

Alexander Wick/B. Alexander Dauner/Reinhard Mitschke

# Globales Lernen in medial vermittelten Arbeitsgruppen

## Kompetenzentwicklung von Führungskräften für globale Zusammenarbeit

### Zusammenfassung:

Der Beitrag beschreibt die Weiterentwicklung des Anwendungskontexts Globalen Lernens auf den hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung besonders kritischen Wirtschaftssektor anhand eines empirischen Projekts im Bereich der Arbeit in verteilten, mediengestützten Arbeitsgruppen. Mit Hilfe solcher anwendungsbezogenen Entwicklungen kann die Bildungswissenschaft als Basisdisziplin Globalen Lernens im Kontext effizienzorientierter Arbeit verankert und ein Feld beruflicher Professionalisierung erschlossen werden, das bislang brachliegt.

### Abstract:

The article promotes an appropriate advancement of Global Education by applying its context to the business sector, especially crucial with regard to sustainable development by a current empirical research and development project in the domain of geographically distributed and media supported workgroups. As a result Educational Science can be positioned as a basic profession of Global Education in the up to now idle context of efficiency-oriented labour and secondly develop a new field of occupational professionalization.

### Kompetenzorientierung Globalen Lernens

Globales Lernen ist der bildungswissenschaftliche Begriff für systematisch aufbereitete und abgestimmte Lehrprozesse sowie didaktisch unterstützte Lernprozesse, bei denen Aspekte der fortschreitenden (ökologischen, ökonomischen und sozialen) Globalisierung im Fokus stehen. Ziel Globalen Lernens ist es, angesichts von Problemen und Chancen der Globalisierung, (individuelle) Akteure mit der inhaltlichen Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung zu bilden. Im deutschsprachigen Raum fand Globales Lernen im Rahmen eines umfangreichen Programms der deutschen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Gefolge des UN-Dekadenprojekts Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mittels Ausformulierung eines entsprechenden Kompetenzkonzepts (vgl. de Haan/Harenberg 1999) zu einer gestaltungsorientierten Fassung. Folgerichtig hat durch diese Kanalisierung von Forschungsmitteln und damit auch der Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Community BNE die Diskussion um Bildung und nachhaltige Entwicklung majorisiert. Das Konzept der Gestaltungskompetenz als „Fähigkeit [...], Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Pro-

bleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (de Haan 2008, S. 31), bietet einen heuristischen Rahmen für stärker handlungs- und problemlösebezogenen Umgang mit der Thematik.

Dadurch wurden auch weitere Beiträge im Feld des Globalen Lernens angeregt, was aber trotz erfreulicher Entwicklungen im Schulbereich (BMZ/KMK 2007) nicht zu einem tragfähigen Konsens bezüglich Einsatzfelder und Kompetenzkonzeption Globalen Lernens geführt hat (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005) und somit der Rekurs auf BNE weiterhin nahe liegt.

Allerdings ist das BNE-Projekt durch eine verengte Ausrichtung auf den Kontext der Sekundarbildung stecken geblieben und kommt auch in den Nachfolgeprojekten über einige bruchstückhafte Ausgriffe in die Sphäre der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung nicht hinaus. Diese als gewollt wahrzunehmende Reichweitenbeschränkung lässt Globales Lernen als das breitere Konzept in fortwährender Aktualität bestehen. Entwicklungen und Erfahrungen zur Gestaltungskompetenz können in die Behandlung des Globalen Lernens aufgenommen und Ansätze zu einer Übertragung auf Erwachsene und andere Kontexte wie das Arbeitsleben abgeleitet werden. Damit lässt sich die konzeptionelle und professionelle Stagnation überwinden.

### Extension Globalen Lernens auf den Arbeitskontext

Die globalen Bildungsaktivitäten zum Erreichen der hochgesteckten Millennium Development Goals (United Nations 2000) mögen am eindrucksvollsten und am schnellsten messbare Ergebnisse im Bereich der Primar- und Sekundarbildung zeitigen (Asbrand 2008, S. 4ff.). Ohne jedoch die Debatte über die Zweckrelation von Bildung (Heid 2005) aufnehmen zu wollen, wird hier die Ansicht vertreten, dass die Entwicklung des Forschungsfeldes sowohl konzeptionell, als auch in der Rezeption solange außerhalb einer kleinen Community kaum wahrgenommen werden wird, wie nicht über den unmittelbaren Bildungskontext hinaus ein Schritt in andere gesellschaftliche Subsysteme erfolgt. Es kann nicht nur um das Verständnis und die Erklärbarkeit globaler Prozesse gehen. Das Handeln, die Aktivität als Verpflichtung für Mitglieder der Weltgesellschaft sollte nicht negiert und das gestalterische Potenzial des Globalen Lernens nicht der Vorstellung einer reinen Bildung mit der Hoffnung auf ihre umfassende Verhaltens-

mächtigkeit in der Zukunft geopfert werden (de Haan 2008, S. 28; 39). Bildung muss zwar nicht zur Lösung aktueller Probleme eingesetzt werden, aber es muss gewährleistet sein, dass ein Bildungsbegriff die Möglichkeit der bildungsbasierten Aktivität in Anwendungskontexten offen hält.

