw, J. (2008). Organizational ambidexterity: Antecedents, outcomes, and moderators. *Journal of management, 34* (3), 375-409.

Reich, J. (2012). *Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey,* EdTechResearcher. Zugriff am 22.12.2015. Verfügbar unter http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html?qs=dewey+inmeta:Pub_year%3D2012

Reich, K. (2001). Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 356-376). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Reich-Claassen, J. & Hippel, A. von (2010). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 1003-1016). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Revans, R. W. (2011). *ABC of action learning*. Farnham, England: Gower.

Rheinisch, H. (2003). Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von CLEMENT, KREMER, SLOANE und TRAMM in bwp@ Ausgabe 4. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (4).

Ries, E. (2011). *The lean startup. How today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses* (1. Aufl.). New York: Crown Business.

Rohs, M. (2007). *Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung*. Dissertation, Universität der Bundeswehr Hamburg. Hamburg.

Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz* (2. Aufl.). Bern u. a.: Haupt.

Rüegg-Stürm, J. (2004). Das neue St. Galler Management-Modell. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. E. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre* (Bd. 1, S. 65-141). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2015). *Das St. Galler Management-Modell* (2., vollständig überarb. Aufl.). Bern: Haupt.

Ruthus, J. (2014). *Arbeitgeberattraktivität aus Sicht der Generation Y. Handlungsempfehlungen für das Human Resources Management* (Essentials). Wiesbaden: Springer Gabler.

Salomo, S. (2003). Konzept und Messung des Innovationsgrades - Ergebnisse einer empirischen Studie zu innovativen Entwicklungsvorhaben. In M. Schwaiger & D. Harhoff (Hrsg.), *Empirie und Betriebswirtschaft: Entwicklungen und Perspektiven* (S. 399-427). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review, 34,* 85-92.

Scherm, M. (Hrsg.) (2005). *360-Grad-Beurteilungen. Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen* (Psychologie für das Personalmanagement, Bd. 24). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.

Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u. a.: Waxmann.

Schuchmann, D. (2014). *In Search of Sustained Innovation in Executive Education. How to consider current trends and developments*. Survey Report. Institute of Business Education and Educational Management, University of St.Gallen.

Schuchmann, D. & Seufert, S. (2012). Neue Geschäftsmodelle für Weiterbildungsanbieter. *Weiterbildung, 23* (4), 34-37.

Schuchmann, D. & Seufert, S. (2013). Neuorientierung betrieblicher Weiterbildung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 421-442). Paderborn: Eusl.

Schuchmann, D. & Seufert, S. (2015). Corporate Learning in Times of Digital Transformation: A Conceptual Framework and Service Portfolio for the Learning Function in Banking Organisations. *International Journal of Corporate Learning (iJAC), 8* (1), 31-39. Verfügbar unter http://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/4440/3417

Schulmeister, R. (2013). *MOOCs - Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster, Westf: Waxmann.

Schumpeter, J. A. (1939). *Business Cycles - A Theoretical, Historical, and Statistical Analysis of the Capitalist Process* (3. Aufl.). New York, London: McGraw-Hill.

Schütz, A. (1972). Phänomenologie und die Sozialwissenschaften. In A. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (S. 136-161). Dordrecht: Springer Netherlands.

Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur (Hrsg.) (2016). *Bildungssystem. Das schweizerische Bildungssystem*. Verfügbar unter https://bildungssystem.educa.ch/

Scott, J. (1990). *A matter of record. Documentary sources in social research*. Cambridge, UK: Polity.

Senge, P. M. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Seufert, S. (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seufert, S. (2010). Kurzfristige Effekte und nachhaltige Veränderungen. *io new management* (06), 12-16.

Seufert, S. (2011). Informelles Lernen. Wie Sie mit Social Media eine innovative Lernkultur schaffen. *Führung und Organisation (ZfO), 5* (80), 299-305.

Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement - Lehrbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Seufert, S. & Schuchmann, D. (2013). Zum Wandel der didaktischen Gestaltung „neuer“ Lernformen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Spezial 6), 1-20.

Seufert, S., Schuchmann, D., Meier, C. & Fandel-Meyer, T. (2016). Steigerung der Lern- und Innovationsfähigkeit von Unternehmen und Organisationen. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 283-311). Wiesbaden: Springer Gabler.

Shah, D. (2015). *By The Numbers: MOOCS in 2015. Class Central's MOOC Report,* Class Central. Zugriff am 12.01.2016. Verfügbar unter https://www.class-central.com/report/moocs-2015-stats/

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: Bertelsman.

Skipton Leonard, H. & Lang, F. (2010). Leadership Development via Action Learning. *Advances in Developing Human Resources, 12* (2), 225-240.

Sloane, P. F. E. (2007a). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen - ein didaktischer Geschäftsprozess? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103* (4), 481-496.

Sloane, P. F. E. (2007b). Prozesse der Bildungsarbeit. Die didaktische Wertschöpfungskette. In B. Dilger, P. F. E. Sloane & E. Tiemeyer (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung* (Bd. 2, S. 27-56). Paderborn: Eusl.

Sloane, P. F. E., Dilger, B. & Krakau, U. (2008). Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil I). Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. *Wirtschaft und Erziehung, 60* (9), 263-273.

Sloane, Peter F. E. (2013). Kompetenzentwicklung in verschiedenen Lernkulturen. Neue Herausforderungen für die Wirtschaftspädagogik? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkontexten. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 9-25). Paderborn: Eusl.

Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 319-331). Hamburg: Rowohlt.

Stine, J. K. (2013). *MOOCs and Executive Education. A Research Report prepared for UNICON.* Zugriff am 12.01.2016. Verfügbar unter http://uniconexed.org/2013/research/UNICON-Stine-Research-06-2013-final.pdf

Straka, G. (2001). Informelles, implizites Lernen und Coca Cola. *Grundlagen der Weiterbildung (GDWZ)* (6), 255-258.

Strebel, P. & Keys, T. (2005). *Mastering executive education. How to combine content with context and emotion*. The IMD guide. Harlow, England: FT Prentice Hall.

SWOP (Hrsg.) (2010). *MBA Studie 2010. Trendbarometer Executive Education*. Was (künftige) Führungskräfte von Hochschulen und Unternehmen erwarten. Berlin: SWOP.

Terhart, E. (1995). Kontrolle von Interpretationen. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 373-397). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

The Financial Times (Hrsg.) (2015). *Business school rankings from the Financial Times.* Zugriff am 28.02.2016. Verfügbar unter http://rankings.ft.com/business-schoolrankings/rankings

The Ken Blanchard Companies (Hrsg.) (2014). *Situational Self Leadership.* Blanchard Leadership Solutions. Zugriff am 23.01.2016. Verfügbar unter http://www.ken-blanchard.com/getattachment/Solutions/By-Offering/Situational-Leadership-Development/Situational-Self-Leadership/SSL-Overview-MK0577.pdf

The Ken Blanchard Companies (Hrsg.) (2015). *The SLII Experience Learning Design*, Escondido, CA. Zugriff am 12.01.2016. Verfügbar unter http://www.ken-blanchard.com/KBCPublic/media/Solutions/The-SLII-EXP-Learning-Design-MK0772.pdf

The Ken Blanchard Companies (Hrsg.) (2016a). *Ken Blanchard Companies History.* Zugriff am 11.01.2016. Verfügbar unter http://www.kenblanchard.com/About-Us/Our-Story

The Ken Blanchard Companies (Hrsg.) (2016b). *Solutions: Assessments.* Zugriff am 23.01.2016. Verfügbar unter http://www.kenblanchard.com/Solutions/Assessments

The Ken Blanchard Companies (Hrsg.) (2016c). *The Ken Blanchard Companies. Homepage.* Zugriff am 11.02.2016. Verfügbar unter http://www.kenblanchard.com/

The Office of the Future. (2009). *Creating a Motivating Work Environment,* The Ken Blanchard Companies. Zugriff am 11.02.2016. Verfügbar unter https://www.ken-blanchard.com/getattachment/Leading-Research/Research/Creating-a-Motivating-Work-Environment/Blanchard_Creating_a_Motivating_Work_Environment.pdf

Thom, N. (1992). *Innovationsmanagement*. Bern: Schweizerische Volksbank.

Tourish, D. & Robson, P. (2006). Sensemaking and the Distortion of Critical Upward Communication in Organizations. *Journal of Management Studies, 43* (4), 711-730.

Trochim, W. (1989). Outcome pattern matching and program theory. *Evaluation and Program Planning, 12* (4), 355-366.

Tushman, M. L., Fenollosa, A., McGrath, D. N., O'Reilly, C. & Kleinbaum, A. M. (2007). Relevance and Rigor. Executive Education as a Lever in Shaping Practice and Research. *Academy of Management Learning & Education, 6* (3), 345-362.

Tushman, M. L. & O'Reilly, C. A. (1996). The ambidextrous organization: managing evolutionary and revolutionary change. *California management review, 38* (4), 8-30.

Uebernickel, F. & Brenner, W. (2016). Design Thinking. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 243-265). Wiesbaden: Springer Gabler.

Uebernickel, F., Stölzle, W., Lennerts, S., Lampe, K. & Hoffmann, C. P. (2016). Das St. Galler Business-Innovation-Modell. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 3-17). Wiesbaden: Springer Gabler.

Ulrich, H. (1986). *Die Unternehmung als produktives soziales System. Grundlagen der allgemeinen Unternehmungslehre*. Bern, Stuttgart: Haupt.

Universität St.Gallen (Hrsg.) (2011). *HSG im Portrait. Zahlen und Fakten.* Zugriff am 26.02.2016. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/~/media/internet/content/dateien/unisg/universitaet/portrait/zahlenfakten/hsg-zahlen-und-fakten-2011_de.pdf?fl=de

Universität St.Gallen (Hrsg.) (2016a). *Über uns: Portrait - Geschichte der HSG.* Zugriff am 26.02.2016. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/portraet/geschichte_bildergalerie

Universität St.Gallen (Hrsg.) (2016b). *Über uns: Strukturen der HSG.* Zugriff am 25.02.2016. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/strukturderhsg/institute

Universität St.Gallen (Hrsg.) (2016c). *Vision: Unsere Marke.* Zugriff am 26.02.2016. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/de/universitaet/ueber-uns/vision/unsere+marke

Universität St.Gallen (Hrsg.) (2016d). *Warum Weiterbildung an der Universität St.Gallen?* Zugriff am 28.02.2016. Verfügbar unter http://www.unisg.ch/de/weiterbildung/why+st+gallen

Vahs, D. & Burmester, R. (1999). *Innovationsmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Verworn, B. & Herstatt, C. (2000). *Modelle des Innovationsprozesses. Working Papers / Technologie- und Innovationsmanagement, Technische Universität Hamburg-Harburg, No. 6*. Hamburg: econstor.

Vogler, C. & Montez, M. (2007). *The writer's journey. Mythic structure for writers* (3. Aufl.). Studio City, CA: Michael Wiese.

Waltert, J. (2002). *Elektronische Kommunikationsforen als Element des Wissensmanagements. Eine Fallstudie bei genossenschaftlichen Filialbanken*. Dissertation. Berlin: dissertation.de.

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1990). *Dimensions of the learning organization questionnaire,* Partners for Learning and Leadership. Zugriff am 15.03.2016. Verfügbar unter http://www.partnersforlearning.com/instructions.html

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In Action: Creating the Learning Organization*. Alexandria, VA: ASTD Press.

Weidenmann, B. (2001). Veränderungen des Lernens durch neue Medien. In J. Oelkers (Hrsg.), *Zukunftsfragen der Bildung* (Bd. 43). Weinheim und Basel: Beltz.

Weissenberger-Eibl, M. A. (2010). *Innovationen und Lernen. Presentation at the F.PAK Kolloquium,* München. Verfügbar unter www.applied-knowing.org/de/fpak/?news=168

Widuckel, W., Molina, K. d., Ringlstetter, M. J. & Frey, D. (2015). *Arbeitskultur 2020. Herausforderungen und Best Practices der Arbeitswelt der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Wilkesmann, U. (1999). *Lernen in Organisationen. Die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen* (Campus Forschung, Bd. 782). Frankfurt a. M.: Campus.

Witt, C. de & Czerwionka, T. (2007). *Mediendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.

Wunsch-Vincent, S. & Vickery, G. (2007). *Working Party on the Information Economy. Participative Web: User-created content*. OECD-Report. Verfügbar unter http://www.oecd.org/sti/38393115.pdf

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.

Zahn, E. & Weidler, A. (1995). Integriertes Innovationsmanagement. In E. Zahn (Hrsg.), *Handbuch Technologiemanagement* (S. 351-376). Stuttgart.

Zeschky, M. & Gassmann, O. (2016). The Innovation Process: Sparking Creativity by Cross-Industry Analogies. In C. P. Hoffmann, S. Lennerts, C. Schmitz, W. Stölzle & F. Uebernickel (Hrsg.), *Business Innovation. Das St. Galler Modell* (S. 229-337). Wiesbaden: Springer Gabler.

Zigarmi, D., Houson, D., Witt, D. & Diehl, J. (2011). *Employee Work Passion. Connecting the Dots* (The Ken Blanchard Companies, Hrsg.) (PERSPECTIVES: Employee Work Passion Nr. 3). Zugriff am 16.01.2016. Verfügbar unter http://www.kenblanchard.com/img/pub/blanchard_employee_passion_vol_3.pdf

Zürcher, R. (2007). *Informelles lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte* (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2007, Nr. 2). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung V/8. Zugriff am 11.03.2016. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf

# ANHANG

# 14 Zur Voruntersuchung

## 14.1 Informationen zu den Executive Education Experten

Für die Voruntersuchung wurden Interviews mit zwei Experten im Feld der Executive Education geführt. Beide Interviewpartner agieren an der Schnittstelle von Forschung und Praxis und können als angesehene Meinungsführer in einem grossen Executive Education Netzwerk gesehen werden.

Ein Experte ist Mitglied im Netzwerk UNICON ('The International University Consortium for Executive Education') und hat bereits umfassende Forschung in diesem Bereich betrieben und in Publikationen veröffentlicht[42]. UNICON verfolgt das Ziel, Business Schools als seine Mitgliedsorganisationen zu unterstützen, *"(to) stay at the forefront of the industry, and together help create the future of the Executive Education industry" (Quelle: http://uniconexed.org).* Der zweite Experte ist Mitglied im Netzwerk EFMD ('The European Foundation of Management Development'). EFMD ist ebenso eine grosse internationale Mitgliederorganisation in den Bereichen Aus- und Weiterbildung, Wirtschaft, öffentliche Dienste und Beratung. Auch hier ist ein äusserst grosses Netzwerk vorhanden, das den Mitgliedern Informationsaustausch, Forschungsnetzwerk, Überlegungen zu Innovationen und Best Practices im Bereich Management Development bietet:

> *"EFMD is a global network organisation dedicated to the continuous improvement of management development. ... It brings together leading academics and senior executives from business schools and companies and provides them with unparalleled benchmarking and networking opportunities." (Quelle: http://www.efmd.org)*

Durch die Zusammenarbeit mit Business Schools erhalten beide Experten vertiefte Einblicke in Entwicklungen auf dem Markt, veränderte Bedarfe und Bedürfnisse der Kunden sowie organisationale Rahmenbedingungen der Executive Education Anbieter. Entsprechend konnten beide Interviewpartner aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens eigene strategische Einschätzungen diesbezüglich geben. Durch diese beiden

[42] Um an dieser Stelle eine Anonymisierung zu gewährleisten, wird nicht auf ausgewählte Publikationen verwiesen.

explorativen Interviews konnte ein erstes Verständnis von praxisrelevanten Bildungsinnovation und aktuellen Herausforderungen der Executive Education Anbieter generiert werden.

## 14.2 Leitfaden Experteninterviews[43]

**(1) Diskussion der Bedeutung von aktuellen Treibern/Einflussfaktoren in der Executive Education**

- Inwiefern geraten Weiterbildungsanbieter unter Druck, Lernen in einer ‚neuen' Weise, also nicht traditionell (Klassenraumbasiert), anzubieten?
  - Wodurch wird es für Business Schools wichtig, Lernen nicht mehr traditionell anzubieten? Welches sind die ‚**Haupt-Treiber**'?
  - Sehen Sie darüber hinaus **weitere, andere Faktoren**?
  - **Wie** üben diese Treiber den Einfluss auf die Executive Education aus?
  - Ihre Einschätzung: Warum offerieren einige Bildungsorganisationen noch immer traditionelles Lernen?

**(2) Definition praxisrelevanter Bildungsinnovationen**

- Was können/sollten Bildungsinnovationen bzgl. eines neuen Lern-Paradigmas sein?
  - **Definition ‚Innovation'**
  - Inwiefern sind solche **innovativen Ansätze** sind bei Business Schools oder auch Bildungsanbietern (in Unternehmen) generell schon zu finden?
  - Ihre Einschätzung: Was könnten darüber hinaus andere/bessere Zugänge sein?
- **Good practices:**
  - Welche Bildungsanbieter bieten solche innovativen Lernzugänge bereits an? (Companies, Business Schools, Executive Education generell)
  - Was bieten sie genau an?
  - Inwiefern ist dies verbunden mit dem Selbstverständnis/Strategie der Bildungsorganisation?

[43] Dieser Leitfaden wurde für eines der beiden Experteninterviews in Englisch verwendet und dabei minimale Anpassungen vorgenommen, um der spezifischen Rolle des Interviewpartners gerecht zu werden. Da die Fragen auf ähnliche Inhalte abzielen, wird darauf verzichtet, zusätzlich die englische Variante darzustellen.

**(3) Chancen und Barrieren der Implementierung von Bildungsinnovationen im organisationalen Kontext ‚Business Schools'**

- Inwiefern ist es für Business Schools möglich, Strategien zu entwickeln, um Bildungsinnovationen zu implementieren?
  - (Organisationale Barrieren: interne Policies (nicht mehr zeitgemäss), organisationale Strukturen, Brand, Kompetenzen der Faculty)
  - Wie wird die Implementierung **möglich**? (was ist dafür wichtig?)
  - Was sind bedeutende **Voraussetzungen**? (Organisationsebene und Programmebene)
- **Good practices**: Welche sind good practice cases – Organisationen, die bereits erfolgreich solche Innovationen hinsichtlich eines neuen Lernverständnisses implementiert haben?
  - Companies
  - Business Schools
  - executive education in general
- Was **unterscheidet den organisationalen Kontext** von Business Schools und andere Bildungsanbieter bzgl. der Unterstützung der Kompetenzentwicklung? Was macht eine Implementierung leichter/schwerer?

# 15 Zur Online-Umfrage “In Search of Sustained Innovation in Executive Education”

## 15.1 Skalenausprägungen

Im Fragebogen werden im Anschluss an den allgemeinen Informationsteil zwei Skalenausprägungen verwendet:

- **Relevanz-Skala and Implementierungs-Skala** (Tabelle 93): Bei den meisten Fragen werden die Experten basierend auf einer 5er-Likert-Skala gebeten, die Relevanz verschiedener Statements bzw. Aktivitäten einzuschätzen (Relevanz-Skala) und den Zeitraum der geplanten Implementierung anzugeben (Implementierungsskala).

| Relevanz-Skala | Implementierungs-Skala |
|---|---|
| 4 = high | 5 = done/ongoing in depth |
| 3 = average | 4 = done/ongoing partially |
| 2 = low | 3 = planned 2013-2014 |
| 1 = not relevant | 2 = planned after 2014 |
| 0 = not applicable | 1 = at no time |

Tabelle 93: Skalenausprägungen – Relevanz and Implementierung
(Quelle: Eigene Darstellung)

- **Erweiterte Relevanz-Skala und Einschätzung des Innovationsdrucks** (Tabelle 94): Für einzelne Fragen zu Kriterien für die Implementierung von Bildungsinnovationen und alle Fragen in Kapitel, die um eine Einschätzung des Innovationsdrucks bitten, wird mit einer 7er-Likert-Skala eine erweiterte Skala verwendet. Dies ermöglicht eine noch präzisere Erfassung der Einschätzungen.

| Erweiterte Relevanz-Skala (Fragen in Kapitel 5.6.4) | Einschätzung des Innovationsdrucks (Fragen in Kapitel 5.7) |
|---|---|
| 7 = very relevant | 7 = strongly agree |
| 6 = relevant | 6 = agree |
| 5 = above average | 5 = partially agree |
| 4 = average | 4 = neutral |
| 3 = below average | 3 = partially disagree |
| 2 = less relevant | 2 = disagree |
| 1 = not relevant at all | 1 = strongly disagree |

Tabelle 94: Skalenausprägungen – Erweiterte Relevanz-Skala und Einschätzung des Innovationsdrucks
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 15.2 Fragebogen

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | |
|---|---|
| 1 | General Information |
| 1.1 | What is your gender? |
| o | female |
| o | male |
| 1.2 | What is your age? |
| o | < 30 |
| o | 30 - 39 |
| o | 40 - 49 |
| o | 50 - 59 |
| o | ≥ 60 |
| 1.3 | What is your job role?<br>(please choose the job role that best fits your position) |
| o | Dean |
| o | Academic director |
| o | Programme director |
| o | Programme designer |
| o | Programme manager |
| o | Programme coordinator |
| o | other, please specify: |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

**1 General Information**

1.4 What is your job context?
(multiple choice possible)

- o Executive MBA & executive masters
- o Customized programmes (tailored specifically for one client)
- o Open enrollment programmes

***Filter → if it is "Open enrollment programmes":***
Please select the categories of programmes you are responsible for
(multiple choice possible)

  - o Corporate Governance
  - o Entrepreneurship
  - o Finance
  - o General Management
  - o Human Resource Management
  - o Leadership
  - o Marketing and Sales
  - o R&D and Operation Management
  - o Strategy
  - o Top Management
  - o other, please specify:

- o other, please specify:

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

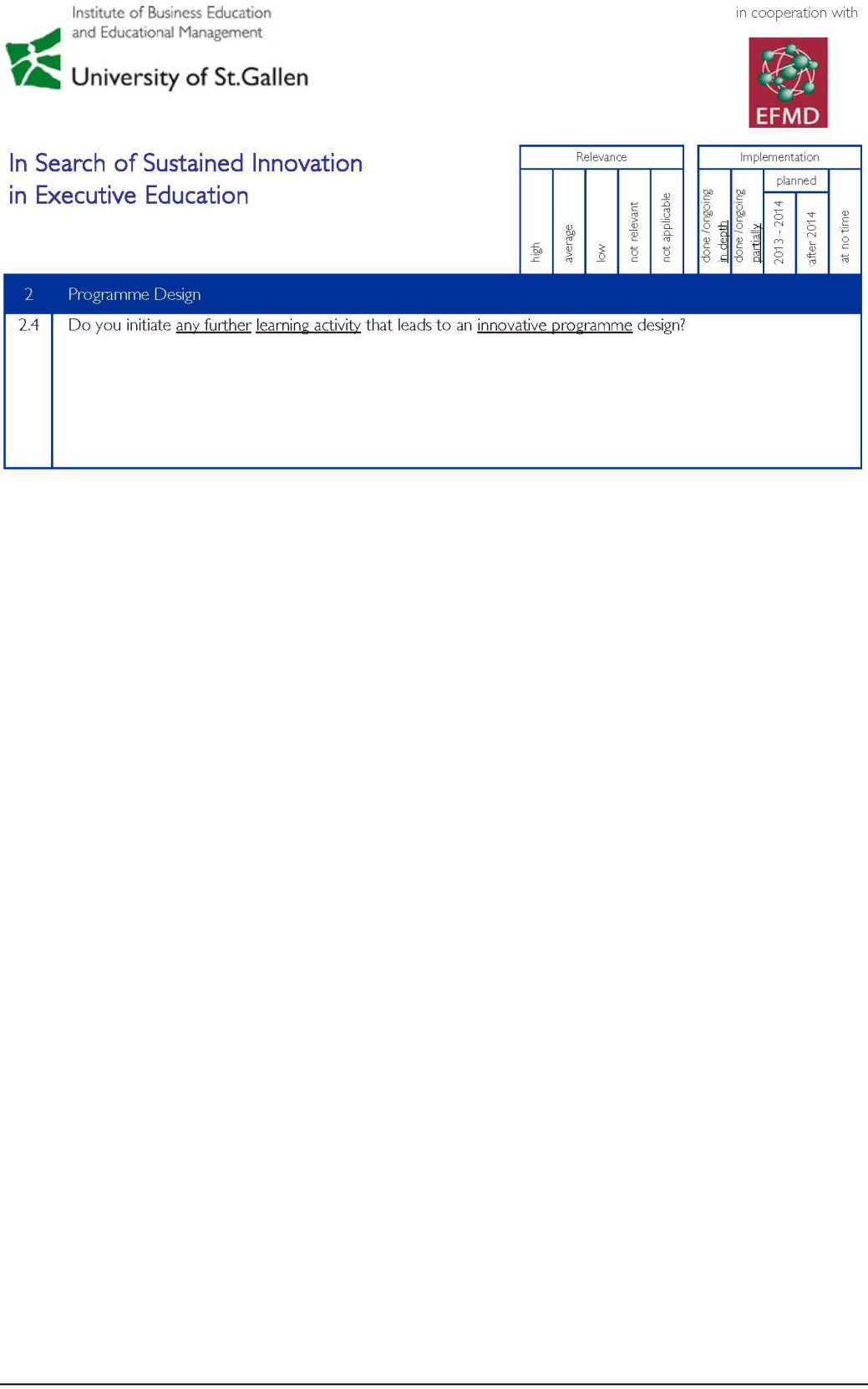
| 1 | General Information |
|---|---|
| 1.5 | What is the age of the participants in your programme(s)?<br>(please select the participants' age in the programmes you are respronsible for - multiple choice possible)<br>o < 30<br>o 30 - 39<br>o 40 - 49<br>o 50 - 59<br>o ≥ 60 |
| 1.6 | What is the size pf the participants' enterprises?<br>(please select the size of the participants' enterprises - multiple choice possible)<br>o large enterprises (≥ 250 employees)<br>o small and medium-sized enterprises (50 - 249 employees)<br>o small enterprises (< employees) |
| 1.7 | What is the managament level of the participants in your programme(s)?<br>(please select the participants' management level in the programmes you are responsible for - multiple choice possible)<br>o Top Management (C-Level)<br>o Middle Management (general managers, department managers)<br>o Lower Management (supervisor, section leaders)<br>o Prospective Leaders<br>o other, please specify: |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done /ongoing in depth | done /ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| **2** | **Programme Design** | | | | | | | | | | |
| 2.1 | Enhance the transition from presence training to blended learning designs<br>(please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation)<br>*(Definition: Blended learning refers to the combination of classroom instruction with additional learning activities, either before or after or both, and the use of a mix of different training methods.)* | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.1.1 | **filter → if 2.1 is average or high:**<br>How do you assess the relevance of the following blended learning phases?<br>(please distribute 100 points to the following three options according to your assessment) | | | | | | | | | | |
| | | Pre-classroom activity/preparation (e.g. reflect experiences, define learning objectives) | | | | | | | | | |
| | | Classroom training<br>(presence training) | | | | | | | | | |
| | | Follow-up<br>(e.g. virtual classroom sessions, action plans) | | | | | | | | | |
| 2.2 | Involve new technology-based learning approaches like…<br>(please assess the relevance of the following approaches and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - access to content<br>(e.g. learning platforms, podcasts, videocasts) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - networking with focus on social connections<br>(e.g. xing, linkedin, twitter, facebook) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - networking with focus on knowledge/content sharing<br>(e.g. wikis, (micro)blogs like yammer) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - simulations/game-based learning | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 2.3 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like…<br>(please assess the relevance of the following approaches and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - Project-based learning<br>(e.g. action learning, that is teams work on company-related challenges and reflect their learning process) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - Learning labs<br>(lecturer and participants develop solutions in collaboration with open results, whereat lecturer is an supporter, not instructor) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - Performance support<br>(e.g. coaching, mentoring) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |



Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done /ongoing in depth | done /ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| 2 | Programme Design | | | | | | | | | | |
| 2.4 | Do you initiate any further learning activity that leads to an innovative programme design? | | | | | | | | | | |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done / ongoing in depth | done / ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| 3 | Programme Management | | | | | | | | | | |
| 3.1 | Improve the facilitation of the participants' learning by… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - offering further, non-onligatory learning opportunities in addition to programme (e.g. individualized feedback on assignments, packaged learning content, exercises) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - building up and actively supporting communities | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - offering support for companies to enhance learning transfer at the workplace (e.g. align learning objectives, develop action plans, facilitate workplace learning) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.2 | Intensify the collaboration with partners to… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - learning professionals I can ask for extensive consulting in teaching/learning and knowledge development concerns | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - lecturers to consult them in learning method concerns extensively (e.g. usage of teaching/learning methods) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - lecturers to produce technology-based content/learning resources (e.g. videocasts, blog entry) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - technicians to produce and deliver technology-based content/learning resources (e.g. transform content to videocasts, create a blog) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3.3 | Intensify the communication activities for the programme's positioning on the market by… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - providing public access to teaching/learning material (e.g. presentations through slideshare) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - providing public access to research activities/projects (e.g. publications through blogs) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - enabling participants/alumni feedback and/or discussion about the programme on a public platform (e.g. public rating or comments on homepage) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done / ongoing in depth | done / ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| 3 | Programme Management | | | | | | | | | | |
| 3.4 | Do you initiate any further new activity for managing the programme? | | | | | | | | | | |

in cooperation with

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done / ongoing in depth | done / ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| 4 | Evaluation and Quality Management | | | | | | | | | | |
| 4.1 | Improve the quality of the programme through… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - explicitly focusing on pedagogical questions (e.g. how learning occurs and how to facilitate) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - keeping up-to-date your knowledge about how to initiate and facilitate teaching/learning processes, and based on this, how to design a programme | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - pursuing a systematic approach to further develop the programme based on evaluation results/feedback | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.2 | Measure the learning success through… (please assess the relevance of the following forms and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - standardized forms (e.g. tests, exams) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - individualized forms (e.g. project thesis, simulations) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new forms (e.g. e-portfolio, (e-)assessments, e-examination) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.3 | Measure the quality of the programme through… (please assess the relevance of the following forms and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - informal feedback during a programme | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - satisfaction (e.g. through evaluation sheets) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - utilisation of learnings at the workplace (e.g. through interviews, assessments) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4.4 | Do you integrate any further new activity for evaluating the programme quality? | | | | | | | | | | |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done /ongoing in depth | done /ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| **5** | **Programme Strategy and Development** | | | | | | | | | | |
| 5.1 a) | **filter → if 1.4 is not "customized programmes":** Align the programme to… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - a coherent competency model, which is clearly communicated as orientation for learning activities | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new demands of the customer | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5.1 b) | **filter → if 1.4 is "customized programmes":** Align the programme to… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - a coherent internal competency model (in your business school's department), which is clearly communicated as orientation for learning activities | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - a coherent external competency model (in the customer's company), which is clearly communicated as orientation for learning activities | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new demands of the customer | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5.2 | Align the usage of… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - technologies to an added pedagogical and didactical value | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - current/latest content to participants' individual needs | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5.3 | Increase… (please assess the relevance of the following activities and indicate the status of implementation) | | | | | | | | | | |
| | - quality development and management (e.g. quality management systems based on rankings) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - the systematic update and exchange of practice-relevant research into the curriculum | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - searching for new business models to enable innovative learning offers | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - the intensity of the collaboration with other departments at the business school (e.g. to share best-practices, experiences, knowledge in learning facilitation) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| | | Relevance | | | | | Implementation | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | high | average | low | not relevant | not applicable | done /ongoing in depth | done /ongoing partially | planned 2013 - 2014 | planned after 2014 | at no time |
| **5** | **Programme Strategy and Development** | | | | | | | | | | |
| 5.4 | How relevant are the following criteria for implementing an innovation in a programme?<br>(please assess the relevance of the following criteria for implementing an innovation in a programme)<br>An innovation should lead to better… | very relevant | relevant | | | | above average | average | below average | less relevant | not relevant at all |
| | - external recognition<br>(e.g. ranking, reputation, market positioning) | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - content<br>(e.g. actuality, new topics) | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - cover demand (customers)/market requirements (competitors) | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - alignment with existing resources<br>(e.g. financial, personnel, processes) | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - facilitation of learning processes<br>(e.g. methods, didactics, objectives) | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, please specify: | ○ | ○ | | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5.5 | What was the last significant strategic change in a programme?<br>And what were the effects? | | | | | | | | | | |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| 6 | Current Challenges and Innovation Pressure | Creates innovation pressure | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | strongly agree 1 | agree 2 | partially agree 3 | neutral 4 | partially disagree 5 | disagree 6 | strongly disagree 7 |
| | How do you perceive the innovation pressure caused by the following developments? | | | | | | | |
| 6.1 | Increased innovation pressure by customers, because… | | | | | | | |
| | - they demand for learning in new ways (e.g. self-directed, autonomous, place/time independent) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - they demand for support for company-specific problem solving | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - they demand resources for on-demand-learning (e.g. brief learning material, blogs, discussion forums) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - they demand professional learning consulting (e.g. to improve the impact on learning) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, pleasy specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6.2 | Increased innovation pressure by competitors, because… | | | | | | | |
| | - they are changing (e.g. offer new models of learning) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new competitors are entering the field of education (e.g. online-based providers, consulting firms) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, pleasy specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6.3 | In general, the social/technological development leads to… | | | | | | | |
| | - increased competition | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new demands of learners | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - pressure to deliver more for less or the same budget | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - transparency and public access to knowlege - a part of business schools' recent activities/content are publicly accessible (e.g. in blogs, slideshare, youtube) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - new roles of executive education, that is to facilitate learning processes in new ways (e.g. not only serve knowledge in a classroom session) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| | - other, pleasy specify: | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 6.4 | What are main challenges for programme development currently? | | | | | | | |

Institute of Business Education
and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

| 7 | Closing Assessments |
|---|---|
| 7.1 | What will be characteristics of an innovative executive education programme in 5 years? |
| 7.2 | Can you give an example of an innovative programme approach? |

Institute of Business Education and Educational Management
University of St.Gallen

in cooperation with
EFMD

## In Search of Sustained Innovation in Executive Education

THANK YOU!

As a thank you for your participation we will send you the report for free if you give us your email address.
Naturally all data is confidential and anonymous for the report.

first name, surname (optional)

email (optional)

Would you be available in case of further questions?

- o yes
- o no

## 15.3 Liste ausgewählter befragter Business Schools

Eine Auswahl der Business Schools, die an der Umfrage teilgenommen haben, wird im Folgenden gegeben:

Aston Business School, Aston University, United Kingdom
Cambridge Judge Business School, University of Cambridge, United Kingdom
Copenhagen Business School, Denmark
Cranfield School of Management, United Kingdom
ESCP Europe, France
ESSEC Business School, France
Hanken School of Economics, Finland
HEC Lausanne, Université de Lausanne, Switzerland
Henley Business School, University of Reading, United Kingdom
IESE Business School, University of Navarra, Spain
IMD, Switzerland
Nyenrode Business Universiteit, Netherlands
Rotterdam School of Management, Erasmus University, Netherlands
SDA Bocconi School of Management, Italy
Smurfit School of Business and Quinn School of Business,
University College Dublin, Ireland
University of St. Gallen, Switzerland
Vlerick Business School, Belgium
und weitere…

## 15.4 Ranglisten: Zeitrahmen für die Implementierung der Aktivitäten

| Implementation already done or ongoing in depth | | | |
|---|---|---|---|
| **Rank** | **Activity** | **Topic Area** | **Percentage Points** |
| 1 | Measure the quality of the program through… satisfaction (e.g. through evaluation sheets) | EQM | 94 |
| 2 | Measure the quality of the program through… informal feedback during a program | EQM | 77 |
| 3 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… project-based learning (e.g. action learning, that is teams work on company-related challenges and reflect their learning process) | PD | 67 |
| 4 | Improve the quality of the program through… pursuing a systematic approach to further develop the program based on evaluation results/feedback | EQM | 60 |
| 5 | Align the program to… new demands of the customer | PSD | 54 |
| 6 | Align the program to… a coherent competency model, which is clearly communicated as orientation for learning activities (non- customized programs) | PSD | 53 |
| 7 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… performance support (e.g. coaching, mentoring) | PD | 50 |

Tabelle 95: Übersicht der Aktivitäten – Implementierung abgeschlossen oder laufend (Quelle: Eigene Darstellung)

| Implementation planned 2013-2014 or after 2014 | | | |
|---|---|---|---|
| **Rank** | **Activity** | **Topic Area** | **Percentage Points** |
| 1 | Intensify the collaboration with partners to… lecturers to produce technology-based content/learning resources (e.g. videocasts, blog entry) | PM | 33 |
| 2 | Intensify the collaboration with partners to… technicians to produce and deliver technology-based content/learning resources (e.g. transform content to videocasts, create a blog) | PM | 31 |
| 3 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… enabling participants/alumni feedback and/or discussion about the program on a public platform (e.g. public rating or comments on homepage) | PM | 25 |
| 4 | Involve new technology-based learning approaches like… simulations/game-based learning | PD | 23 |
| 5 | Align the use of… technologies to an added pedagogical and didactical value | PSD | 21 |
| 6/7 | Improve the facilitation of the participants' learning by… offering support for companies to enhance learning transfer at the workplace (e.g. align learning objectives, develop action plans, facilitate workplace learning) | PM | 21 |
| | Improve the facilitation of the participants' learning by… building up and actively supporting communities | PM | 21 |

Tabelle 96: Übersicht der Aktivitäten – Implementierung geplant für 2013/2014 oder später als 2014 (Quelle: Eigene Darstellung)

| No implementation planned | | | |
|---|---|---|---|
| **Rank** | **Activity** | **Topic Area** | **Percentage Points** |
| 1 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… providing public access to teaching/learning material (e.g. presentations through slideshare) | PM | 47 |
| 2 | Align the program to… a coherent internal competency model (in your business school's department), which is clearly communicated as orientation for learning activities (customized programs) | PSD | 40 |
| 3 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… providing public access to research activities/projects (e.g. publications through blogs) | PM | 39 |
| 4 | Measure the learning success through… new forms (e.g. e-portfolio, (e-)assessments, e-examination) | EQM | 33 |
| 5 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… enabling participants/alumni feedback and/or discussion about the program on a public platform (e.g. public rating or comments on homepage) | PM | 29 |
| 6 | Involve new technology-based learning approaches like… networking with focus on knowledge/content sharing (e.g. wikis, (micro)blogs like yammer) | PD | 23 |
| 7/8 | Intensify the collaboration with partners to… learning professionals one can ask for extensive consulting in teaching/learning and knowledge development concerns | PM | 21 |
| | Intensify the collaboration with partners to… lecturers to consult them in learning method concerns extensively (e.g. use of teaching/learning methods) | PM | 21 |

Tabelle 97: Übersicht der Aktivitäten – keine Implementierung geplant
(Quelle: Eigene Darstellung)

## 15.5 Gesamt-Rangliste der Aktivitäten: Eingeschätzte Relevanz und Implementierungsstatus

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| 1 | Improve the quality of the program through… pursuing a systematic approach to further develop the program based on evaluation results/feedback | EQM | 83 | 12 | 6 | 0 | 60 | 31 | 8 | 2 |
| 2 | Measure the quality of the program through… informal feedback during a program | EQM | 81 | 15 | 4 | 0 | 77 | 21 | 2 | 0 |
| 3 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… project-based learning (e.g. action learning, that is teams work on company-related challenges and reflect their learning process) | PD | 79 | 15 | 4 | 2 | 67 | 27 | 4 | 2 |
| 4 | Align the program to… new demands of the customers | PSD | 77 | 17 | 4 | 0 | 54 | 37 | 8 | 2 |
| 5 | Measure the quality of the program through… satisfaction (e.g. through evaluation sheets) | EQM | 71 | 29 | 0 | 0 | 94 | 4 | 2 | 0 |
| 6 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… performance support (e.g. coaching, mentoring) | PD | 71 | 23 | 4 | 0 | 50 | 42 | 2 | 6 |
| 7 | Align the use of… current/latest content to participants' individual needs | PSD | 69 | 23 | 4 | 0 | 42 | 42 | 10 | 6 |
| 8 | Increase… the systematic update and exchange of practice-relevant research into the curriculum | PSD | 67 | 25 | 6 | 2 | 44 | 37 | 14 | 6 |

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| 9 | Involve new technology-based learning approaches like… access to content (e.g. learning platforms, podcasts, videocasts) | PD | 67 | 23 | 10 | 0 | 35 | 51 | 14 | 0 |
| 10 | Align the program to… a coherent competency model, which is clearly communicated as orientation for learning activities (non-customized programs) | PSD | 65 | 24 | 6 | 6 | 53 | 35 | 6 | 6 |
| 11 | Improve the quality of the program through… keeping up-to-date the personal knowledge about how to initiate and facilitate teaching/ learning processes, and based on this, how to design a program | EQM | 65 | 21 | 13 | 0 | 27 | 60 | 10 | 4 |
| 12 | Increase… searching for new business models to enable innovative learning offers | PSD | 60 | 29 | 10 | 0 | 25 | 54 | 14 | 8 |
| 13 | Enhance the transition from presence training to blended learning designs | PD | 60 | 27 | 12 | 1 | 31 | 52 | 14 | 3 |
| 14 | Measure the quality of the program through… utilisation of learnings at the workplace (e.g. through interviews, assessments) | EQM | 60 | 23 | 15 | 2 | 29 | 44 | 10 | 17 |
| 15 | Improve the facilitation of the participants' learning by… offering support for companies to enhance learning transfer at the workplace (e.g. align learning objectives, develop action plans, facilitate workplace learning) | PM | 60 | 21 | 8 | 10 | 33 | 37 | 21 | 10 |

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| 16 | Increase… quality development and management (e.g. quality management systems based on rankings) | PSD | 58 | 29 | 12 | 2 | 38 | 42 | 14 | 6 |
| 17 | Increase… the intensity of the collaboration with other departments at the business school (e.g. to share best-practices, experiences, knowledge in learning facilitation) | PSD | 58 | 23 | 15 | 0 | 27 | 56 | 14 | 4 |
| 18 | Measure the learning success through… individualized forms (e.g. project thesis, simulations) | EQM | 54 | 31 | 10 | 4 | 46 | 38 | 4 | 12 |
| 19 | Align the program to… a coherent external competency model (in the customer's company), which is clearly communicated as orientation for learning activities (customized programs) | PSD | 54 | 31 | 9 | 6 | 40 | 34 | 12 | 14 |
| 20 | Improve the quality of the program through… explicitly focusing on pedagogical questions (e.g. how learning occurs and how to facilitate) | EQM | 48 | 40 | 10 | 2 | 31 | 46 | 10 | 13 |
| 21 | Involve new learning approaches (non-technology-based) like… learning labs (lecturer and participants develop solutions in collaboration with open results, whereat lecturer is an supporter, not instructor) | PD | 48 | 27 | 19 | 4 | 27 | 44 | 16 | 13 |

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| 22 | Intensify the collaboration with partners to… learning professionals one can ask for extensive consulting in teaching/learning and knowledge development concerns | PM | 46 | 31 | 12 | 10 | 31 | 42 | 6 | 21 |
| 23 | Align the use of… technologies to an added pedagogical and didactical value | PSD | 46 | 29 | 19 | 2 | 19 | 52 | 22 | 8 |
| 24 | Involve new technology-based learning approaches like… simulations/game-based learning | PD | 46 | 29 | 13 | 6 | 37 | 21 | 23 | 19 |
| 25 | Improve the facilitation of the participants' learning by… offering further, non-obligatory learning opportunities in addition to program (e.g. individualized feedback on assignments, packaged learning content, exercises) | PM | 44 | 33 | 13 | 6 | 29 | 46 | 14 | 12 |
| 26 | Improve the facilitation of the participants' learning by… building up and actively supporting communities | PM | 42 | 35 | 12 | 8 | 21 | 44 | 22 | 13 |
| 27 | Intensify the collaboration with partners to… lecturers to consult them in learning method concerns extensively (e.g. use of teaching/learning methods) | PM | 37 | 38 | 17 | 6 | 25 | 44 | 10 | 21 |
| 28 | Involve new technology-based learning approaches like… networking with focus on knowledge/content | PD | 37 | 35 | 20 | 2 | 15 | 42 | 20 | 23 |

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| | sharing (e.g. wikis, (micro)blogs like yammer) | | | | | | | | | |
| 29 | Measure the learning success through… standardized forms (e.g. tests, exams) | EQM | 37 | 31 | 21 | 8 | 44 | 35 | 2 | 19 |
| 30 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… enabling participants/ alumni feedback and/ or discussion about the program on a public platform (e.g. public rating or comments on homepage) | PM | 37 | 27 | 21 | 10 | 18 | 27 | 26 | 29 |
| 31 | Intensify the collaboration with partners to… technicians to produce and deliver technology-based content/ learning resources (e.g. transform content to videocasts, create a blog) | PM | 35 | 37 | 21 | 6 | 19 | 33 | 30 | 17 |
| 32 | Intensify the collaboration with partners to… lecturers to produce technology-based content/learning resources (e.g. videocasts, blog entry) | PM | 35 | 27 | 31 | 6 | 13 | 35 | 32 | 19 |
| 33 | Align the program to… a coherent internal competency model (in your business school's department), which is clearly communicated as orientation for learning activities (customized programs) | PSD | 34 | 31 | 20 | 11 | 26 | 20 | 15 | 40 |

| Rating: assessed relevance of the activities and indicated implementation status | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Relevance (percentage points rounded) | | | | Implementation (percentage points rounded) | | | |
| Rank | Activity | Topic Area | high | average | low | not relevant | done/ ongoing in depth | done/ ongoing partially | planned 2013/ 2014 or later | at no time |
| 34 | Involve new technology-based learning approaches like… networking with focus on social connections (e.g. xing, linkedin, twitter, facebook) | PD | 29 | 35 | 29 | 2 | 21 | 44 | 19 | 15 |
| 35 | Measure the learning success through… new forms (e.g. e-portfolio, (e-)assessments, e-examination) | EQM | 27 | 38 | 19 | 6 | 10 | 38 | 20 | 33 |
| 36 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… providing public access to research activities/projects (e.g. publications through blogs) | PM | 23 | 35 | 23 | 12 | 18 | 31 | 12 | 39 |
| 37 | Intensify the communication activities for the program's positioning on the market by… providing public access to teaching/ learning material (e.g. presentations through slideshare) | PM | 15 | 35 | 25 | 15 | 8 | 29 | 16 | 47 |

Tabelle 98: Übersicht – Gesamte Rangliste der Aktivitäten: Eingeschätzte Relevanz und Implementierungsstatus
(Quelle: Eigene Darstellung)

# 16 Zu den Fallstudien

## 16.1 Kategoriensystem

Das entwickelte Kategoriensystem beinhaltet 37 Kategorien (in den grau markierten Feldern dargestellt) und 421 Kodes (in den weissen Feldern) insgesamt. Diese werden nachfolgend aufgelistet.