Führt man sich vor Augen, dass ungefähr 30% aller Probleme, die zu einer niedrigeren Leistung in internationalen Unternehmen führen, auf die Planung, Ausführung und das technische Wissen, jedoch an die 70% der Probleme auf Kommunikationsstil und Verhaltensweisen der beteiligten Personen zurückzuführen sind (Plasonig/Buchleitner 1999), sollte ein bildungswissenschaftlicher Ansatz Globales Lernen keinesfalls vom gesellschaftlich mitbestimmenden Kontext der Arbeit Abstand halten. Es ist an der Zeit, die Aufmerksamkeit stärker auf die Tätigkeit von Personen in Arbeitsorganisationen zu lenken (vgl. UNESCO 2009, insbes. § 15f/i).

Wenn überhaupt, dann werden bisher die Ideen der globalen Gerechtigkeit, Vielfalt, Respekt, der Sicherung von Ressourcen, der interkulturellen Zusammenarbeit und der nachhaltigen Entwicklung als das Ziel von Analysen konzipiert (Klemisch et al. 2008). Dadurch wird Globales Lernen im Arbeitskontext als zusätzlich zum, aber nicht integriert in das, organisationale Zielsystem gesetzt. Als Ergebnis neigen effizienzorientierte Organisationen dazu, Globales Lernen nicht in der Praxis umzusetzen. Globales Lernen sollte also künftig nicht ausschließlich als Ziel für sich selbst, sondern auch und vor allem als integraler Bestandteil der Entwicklung Lernender Organisationen konzipiert und implementiert werden – „vom Rande der Mainstream-Bildung“ (Calvert 2001, S. 22) in den Mittelpunkt von Lernkontexten, da effizienzorientierte Zusammenarbeit ein ständig wachsender Teil der global citizenization ist (Auvachez 2008, S. 61).

### **Mediengestützte Arbeitsgruppen als Prototyp globalisierter Arbeit**

In der globalisierenden Welt werden neue Formen der Zusammenarbeit beim Lernen und Arbeiten entwickelt. Räumlich verteilte und medienunterstützte Gruppen, die häufig aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammengesetzt sind, werden zunehmend üblich. Unter einer mediengestützten Arbeitsgruppe<sup>1</sup> verstehen wir ein Team, dessen Mitglieder ohne unmittelbare geografische und zeitliche Bindung zusammenarbeiten und dazu vornehmlich über elektronische Medien kommunizieren und interagieren (vgl. Webster/Staples 2006).

Die Zusammenarbeit in mediengestützten Arbeitsgruppen ist charakteristisch verschieden von der in traditionellen Arbeitsgruppen: Persönliche Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen und Führungskräften finden (relativ) selten statt. Es wird mehr medienvermittelt und asynchron kommuniziert. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kolleginnen und Kollegen sich nicht persönlich kennen und darüber hinaus aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, ist erhöht. Durch die Eigenheiten entstehen auch spezifische Gefahrenpotenziale für die Effektivität virtueller Teams (vgl. Köppel 2007): Kommunikation und Koordination sind durch asynchronen, interkulturellen, medienvermittelten und verarmten (nicht sozial eingebetteten) Austausch erschwert. Somit werden auch

charakteristisch andere Anforderungen bzw. andere Ausprägungen von Anforderungen an die Teammitglieder und ihre Führungskräfte herangetragen (vgl. Hertel et al. 2006).

### **Die Führungskraft in medienvermittelten Arbeitsgruppen**

Führung ist ein die gesamte Arbeitstätigkeit begleitendes und gestaltendes Interaktionsverhältnis. Eine Führungskraft nimmt ständig Einfluss auf die Mitarbeiter/-innen, auch wenn nicht andauernd kommuniziert wird. Die Kriterien, nach denen eine Führungskraft agiert, können von ihr expliziert werden, aber auch ohne weitere Thematisierung zum Einsatz kommen. Sie sind im alltäglichen Handeln häufig weniger sichtbar als bei herausgehobenen Anlässen (z.B. Kick-Off-Meetings, Zielvereinbarungs-, Rückmelde- und Personalgespräche, Projektabschlüsse und -evaluationen). Führung ist in mediengestützten Arbeitsgruppen breiter aufgefächert als in traditionellen Gruppen: Strukturelle Führung durch Führungssubstitute und teambasierte Führung (Team-Leadership) nehmen einen breiteren Raum ein (vgl. Hoch et al. 2007). Das Bild der Führungskraft als Koordinator, Kommunikator, Kontrolleur, Entscheider, aber auch Motivator, Unterstützer und Moderator des Teams wird dabei nicht grundlegend verändert. Form und Schnittstellen der Aktivitäten unterliegen aber so starken Veränderungen, dass sich ein eigenes Forschungsfeld zur Führung von mediengestützten Teams gebildet hat.

### **Das Projekt COMSIC**

Das interdisziplinäre Projekt COMSIC (Collaboration Competencies for Media Supported Intercultural Groups) am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg bearbeitet zunächst konzeptionell und in einem Pilotteam einen solchen Übertragungsansatz von Prinzipien des Globalen Lernens auf Settings der effizienzorientierten Kooperation, speziell die medienvermittelte internationale bzw. interkulturelle Zusammenarbeit. Die Anwendung eines am Modell der Gestaltungskompetenz orientierten Konzepts erfolgt explizit und entgegen der bisherigen Forschungspraxis auf dem Arbeitskontext.

Prinzipien Globalen Lernens werden für erfolgsorientierte Zusammenarbeit in globalisierten Arbeits- und Lernkontexte nutzbar gemacht. Dies integriert die Identifizierung und Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen, Expertise und Nachhaltigkeits-Kompetenzen der Arbeitsgruppen um ihres Effizienzvorteils willen. Auf diese Weise verlagert COMSIC in einem Organisationsentwicklungsansatz den Blickwinkel 1) von Bildungs- zu Arbeitskontexten, 2) vom Bereich der Einstellungsformung zum Leistungsverhalten, 3) vom traditionellen Kommunikationssetting zur mediengestützten Interaktion und 4) vom Lehrer zur Führungskraft.

Der Forschungsgegenstand und -ansatz ergibt sich wissenschaftstheoretisch aus neuen Anforderungen, die sich durch das Phänomen der Globalisierung (Steiner-Khamsi 2004) an Bildung stellen. Die Ergebnisse zielen auf theoretische und pragmatische Einsichten im Hinblick auf die angemahnte weitgehend mangelhafte Professionalität in der Praxis des Globalen Lernens (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 4) und der konkreteren Umschreibung eines möglichen Berufsfeldes mit Profilbildung im Bereich des Globalen Lernens.

Der empirische Ansatz, das Setting und die Methode der Kompetenzentwicklung in COMSIC werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

**Intention: Globales Lernen als Kriterium von Führungskompetenz**

Die Ziele bzw. Werte Globalen Lernens werden in COMSIC als Kriterien für den Einsatz von Kompetenzen als psychischen Organisationsmechanismen individueller Ressourcen zur konstruktiven Bearbeitung nicht-trivialer Aufgaben im Rahmen einer effizienzorientierten Teamkoordination konzipiert. Sie gehen damit in Zielsysteme, Argumentationsmuster, Urteile und Entscheidungen sowie Rückmeldungen und Anweisungen ein, indem sie als Maßstäbe Wahrnehmung, Bewertungen und Handlungen in der Situation lenken. Die Werte Globalen Lernens werden demnach nicht als Interventionsinhalt konzipiert, sondern mittels eines (Selbst-)Selektionsansatzes werden Führungskräfte mit entsprechenden Werthaltungen als Interventionsbasis angesprochen und ihre Führungskompetenz dementsprechend entwickelt.