**ANS__ANSPRUCHSGRUPPEN**
ANS_clients (companies)
ANS_competitors
ANS_participants/audience

**BM__BUSINESS MODEL**
BM_financ - content for free +for-pay options
BM_financ - donation
BM_financ - enrollment fee
BM_financ - for free
BM_financ - grant
BM_financ - on top through client
BM_financ - pay for + services
BM_financ - re-use elements (scale)
BM_financ - sponsors
BM_financ - time-based
BM_financ - upskilling through mandates (clients pay for it)
BM_state - funding for innovative program
BM_state - new possible models for future
BM_state - typical business model

**BRA__BRAND / REPUTATION**
BRA_control/manage brand & products
BRA_have good reputation (eg ranking, internal)
BRA_important to get visibility
BRA_people see us as (SL II) training company
BRA_people see us as research orga
BRA_publications
BRA_sub-brand

**CO__CONTENT**
CO_element - external content/modal - education provider
CO_element - external content/modal - used in company
CO_element - own content/modal - company
CO_element - own content/modals - education provider
CO_Rolle - ergänzt eigene Modelle/Tools im Unternehmen

**DVC-STEP 1__NEEDS ANALYSIS**
DVC-STEP 1_define audiences (/select participants)
DVC-STEP 1_get information
DVC-STEP 1_needs/demand - identified
DVC-STEP 1_request/mandate

**DVC-STEP 2__DESIGN**
DVC-STEP 2_align/pick content/topics
DVC-STEP 2_base on client's existing work/ approaches
DVC-STEP 2_choose delivery method
DVC-STEP 2_design workshops
DVC-STEP 2_discovery - talking to experts
DVC-STEP 2_discussions with people
DVC-STEP 2_etablish new prozesses in the company
DVC-STEP 2_exploration & experiment
DVC-STEP 2_set up architecture/structure

**DVC-STEP 3__PRODUCTION/DEVELOPMENT**
DVC-STEP 3_align delivery
DVC-STEP 3_choose & learn platform
DVC-STEP 3_develop competencies of people involved
DVC-STEP 3_develop learning material (paper/websites/content)
DVC-STEP 3_engage people for contribution
DVC-STEP 3_establish processes inside company
DVC-STEP 3_give recommendations
DVC-STEP 3_graphical things
DVC-STEP 3_produce videos (& learn how to)
DVC-STEP 3_tools & technology, buy-in
DVC-STEP 3_tools, develop

**DVC-STEP 4__DELIVERY**
DVC-STEP 4_afford engagement & interactivity
DVC-STEP 4_align goals
DVC-STEP 4_alignment & confirmation
DVC-STEP 4_announcing winners/badges
DVC-STEP 4_capture learning (no feedback)
DVC-STEP 4_create community of learners
DVC-STEP 4_customization through flexibility
DVC-STEP 4_enable inbetween & post activities
DVC-STEP 4_engage/involve manager
DVC-STEP 4_ensure processes
DVC-STEP 4_facilitate learning - in general
DVC-STEP 4_foster networking
DVC-STEP 4_foster preparation
DVC-STEP 4_involve results

DVC-STEP 4_keeping people focused
DVC-STEP 4_kickoff/orientation module
DVC-STEP 4_mastermind - look at time issues
DVC-STEP 4_offer access to further material
DVC-STEP 4_participant nomination
DVC-STEP 4_run modules, presence training
DVC-STEP 4_run the platform
DVC-STEP 4_run virtual sessions
DVC-STEP 4_self-directed
DVC-STEP 4_self-facilitation
DVC-STEP 4_set up groups pf learners
DVC-STEP 4_wisdom of the crowd - content creation

**DVC-STEP 5__EVALUATION**

DVC-STEP 5_distribution of findings
DVC-STEP 5_evaluation forms/surveys
DVC-STEP 5_feedback/discussions
DVC-STEP 5_interviews, qualitative
DVC-STEP 5_look at single learning results/products
DVC-STEP 5_observations
DVC-STEP 5_overall program evaluation after program
DVC-STEP 5_participation
DVC-STEP 5_report (of participants)
DVC-STEP 5_sell further things
DVC-STEP 5_success case method evaluation
DVC-STEP 5_target achievement
DVC-STEP 5_track data/statistics
DVC-STEP 5_write conclusion report

**DVC-STEP 6__AFTER PROGRAM ACTIVITIES/NETWORK**

DVC-STEP 6_alumni event

**DVC-STEP 7__IMPLICATIONS**

DVC-STEP 7_competitors asking for support
DVC-STEP 7_data for further research
DVC-STEP 7_developed own competencies
DVC-STEP 7_further development of content/tools
DVC-STEP 7_gain & share experiences with others
DVC-STEP 7_know the audience group better
DVC-STEP 7_new way & practice of using videos
DVC-STEP 7_not found approaches for business model
DVC-STEP 7_overhelming reduzieren
DVC-STEP 7_realization we can do virtual & blended
DVC-STEP 7_starting MOOCs for corporations
DVC-STEP 7_strenghtened market position
DVC-STEP 7_use experiences for other programs

**ERF__SUCCESS - ASSESSMENT**

ERF_no - didn't find business model
ERF_no - we don't sell it often
ERF_yes - found answer to our question
ERF_yes - got experiences
ERF_yes - greater success in application
ERF_yes - implemented new processes
ERF_yes - it's a fantastic pogram - approach & results
ERF_yes - new valuable ways of sustainable learning
ERF_yes - organization is ready for further changes
ERF_yes - solidly built to survive reorganization
ERF_yes - tremendous good feedback
ERF_yes - value of the course was immense -> high impact
ERF_yes -structures (organization clients): connecting CD & OD
ERF_yes, but - it's kind of put aside
ERF_yes, but - it's not a cash cow
ERF_yes, but - it's not for everyone
ERF_yes, but - not in comparison to competitors
ERF_yes, but - was easy for us
ERF_yes, but - was exhaustive, but rewarding - time intense
ERF_yes, but - we could do better
ERF_yes, but - we overloaded people

**IT__INNOVATION DRIVER**

IT_clients realize learning is a process over time + transfer
IT_clients want less travelling/being out of workplace (time & cost)
IT_clients want new product
IT_clients want solutions, not products
IT_clients want to partner with us
IT_clients want to try/are open for sth. new/different
IT_interest in the topic
IT_recognize need for update (old-fashioned)
IT_recognize trends in acceptance

**IV-DEFM__INNOVATION DEFINITION - NEW FOR MARKET**

IV-DEFM_not new for market
IV-DEFM_pioneers in the leadership field

**IV-DEFO__INNOVATION DEFINITION - NEW FOR ORGANIZATION**

IV-DEFO_asynchronous learning over time (with learning assignments)
IV-DEFO_incremental innovation
IV-DEFO_managers & direct reports learning together
IV-DEFO_new processed & instruments implemented
IV-DEFO_no leadership approach
IV-DEFO_scale & dealing with this
IV-DEFO_virtual (100% or partially)

**IVF-BR__INNOVATION FACTORS: BARRIERS & CHALLENGES**

IVF-BR_approval, internal_barrier
IVF-BR_be pretty tired, time-intensity
IVF-BR_costs
IVF-BR_decisions against (political)
IVF-BR_demanding nature of the course (e.g. lack of time)
IVF-BR_focus CEO (organization clients)
IVF-BR_makeover as cause for rejection?
IVF-BR_mandates we get
IVF-BR_no (appropriate/affording) business model
IVF-BR_not easy to sell
IVF-BR_not invest enough in new learning methods/ fund
IVF-BR_not pushed
IVF-BR_orga doesn't see value
IVF-BR_orga focus on strategy - no openness outside
IVF-BR_other priorities
IVF-BR_participants preconditions
IVF-BR_people making difficulties
IVF-BR_requirement for sth. tested & quickly put together
IVF-BR_thinking in terms of training & traditional learning
IVF-BR_time for being innovative (balance with daily work)
IVF-BR_very successful (still)
IVF-CH_do the processes
IVF-CH_internal alignment
IVF-CH_let go control to learners
IVF-CH_open=free
IVF-CH_skepsis, internal

**IVF-SC__INNOVATION FACTORS: SUCCESS**

IVF-SC_actual NEED is there (participants)
IVF-SC_align contents to processes
IVF-SC_availability of our faculty (time)
IVF-SC_champions behind / have enough clout
IVF-SC_collaboration & communication, relationship
IVF-SC_convincing/influencing the board (decision makers)
IVF-SC_core team only making decisions
IVF-SC_cultural fit
IVF-SC_detailed planning & alignment
IVF-SC_ease the burden for managers
IVF-SC_energized & engaged people
IVF-SC_experiences available
IVF-SC_find business model approach
IVF-SC_funding for innovation
IVF-SC_innovation initiators
IVF-SC_innovation initiators, NOT - but contributors (high motivation for topic/work)
IVF-SC_makeover as chance for revival?
IVF-SC_method - sense making
IVF-SC_multiplicators in organization
IVF-SC_orga/FK needs to bless, value & support that
IVF-SC_prework clients
IVF-SC_profound peer-feedbacks
IVF-SC_promoters of power & credibility
IVF-SC_requirement for sth. different/innovative
IVF-SC_role understanding: goal is to develop orga
IVF-SC_role understanding: leaders as learning facilitators

**IV-OB__INNOVATION OBJECTIVES**

IV-OB_application of Learnings, support
IV-OB_content, deliver practice-relevant
IV-OB_Experiences, enable practice-relevant
IV-OB_Impact Individuals
IV-OB_Impact Orga
IV-OB_Individualized Learning, afford
IV-OB_Interdisciplinary Competencies, develop
IV-OB_learning in collaboration with others, foster
IV-OB_learning with work combined (real-world...)

**IVP-PHASE 0__SITUATION & REASONS**

IVP-PHASE 0_reason - identified a (business) need
IVP-PHASE 0_reason - need for more sustainability
IVP-PHASE 0_reason - need to find a way to get content to masses
IVP-PHASE 0_reason - requirement for virtual learning
IVP-PHASE 0_situation - clients not asking for main program
IVP-PHASE 0_situation - content development
IVP-PHASE 0_situation - grüne HR-Wiese

**IVP-PHASE 00__CROSS-PROCESS ACTIVITIES**

IVP-PHASE 00_Blog in parallel - external
IVP-PHASE 00_changes during innovation program
IVP-PHASE 0a_situation - grant was available
IVP-PHASE 0a_situation - recognized trend & value
IVP-PHASE 0a_situation - still experimenting with online learning
IVP-PHASE 0b_reason - find out if trend works for our context
IVP-PHASE 0b_reason - go beyond traditional learning models

**IVP-PHASE 1__INVENTION PHASE**

IVP-PHASE 1_develop marketing plan
IVP-PHASE 1a_choose provider

IVP-PHASE 1a_put a team together
IVP-PHASE 1b_idea generation
IVP-PHASE 1c_develop concept/proposal
IVP-PHASE 1d_generate budget
IVP-PHASE 1e_detailed planning

**IVP-PHASE 2__INNOVATION PHASE**

IVP-PHASE 2_create acceptance & engagement
IVP-PHASE 2_implement marketing activities
IVP-PHASE 2_implementation
IVP-PHASE 2_involve organizational changes
IVP-PHASE 2_preparation of implementation

**IVP-PHASE 3__DIFFUSION PHASE**

IVP-PHASE 3_migrate into main program
IVP-PHASE 3_reach participants (scale)
IVP-PHASE 3_run program again
IVP-PHASE 3_support/facilitation

**IVP-PHASE 4__FURTHER DEVELOPMENT**

IVP-PHASE 4_adaptions done
IVP-PHASE 4_ensure to meet business goals continually
IVP-PHASE 4_further development through customization
IVP-PHASE 4_further ideas for optimization
IVP-PHASE 4_keep on running / standardized
IVP-PHASE 4_never devloped it further
IVP-PHASE 4_never repeated it
IVP-PHASE 4_reason - need to find new ways for delivery
IVP-PHASE 4_update based on main program

**IVÜ__INNOVATION - COPING WITH, IN GENERAL**

IVÜ_attend conferences - learning networks
IVÜ_attitude: continuous improvement
IVÜ_attitude: we are always open
IVÜ_buy-in offers from independent providers
IVÜ_develop globally & implement in all programs
IVÜ_everybody tries to/can be innovative
IVÜ_experiment
IVÜ_focus on models
IVÜ_focus on program development
IVÜ_have strong overview on what is happening in learning market
IVÜ_look at research in learning
IVÜ_mini innovation projects
IVÜ_network with/look at other companies (good practices)
IVÜ_orga/persons initiate innovation projects
IVÜ_own experiences what worked
IVÜ_pushing for innovations
IVÜ_roles with trend/innovation focus
IVÜ_share best practices inside orga
IVÜ_share challenges & insights (across industries)
IVÜ_share innovations & trends inside orga
IVÜ_share innovations & trends with partners/ associates

**O-F__ORGANIZATIONAL FORM**

O-F_for profit
O-F_non-profit

**O-KULT__ORGANISATIONAL CULTURES**

O-KULT_action-orientiert
O-KULT_blessing - please do this & freedom
O-KULT_client-focused
O-KULT_leadership model as a value
O-KULT_motivation for volunteering / invest time
O-KULT_no boss feeling
O-KULT_no further development
O-KULT_outperformance culture
O-KULT_talent as value

**O-STRAT__ORGANISATIONAL STRATEGY**

O-STRAT_b2b
O-STRAT_buy-in lecturers + design learning journey
O-STRAT_classroom delivery, traditional
O-STRAT_collaboration / partnering (external)
O-STRAT_competency model, connection
O-STRAT_customization for clients
O-STRAT_focus group
O-STRAT_focus on flagship programs
O-STRAT_focus on practice-oriented research (university-based)
O-STRAT_focus on topic area
O-STRAT_funding schemes
O-STRAT_global partner meeting
O-STRAT_investments (money)
O-STRAT_make development holistic to reach company's objectives
O-STRAT_makeover/revisions of programs
O-STRAT_marketing - no broad-scaling
O-STRAT_marketing - social media
O-STRAT_no college credit
O-STRAT_no/limited investments in product development
O-STRAT_reach further audiences
O-STRAT_rebranding
O-STRAT_sales orientation
O-STRAT_short innovation period of time projects
O-STRAT_standardized programes
O-STRAT_strategic initiatives (in general)

O-STRAT_sub-brand, kind of
O-STRAT_support reaching organozational objectives
O-STRAT_word-of-mouth marketing

**O-STRUK__ORGANISATIONAL STRUCTURES**

O-STRUK_between regions - differences
O-STRUK_bottom-up
O-STRUK_broad -> specialized roles
O-STRUK_department - backhand services
O-STRUK_department - delivery
O-STRUK_department - global markets
O-STRUK_department - office of the future
O-STRUK_department - operations
O-STRUK_department - research, innovation, product development
O-STRUK_department - sales & marketing
O-STRUK_department - talent management
O-STRUK_employees (model)
O-STRUK_global -> regional
O-STRUK_headquarter structure
O-STRUK_horizontal development groups
O-STRUK_no science lab
O-STRUK_organizational development
O-STRUK_out of the court (innovation)
O-STRUK_portfolio of main development
O-STRUK_practice leader
O-STRUK_project-based
O-STRUK_regional
O-STRUK_regional -> global
O-STRUK_virtual across the globe
O-STRUK_work on my own with external vendors

**O-UMW__ORGANISATIONAL ENVIRONMENT**

O-UMW_tough economic time
O-UMW_wake-up challenges in society/world

**O-V&M__ORGANISATIONAL VISION & MISSION**

O-V&M_bring leadership to the world as benefit of society
O-V&M_get self-leadership to a mass
O-V&M_make development holistic to reach company's objectives
O-V&M_serve our clients' needs and create solutions that matter
O-V&M_the Amcor way
O-V&M_unleash power of indiv & orga for greater good

**PDE__PROGRAMM DESIGN ELEMENTS**

PDE_360 Grad Feedback
PDE_anchors
PDE_assessments
PDE_assignments
PDE_badges
PDE_big five
PDE_buddy system
PDE_case studies
PDE_classroom, presence
PDE_classroom, presence - limitations
PDE_coaching/mentoring
PDE_discussion forum
PDE_DNA
PDE_game plan
PDE_IDP (individual development plan)
PDE_individual business cases
PDE_learning journal
PDE_learning journey/path
PDE_learning material (in general)
PDE_learning platform/ LMS
PDE_online / virtual learning - in general
PDE_OPQ
PDE_peer feedback
PDE_podcasts
PDE_share learnings with others
PDE_SHL
PDE_simulation
PDE_toolkit - managers
PDE_toolkit - self-leaders
PDE_tools - communication flyers
PDE_videos
PDE_webinar
PDE_workbook
PDE_WORKING GROUPS

**PORT__PORTFOLIO (ANCHORED IN...)**

PORT_changes of portfolio - in general
PORT_main program
PORT_other program, connecting
PORT_portfolio - in general

**PRE__PARTNER & ROLES, external**

PRE_associates (partnership)
PRE_external people - unspecific
PRE_network of learning gurus around the world
PRE_partnering with orgas
PRE_platform people

**PRI__PARTNER & ROLES, internal**

PRI_applied learning specialists
PRI_authors

PRI_blended learning team
PRI_brand manager
PRI_coaches
PRI_consulting associate
PRI_consulting directors
PRI_consulting partners
PRI_content matter experts
PRI_copywriters
PRI_core team - education provider
PRI_delivering faculty
PRI_designing faculty
PRI_development people (talent)
PRI_direct reports
PRI_evaluation group
PRI_executive team
PRI_founding associates
PRI_graphic artists
PRI_guest speaker
PRI_HR lead team
PRI_IP & innovation lead (intellectual property)
PRI_learning experts - other
PRI_learning transfer team
PRI_learning/social/digital media specialists
PRI_managers, direct
PRI_managers, not direct/upper level
PRI_mentor
PRI_program directors
PRI_researchers
PRI_strategy people
PRI_volunteering persons

**QUAL__QUALIFICATION/CERTIFICATE**

QUAL_no certified leader
QUAL_yes - certificate

**RES__RESEARCH & DEVELOPMENT**

RES_external research - education provider
RES_external research - Unternehmen
RES_own research - education provider
RES_own research - Unternehmen

**RG__REGION**

RG_Canada
RG_Europe
RG_UK
RG_USA

## 16.2 Zur Einzelfallstudie: LeaderMOOC von CCL

### 16.2.1 Interviewleitfaden

Der nachfolgende Interviewleitfaden wurden für das Interview mit einem Kernteam-Mitglied (Interviewpartner 2 – vgl. nachfolgendes Kapitel) spezifiziert, d. h. aufgrund der zuvor generierten Daten und Informationen an seine Rolle im Innovationsprozess angepasst.

**I. Your role at CCL** *(briefly)*

1. **Role:**
   - What are **your role** and your **responsibilities** at CCL in general?
     -> Learning Technologist
     -> member of CCL's Learning Transfer team
2. **Didactical value chain – context LeaderMOOC:**
   - in **which processes** were you involved? How?:

**II. Organizational Context** *(briefly)*

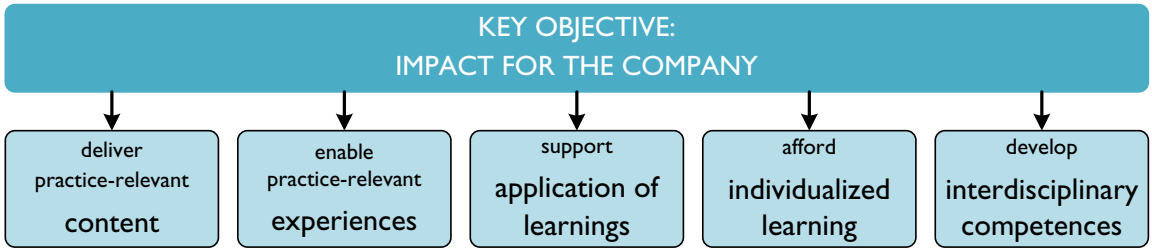
3. **Structures:**
   - How are the **structures** of CCL designed in the US?
     -> 3 main blocks in Europe (Bert): 1) markets, operations, portfolio (expertise, content, research)
     -> different or similar in the US?
   - With which **roles/people** do you usually work together closely?
   - **Why** was a **"global" team** established for LeaderMOOC?
     -> is that usual common for innovation projects?
   - **Innovation work:**
     -> how is this established inside CCL beside the standard portfolio?
4. **Vision and Strategy of CCL:**
   - **Why was the project "LeaderMOOC" important for CCL?**
     -> **How** does the LeaderMOOC **contribute** to the **vision and strategy** of CCL?

- **Branding:** Bert told me, at the time of the MOOC, there was a CCL re-branding ongoing
  -> what changed with this re-branding?
  -> which implications did this have for the MOOC project?

## III. LeaderMOOC *(focus 1)*

### 5. Definition:

- **Innovation**:
  - **What was innovative** about the LeaderMOOC, why?
  - What was the **added value for the learner**?
- **Classification**:
  In my latest research project, I identified the following key objectives for programs.
  - **Which objectives does LeaderMOOC address**, how? Further?




### 6. Program Development LeaderMOOC – didactical value chain:

- **Initial Situation:**
  - **Who had the idea** of starting this project? Which **arguments** did he/she had?
  - **How did you get involved** in the MOOC project? (beginning)
    -> what was **your motivation** to work on the project?
  - How did you **recognize** that **MOOCs** are **a trend** that was worth it to work on?
  - **You did get grant**…
    -> **by whom?** Inside/outside CCL?
    -> what was the **purpose** of giving this grant?
  - How important was the internal support inside CCL?
    - Who was the most important supporter? How?
  - What were **success factors** for starting the development (preconditions)? What was **challenging**?

- **Design**:
  - You did 2 **design workshops:**
    - did you involve **input/ideas from other people** (external/internal)? What? How? by whom?
    -> research: CCL is doing research on effective learning etc. -> was it possible to find basic ideas from such research?
    -> Elements: (videos, assignments, discussion forum, workbook, Tools & tasks)
  - **4 kinds of audiences** you made the MOOC for -> **who exactly?**
  - What were **success factors** or **challenges**?
- **Development/Production:**
  - **What was necessary** to do to develop the LeaderMOOC?
    - producing videos -> how did this take place / steps?
    -> example for 1 video production -> steps, partners?
    - producing material
  - **Input**:
    - how did you know how to produce the learning elements – did you get input from outside the core team?
  - **Many people were** involved
    - mainly internal people -> did they get paid from CCL for investing their time?
    Who allowed to spend their time on the MOOC?
    - external associates -> **what was their motivation** to contribute? What convinced? (e.g. reputation?)
    - how easy or difficult was it to convince them?
  - **which role had the content?**
    - did people struggle with **giving away their content for free**? Why?
  - What were **success factors** or **challenges**?
- **Delivery**
  - **Discussion forum**
    - were you also involved here?
    - what did you do exactly?
    - how much time did you spend on this?
  - **How was learning facilitated through CCL?**
  - What were **success factors** or **challenges**?

- **Evaluation:**
  - Later on evaluation -> qualitative approach (success case story)
  - **Business Model** behind the MOOC was challenging

    -> did CCL try to get some money based on the MOOC work?
    -> e.g. upselling some elements -> how?
    -> donate to a charity…

7. **Learnings and Implication for CCL's Portfolio?**
   - Which **implication** did/do the learnings have **for other CCL programs/ offers**?
     - how are videos involved now? Which purpose do they address?

## IV. Developing and implementing new ideas and trends *(focus 2)*

8. **Establishing structures beside existing structures:**
   - **Is this typical for working on innovation projects CCL?:** establishing new structures and roles for working on a trend?
9. **Gaining ideas for innovations:**
   - **From where do you get new ideas** usually?
10. **Assessing and implementing current trends:**
    - **Which current trends** do you assess as relevant for CCL?
    - How do you make sure that such **trends get implemented** at CCL?

### 16.2.2 Datenbasis

Die Datenquellen, die für diesen Fall als Datenbasis in die Analyse einbezogen wurden, führt Tabelle 99 auf; dabei wird der sequenzielle Ablauf der Datensammlung und -analyse reproduziert:

| Datenquelle | Erläuterung | Art | Referenz |
|---|---|---|---|
| Interview 1 | Gesprächspartner Bert De Coutere: Programmverantwortlicher 1 aus dem Kernteam | Telefon-Interview | CCL-I-1 |
| Interview 1 Follow-up | Klärung von weiteren Fragen, die durch die Datenanalyse aufkamen | Email | CCL-I-1FU |
| Interview 2 | Gesprächspartner Ron Rabin: Programmverantwortlicher 2 aus dem Kernteam | Telefon-Interview | CCL-I-2 |
| Interview 2 Follow-up | Klärung von weiteren Fragen, die durch die Datenanalyse aufkamen | Email | CCL-I-2FU |
| Dokument 1 | Zeitschriftenartikel *"To MOOC, or not to MOOC" (Coutere, 2014)* | Publikation | CCL-Dok-1 |
| Dokument 2 | Evaluationsbericht *"LeaderMOOC: Leadership for Real – Final Report: August 2014" (Coutere, Rabin & Tunezerwe, 2014)* | internes Dokument | CCL-Dok-2 |
| Dokument 3 | Evaluationsfragbogen für Interviews mit Teilnehmenden | internes Dokument | CCL-Dok-3 |
| Dokument 4 | Identifikation möglicher Zielgruppen: *"4 Audiences Empathy Mapping"* (Übersicht der identifizierten Zielgruppen) | internes Dokument | CCL-Dok-4 |
| Dokument 5 | *"MOOC Matrix"*: Grobe Programmarchitektur nach Modulwochen | internes Dokument | CCL-Dok-5 |
| Dokument 6 | Antrag für Finanzierungsmittel: Projektvorschlag | internes Dokument | CCL-Dok-6 |
| Dokument 7 | CCL Homepage: *"About CCL"* (CCL, 2015a) | Publikation | CCL-Dok-7 |
| Dokument 8 | Flyer: *"CCL At A Glance" (CCL, 2016)* | Publikation | CCL-Dok-8 |
| Dokument 9 | CCL Jahresbericht 2013-2014 (CCL, 2014a) | Publikation | CCL-Dok-9 |
| Dokument 10 | CCL *"Brand Story" (CCL, 2014b)* | Publikation | CCL-Dok-10 |

Tabelle 99: CCL – Datenbasis
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Interviewpartner.** Die beiden Experteninterviews (1-stündig, telefonisch) wurden mit zwei Personen, beide Programm-Designer mit Technologie-Hintergrund, aus dem Kernteam des Innovationsprojektes LeaderMOOC durchgeführt. Das bestand aus drei Personen, von denen derzeit zwei für CCL tätig sind. Die beiden Interviewpartner waren daher in alle Prozessschritte stark involviert.

Interviewpartner 1 aus Europa nahm zur Zeit des Innovationsprojektes die Rolle des *"solutions architect" (CCL-Dok-1, S. 22)* ein. Heute besetzt er die Rolle des *"IP (intellectual property) and innovation lead" (CCL-I-1, Z. 26)*, die auf Europa ausgerichtet ist. Zudem bringt er umfassende Erfahrungen in der Gestaltung von e-Learning mit. Dies trifft auch auf Interviewpartner 2 aus den USA zu, der zudem einen starken Fokus auf digitales Lernen in der Rolle *"Learning Technologist" (CCL-I-2, Z. 23)* aufnimmt. In dieser Rolle beschäftigt er sich hauptsächlich mit neuen technologiegestützten Lernmöglichkeiten. Beide verfügen über einen umfassenden Überblick der Entwicklungen und Trends auf dem Weiterbildungsmarkt (vgl. bspw. CCL-I-1, Z. 78).

**Dokumente.** Bei der Einbeziehung der oben aufgeführten Dokumente wird die jeweils adressierte Zielgruppe sowie die damit verbundene Zielsetzung beachtet (vgl. Yin, 2009, S. 105): Die internen Dokumente sind entweder während der Entwicklung des LeaderMOOCs entstanden (Dokumente 4-6) oder im Nachgang (Dokumente 2-3). Demnach bilden erstere einzelne Schritte innerhalb des Prozesses ab und dokumentieren diese. Letztere wurden zu Evaluations- und/oder internen Berichtszwecken entwickelt und genutzt. Dokument 1 dagegen macht in einer praxisorientierten Publikation ausgewählte Aspekte der Erfahrungen aus dem Prozess sowie Ergebnisse der Evaluation der Öffentlichkeit, also allen Interessierten, zugänglich. Die Dokumente 7-10 sind auf der CCL Homepage (www.ccl.org) verfügbar und verfolgen demnach Marketingzwecke.

### 16.2.3 Kode-Rangliste

Auf der Basis der identifizierten Relevanz der Kodes im Datenmaterial konnte eine Rangliste erstellt werden, die die Kodes mit ihrer Bedeutung absteigend aufnimmt. Tabelle 100 die stellt zehn Kodes mit der höchsten Relevanz in dieser Einzelfallstudie dar:

| Rang | Kode | Kategorie (Einordnung) | Prozentpunkte |
|---|---|---|---|
| 1 | write conclusion report | Didactical Value Chain: Evaluation | 9.57 |
| 2 | participation | Didactical Value Chain: Evaluation | 5.52 |
| 3 | own content/models - education provider | Content | 4.42 |

| Rang | Kode | Kategorie (Einordnung) | Prozentpunkte |
|---|---|---|---|
| 4 | videos | Program Design Elements | 3.61 |
| 5 | core team - education provider | Partners & Roles, internal | 3.54 |
| 6 | want to find out if trend works for our context | Innovation Process: Situation & Reasons | 3.46 |
| 7 | online / virtual learning - in general | Program Design Elements | 3.35 |
| 8 | success case method evaluation | Didactical Value Chain: Evaluation | 3.23 |
| 9 | basic concept/proposal/ application development | Innovation Process: Invention | 3.09 |
| 10 | funding through grant | Business Model | 2.88 |

Tabelle 100: CCL – Kode-Rangliste
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.2.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse (als Mittelwert) für jedes Innovationsziel zusammen, wobei stellenweise weitere Erläuterungen aus dem Datenmaterial aufgenommen werden, um die Aussagen der Gesprächspartner entweder zu unterstützen oder zu erweitern. Die Skala umfasst die Ausdiffernzierungen 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch).

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| **1. Ebene** | |
| **Impact** for the **Company** | • die Frage *"did the result make an important contribution to your organization?" (CCL-Dok-3, Z. 30)* wird in der Evaluation aufgenommen<br>• CCL wirbt grundsätzlich damit: *"solutions are all tied to business objectives and organizational goals" (CCL-Dok-10, S. 8);* so sollten alle Lösungen einen direkten oder indirekten Bezug hierzu aufweisen |
| **2. Ebene** | |
| **Impact** for the **Learner** | • übergeordnetes Ziel des LeaderMOOCs ist die Verhaltensänderung und in diesem Sinne eine Kompetenzerweiterung<br>• dies wurde in der Evaluation umfassend aufgenommen und ein insgesamt positives Resultat abgeleitet (vgl. Kapitel 7.4.3.3.5)<br>• der Impact wird u.a. gestützt auf die Anwendung der Inhalte am Arbeitsplatz (vgl. CCL-Dok-3, Z. 7) |
| **3. Ebene** | |
| deliver **practice-relevant content** | • Bewertung auf der Skala: 4<br>• *"we did try to create content that was going to be relevant to people's experience and not just academic" (CCL-I-2, Z. 75)* |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | • *"we did make a lot of new videos and so on to illustrate the contents … practice-relevant content we tried to" (CCL-I-1, Z. 72)*<br>• durch das Ziel der Anwendung der Inhalte wird deren Praxisrelevanz Voraussetzung<br>• die Anwendung der Inhalte werden in der Evaluation als Erfolgsfaktoren und als Herausforderungen aufgenommen (vgl. CCL-Dok-3, Z. 34-35), was dessen Bedeutung unterstreicht |
| enable **practice-relevant experiences** | • Bewertung auf der Skala: 3.25<br>• *"we tried to focus on areas that were very practical, like giving feedback and addressing your goals and self-reflection, things like that" (CCL-I-2, Z. 75)*<br>• *"practice-relevant experiences not so much because basically it is all virtual and people are wherever there are in the world, so it is not like... I mean we did have reflective questions and so on and we did advise people practically how they could apply things, but it is not like we offered any like simulation or group experience, just by nature of the project." (CCL-I-1, Z. 72)*<br>• es wurde versucht, erfahrungsbasierte Elemente ähnlich dem Präsenzlernen auch virtuell zu schaffen; gleichzeitig wurde genau dies zu Beginn von Skeptikern als nicht/schwierig umsetzbar gesehen (vgl. CCL-Dok-2, S. 13) |
| support **application of learnings** | • Bewertung auf der Skala: 2.75<br>• *"we intended that to be a four or a five. I think in retrospect we could have given people more tools, more specific takeaways and checklists and things like that. But that was certainly the intent." (CCL-I-2, Z. 77)*<br>• *"the whole idea was to … the slogan of the LeaderMOOC was 'leadership for real', so it was really to get people to, … the essentials of leadership and we call it the fundamental four competencies. It is communication, influencing, learning agility and self-awareness. The application we really left for them, although we did measure it up yet, what you have to do is, we did have some tests of reflective questions, but of course it is up to people to do it." (CCL-I-1, Z. 72)*<br>• Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag durch Verhaltensänderung als übergeordnetes Ziel des LeaderMOOCs<br>• Anwendung der Inhalte der Einzelnen wird in der Evaluation aufgenommen und ein positives Ergebnis verzeichnet (mit leichten Unterschieden bei den einzelnen Teilnahmemustern (vgl. Kapitel 9.5.3.3))<br>• *"a CCL course in which what is learned can be immediately tested out, refined, and re-applied by participants in the workplace with results shared and discussed with the entire cohort as well as CCL faculty" (CCL-Dok-6, Z. 61)*<br>• Reflexionsfragen und Unterstützung zielt direkt auf Anwendung (vgl. CCL-I-1, Z. 72) |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| afford **individualized learning** | • Bewertung auf der Skala: 4<br>• Lernen im eigenen Tempo und Zeitrahmen, individuelle Reflexionen kombiniert mit gemeinsamen Diskussionen (vgl. CCL-Dok-6, Z. 23), Auswahl des Lernwegs<br>• *"They can kind of choose their path in a way that they cannot in most classroom-based learning. So I think it has the potential to be individualized. … we did not think of it that way when we designed the course and so people did not use it that way." (CCL-I-2, Z. 79)*<br>• *"I think it was very much affording individualized learning, because the MOOC by definition is something where you have a lot, but within that lot you find your own personalized parts... the MOOC is always a main path of content, but then you can always take side roads and explore other thing that you find interesting... a MOOC is definitely a way to individualize your learning." (CCL-I-1, Z. 72)*<br>• die Evaluation geht stark ein auf das unterschiedliche Teilnahmeverhalten der Lernenden und den damit erreichten Lernerfolg, dies verdeutlicht die individuellen sowie auch interessengesteuerten Lernwege (vgl. Kapitel 9.5.3.3) |
| develop **interdisciplinary competencies** | • Bewertung auf der Skala: 2.75<br>• *"That is a really interesting question for leadership development because when you talk about competencies, they are very broad, like communication. There is like lots and lots of things that fall under communication or learning agility. We have these competencies but they encompass so many different things. So I think that was hard for us to do." (CCL-I-2, Z. 77)* |

Tabelle 101: CCL - Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.2.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine

CCL's Historie ist reichhaltig und ein Einblick kann daher zu einem fundamentalen Verständnis des Fallkontextes bzw. der Organisation geben. Daher soll im Folgenden ein kurzer Überblick über historische Meilensteine von CCL gegeben werden. Diese basieren auf der CCL-Publikation *"Unconventional Wisdom"*[44] *(Glover & Wilson, 2006)*, die die Historie ausführlich beschreibt:

> *"Why are we doing all this? … CCL's vision is a better world through better leadership. This vision is what drives us to carry forward the bold, inventive spirit of our founders." (Glover & Wilson, 2006, S. 25)*

[44] Diese Publikation wird nicht in die Datenbasis zur Datenanalyse einbezogen. Vielmehr dient sie an dieser Stelle lediglich dem Verständnis des Fallkontextes und nimmt damit keinen direkten Bezug zum Fall auf.

**Gründung.** Im Jahr 1970 gründet H. Smith Richardson das Center for Creative Leadership, um Unternehmen bzw. Organisation in ihrer erfolgreichen Führung zu unterstützen. Die Vision entstand einige Zeit zuvor, in der er im Familienunternehmen Vicks, das er mit seinem Vater gegründet hatte, um die Nachhaltigkeit von Firmen durch deren Führung besorgt war. Seitdem wird nachhaltig in die Leadership-Forschung mit einer Bildungsmission investiert. Zentrale Elemente der Identität sind die Integration von Verhaltensforschung und deren praktische Anwendung – nach dem Motto: *"ideas into action"* sowie auch umgekehrt: *"action into ideas" (Glover & Wilson, 2006, S. 5)*. 'Creative' wurde aus diesem Grund in die Bezeichnung aufgenommen:

> *"Leadership, our founders believed, is about responding creatively to change, in order to avoid or overcome the usual pitfalls of leading an organization." (Glover & Wilson, 2006, S. 5)*

Demnach wird *"boldness"* und *"cross-country thinking" (Glover & Wilson, 2006, S. 5)* in der Vision verankert.

**Etablierung des Feldes Leadership Development.** Führungskräfteentwicklung war zu dieser Zeit ein neu aufgekommenes Feld. Entgegen der allgemeinen Auffassung postulierte CCL, dass Führungskräfte nicht als solche geboren werden, sondern sich entwickeln können. Damit treibt CCL die die Entwicklung entscheidend mit voran und das Feld Management und Leadership Development etabliert sich neu in Forschung und Industrie. (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 6)

**Assessment for Development.** CCL-Forschende mussten nun mehr darüber erfahren, wie die Entwicklung von Führungskräften stattfinden kann. Als Schlüssel für berufliche und persönliche Entwicklung wird das Assessment erkannt, das zu dieser Zeit ebenfalls gänzlich neu war. Zentral war dessen Fundierung auf Feedback. Bis heute stellen Assessments einen Grundpfeiler von CCL's Arbeit dar. (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 6)

***"Action into Ideas"* – Programm als Lernlaboratorium.** Im Jahr 1974 wollten CCL-Mitarbeitende ihre entwickelten Theorien testen und gestalteten hierfür das neue *"Leadership Development Program (LDP)"* (bis heute ein Kernprogramm), das Techniken rund um Leadership, Kreativität und erfahrungsbasiertem Lernen aufnimmt. Führungskräfte aus Organisationen wurden hierzu als Teilnehmende eingeladen. Dies ergab ein Laboratorium, indem CCL mehr über effektive Führung lernen konnte *("action into ideas"*). (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 7)

In den 1970er Jahren wurde mit einer Simulation experimentiert, um mehr über das Teilen von Informationen und Entscheidungsfindung zu erfahren: *"the goal of this project was purely research: build a simulation, run managers through it, observe them, and*

*then collect and analyze the data" (Glover & Wilson, 2006, S. 7)*. Dabei wurde eine weitere wertvolle Feedbackmöglichkeit für die Entwicklung erkannt und *"Looking Glass Inc. (LGI)"* entstand im Jahr 1979 als bewährte Business Simulation.

**Etablierung von 360 Grad Assessments.** In den 1980er Jahren gestaltete CCL 360 Grad Assessments, die gezielt auf Leadership Development gerichtet waren und alle Personen im engeren Kreis einschliesst, die mit der Führungskraft interagieren. Damit lieferte CCL wieder einen bedeutenden Beitrag zum Feld. Bis heute sind daraus mehrere CCL-Assessment Tools entstanden, die den Assessment-Prozess revolutionierten. Darauf basierend konnte eine einzigartige und die weltweit umfangreichste Datenbasis bzgl. der Effektivität von Leadership generiert werden (vgl. CCL-Dok-10, S. 11). Dabei wurden zwei zentrale Differenzierungsmerkmale erkannt, die sich auf die Entwicklung von Führungskräften auswirken und auf die nachfolgend der Fokus in der Forschung und den Trainings gelegt wurde: Persönlichkeitsunterschiede und Praxiserfahrungen. (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 8-9)

**Weitere Exploration und Forschung im Leadership-Bereich.** Weiterhin geht CCL verschiedenen Forschungsaktivitäten mit verschiedenen Fokussetzungen an, um das Themenfeld sowie spezifische Führungsebenen weiter zu erkunden:

> *"Besides learning about leaders in our program ‚laboratories', CCL conducts research through interviews, surveys and observation. We use traditional scholarly research methods, but also more innovative approaches." (Glover & Wilson, 2006, S. 12)*

Als Ergebnis entstehen weitere Publikationen und Forschungsergebnisse, die zentralen Einfluss auf Forschung und Praxis nehmen; gleichzeitig werden darauf basierend (neue) Tools (weiter-)entwickelt.

In den 1980er und 1990er Jahren werden Frauen and Afroamerikanische Führungskräfte als weitere Populationen in den Forschungsfokus aufgenommen, was der zunehmenden Heterogenität der amerikanischen Bevölkerung begegnet. Im letzten Jahrzehnt wurde die Aufmerksamkeit v.a. auf junge Führungskräfte sowie auf Führungskräfte rund um den Globus gerichtet. Gesellschaftliche Entwicklungen und damit veränderte Anforderungen an Führungskräfte wie bspw. die wachsende Globalisierung seit den 90ern werden ebenfalls in der Forschung aufgenommen. (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 13) Bis heute bieten CCL's Forschungsergebnisse und Publikationen bedeutende Orientierungshilfen im Feld Management und Leadership Development für Forschung und Praxis.

In den 1990er Jahren bis zum Jahr 2000 hat sich CCL aus einer ursprünglich amerikanischen Organisation einer Organisation mit global verteilten Hauptsitzen entwickelt.

Auch die Forschung konzentriert sich lange nicht mehr nur auf amerikanische Unternehmen, sondern globale Herausforderungen, die sich durch Globalisierung, technologische Entwicklungen und verstärkten Wettbewerb ergeben. Das Themenspektrum wird parallel zur zunehmenden Komplexität der Leadership-Praxis erweitert: Themen wie Veränderung, Komplexität, Kreativität oder die Ebenen von Individuen, Teams und Gruppen und das System, Connected Leadership sowie Strategic Leadership werden aufgenommen. (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 16-21)

**Heute.** Vom Jahr 2000 bis heute entwickelt sich CCL's Forschung und Praxis stetig weiter – dies in enger Zusammenarbeit mit den Kunden und dem Kollegennetzwerk. Die Forschung wird weiterhin verstärkt global ausgerichtet, wobei gleichzeitig lokale Besonderheiten einbezogen werden. Daneben werden Initiativen in diesen Bereichen angegangen (vgl. Glover & Wilson, 2006, S. 22-25): Coaching für Development, Impact durch Evaluation aufzeigen, Entwicklung durch Technologie unterstützen, kulturelle Grenzen überbrücken.

## 16.3 Zur Einzelfallstudie: SSLiA von KBC

### 16.3.1 Interviewleitfaden

**I. Your role at Ken Blanchard – in general**

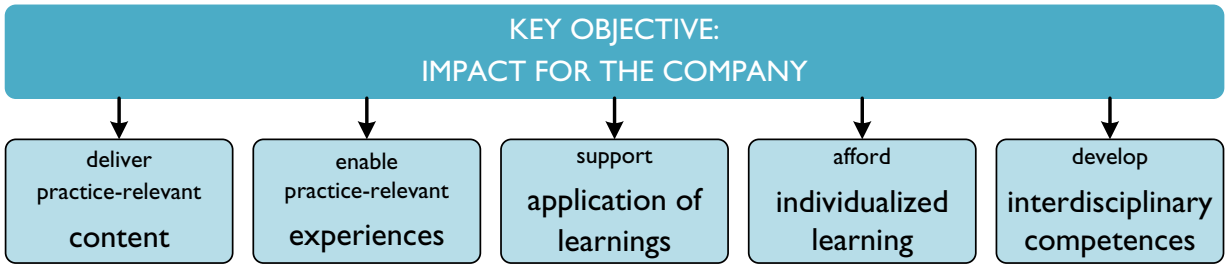
1. **Role:** What are your role and your responsibilities at Ken Blanchard in general?
   -> "Content Matter Expert" – what does this mean?
   -> "Co-Author" (of Situational Self Leadership in Action) – what does this mean?
   -> in which processes are you involved? How?:

2. **Background**:
   What is your professional background?
3. **Context SSliA at Murex**:
   Which responsibilities would you have after they took the offer?
   Do they change for other clients?

**II. Innovation**

4. **Definition**:
   What do you understand as an innovation at Ken Blanchard, why?
   (program mgmt.)
5. **Program Development SSLiA**: Why did you develop SSLiA based on SSL – what are significant differences? *(Zielebene)*

   -> examples - possible objectives of innovations:




6. **Vision and Strategy of Ken Blanchard**:
   What is the vision of Ken Blanchard?
   Which strategy is used to realize this vision?

7. **Focus of Program Strategy and Development**:
   where do you focus on for/when further developing (existing or new) programs?
   What do you want to make better with innovations?

## III. Modern media and learning

8. **Definition**: What do you define as modern media (for learning)?
9. **Added value for the facilitation of learning**:
   what is the added value of the involvement of modern media in SSLiA programs?
   How is learning facilitated through the involvement of modern media?
   -> description of the elements in program design, e.g.:
   - Extended Learning Processes, e.g. through a Blended Learning Design
   - Performance support,
   - access to content (e.g. learning platforms, podcasts, videocasts)
   - simulations/game-based learning,
   - networking with focus on knowledge/content sharing (e.g. wikis, (micro)blogs like yammer),
   - networking with focus on social connections (e.g. xing, linkedin, twitter, facebook)

   -> e.g.: an innovation should lead to better…

   - external recognition (e.g. ranking, reputation, market positioning)
   - content (e.g. actuality, new topics)
   - cover demand (customers)/market requirements (competitors)
   - alignment with existing resources (e.g. financial, personnel, processes)
   - facilitation of learning processes (e.g. methods, didactics, objectives)
10. **Producing "modern media"** (content, environment, etc.):
    Who produces modern media elements for SSLliA programs? (who is involved?)
11. **Delivering "modern media"**:
    Who delivers modern media elements to the participants?
    (who is involved?)
12. **Cooperation strategy**:
    Which tasks are definitely outsourced by Ken Blanchard? Which tasks are not?
    Did some partners change for the production/delivery of SSLiA?

examples:

- learning professionals (I can ask for extensive consulting in teaching/learning and knowledge development concerns)
- lecturers to consult them extensively (e.g. use of teaching/learning methods)
- lecturers to produce technology-based content/learning resources (e.g. videocasts, blog entry)
- technicians to produce and deliver technology-based content/learning resources (e.g. transform content to videocasts, create a blog)

13. **Success factors**:
    How did it become possible to integrate modern media in this way in SSLiA programs?
    What were preconditions for success? What was difficult to implement, why?

## IV. Developing new ideas and knowledge/ impulse sharing

14. **Developing new ideas**:
    How did you develop SSLiA? who was involved? (e.g. a global team?)
    -> in general:
    To what extend do you feel yourself always up-to-date?
    Are there challenges in updating yourself?
15. **Sharing of knowledge and impulses**: Which role do your colleagues take for updating yourself? Do you share and/or discuss new ideas?

### 16.3.2 Datenbasis

Die Datenquellen, die für diesen Fall als Datenbasis in die Analyse einbezogen wurden, führt die folgende Tabelle auf. Der der sequenzielle Ablauf der Datensammlung und -analyse wird dabei reproduziert:

| Datenquelle | Erläuterung | Art | Referenz |
|---|---|---|---|
| Interview 1 | Gesprächspartner Jason Diamond Arnold: Learning Media Producer, Kernteammitglied und Co-Autor SSLiA | Telefon-Interview: Teil a | KBC-I-1a |
| | | Teil b | KBC-I-1b |
| Interview 2 | Gesprächspartnerin Els Kaelen: Consulting Director, Consulting Partner, im erweiterten Kreis der Experten während der SSLiA-Entwicklung | Persönliches Interview: Teil a | KBC-I-2a |
| | | Teil b | KBC-I-2b |
| Interview 3 | Gesprächspartnerin Susan Fowler: Hauptautorin SSL und SSLiA | Telefon-Interview: Teil a | KBC-I-3a |
| | | Teil b | KBC-I-3b |
| Podcast | Summatives Feedback von Teilnehmenden zum SSLiA-Lernprozess und den Outcomes (1 Manager & 1 Mitarbeitender) | Interne Verwendung zur Evaluation | KBC-Pod |
| Dokument 1 | Programmüberblick: Situational Self-Leadership (SSL) (The Ken Blanchard Companies, 2014) | Publikation | KBC-Dok-1 |
| Dokument 2 | *"Short write-up – What is SSLiA"*: Kurzbeschreibung der Herausforderungen & Lösungsmöglichkeiten (26.09.14) | internes Dokument | KBC-Dok-2 |
| Dokument 3 | *"Situational Self Leadership in Action – Internal Orientation"*: Kommentierte Kurzpräsentation zur internen Vorstellung des Programms | internes Dokument | KBC-Dok-3 |
| Dokument 4 | *"Situational Self Leadership in Action – Welcome"*: Präsentation zur externen Vorstellung des Programms (Kunden) (30.11.2012) | internes Dokument zur externen Präsentation | KBC-Dok-4 |
| Dokument 5 | KBC Homepage: „Why Blanchard?" *("People-centered Leadership", "What we do", "Our Methodology") (The Ken Blanchard Companies, 2016c)* | Publikation | KBC-Dok-5 |
| Dokument 6 | KBC Homepage: *"Solutions" (The Ken Blanchard Companies, 2016c)* | Publikation | KBC-Dok-6 |

Tabelle 102: KBC – Datenbasis
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Interviewpartner.** Die Interviewpartner 1 und 3 waren Bestandteil des SSLiA-Projektteams, wobei Interviewpartnerin 3 das Projekt als Autorin initiierte. Interviewpartnerin 2 wurde gelegentlich aufgrund ihrer Erfahrungen mit der ‚Lieferung' des Programms SSL hinzugezogen, um Informationen bzgl. der Anforderungen der Kunden zu erhalten.

**Podcast.** Der Podcast umfasst etwa 8 Minuten einer gemeinsamen Aufnahme des Feedbacks von Teilnehmenden des SSLiA-Programms, welche ihren Lernerfolg und die erreichten Veränderungen beschreiben.

**Dokumente.** Verschiedenste Publikationen oder interne Dokumente wurden hinzugezogen, wie die Tabelle oben beschreibt.

### 16.3.3 Kode-Rangliste

Die erstellte Kode-Rangliste stellt 10 bedeutendsten Kodes dieser Einzelfallstudie nach ihrer Relevanz im Datenmaterial absteigend dar:

| Rang | Kode | Kategorie (Einordnung) | Prozentpunkte |
|---|---|---|---|
| 1 | own content/models - education provider | Content | 7.34 |
| 2 | clients (company) | Stakeholder | 6.68 |
| 3 | online / virtual learning - in general | Program Design Elements | 6.02 |
| 4 | makeover/ revisions of programs | Organizational Strategy | 5.33 |
| 5 | main program | Portfolio | 4.87 |
| 6 | application of Learnings, support | Innovation Objectives | 4.72 |
| 7 | delivering faculty | Persons & Roles, internal | 4.28 |
| 8 | authors | Persons & Roles, internal | 3.68 |
| 9 | consulting directors | Persons & Roles, internal | 3.52 |
| 10 | learning with work combined (real-world...) | Innovation Objectives | 3.11 |

Tabelle 103: KBC – Kode-Rangliste
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.3.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Die Innovationsziele wurden mit den Interviewpartnern diskutiert und an das Datenmaterial der Einzelfallstudie herangetragen. Dabei wurde die Erreichung dieser Ziele durch SSLiA auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch) eingeschätzt. Nachfolgende Tabelle fasst die Ergebnisse für jedes der Ziele zusammen:

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| **1. Ebene** | |
| **Impact** for the **Company** | • Impact für die Organisation zu schaffen als oberstes Ziel: *"designed to teach individuals – at all levels – how to be proactive contributors to your organization" (KBC-Dok-1, S. 1)*<br>• Lernziele: *"take responsibility for themselves and the organization; create a path toward peak performance" (KBC-Dok-1, S. 1)* |
| **2. Ebene** | |
| **Impact** for the **Learner** | • Schaffung eines Impacts für den Lernenden stellt die Basis für einen Impact für das Unternehmen dar (durch erfolgreiche Anwendung im Alltag)<br>• Lernziele: *"ask for the support and direction they need to excel; capitalize on their points of power to enhance leadership, communication, and performance; learn the difference between setting goals and achieving them; master the art of managing up; negotiate for increased authority and autonomy." (KBC-Dok-1, S. 1)* |
| **3. Ebene** | |
| deliver **practice-relevant content (engaging)** | • Bewertung auf der Skala: 5<br>• Die Relevanz ist mit der Zielgruppe und der Anwendung in deren Arbeitsalltag gegeben: *"the content is definitely relevant because it is for people who are in a self-leadership position … manage up" (KBC-I-2b, Z. 261)*<br>• Das theoretische Modelle wird als zentraler Beatsandteil des Programms in der Praxis angewendet ('in Action'): *"SSL … is helping the people use the whole method while doing their job" (KBC-I-2a, Z. 73).* |
| enable **practice-relevant experiences** | • Bewertung auf der Skala: 5<br>• Erfahrungen-Machen basierend auf dem Modell als zentraler Bestandteil: Modelle werden in der Praxis ausprobiert und das eigene Verhalten weiter verändert (vgl. KBC-2b, Z. 261)<br>• *"experiential learning based on real work already being done or expected – not 'make work'" (KBC-Dok-3, S. 11)*. |
| support **application of learnings** | • Bewertung auf der Skala: 5.0<br>• Rang 6 bzgl. der Bedeutung im Datenmaterial<br>• zusammen mit der Verbindung von Lernen und Arbeitskontext wird gezielt die Anwendung gefördert: der Begriff *"in Action"* steht für *"application-learning" (KBC-I-1a, Z. 77).* |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | • Ausgangspunkt bilden Inhalte bzw. Modelle, die Anwendung in der Praxis finden sollen: die Teilnehmenden *"learn how to apply that model day-to-day, in your daily activities" (KBC-I-1a, Z. 73-81)*<br>• Learning Assignments führen zu einer verstärkten Kommunikation zwischen Manager und Direct Report; diese stellen die Grundlage für gemeinsame One-on-One Mettings dar (KBC-Dok-3, S. 11)<br>• messbares Lernergebnis: *"the competence and commitment to plan, schedule, and conduct One on One meetings where self leaders ask for the direction and support they need" (KBC-Dok-3, S. 12)* |
| afford **individualized learning** | • Bewertung auf der Skala: 4.5<br>• zwar wird der Lernprozess durch Inhalte, Module und unterstützenden Lernmaterialien grob strukturiert, aber das Lernen erfolgt selbstgesteuert und asynchron, sodass bzgl. Ort, Zeit und der Form der Anwendung individuell festgelegt werden (KBC-I-2b, Z. 60)<br>• der Lernprozess wird auf ein individuelles aktuelles Projekt oder Ziele von Manager und Mitarbeitendem gestützt |
| develop **interdisciplinary competencies** | • Bewertung auf der Skala: 2.0<br>• die Anwendung der neu entwickelten Führungskompetenzen erfolgt in Verbindung mit konkreten Projekten und Praxisaufgaben (im Action Learning-Ansatz), die während des Lernprozesses bearbeitet werden (z. B. *"they are doing their financial and yearend report" (KBC-I-2b, Z. 273))*; so wird die Verbindung mit anderen Themenfeldern auch gefördert, aber nicht gezielt unterstützt |
| **Integrate learning into working context** (real-world...) | • Bewertung auf der Skala: 5.0<br>• Rang 10 bzgl. der Bedeutung im Datenmaterial<br>• steht in engem Zusammenhang mit der Unterstützung der Anwendung des Gelernten (Kookkurrenz der Kodes: 11): *"You apply a concept to a project or a task that you are working on. You play with the concept in a real life situation." (KBC-I-1a, Z. 77)*<br>• Startpunkt bildet ein theoretisches Modell, das in 9 Modulen ‚häppchenweise' gelernt und unverzüglich angewendet werden soll: *"You go through some real work and then you come back and learn your next theory and then go and apply it again" (KBC-I-1a, Z. 83)*<br>• der Lernprozess wird an einer realen Zielsetzung oder einem realen Projekt angelehnt *(vgl. KBC-Dok-3, S. 12)*<br>• Ziel der Programmgestaltung ist es, Lernen in Arbeitsprozessen zu ermöglichen: *"people felt that they actually were doing work, they were not just learning something" (KBC-I-2a, Z. 97)* |
| foster **learning in collaboration with others** | • Bewertung auf der Skala: 4.5<br>• Manager und Direct Report durchlaufen den Lernprozess gemeinsam in ihrer bestehenden Beziehung (vgl. KBC-I-1a, Z. 73)<br>• jedes Modul dieht ein One-on-One Meeting zwischen Manager und Direct Report vor (KBC-Dok-3, S. 13), in denen beide gemeinsam das Gelernte anwenden und dabei Erfahrungen in ihrer gemeinsamen Kommunikation sammeln<br>• individuelle Ziele können mit weiteren Teammitgliedern geteilt und diskutiert werden; idealerweise nehmen alle Teammitglieder teil |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | • einzig die Beschäftigung mit den Inhalten zur Vorbereitung (Podcasts) findet in Einzelarbeit statt |

Tabelle 104: KBC – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen (Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.3.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine

Um einen Einblick in die Entwicklung von KBC zu erhalten, skizzieren die nachfolgenden Ausführungen zentrale Etappen der Historie basierend auf der offiziellen Darstellung auf der KBC-Homepage (The Ken Blanchard Companies, 2016a):

| Jahr | Meilensteine |
|---|---|
| 1979 | • Gründung von *"Blanchard Training and Development"*<br>• Vorstellung eines eigenen Ansatzes von *"Situational Leadership"* |
| 1980 | • Ken Blanchard und Spencer Johnson arbeiten gemeinsam an ihrem Werk *"The One Minute Manager" (Blanchard & Johnson, 1982)*, welches selbst veröffentlicht und bereits im ersten Jahr über 100'000 mal verkauft wurde<br>• Gründung der *"Founding Associate Group"*, die ein wesentlicher Bestandteil bei der weiteren Entwicklung des geistigen Eigentums von Blanchard darstellen |
| 1985 | • *"Situational Leadership II"* (SLII) wird basierend auf eigener Forschung eingeführt, das eine Weiterentwicklung des ursprünglichen Situational Leadership Modells aufwies |
| 1990 | • *"The One Minute Manager Builds High Performing Teams" (Blanchard, Carew & Parisi-Carew, 1990)* wird erstmals publiziert und bildet die Grundlage für das umfassende Programm zur Teambildung |
| 1993 | • Das Programm *"Situational Self Leadership"* wird erstmals lanciert |
| 1998 | • Umbenennung der Organisation von *"Blanchard Training and Development" zu "The Ken Blanchard Companies"*<br>• Errichtung des Sitzes in Grossbritannien, der sich anschliessend als europäischer Hauptsitz entwickelte |
| 2000 | • die Website Coaching.com wird eröffnet, bietet den Servicebereich Coaching an |
| 2005 | • Einige weitere neue Produkte werden entwickelt und angeboten, darunter auch Weiterentwicklungen |
| 2006 | • bisherige eigene Forschungsaktivitäten und Entwicklungen werden in der Publikation *"Leading At A Higher Level" (Blanchard, 2007)* konsolidiert<br>• Auszeichnung als *"One of the Best Places to Work"* durch das San Diego Magazine<br>• Aufnahme in die Kategorie *"Best of Leadership Content"* durch das ELearning Magazine |

| Jahr | Meilensteine |
|---|---|
| 2007 | • Neue Module bzgl. Inhalte zu *"Listening, Giving Feedback, and Challenging Conversations"* werden mit dem Ziel eingeführt, die Anwendung des SL II zu vertiefen. |
| 2009 | • Auszeichnung als *"Business of the Year"* durch ISA Association of Learning Providers<br>• Expansion nach Asien mit dem ersten Sitz in Singapur<br>• Aufnahme auf der Liste der Liste der 5'000 am schnellsten wachsenden privaten Unternehmen<br>• akademischer Einfluss wird durch Publikationen der eigenen Forschung bzgl. Einflussfaktoren auf die Arbeitsmotivation *("Work Passion")* von Mitarbeitenden deutlich erweitert |
| 2010 - 2011 | • mehrere Auszeichnungen, z. B. zweimalige Auflistung als *"Top 20 Leadership Company"* durch TrainingIndustry.com; Erhalt des *"Best of ELearning award"* für das *"Best Leadership Training Program"*<br>• Gewinn des *"Best in Show"* auf der ASTD International Conference (dieses gewinnt das Unternehmen wiederholt im Jahr 2012)<br>• Lancierung von *"Blanchard Certified, an online, self-paced leadership development program"* |
| 2012 | • *"Optimal Motivation"* wird neu eingeführt, *"a groundbreaking new process which helps to identify motivational outlooks and what leaders can do to bring out the best in people"*<br>• Ehrung von Ken Blanchard als *"First Generation Legend"* durch die ISA Association of Learning Provider |
| 2013 | • *"SLII Experience – a game changing new approach to leadership development and instructional design"* wird eingeführt<br>• Expansion in Asien wird durch den Direktvertrieb in Hongkong erweitert<br>• Auszeichnung als *"#1 U-T San Diego's Top Workplaces in the medium-size business category"* |

Tabelle 105: KBC – Überblick historische Meilensteine
(Quelle: The Ken Blanchard Companies, 2016a)

Dabei zeigt sich die Entwicklung der eigenen Inhalte und der Erweiterung des Angebotsportfolios durch Aufnahme weiterer Themen über die Zeit. Zudem wurde dies auf Forschungsaktivitäten basiert. Publikationen von Ergebnissen und entwickelten Modellen tragen zur Reputation der Organisation bei und nehmen akademischen Einfluss. Darüber hinaus hat KBC einige Auszeichnungen erhalten für seine Inhalte, Programme und als Arbeitgeber.

## 16.4 Zur Einzelfallstudie: LTO II der ES-HSG und AF EMEA & AFA

### 16.4.1 Interviewleitfaden

Der nachfolgende Interviewleitfaden wurden für das Interview mit dem Hauptreferierenden (Interviewpartner 3 – vgl. nachfolgendes Kapitel) spezifiziert, d. h. aufgrund der zuvor generierten Daten und Informationen an seine Rolle im Innovationsprozess angepasst.

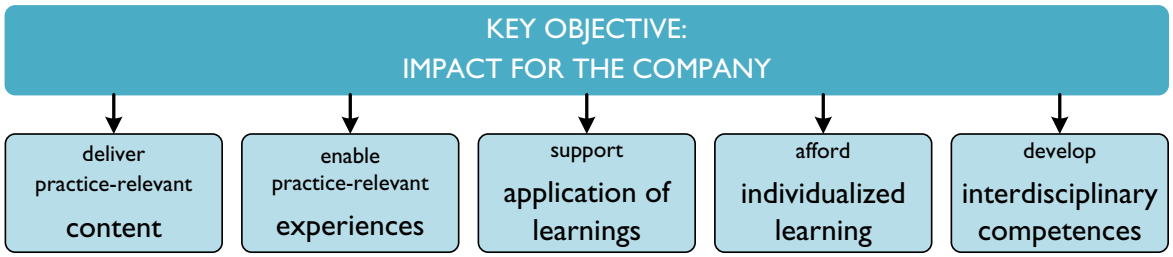
**I. Your role at ES-HSG**

1. **Rolle:**
   - In welchen Prozessen waren Sie involviert? Wie?:

   *-> waren Sie beim Pitch dabei? Wenn ja, mit welchen Aufgaben/Zielen?*
2. **Verantwortlichkeiten:**
   - Welche Verantwortlichkeiten hatten Sie, bevor und nachdem Amcor der ES den Zuschlag für das Programm gegeben hat?

**II. Bildungsinnovation**

3. **Definition:**
   - Was verstehen Sie unter einer **Bildungsinnovation an der ES-HSG**?
   - Was ist d**as innovative am Programm** 'Lead to Outperform II'?
     -> Worin sehen Sie den 'added value' für die Lernenden und den Kunden?
     *-> Beispiele möglicher Innovationsziele auf Programmebene:*




4. **Vision und Strategie:**
   - Wie trägt das Programm zur Vision der ES-HSG bzw. HSG bei?

5. **Fokus von Programm-Strategie und -weiterentwicklung:**
   - Was wollen Sie in Programmen hauptsächlich verbessern, wenn Sie Bildungsinnovationen implementieren?

## III. Teaching and facilitating learning

6. **Bedeutung des Contents:**
   - Welche Bedeutung hat der Content in diesem Programm?
     -> einzelne Elemente: Präsenzmodule & in-between Module
   - **Anpassung eigener Inhalte:** Sie müssen eigene Inhalte anpassen, z. B. Ihr Leadership Modell auf das Leadership Modell von Amcor abstimmen
     -> Wie einfach/herausfordernd war dies für Sie? warum?
     -> Inwiefern brauchte es Abstimmungen mit anderen Referierenden?
7. **Entwicklung der Elemente des Programms:**
   - **Wie** haben Sie **zur Entwicklung des Programms beigetragen**?
     -> einzelne Elemente?
     -> **Woher** kamen Ihnen die **Ideen**?
   - Welche der **Elemente** wurden **durch Sie vorgeschlagen** und warum?
   - Bei welchen Elementen haben Sie **unterstützt in der Entwicklung oder Umsetzung**?
8. **Abstimmung:**
   - Wie funktionierte die **Abstimmung zw. den Elementen** ‚von Ihnen' und denen von Amcor?
   - Wie gelang es Ihnen, Amcors **Kultur & Werte/Ansätze aufzunehmen**?
   - **Was erforderte Abstimmungen** mit Amcor/anderen Referierenden/weiteren Personen? Warum?
9. **Zu einzelnen Elementen im Programm-Design:**
   - **Individual Development Plan (IDP)**:
     -> Die ‚Initialzündung' kam durch Sie -> Amcor hat es verfeinert
     - wie kam Ihnen die **Idee**, dieses einzusetzen?
     - wie wurde es dann **auf Amcor abgestimmt?** -> Zusammenarbeit?
     - wie haben Sie den **Einsatz im Programm unterstützt**?
     - wie waren die Manager in ihrer Facilitator Rolle zu unterstützen?
   - **Big Five Test** (nicht selbst entwickelt, aber eingesetzt)**:**
     - wie kam Ihnen die **Idee**, dieses einzusetzen?
     - wie wurde es dann **auf Amcor abgestimmt?** -> Zusammenarbeit?

  - **Verbindung mit anderen Elementen** im Programm?
    -> **z. B. SHL Questionnaire** (von Amcor)
  - wie haben Sie den **Einsatz im Programm unterstützt**?
- **eLearnings & Webinare** (zw. Modulen):
  - zusammen mit **Plattformverantwortlichen** geplant
    -> was wurde wie abgestimmt?
  - **Transformation der Inhalte**?
    -> Welche Herausforderungen gab es warum?
  - **Engagement Survey** von Amcor wird nun involviert
    (‚was passiert bei Amcor')
    -> wie wird das intergiert? Was erfordert das von Ihnen?
- **Weitere Elemente**:
  Waren/sind Sie bei diesen Elementen **involviert** bzw. unterstützen Sie diese im Lernprozess?
  - Individual Business Case
  - Follow-up mit Manager
  - Human Resources Lead Team *(haben neue Kompetenzen entwickelt)*

**10. Kooperations-Strategie:**

- Gab es **weitere Partner**, mit denen Sie (eng) zusammengearbeitet haben? (Mit welchem Ziel? Wie?)

**11. Bisherige Weiterentwicklung des Programms:**

- Welche (grösseren) Änderungen wurden seit der ersten Durchführungen vorgenommen? Warum?
- (Wie) haben Sie zur **Weiterentwicklung** des LTOII bisher beigetragen?
  -> Fokus Inhalte oder Didaktik?
  -> Woher kamen die Ideen?
  -> ca. 2mal physische Treffen im Jahr zwischen ES-HSG und Amcor
  -> sind Sie involviert?

**12. Rückblickend: Erfolgsfaktoren & Barrieren:**

- Welche **Erfolgsfaktoren** sehen Sie, die ein solches Lernen in diesem innovativen Programm ermöglicht haben?
- An welche **Barrieren** sind Sie dabei gestossen?
  Gab es z. B. Elemente/Aspekte, die nicht/schwierig umsetzbar waren?
- **Business Modell**:
  - Hohes eigenes Engagement/ Aufwand -> führt zu einer ‚neuen Rolle'
    -> wie funktionierte das für Sie? (viel 'good will' oder war es in der Vereinbarung enthalten?)

- **Häufige Zusammenarbeit mit ES-Team**:
  - Wie wirkt sich das bei diesem Programm aus? (z. B. Synergien?)

## IV. Inputs erhalten, neue Ideen entwickeln und Wissen teilen

**13. Trends:**

- **Welche veränderten Trends** bzgl. Lernen/Executive Education (Ansprüche von Kunden) nehmen Sie derzeit wahr?

**14. Entwicklung neuer Ideen:**

- Wie halten Sie sich **generell auf dem Laufenden** bzgl. neuer Trends und Entwicklungen? (persönlich, Team ES)
- (Wie gewinnen Sie **neue Ideen/Impulse** für die die Gestaltung von Lernmöglichkeiten?) (persönlich/Team ES)
- **Wonach entscheiden Sie (oder im Team)**, ob Sie einen **Trend aufnehmen** wollen oder hinüberziehen lassen?
- Sehen Sie **Herausforderungen** bzgl. der kontinuierlichen Verfolgung von Trends?

**15. Teilen von Wissen und Impulsen:**

- Welche **Rolle** spielen Ihre **Kollegen** im Team, für **Ihr kontinuierliches Updaten/Bewerten** von Trends?

### 16.4.2 Datenbasis

Die Datenbasis, die die Grundlage für die Analyse dieser Einzelfallstudie bildet, besteht aus den einbezogenen Datenquellen, die in Tabelle 106 aufgelistet sind. Der der sequenzielle Ablauf der Datensammlung und -analyse wird dabei abgebildet:

| Datenquelle | Erläuterung | Art | Referenz |
|---|---|---|---|
| Interview 1 | Gesprächspartnerin Bettina Hartmann: Programmverantwortliche aus dem Team ES-HSG (Program Manager Custom Programs) | Persönliches Interview | ES-I-1 |
| Interview 1 Follow-up | Klärung von weiteren Fragen, die durch die Datenanalyse aufkamen | Email | ES-I-1FU |
| Interview 2 | Gesprächspartnerin Miriam Higgins: Talent Management and Learning & Development Director (Amcor Flexibles Europe & Americas) | Persönliches Interview Teil a | ES-I-2a |
| | | Telefon-interview Teil b | ES-I-2b |
| Interview 3 | Gesprächspartner Dr. Jens Maier: Referent aus dem Team ES-HSG (Lehrbeauftragter für Betriebswirtschaftslehre am Institut für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen (I.FPM-HSG) | Persönliches Interview Teil a | ES-I-3a |
| | | Telefon-interview Teil b | ES-I-3b |
| Interview 4 | Gesprächspartner Dr. Andreas Löhmer: Programmverantwortlicher aus dem Team ES-HSG (Director of Corporate Programs) | Persönliches Interview | ES-I-4 |
| Dokument 1 | *"Program Architecture":* finales Design des LTO II im Überblick | internes Dokument | ES-Dok-1 |
| Dokument 2 | *"Core Piece of the LTO II in its totality":* Überblick des Programm-Designs (weitere Darstellung) | internes Dokument | ES-Dok-2 |
| Dokument 3 | *"LTO II – Learning Activities Before, Between & After Modules":* Überblick der Aktivitäten von Teilnehmenden, Manager und HR-Facilitator ausserhalb der Präsenzmodule vor Ort | internes Dokument | ES-Dok-3 |
| Dokument 4 | *"Submission Paper: EFMD Excellence in Practice Award 2014" (AMCOR Flexibles Europe & Americas in partnership with the Executive School of Management, Technology & Law of the University of St. Gallen, 2014)* | Publikation | ES-Dok-4 |

| Datenquelle | Erläuterung | Art | Referenz |
|---|---|---|---|
| Dokument 5 | *"Request for Proposal – Amcor Flexibles Europe & Americas: Experienced Manager Development Program":* Anfrage für einen Programmvorschlag von Amcor Flexibles; Stand: Juli 2012 | internes Dokument | ES-Dok-5 |
| Dokument 6 | *"Experienced Manager Development Program – Proposal for a sophisticated executive education measure for 'Amcor Flexibles Europe & Americas'":* Programmvorschlag der ES-HSG; Stand: Juli 2012 | internes Dokument | ES-Dok-6 |
| Dokument 7 | *"Module 1: Leading Self"*: Detailplanung für das erste Präsenzmodul | internes Dokument | ES-Dok-7a |
| | *"Module 2: Leading Teams"*: Detailplanung für das zweite Präsenzmodul | | ES-Dok-7b |
| | *"Module 3: Leading the Business Day"*: Detailplanung für das dritte Präsenzmodul | | ES-Dok-7c |
| Dokument 8 | *„Gesamtprogramm Weiterbildung 2016"* der Universität St. Gallen | Publikation | ES-Dok-8 |
| Dokument 9 | Homepage *„ES Custom Program"*: Bereich *"Custom Arena"* | Publikation | ES-Dok-9a |
| | Homepage *„ES Custom Program"*: Bereich *"Custom Inside"* | | ES-Dok-9b |
| | Homepage *„ES Custom Program"*: Bereich *"Custom Experience"* | | ES-Dok-9c |
| Dokument 10 | *„HSG im Portrait – Zahlen und Fakten" (Universität St. Gallen [HSG], 2011)* | Publikation | ES-Dok-10 |
| Dokument 11 | Homepage *„Vision: Unsere Marke" (Universität St. Gallen [HSG], 2016c)* | Publikation | ES-Dok-11 |

Tabelle 106: ES-HSG – Datenbasis
(Quelle: Eigene Darstellung)

**Interviewpartner.** Die Auswahl der Interviewpartner folgte dem Ziel, die verschiedenen Partner und Rollen der Beteiligten an der Programmgestaltung und -durchführung einzubeziehen. Von Amcor Flexibles, also der Kundenorganisation, wurde die derzeitige HR-Direktorin für den Bereich 'Talent' für die Regionen Europa und Amerika einbezogen. Das Talentmanagement beinhaltet die gesamte Wertschöpfungskette, wie bspw. Akquise von Talenten, Nachfolgeplanung und auch die Entwicklung und die Ermöglichung des Lernens der Mitarbeitenden. Letzteres umfasst Leadership als auch funktionales Training. Diese Trainings werden zusammengefasst unter *"what we call a*

*portfolio of main development" (ES-I-2a, Z. 13)*. Das Programm LTO II ist ebenfalls Bestandteil dieses Portfolios. Aktivitäten in diesem Bereich umfassen auch die Sicherstellung des jährlichen Performanz-Managementprozesses der Mitarbeitenden sowie die Unterstützung ihrer Kompetenzentwicklung durch die Auswahl zielführender Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten. Diese Interviewpartnerin war am Innovationsprozess selbst nicht beteiligt, sondern ihr Vorgänger in dieser Position. Jedoch wurden die Erfahrungen und das Wissen aus diesem Prozess an sie weitergegeben, sodass die für den Innovationsprozess relevanten Daten generiert werden konnten. Zudem konnten so Informationen zum heutigen Stand und der Entwicklung des Programms aufgenommen werden.

Aus dem ES-HSG-Team wurden Dr. Löhmer als Program Director und Bettina Hartmann als Programm Manger als Interviewpartner einbezogen. Beide nahmen im Innovationsprozess zentrale Rollen ein. Aktuell wird das Programm v. a. von Bettina Hartmann betreut. Darüber hinaus wurde Dr. Jens Maier als einer der beiden Hauptreferierenden im Programm involviert, der massgeblich im Innovationsprozess ab der Vorstellung des Angebotes bei Amcor vor Ort nach Einreichung der ES-HSG-Offerte an allen Prozessschritten beteiligt war. Dieser wird nachfolgend dem ES-HSG-Team zugeordnet, auch wenn er strukturell dem Institut für Führung und Personalmanagement der Universität St. Gallen (I.FPM-HSG) angehört und projektbasiert in das Programm einbezogen wurde und wird.

**Dokumente.** ES-Dok-1 und ES-Dok-2 veranschaulichen das Programm-Design des LTO II als Ergebnis und nehmen die einzelnen Programmelemente und einbezogenen Tools auf. Zudem werden weitere interne Dokumente einbezogen, die Informationen zum Programm liefern wie ES-Dok-3, das die Rollen der am Lernprozess Beteiligten für die einzelnen Aktivitäten zwischen den Präsenzmodulen zeigt, oder ES-Dok-7, das die Feinplanung für die einzelnen Tage in den Präsenzmodulen beinhaltet.

Ausserdem erscheint die Aufnahme des Request for Proposal (ES-Dok-5) von Amcor sinnvoll, welcher die Rahmenbedingungen für die Programmgestaltung vorgibt. Als Antwort darauf hat das ES-HSG Team ein Proposal (ES-Dok-6) eingereicht, das darauf basierende Vorschläge zur Programmgestaltung beinhaltet. Die bisher erwähnten Dokumente stellen intern verwendete dar, die Amcor und der ES-HSG vorliegen.

Daneben wurden publizierte Dokumente bzw. Informationen einbezogen. ES-Dok-4 ist das *"Submission Paper: EFMD Excellence in Practice Award 2014"*, das die ES-HSG gemeinsam mit Amcor im Nachgang zur ersten LTO II-Durchführung verfasste. Darin

sind zentrale Informationen zu Hintergründen, der Zusammenarbeit, der Programmgestaltung als auch Evaluationsergebnisse enthalten. Mit diesen Ausführungen war das Ziel verbunden, den Erfolg des LTO II deutlich herauszustellen. Zudem nehmen die Dokumente ES-Dok-8 bis ES-Dok-11 Informationen der Homepage der Universität St. Gallen als auch der ES-HSG auf. Diese liefern v. a. Daten zum organisationalen Kontext des Falls.

### 16.4.3 Kode-Rangliste

Als Ergebnis konnte eine Kode-Rangliste erstellt werden, die die Kodes mit ihrer Bedeutung absteigend aufnimmt. Tabelle 107 die stellt 10 bedeutendsten Kodes dieser Einzelfallstudie auf:

| Rang | Kode | Kategorie (Einordnung) | Prozentpunkte |
|---|---|---|---|
| 1 | clients (company) | Stakeholder | 8.50 |
| 2 | own content/models - education provider | Content | 8.42 |
| 3 | request/mandate | Didactical Value Chain: Needs Analysis | 7.02 |
| 4 | HR lead team | Persons & Roles, internal | 6.27 |
| 5 | develop concept/proposal | Didactical Value Chain: Needs Analysis | 5.65 |
| 6 | gain & share experiences with others | Didactical Value Chain: Implications | 5.16 |
| 7 | set up architecture/structure | Didactical Value Chain: Design | 5.10 |
| 8 | impact organization | Innovation Objectives | 4.88 |
| 9 | base on client's existing work/approaches | Didactical Value Chain: Design | 4.16 |
| 10 | IDP (individual development plan) | Program Design Elements | 4.02 |

Tabelle 107: ES-HSG – Kode-Rangliste
(Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.4.4 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Die Interviewpartner wurden jeweils gebeten, die Erreichung oder auch Umsetzung dieser Ziele durch das Programm LTO II auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch) zu bewerten. Die folgende Tabelle nimmt die Ergebnisse für jedes der Ziele auf:

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| **1. Ebene** | |
| **Impact** for the **Company** | • *"the case demonstrates that outperformance goals were met, if not exceeded at both organizational and individual levels" (ES-Dok-4, S. 19)*<br>• *"building the leadership capabilities which AF EMEA & AFA needed for the organization to continue to grow and be successful was on top of the organization's priority list" (ES-Dok-4, S. 7)*<br>• Das Lernen der individuellen Lernenden wird direkt verbunden mit der Wirkung für das Unternehmen (auch über die Teamebene) Amcor; die Erreichung von Organisationszielen ist das oberste Ziel des Programms, wird von Anfang an mitgedacht *("it was important for the CEO that there was an output from this program so that there is this; it supports the business to grow" (vgl. ES-I-2a, Z. 54)* und in der Evaluation gezielt aufgenommen (vgl. Kapitel 9.5.3.3): *"There are clear examples of an immediate impact on the business results" (ES-Dok-4, S. 18)*<br>• *"LTO II was intentionally designed to allow the development and now anchoring of … corporate capabilities. … The number of participants already promoted supports the program's constructive outcome." (ES-Dok-4, S. 18)*<br>• Mit der Kompetenzentwicklung des HR-Lead-Teams wurden neue Prozesse und Kompetenzen zur Unterstützung der Entwicklung in der Organisation verankert (z. B. das 360 Grad-Feedback und der individuelle Entwicklungsplan: *"(this) established a robust infrastructure creating a new level of development capability at AF EMEA & AFA" (ES-Dok-4, S. 4) – "The HR Lead Team has been developed and trained to become true HRBPs – a competency that enhances their interactions with all their business partners." (ES-Dok-4, S. 16)*<br>• *"major outcomes: (1) … a retention tool for skilled managers; (2) … an engagement tool for managers in an industry context of considerable change and limited focus on management development; (3) Employer branding …; and (4) Above all, the program would support and improve business results in the respective business units and functions within AF EMEA & AFA." (ES-Dok-4, S. 9)*<br>• Weitere qualitative und quantitative Ergebnisse: *"A clearer vision about where AF EMEA & AFA is planning to go and an enhanced motivation amongst the hierarchical level of participants finally led to higher productivity, waste reduction never seen before in specific areas and regained competitiveness in having to overcome pricing pressures in certain areas of the business." (ES-Dok-4, S. 17)* |
| **2. Ebene** | |
| **Impact** for the **Learner** | • An der Entwicklung der individuellen Kompetenzen wurde angesetzt, um so Organisationsziele erreichen zu können; letztere wurden bswp. im individuellen Entwicklungsplan aufgenommen und |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | daran anschliessed die eigene Performance und Entwicklung ausgerichtet (vgl. ES-I-3b, Z. 81)<br>• *"individual competencies have been strengthened and decisively developed – all in the light of the Amcor Leadership Framework." (ES-Dok-4, S. 18)*<br>• *"a broad variety of effective tools and methodologies (such as the 360° Feedback, IDP, SHL OPQ) led to a better understanding of the participants and others. In addition, the refocussing on priorities, the self-reflection on career aspirations ('Am I in the right place?') and an increased energy and re-calibration on the things that really matter finally resulted in a mind-set of 'We can always improve'." (ES-Dok-4, S. 15)* |
| **3. Ebene** | |
| deliver **practice-relevant content** | Bewertung auf der Skala: 4.75<br>• Die Sicherstellung Praxisrelevanz der Inhalte stellt jederzeit ein Ziel dar; dazu wird der Austausch mit den Teilnehmenden als bedeutend erachtet: *"they drive the agenda. We define with them what is important to them and that we work from there, because there are various ideas that we can do to make it relevant to the participants." (ES-I-2b, Z. 80)*<br>• Die Praxisrelevanz wird insgesamt bereits als hoch eingeschätzt, denn *„das ist eins zu eins umsetzbar" (ES-I-3b, Z. 73)*<br>• Gastreferate durch Amcor-Managementmitglieder tragen zur Betonung der Praxisrelevanz der Inhalte bei: *"that links it very much then to the business … It very much linked into what they were learning on that module" (ES-I-2a, Z. 100)*<br>• Bei den Webinaren wird zur Zeit der Datenerhebung Entwicklungspotenzial gesehen, um die Praxisrelevanz der Inhalte zu stärken (vgl. ES-I-2b, Z. 74) |
| enable **practice-relevant experiences** | Bewertung auf der Skala: 3.0<br>• Die Anwendung der Inhalte, Modelle und Tools in der Praxis ermöglichen gleichzeitig Erfahrungen, die wiederum durch das HR-Lead-Team unterstützt werden (vgl. ES-I-2a, Z. 96): *"Because it is facilitated, there is a lot of experiential learning … it is not lectures" (ES-I-2a, Z. 92)*<br>• Verbesserungspotenzial wird hier erkannt, indem dies verstärkt ins Programm aufgenommen werden könnte: *"I challenge this a bit because I think we could do more business challenges between the programs … We do practice relevant experiences, yes, back on the job. Is it part of the program? We link what they learn back and they need to do pre-work, et cetera, but actually … we could develop this better. I think we have to think about how we want to do this in the future." (ES-I-2a, Z. 118)*<br>• Die Integration intermodularer Projekte wird als Verbesserungsmöglichkeiten zur Erreichung eines hohen Skalenwertes gesehen (vgl. ES-I-3b, Z. 75) |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| support **application of learnings** | Bewertung auf der Skala: 4.5<br>• In den Präsenzmodulen wird die Anwendung der Inhalte und Modelle auf die Praxis oder Fallbeispiele als bedeutend gesehen: *"there is always a little bit of theory and then a breakout. It is very, those either working on a case or using a model … It is always very… taking, applying it back in the workplace. How can I use this model to have my team more effective?" (ES-I-2a, Z. 96)*<br>• Zudem gehen Teilnehmende mit den Modellen und Ergebnissen der Tools zurück an den Arbeitsplatz und versuchen diese zu übertragen, z. T. wird aktiv Unterstützung durch das HR-Lead-Team gesucht – *"it is very much applied in the workplace" (ES-I-2a, Z. 96)*<br>• Die Unterstützung der Anwendung erhält eine hohe Bedeutung: *"Support actions of learnings, absolutely. We have HR facilitator. … We have a lot of application of learning throughout…" (ES-I-2a, Z. 124).* Diese Unterstützung wurde möglich durch die Etablierung begleitender HR-Prozesse und Integration des individuellen Entwicklungsplans (IDP) und die Kompetenzentwicklung des HR-Lead-Teams (vgl. ES-I-3b, Z. 79)<br>• Auch die Webinare als 'inbetween-Aktivitäten' zielen auf die Unterstützung der Anwendung, bspw. durch Erfahrungsaustausch: *"There is a bit of theory from St. Gallen but they also, the idea is that they can implement and use their topics" (ES-I-2b, Z. 74)* |
| afford **individualized learning** | Bewertung auf der Skala: 4.0<br>• Durch den Bezug des Lernprozesses auf das Kompetenzmodell ('Amcor Leadership Framework') ist der Prozess für alle Teilnehmenden ähnlich und konsistent, jedoch kann eine individuelle Fokussetzung erfolgen. Dies gelingt auch durch den individuellen Entwicklungsplan (IDP), den die Teilnehmenden bearbeiten und gemeinsam mit ihren Vorgesetzten Ziele bestimmen: *"I think that the program offers all of that at various levels" (ES-I-2a, Z. 92)*<br>• Die Bearbeitung des IDP stellt ein zentrales Lernelement dar, das individuelles Lernen deutlich unterstützt und gleichzeitig an den Organisationszielen anknüpft: *"der Fokus ist eben da drauf, dass da die einzelnen da ihren IDP da machen. Also das ist schon sehr, sehr weit. … Wenn oben drüber stand: Impact for the Company, dann … hat das jeder in seinem IDP-Dokument notiert. Und da wird jedes Mal nach jedem Modul wieder angepasst und angeglichen." (ES-I-3b, Z. 81)*<br>• *"individualized learning is great. We can always do more. It is really dependent on the participant. Some will say yes, some still leave and they have not done their personal learning. You can either, you can be very military about this and say: I want things on paper. But … will it improve the individual learning? It is, I think that is very person specific." (ES-I-2a, Z. 126)* |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| develop **interdisciplinary competencies** | Bewertung auf der Skala: 3.5<br>• Das Programm konzentriert sich auf Leadership-Themen, nimmt aber z. T. auch andere Themen auf wie bspw. Innovation. Zudem bringen die Teilnehmenden mit ihren verschiedenen Aufgaben und Hintergründen unterschiedliche Perspektiven hinein (vgl. ES-I-3b, Z. 83-87)<br>• *"it is a leadership program and … you have a very broad of participants across the business" (ES-I-2a, Z. 128)*<br>• könnte verstärkt werden, indem Projekte in funktionsübergreifenden Teams bearbeitet würden (als Optimierungsidee) (vgl. ES-I-3b, Z. 93) |
| foster **learning in collaboration with others** | Bewertung auf der Skala: 4<br>• Das Lernen mit Anderen wird gefördert durch die Beteiligung des HR-Lead-Teams, das den Lernprozess unterstützt, dem regelmässigen Einbezug der Manager sowie im Austausch der Teilnehmenden untereinander (vor Ort, aber auch fortlaufend durch das Buddy System)<br>• Die Webinare helfen, die grossen Zeitabstände zwischen den Präsenzseminaren zu füllen und den Austausch und die Teambildung während dieser Zeit zu unterstützen (ES-I-2a, Z. 70) |

Tabelle 108: ES-HSG – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene – Erläuterungen (Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.4.5 Makro-Ebene: Historische Entwicklung und Meilensteine

Um ein Verständnis zur Entwicklung der Universität als Gesamtes als auch deren Weiterbildungsaktivitäten zu generieren, geht Tabelle 109 auf wesentliche historische Meilensteine basierend auf der publizierten Illustration auf der Homepage der Universität ein (HSG, 2016a):

| Jahr | Meilensteine |
|---|---|
| 1898 | • Gründung der *„Handelsakademie"* durch Theodor Curti und nach dem Beschluss des Grossen Rates des Kantons St. Gallen |
| 1911 | • Umbenennung in ‚Handels-Hochschule' |
| 1934 | • Erlass einer Habilitationsordnung |
| 1938 | • Neues Hochschulgesetz: Handels-Hochschule wird zur *„Anstalt des öffentlichen Rechts"* mit Promotionsrecht |
| 1954 | • Neues Hochschulgesetz: Kanton und Stadt St. Gallen übernehmen zu gleichen Teilen die Trägerschaft |
| 1963 | • Umbenennung in *„Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften"* |
| 1968 | • Institutionalisierung der Weiterbildung für Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung durch Einführung der Weiterbildungsstufe (WBS) |
| 1984 | • Kanton wird alleiniger Träger |

| Jahr | Meilensteine |
|---|---|
| 1989 | • Umbenennung in *„Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften“* |
| 1992 | • Beginn des Baus des Weiterbildungszentrums ‚Holzweid‘, um die bisherigen Universitätsgebäude zu entlasten |
| 1994 | • Revision des Hochschulgesetztes führt zur Umbenennung in *„Universität St. Gallen“* |
| 1995 | • Einweihung des Weiterbildungszentrums ‚Holzweid‘<br>• erneute Umbenennung in *„Universität St. Gallen - Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften (HSG)“* |
| 2001 | • Erstmalige Akkreditierung durch EQUIS45 |
| 2003 | • Erstmalige Akkreditierung durch AACSB46 |
| 2005 | • das *„Bauprojekt, Sanierung, Umgestaltung, Erweiterung der HSG“* wird aufgenommen mit der Idee, die Infrastruktur an erhöhte Kapazitäten anzupassen (von 3’500 auf 5’000 Studienplätze)<br>• ES-HSG startet ihre Tätigkeiten und bündelt die Weiterbildung der Universität |
| 2008 | • ‚Executive Campus HSG‘ eröffnet als Erweiterung des Weiterbildungszentrums ‚Holzweid‘: ein weiterer Seminar- und Hoteltrakt |
| 2011 | • Aktualisierung der Benennung in *„Universität St. Gallen - Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften sowie Internationale Beziehungen (HSG)“* |

Tabelle 109: HSG – Überblick historische Meilensteine
(Quelle: in Anlehnung an HSG, 2016a)

Diese historischen Etappen verdeutlichen darüber hinaus eine Entwicklung der Handelsschule hin zur Universität mit Forschungs- und Lehraktivitäten sowie eine Verbreiterung der einbezogenen Themenbereiche: *„Die betriebs- und volkswirtschaftlichen Abteilungen werden durch Rechts- und Kulturwissenschaften ergänzt“ (HSG, 2016a).*

Mit Blick auf die Weiterbildungsaktivitäten lässt sich feststellen, dass die Grundlage im Jahr 1968 durch die Einführung der Weiterbildungsstufe geschaffen wurde. Seitdem hat sich dieser Aktivitätsbereich ebenfalls weiterentwickelt und zunehmend vergrössert – auch räumlich.

[45] EQUIS: Abk. für ‘European Quality Improvement System’; die Akkreditierung wurde durch EFMD eingeführt (vgl. https://www.efmd.org/accreditation-main/equis).
[46] AACSB: Abk. für ‘Association to Advance Collegiate Schools of Business’; die Akkreditierung wurde durch die Organisation ‘AACSB International’ eingeführt (vgl. http://www.aacsb.edu/accreditation)

# 16.5 Zur fallübergreifenden Analyse: Positionierung und Makro-Ebene

## 16.5.1 Positionierung: Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene

Das als Ergebnis der Online-Umfrage entwickelte Modell, welches derzeitige und zukünftige Ziele von Bildungsinnovationen auf Programmebene im Rahmen der Führungskräfteentwicklung aufnimmt, konnte im Rahmen der Einzelfallstudien als Orientierungsrahmen herangezogen werden. Gleichzeitig konnte es durch diese nochmals bestätigt, validiert und um zwei weitere Ziele (auf 3. Ebene) ergänzt werden. Im Folgenden werden diese nochmals fallübergreifend und fallvergleichend aufgenommen. Bemerkenswert scheint an dieser Stelle die Vorgehensweise der Befragten zur Einschätzung der Zielerreichung der jeweiligen Programme auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 5 (sehr hoch). Sofern die Zielerreichung nicht mit der höchsten Bewertung (5) angegeben werden konnte, überlegten die Interviewpartner oftmals, was ihrer Ansicht nach fehlt, um eben diese hohe Bewertung erreichen zu können. Damit konnte also konkretes Entwicklungspotenzial durch die Reflexion der Programmverantwortlichen identifiziert werden.

Ausserdem konnten auf dieser Basis und mit den vorliegenden drei Fallstudien beispielhafte Massnahmen ausgemacht werden, die dazu beitragen können, die jeweiligen Ziele auf der 3. Ebene gezielt aufnehmen und dies in die Programmgestaltung einbeziehen zu können. Diese werden nachfolgend in Tabelle 110 ebenfalls skizziert und werden aus der Gestaltung der vorliegenden Fälle abgeleitet (Leitfrage: Was konnte in den Programmen dazu beitragen, das Ziel aufzunehmen?) sowie aus dem erkannten Entwicklungspotenzial zur verbesserten Erreichung der Ziele (Leitfrage: Was sollte noch umgesetzt werden, um das Ziel vollumfänglicher erreichen zu können?).

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| **1. Ebene** | |
| **Impact** for the **Company** | • wird in allen Fällen als das übergeordnete Ziel der Programme definiert, das durch das individuelle Lernen erreicht werden soll<br>• im Fall der ES-HSG kann das LTO II aufgrund des Geschäftsmodells (B-to-B, massgeschneidert) direkt an den spezifischen Organisationszielen der Kunden anknüpfen; bei KBC wird das Angebot entsprechend der Bedürfnisse der Kundenorganisation ausgewählt und ggf. angepasst (B-to-B, standardisiert mit kundenspezifischen Anpassungen); für den LeaderMOOC von CCL ist dieses Ziel ebenso zentral, aber weniger spezifisch aufnehmbar (B-to-C, massgeschneidert), Erreichung wird aber in der Evaluation ebenfalls erhoben. |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| **2. Ebene** | |
| **Impact** for the **Learner** | • in allen Fällen wird diese Zieldimension direkt angestrebt und das Programm entsprechend gestaltet; Ziele sind die Entwicklung von Leadership-Kompetenzen und die damit verbundene Verhaltensänderung durch die Anwendung von Inhalten und Modellen im Arbeitskontext |
| **3. Ebene** | |
| deliver **practice-relevant content** | • Praxisrelevanz der Inhalte wird mit dem Ziel der Anwendung Voraussetzung<br>• wird in allen Fällen besonders versucht sicherzustellen: z. B. wird bei Amcor kontinuierlich reflektiert, inwiefern die Inhalte ggf. sich dynamisch verändernden Bedarf der Organisation begegnen<br>• in den Fällen der ES-HSG und CCL wird geringes weiteres Optimierungspotenzial erkannt (vgl. Bewertung auf der Skala in den Einzelfällen)<br>• KBC schätzt die Praxisrelevanz der Inhalte und Modelle bereits vollumfänglich erreicht ein<br>**Massnahmen zur Sicherstellung der Praxisrelevanz:**<br>• Regelmässige Überprüfung von ggf. verändertem Bedarf und Anpassung der Inhalte<br>• Aufnehmen von Praxiserfahrungen der Teilnehmenden<br>• Anwendung der Inhalte/Modelle ermöglichen und gezielt fordern, fördern und unterstützen<br>• Deutliche Herausstellung der Praxisrelevanz durch Aufzeigen der Transfermöglichkeiten (z. B. durch Praxisreferierende)<br>• Überprüfung der Praxisrelevanz in der Evaluation aufnehmen (bspw. Erfolgsfaktoren und Herausforderungen in der Anwendung eruieren); Austausch mit den Teilnehmenden nutzen für Feedbackgenerierung |
| enable **practice-relevant experiences** | • Bei den Fällen von CCL und der ES-HSG wird hier eines der beiden Felder gesehen, das das grösste weitere Entwicklungspotenzial aufweist.<br>• CCL versucht das Erfahrungen-Machen basierend auf den Inhalten anzuregen, bspw. durch Reflexionsfragen, Unterstützung der Anwendung, aber durch das virtuelle Format verbleibt es bei dieser Unterstützung und Anregung (betont dagegen wieder den zentralen Anteil des selbstgesteuerten Lernend durch die Teilnehmenden)<br>• Im Fall der ES-HSG und Amcor wird die Anwendung der Inhalte, Modelle und Tools in der Praxis ebenso gefördert, was Erfahrungen mit diesen ermöglicht; das HR-Lead-Team unterstützt dies<br>• KBC schätzt dieses Ziel für SSLiA als vollumfänglich erreicht ein; hier wird das Lernen in den Arbeitskontext integriert, führt kurz Modelle/Inhalte ein und fordert dann direkt zum Ausprobieren auf |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | **Massnahmen zur Ermöglichung von Erfahrungen:**<br>• ‚Business Challenges' zwischen Modulen und Programmen aufnehmen<br>• Projektbasiertes Lernen bzw. Action Learning<br>• starke Verlagerung des Lernens in Arbeitsprozesse (z. B. SSliA von KBC) |
| support **application of learnings** | • wird von CCL für den LeaderMOOC als geringer eingeschätzt als in den anderen Fällen → hier besteht aufgrund des virtuellen Formats weniger die Möglichkeit, dies zu unterstützen, d. h. dies kann zwar angeleitet werden durch Materialien, aber bleibt in der Verantwortung der Teilnehmenden; gleichzeitig stellte die Anwendung ein zentrales Ziel dar; hier wurde weiteres Potenzial erkannt, bspw. durch die Vergabe von mehr Tools<br>• ES-HSG und Amcor sehen die Anwendung ebenfalls als oberstes Ziel, sodass das Programm entsprechend gestaltet wurde: Einem kurzen Input folgt Anwendung, die Anwendung im Arbeitskontext wird unterstützt durch HR-Facilitator<br>• SSLiA von KBC fördert die Anwendung in besonderem Masse durch die Integration in Arbeitsprozesse sowie die Modelle selbst, die eine Grundlage für die Anwendung geben, z. B. durch Aufgabenstellungen und die Unterstützung der Manager<br>**Massnahmen zur Unterstützung der Anwendung:**<br>• Reflexionsfragen zur Unterstützung der Anwendung<br>• Tools anbieten<br>• Aufgabenstellungen, die die direkte Anwendung und Erprobung von Modellen aufnehmen und fordern |
| afford **individualized learning** | • CCL erkennt den MOOC als Möglichkeit, selbstgesteuertes und individuelles Lernen zu ermöglichen: Lernen im eigenen Tempo und Zeitrahmen, individuelle Reflexionen kombiniert mit gemeinsamen Diskussionen, selbst wählen, welche angebotenen Lernmöglichkeiten genutzt werden sollen und in welcher Intensität<br>• für LTO II wird der Lernprozess zwar für alle Teilnehmenden ähnlich gestaltet, durch die individuellen Zielsetzungen können jedoch individuelle Fokussetzungen vorgenommen werden (z. B. durch IDP)<br>• für SSLiA wird der Lernprozess auf ein individuelles aktuelles Projekt oder Ziele gestützt und erfordert selbstgesteuertes Lernen, wird aber im groben Rahmen durch 9 Module strukturiert<br>• die Herausforderung wird hierbei gesehen, die Kontrolle und Verantwortung den Lernenden zu überlassen<br>**Massnahmen zur Ermöglichung individualisierten Lernens:**<br>• Anbieten von verschiedenen Lernmöglichkeiten, aus denen individuell ausgewählt werden kann, welche genutzt werden sollen |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | und in welcher Intensität → Gestaltung eines eigenen Lernweges ermöglichen<br>• individuell wählbaren Zeitrahmen und Tempo für das Lernen ermöglichen (selbstgesteuertes Lernen) → unterschiedliches Teilnahmeverhalten ermöglichen<br>• individuelle Schwerpunktsetzung ermöglichen, auf die der gesamte Lernprozess basiert (z. B. IDP, Zielsetzungen, Anlehnung an Projekten) |
| develop **interdisciplinary competencies** | • In allen Fällen eines der beiden am niedrigsten eingeschätzten erreichten Ziele, was mit dem Fokus auf Leadership begründet wurde; dies wird zwar per se als verknüpft gesehen mit anderen Themenfeldern und Kompetenzen in einem äusserst breiten Spektrum (bspw. Finance, Innovation), aber dies ‚geschieht' eher automatisch, weniger explizit durch die Programmgestaltung und -durchführung<br>**Massnahmen zur Ermöglichung individualisierten Lernens:**<br>• Teilnehmende können Projekte in funktionsübergreifenden Teams bearbeiten, in denen Teilnehmende ihre sehr verschiedenen Hintergründe und Aufgabenbereiche einbringen<br>• Anwendung der neu entwickelten Führungskompetenzen gezielt in Verbindung setzen mit konkreten Projekten und Praxisaufgaben der einzelnen Teilnehmenden |
| **Ergänzte Ziele auf der 3. Ebene (basierend auf den Fallstudien)** | |
| foster **learning in collaboration with others** | • wurde in den Einzelfallstudien neu aufgenommen für LTO II und SSLiA<br>• Die ES-HSG und Amcor binden mehrere Personengruppen ein, die in ihrer Rolle gezielt als Lernunterstützer agieren und das Lernen mit und durch andere fördern: HR-Facilitator, Buddy, Manager.<br>• SSLiA nimmt gezielt die bestehende Beziehung zwischen Manager und Direct Report auf, die beiden gemeinsam lernen und die Anwendung von Modellen in One-on-One-Meetings ausprobieren, was zwar weniger Personengruppen einbezieht als LTO II, aber sich weiter von der Unterstützung durch andere zum gemeinsamen Lernen hinbewegt.<br>• Für den LeaderMOOC ist dieses Ziel hier zu ergänzen: das Lernen erfolgt v. a. im Diskussionsforum mit anderen Teilnehmenden gemeinsam und virtuell, bspw. durch Feedbackgeben oder Diskussionen, wird weniger in den Arbeitskontext mit persönlichen Kontakten integriert wie in den anderen beiden Fällen, nimmt aber virtuell einen wichtigen Bestandteil des Programms ein mit dem Ziel, Interaktivität zu fördern; nachträgliche Bewertung auf der Skala: 4.0 |

| Ziel | Erläuterung der angestrebten Zielerreichung |
|---|---|
| | **Massnahmen zur Förderung gemeinsamen Lernens:**<br>• verschiedene Personen einbinden, die in unterschiedlichen Rollen den Lernprozess durch Interaktion/Diskussion/Hilfestellungen unterstützen (z. B. Manager, Teilnehmende als Buddy, weitere)<br>• bestehende Beziehungen im Arbeitskontext nutzen, um gemeinsam zu lernen (jeder in seiner Rolle und aus seiner Perspektive) und Anwendungen gemeinsam auszuprobieren<br>• Diskussionen und Austausch unter den Teilnehmenden (auch virtuell) als zentrales Gestaltungselement des Programms aufnehmen |
| **integrate learning into working context** (real-world...) | • dieses Ziel wurde im Rahmen des Falls von SSLiA aufgenommen, der dies ganz besonders betont: Das Programm zielt auf die unmittelbare Anwendung der Inhalte und Modelle im Arbeitskontext und hierfür wird der selbstgesteuerte Lernprozess fast gänzlich in den Arbeitskontext und bestehende Arbeitsprozesse integriert; dies begegnet hier den Anforderungen der Kunden, keine zeitliche Abwesenheit und keinen Zusatzaufwand für Lernen ‚on top' zu erfordern und kostengünstig zu sein<br>• in den Fällen von LTO II und dem LeaderMOOC verläuft das Programm mehr parallel zu dem Arbeitskontexten, d. h. ist nicht explizit in Prozesse integriert. Das LTO II nimmt die Abstimmung zwischen Manager und Teilnehmenden sowie mit den HR-Facilitatorn auf, das die Verbindung zwischen Lern- und Arbeitskontext schafft und den Transfer fördert; nachträgliche Bewertung auf der Skala: 2.5.<br>Der LeaderMOOC als standardisiertes und offenes Programm, das einer B-to-C-Strategie folgt weist dagegen weniger entsprechende Möglichkeiten auf, im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten wird die Unterstützung der Integration des Programms und der Inhalte in die individuellen Arbeitskontexte unterstützt, bildet aber keinen Bestandteil des Programms; nachträgliche Bewertung auf der Skala: 1.0.<br>**Massnahmen zur Ermöglichung individualisierten Lernens:**<br>• Beispiel SSLiA: bestehende Arbeitsprozesse und -beziehungen als Basis für die Programmgestaltung nutzen, d. h. Aufgaben entwickeln, die diese basierend auf neuen Inhalten/Modellen in der Anwendung unterstützen |

Tabelle 110: Fallübergreifende Analyse – Angestrebte Innovationsziele auf Programmebene (Quelle: Eigene Darstellung)

### 16.5.2 Normative Orientierung: Vision und Mission

| NORMATIVE ORIEN-TIERUNG | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);***<br>***NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);***<br>***NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);***<br>***NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Vision und Mission** | Entwicklung von Leadership-Wissen durch praxisorientierte Forschung, ihrem gemeinnützigen Beitrag zur Praxis und damit dem Schaffen von 'Impact' für Individuen, Organisationen und Gesellschaften. | Entwicklung von Leadership-Kompetenzen, um Organisationen zu unterstützen, das Potenzial ihrer Mitarbeitenden freizusetzen. | Angelehnt an der Vision und den Leitsätzen der staatlichen Universität St. Gallen, die die Schaffung von Wirkung für Wirtschaft, Gesellschaft und persönlicher Entwicklung durch praxisrelevantes Wissen und Forschung. |

Tabelle 111: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung normative Orientierung

### 16.5.3 Strategische Ausrichtung

| STRATEGIE | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);<br>NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);<br>NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);<br>NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Portfolio** | Basiert auf eigener umfangreicher Forschung im Leadership-Bereich und nimmt Bezug auf die Wirkungsebenen individuelle Entwicklung, Team Performanz, organisationale Transformation und gesellschaftliche Entwicklung, wobei der Beitrag zur Gesellschaft in der Mission deutlich aufgenommen wird. | Umfasst vielzählige Lösungen (wie Programme, Beratung, Services, Assessments) bereit für verschiedene Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen (Individuen, Teams, Organisation), welche den spezifischen Kundenbedürfnissen in verschiedenen ‚Liefermöglichkeiten' begegnen; dem ‚Flagship'-Programm SLII liegt ein theoretisches Modell zugrunde, das für SSL und SSLiA ebenfalls die inhaltliche Basis bilden – aus einer anderen Perspektive. | Das Angebotsportfolio der ES-HSG stellt die Grundlage für die Angebote des Bereich 'Custom Programs' dar (auch bzgl. Zielgruppen und Abschlüssen), dabei knüpft das Themenspektrum an den durch die Universität verfügbaren Fachgebieten an; jedoch werden Lösungen firmenspezifisch entwickelt und grundsätzlich in den drei Formaten ‚Inhouse-Programme', ‚spezifische Workshops' und ‚direkter Support' angeboten. |
| **Geschäftsmodell** | Nimmt das Spannungsfeld auf zwischen a) des gemeinnützigen Verbreitens von Leadership-Wissen und b) der Deckung der eigenen Aufwände zur Ermöglichung weiterer Forschung und Entwicklung, wird der elitäre Charakter der Angebote relativiert. | Das B-to-B Modell der For-Profit-Organisation nimmt zwei Ansätze auf:<br>a) Leadership-Trainings von Managern und Individuen in Unter-nehmen,<br>b) Train-the-Trainer Angebote; mit einer Verkaufsorientierung erhalten besonders die Hauptprogramme Aufmerksamkeit, die die höchsten Nachfragen am einfachsten generieren. Die in der Strategie verankerten kundenspezifischen Anpassungen führen zu weniger Profit als der Verkauf standardisierter Angebote. | Das Business-to-Business Modell des ES-Bereichs 'Custom Programs' nimmt zwei zentrale Dimensionen auf:<br>a) Programmgestaltung mit projektbasiertem Einbezug von internen (oder auch externen) Referierenden;<br>b) enge Partnerschaft mit den Kundenunternehmen, in der gemeinsam ein Impact für die Organisation generiert werden soll. |

| STRATEGIE | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);<br>NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);<br>NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);<br>NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Finanzielle Fördermittel und strategische Initiativen** | Finanzielle Fördermittel werden u. a. durch Spenden bereitgestellt und er-möglichen Beiträge zur Gesellschaft durch a) Verfügbarkeit von Finanzierungsmitteln für CCL-Projekte, die keine/geringe Einnahmen generieren, b) Vergabe von Stipendien an Bedürftige. | Für strategische Entscheidungen für die Überarbeitung eines Programmes ist die Befürwortung des Bereichs 'Product Development' bedeutend, um Budget und Ressourcen zu erhalten; zwei zentrale Investitionsdimensionen lassen sich ausmachen:<br>a) 'Makeover' setzten beim Hauptprogramm SLII an und nehmen nun SSL auf, wobei Feedback und Ideen aus dem erweiterten Kreis (KBC-Kundenverantwortliche, Kunden, Autoren anderer Programme zur Abstimmung) vielfach und aktiv einbezogen werden;<br>b) Online-Plattformen, die den Lernprozess durch neue Lernformen unterstützen. | Mit Blick auf die strategische Aufmerksamkeit für die Weiterbildung durch die Universität und deren lässt sich eine zukünftig zu bewältigende Innovationsbarriere ausmachen, die derzeit auf einer anderen Prioritätensetzung gründet. |
| **Innovationsförderliche Strategien** | Die gemeinsame Priorisierung von Trends ermöglicht ein fokussiertes und kontinuierliches Experimentieren mit ausgewählten Trends über einen kurzen Zeitraum ('Innovation Sprints'); die beobachteten und bewerteten Trends durch die Rolle 'Innovation Lead' liefert einen entscheidenden Einfluss. | Neben der eigenen Entwicklung KBC-interner Lösungen werden auch extern entwickelte Lösungen eingekauft, sofern der Bedarf und der Mehrwert für die Kunden gesehen wird; das bezieht sich bspw. auf: a) Inhalte, b) technische Lösungen zur Lernprozessunterstützung; so können innovative Lösungen aufgenommen werden ohne selbst ein Risiko einzugehen. | Als innovationsförderlich können die engen Partnerschaften mit den Kun-den sowie eine Öffnung ‚nach aussen' beider Partner gesehen werden:<br>a) Beide Partner als potenzielle Innovationsinitiatoren: ES-HSG und Kunden geben innovative Ideen in die gemeinsame Diskussion zur Neugestaltung oder Weiterentwicklung eines Programms; |

| STRATEGIE | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);<br>NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);<br>NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);<br>NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| | | | b) Ideengenerierung durch Nutzung externer Netzwerke und Good Practice Beispiele sowie interner Ideenaustausch: gilt ebenfalls für beide Partner, deren Ideen in der Partnerschaft aus beiden Netzwerken zusammentreffen.<br>In diesen Prozessen kann das ES-HSG-Team neue Ideen aus den Diskussionen mit den Kunden aufnehmen und wiederum in andere Projekte einbringen; gleichzeitig bedarf die Sammlung von Erfahrungen eine Umsetzungs-möglichkeit bei Kunden, die Innovationen aufnehmen wollen. |

Tabelle 112: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung strategische Ausrichtung

### 16.5.4 Strukturen

| STRUKTUREN | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);<br>NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);<br>NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);<br>NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **Bereiche** | Strukturbereiche der Regionen im Vergleich: Die Regionen USA und Europa involvieren ähnliche Bereiche, von denen die drei Zuständigkeitsbereiche Forschung und Entwicklung (in den USA in separatem Bereich), Delivery und nachgelagert Sales und Marketing die grössten sind. | Die drei Bereiche 'Sales', 'Product Development' und 'Professional Services' arbeiten mit den intern entwickelten Inhalten und Modellen, indem sie diese verkaufen, zu ‚Produkten' entwickeln und beim Kunden durchführen; die strategische Entscheidung für Produkte sowie die Schaffung von Ressourcen liegt bei Product Development.<br>Die Rollen 'Consulting Associates', 'Consulting Partners', 'Consulting Directors' stehen in engem Kontakt mit Kunden zur Beratung und ‚Lieferung' von Produkten/Programmen; Autoren sind verantwortlich für die selbstinitiierte Entwicklung von Inhalten und Modellen. | Die ES-HSG als Teil der Universität bezieht die Referierenden der autonomen Institute mit ihren Inhalten ein; das ES-Team im Bereich ‚Custom Programs' umfasst 7 Mitglieder in 5 Rollen auf. |
| **Innovationsförderliche Strukturen** | | | |
| **Rollen zur Trendbeobachtung, -bewertung und internem Teilen** | Die neu geschaffene Rolle des Innovation Lead beobachtet und bewertet Trends kontinuierlich und systematisch, wodurch Trends frühzeitig erkannt und aufgenommen werden können; das interne Teilen erkannter Trends liefert eine wichtige | Der Bereich 'The Office of the Future', die Arbeitsgruppe 'Applied Learning' sowie 'Learning Media' stellen innovationsförderliche Strukturen dar, indem sie Innovationen anregen durch das Beobachten und Bewerten von Trends sowie der internen Weitergabe und das Initiieren der Umsetzung. | --- |

| STRUKTUREN | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);***<br>***NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);***<br>***NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);***<br>***NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| | Grundlage für die gemeinsame strategische Entscheidung, welchen Trends CCL weiter nachgeht. | | |
| **Horizontale Arbeitsgruppen zur Bearbeitung strategischer Fragestellungen** | Zentrale Arbeitsgruppen beschäftigen sich mit strategischen Themen und Fragestellungen, die dann ihre global erarbeitete Expertise in die Gestaltung von Programmen einbringen. | --- | --- |

Tabelle 113: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Strukturen

### 16.5.5 Innovationsförderliche Kulturen

| KULTUREN | **LeaderMOOC (CCL)**<br>***standardisiert, offen (B-to-C);<br>NEU für Markt & Bildungsorganisation*** | **SSLiA (KBC)**<br>***standardisiert, kundenspezifische Anpassungen (B-to-B);<br>NEU für Bildungsorganisation*** | **LTO II (ES-HSG und Amcor)**<br>***massgeschneidert (B-to-B);<br>NEU für Kundenorganisation*** |
|---|---|---|---|
| **1.3.4 Innovationsförderliche Kulturen** | | | |
| **Innovationsorientierung der einzelnen Mitarbeitenden** | Eine Innovationsorientierung wird grundsätzlich von jedem einzelnen Organisationsglied versucht aufzunehmen, allerdings schränkt das Tagesgeschäft diese deutlich ein und muss mit diesem in eine Balance gebracht werden. | Eine kontinuierliche Entwicklungsorientierung verbunden mit hoher intrinsischer Motivation der Einzelnen wird vorausgesetzt, was sich besonders zeigt bzgl. …<br>a) Programm(weiter-)entwicklungen: permanente und enge Zusammen-arbeit mit Kunden nimmt Feedback auf und ermöglicht Erfahrungen, die in Verbesserungen und Neuentwicklungen aufgenommen werden;<br>b) Autoren: verfolgen eigenes starkes Interesse an der Entwicklung und Positionierung ihrer Inhalte;<br>c) Trainer: selbstverantwortliches Engagement und Interesse für ihre eigene Kompetenzentwicklung ist die Basis für die erfolgreiche Durchführung. | Bei Teammitgliedern des Bereichs ‘Custom Programs’ ist ein persönlicher Anspruch auszumachen, kontinuierlich neue Ideen zu generieren und proaktiv in die Diskussionen mit Kunden einzubringen; dies kann in Prozessen der Neugestaltung von Programmen oder deren Weiterentwicklung stattfinden. |
| **Beobachtung von Marktentwicklungen – Best Practices und Forschung** | Der kontinuierliche Blick auf Forschung und Praxis ermöglicht die Beobachtung von Entwicklungen auf dem Markt, von Kunden und Wettbewerbern; so kann auch der MOOC-Trend erkannt werden. | | |

Tabelle 114: Fallübergreifende Analyse – Zusammenfassung Innovationsförderliche Kulturen

# 17 Zur Konsolidierung der Ergebnisse: Zusammenfassende Visualisierung des innovationsorientierten Programm-Management-Modells (Beispiel)

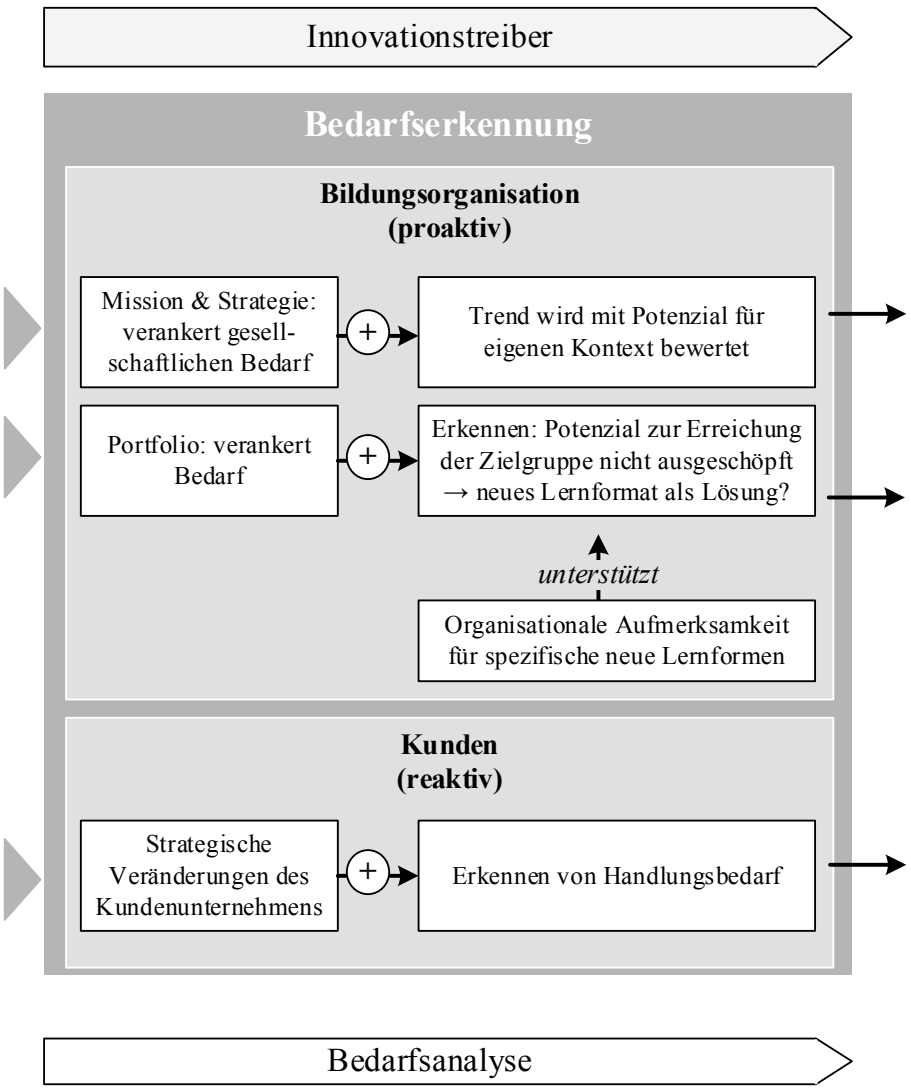



Abbildung 215: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 1
(Quelle: Eigene Darstellung)

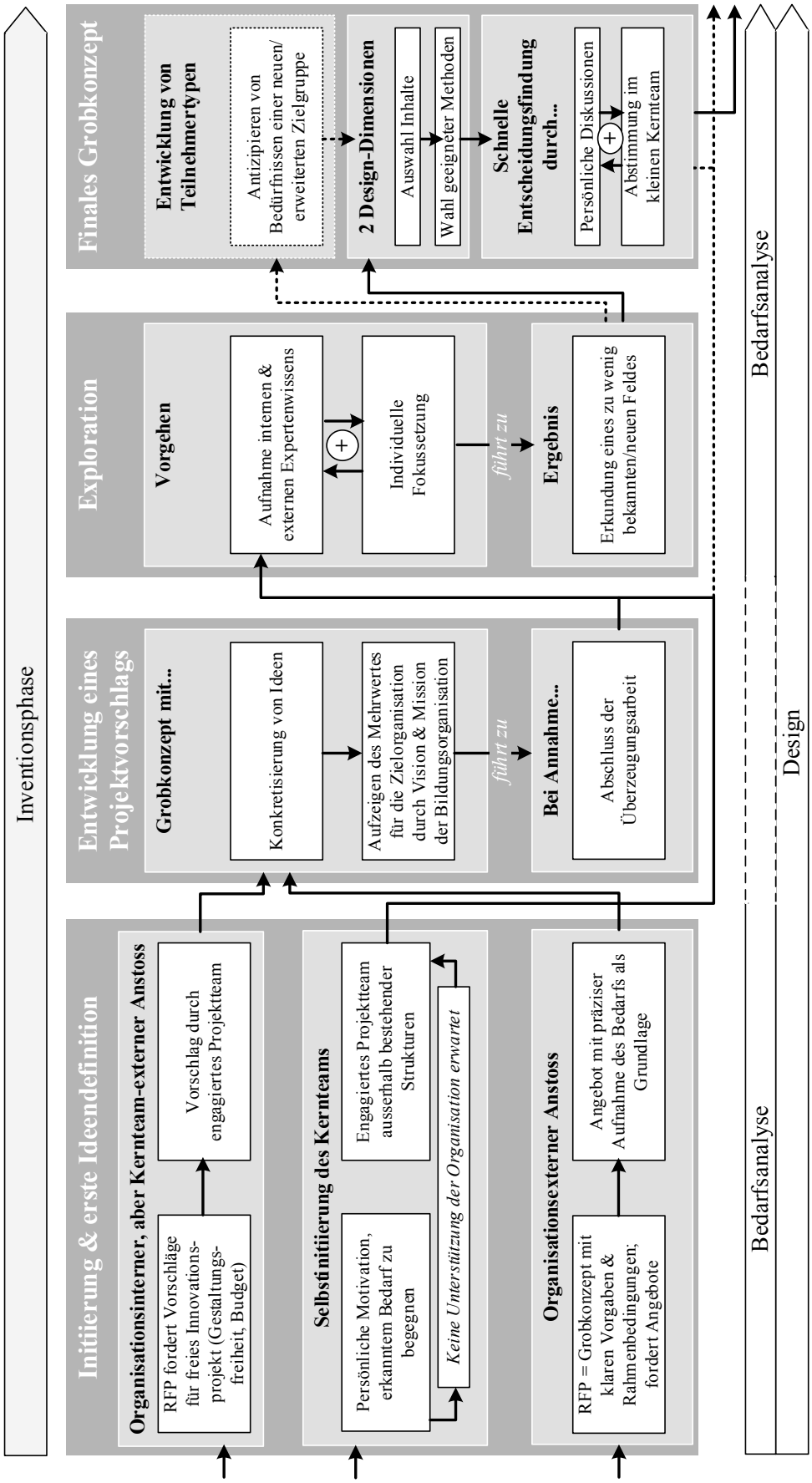



Abbildung 216: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 2
(Quelle: Eigene Darstellung)

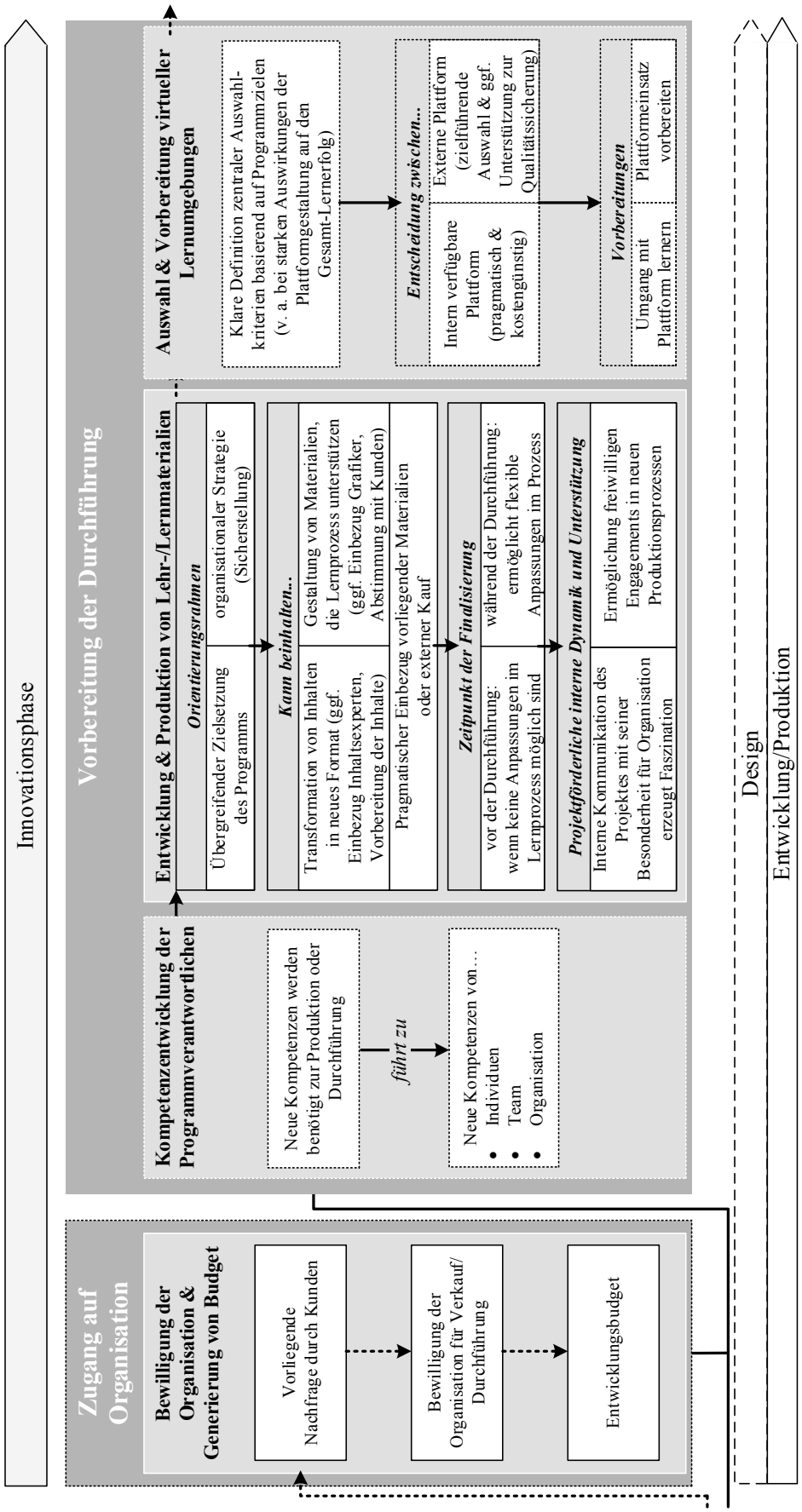



Abbildung 217: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 3
(Quelle: Eigene Darstellung)

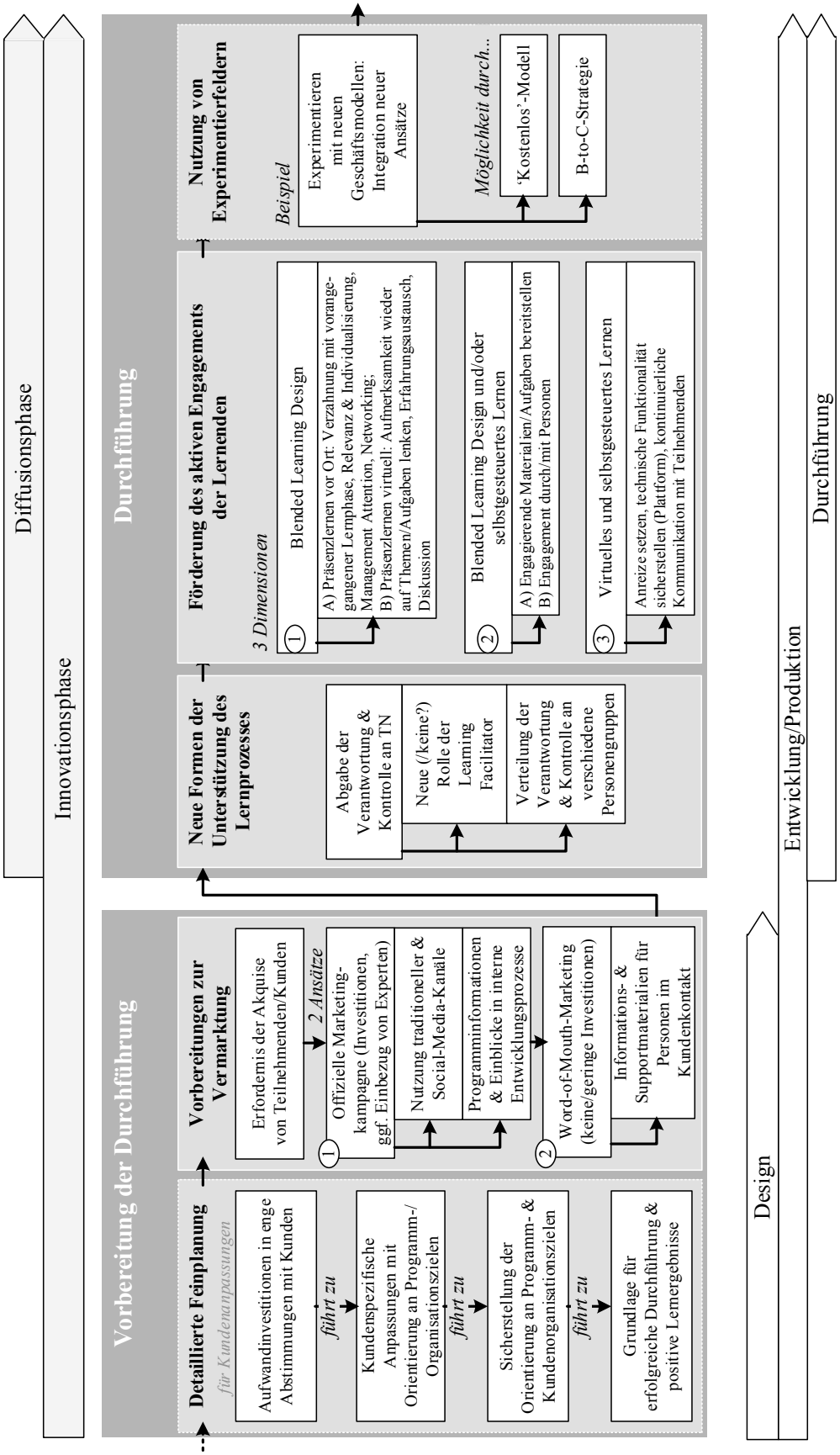



Abbildung 218: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 4
(Quelle: Eigene Darstellung)

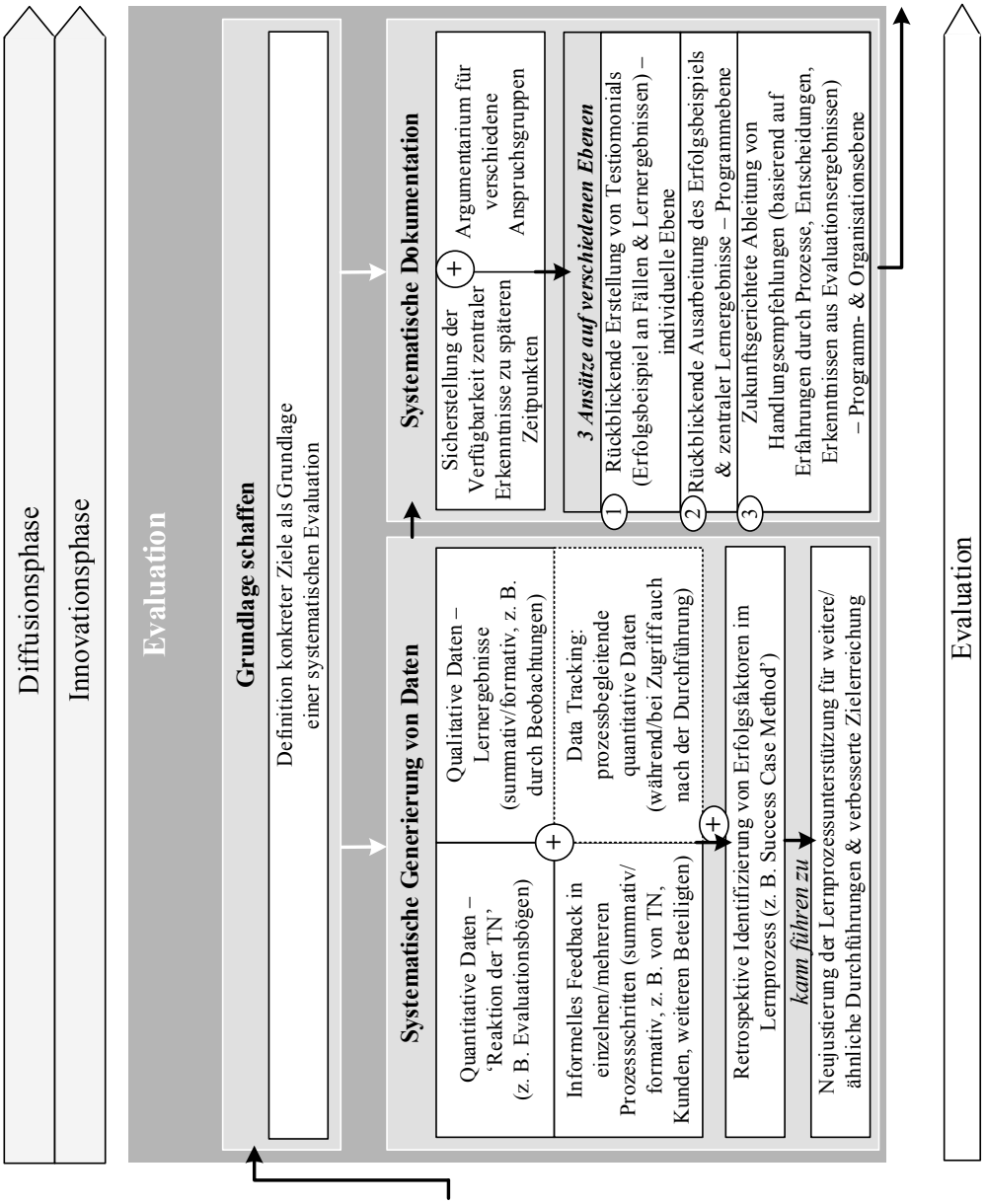



Abbildung 219: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 5
(Quelle: Eigene Darstellung)

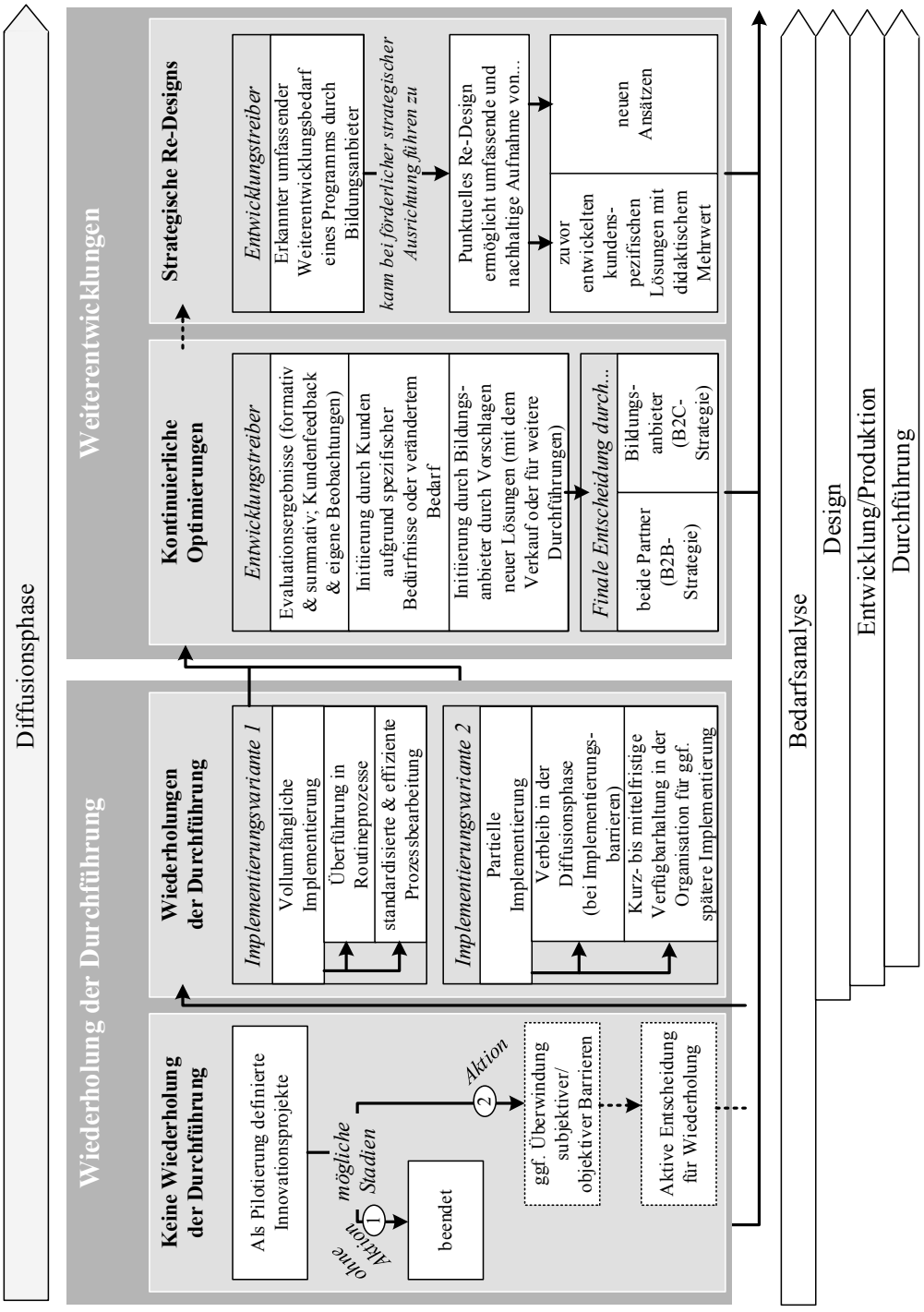



Abbildung 220: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 6
(Quelle: Eigene Darstellung)

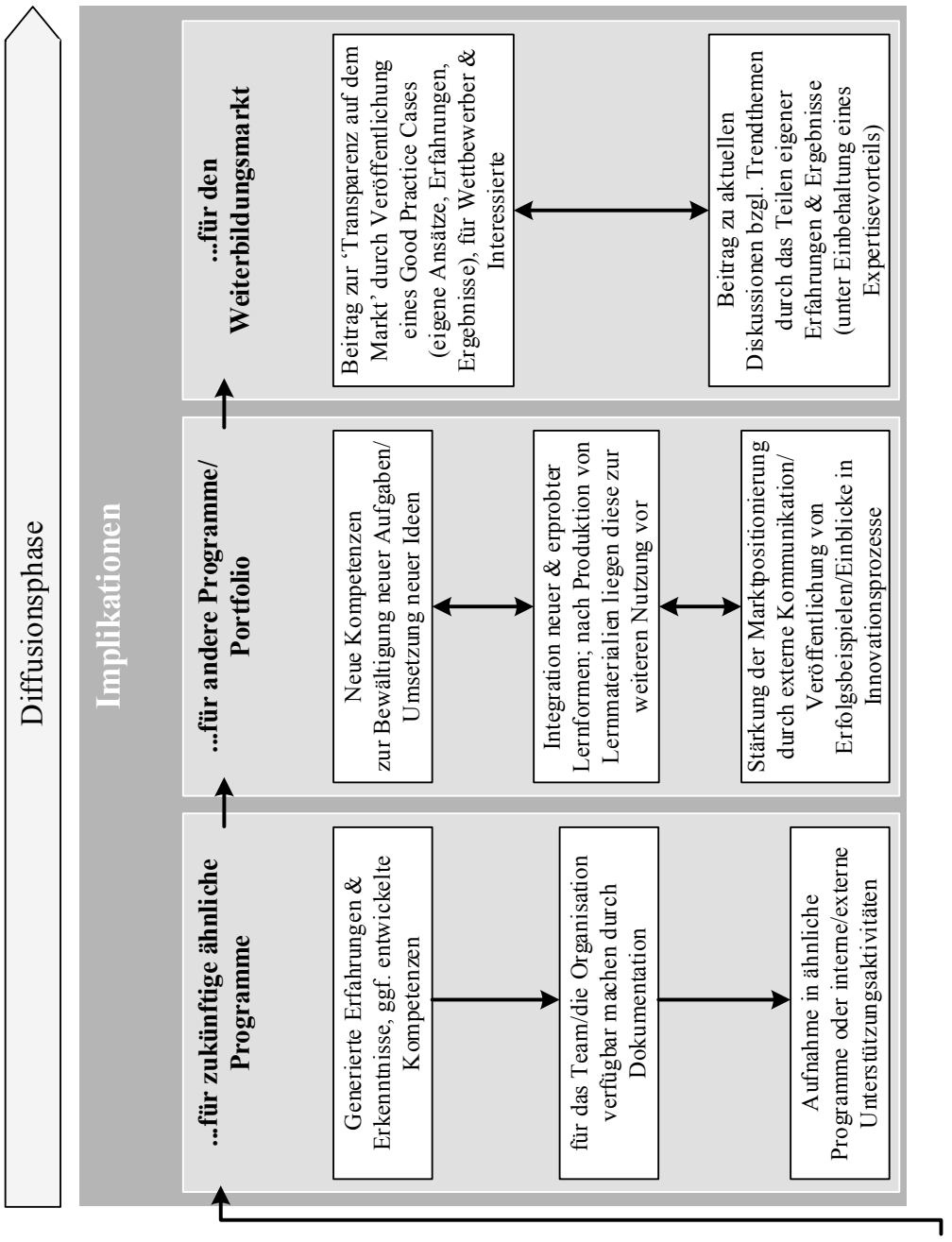



Abbildung 221: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Teil 7
(Quelle: Eigene Darstellung)

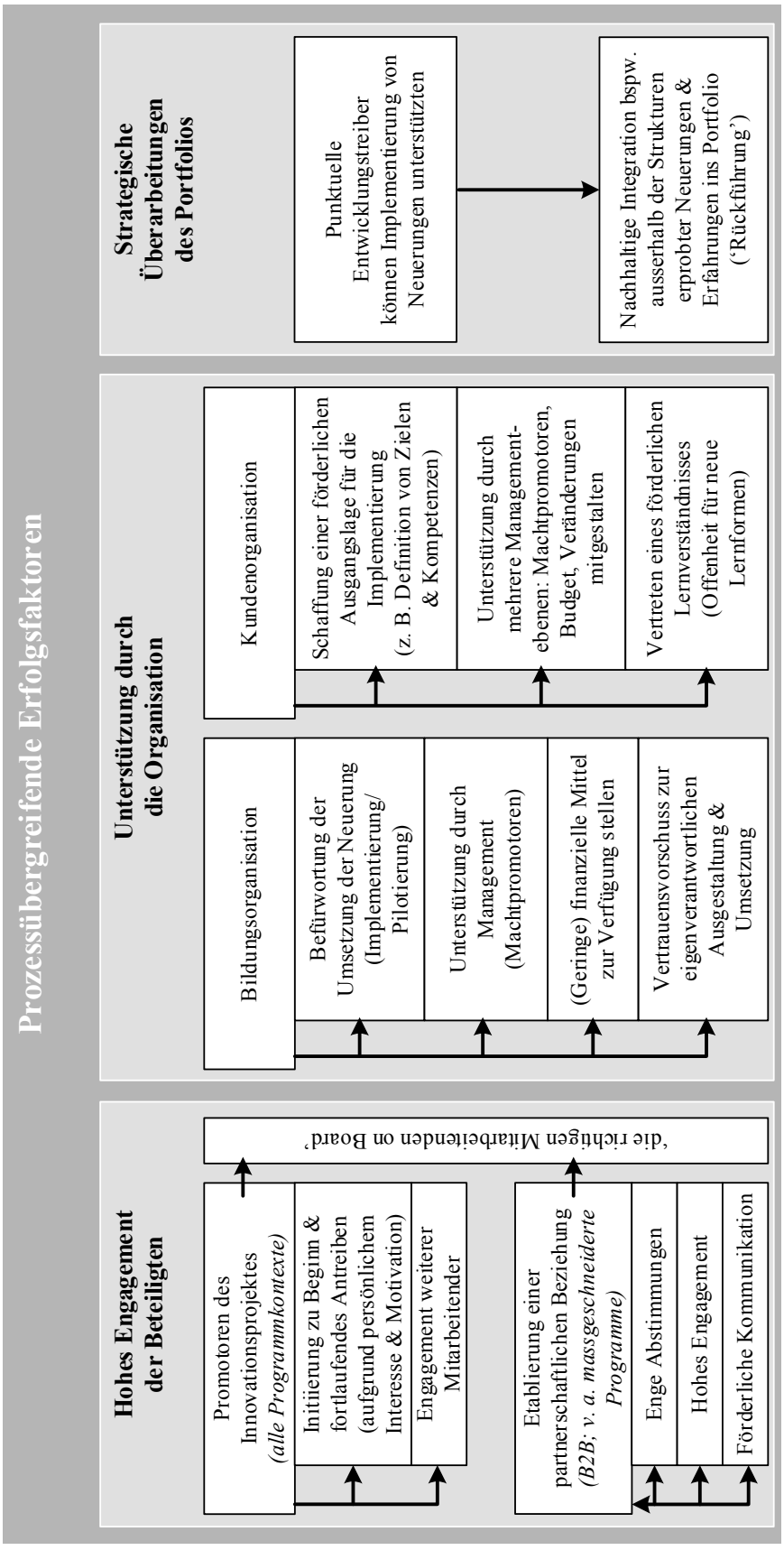



Abbildung 222: Zusammenfassung der Ergebnisse: Innovationsprozess – Übergreifende Erfolgsfaktoren (Quelle: Eigene Darstellung)

# Lebenslauf

| | |
|---|---|
| Name | Daniela Schuchmann |
| Geburtstag | 19. September 1984 |
| Geburtsort | Heppenheim / Deutschland |
| Nationalität | Deutsch |

## Ausbildung

| | |
|---|---|
| 01/2011 – 10/2016 | Dokoratsstudium im Programm „Organisation und Kultur“, Universität St. Gallen |
| 04/2007 – 09/2010 | Studium der Pädagogik, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Wahlpflichtfach Bildungsmanagement, Johannes Gutenberg-Universität in Mainz, Deutschland, Abschluss: Diplom |
| 08/2008 – 03/2009 | Auslandsstudium der Pädagogik, Universidad de Valencia, Spanien |
| 10/2004 – 03/2007 | Studium der Pädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt, Deutschland, Abschluss: Vordiplom |

## Berufliche Tätigkeiten

| | |
|---|---|
| seit 06/2016 | Leiterin scil Academy, swiss centre for innovations in learning (scil) am Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen |
| seit 09/2014 | Fachexpertin/Lernbegleiterin im Rahmen von scil Seminaren |
| seit 09/2013 | Lehrbeauftragte der Universität St. Gallen im Rahmen der Ausbildung in Wirtschaftspädagogik |
| 07/2012 – 05/2016 | Wissenschafliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Universität St. Gallen |
| 10/2010 – 06/2012 | Programm-Managerin an der Unternehmerschule der Executive School of Management, Technologie and Law (ES-HSG) an der Universität St. Gallen (HSG) |
| 08/2009 – 01/2010 | Praktikum an der Unternehmerschule der Executive School of Management, Technologie and Law (ES-HSG) an der Universität St. Gallen (HSG) |
| 04/2009 – 07/2009 | Studentische Mitarbeiterin bei der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) von Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach, Deutschland |
| 04/2009 – 07/2009 & 04/2008 – 06/2008 | Studentische Mitarbeiterin an der Universität Bamberg, Deutschland |