Aus den Merkmalen der Zusammenarbeit in medien-gestützten Teams folgen die genannten veränderten Anforderungen zur Partizipation, Kontrolle, Koordination und interkulturellen Kommunikation. In diesen kann man unschwer die Übertragung der Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz auf den Arbeitskontext feststellen (s. Tabelle 1).

| Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz in BNE   |
|---|
| <p><i>Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen</li> <li>- Vorausschauend denken und handeln</li> <li>- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln</li> </ul>   |
| <p><i>Interagieren in sozial heterogenen Gruppen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können</li> <li>- An Entscheidungsprozessen partizipieren können</li> <li>- Andere motivieren können, aktiv zu werden</li> </ul>  |
| <p><i>Eigenständiges Handeln:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können</li> <li>- Selbstständig planen und handeln können</li> <li>- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können</li> <li>- Sich motivieren können, aktiv zu werden</li> </ul> |

Tabelle 1: Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, eingeordnet in die Schlüsselkompetenzkategorien der OECD (vgl. de Haan 2008, S. 32)

Diese lassen sich den von der OECD (2005) erarbeiteten Schlüsselkompetenzen für zukunftsfähiges Agieren in der sich internationalisierenden und globalisierenden Wissensgesellschaft zuordnen (vgl. de Haan 2008).

Die Anerkennung und der Wille zum konstruktiven Umgang mit einer Vielfalt von Werten, Kulturen und Lebensverhältnissen als Basis interkultureller Kompetenzen (Bolten 2007) haben beispielsweise Implikationen hinsichtlich der Nutzung von Medien bei der Zusammenarbeit. Nicht nur die Akzeptanz verschiedener Medien, sondern auch die entsprechende Ausgestaltung der Kommunikationsmöglichkeiten ist

eine Aufgabe der Organisation und Führung. So ist es z.B. in manchen kulturellen Settings üblich, auch kritische Äußerungen formlos per E-Mail zu verschicken; würde das gleiche Verhalten in Kulturen als unangemessen zu Verstimmungen bis hin zu dauerhaften Leistungseinbußen führen. Die Führungskraft ist aufgerufen, dies zu berücksichtigen und auf diese Weise mittelfristig eine bessere Kooperation zu kultivieren.

**Intervention: Diagnose persönlicher Werthaltungen und Ableitung von Führungshandeln**

Lernen im Sinne von Kompetenzentwicklung zugunsten von Wertorientierungen der Weltgesellschaft und Nachhaltigkeit wird für die Intervention bei COMSIC nicht als Aufbau von Wissen oder Einübung entsprechender Techniken konzipiert, sondern als eine Unterstützung der Einsetzbarkeit von vorhandenen persönlichen Ideen und Werthaltungen in effizienzorientierten Arbeitskontexten. Kernpunkte des Interventionsinteresses sind deshalb, die Führungskräfte dabei zu unterstützen:

- Unternehmensziele und Zielvorgaben mit Wertorientierungen des Globalen Lernens produktiv zu integrieren,
- diese Wertorientierungen in das eigene Repertoire an Techniken zur Teamkoordination und Mitarbeiterführung sowie der Urteils- und Entscheidungsfindung zu übersetzen,
- im Rahmen ihrer täglichen Managementaufgaben ihre Werthaltungen im Arbeitskontext entsprechend den ihnen gegebenen Vorstellungen und Handlungsspielräumen umzusetzen.
- die Führungskräfte werden so in die Lage versetzt, ihre Arbeitsgruppen besonders durch Kommunikation, Entscheidungen, Kontrolle und Moderation, die sich an den Maßstäben der ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Nachhaltigkeit orientieren, im Sinne des Globalen Lernens zu leiten.

Mit Hilfe einer (bevorzugt) schriftlichen Befragung werden zunächst für das Projekt gewonnene Führungskräfte hinsichtlich ihrer nachhaltigkeitsbezogenen Werthaltungen untersucht. Das Instrument umfasst Selbstaussagen mit Bezug zur nachhaltigen Entwicklung. Das Trainingskonzept sieht vor, gemeinsam mit aufgeschlossenen Führungskräften

- ihre auf ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit bezogenen Werthaltungen zu reflektieren, zu benennen und zu priorisieren,
- diese Werthaltungen danach gemeinsam in Handlungen und Techniken zu übertragen (Bevorzugung solcher Techniken, die der Führungskraft ohnehin zur Verfügung stehen, die sie aber bislang nicht mit den Werten des Globalen Lernens in Verbindung gebracht hat) und dabei zu differenzieren, ob es sich um Techniken handelt, bei denen es um eigenes Handeln geht, das den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in geeigneter Form expliziert werden soll, um als Modell und Reflexionsfläche zu dienen („Modellhandeln“) oder darum, die Mitarbeiter/-innen zu entsprechenden Handlungen anzuhalten, damit sie im Rahmen ihrer selbstorganisierten Tätigkeiten die Möglichkeit haben, diese Richtschnur als Maß ihres Verhaltens zu nehmen („Aktivierung“).

| Werthaltung  | Modellhandeln   | Aktivierung   |
|--|---|---|
| <i>Nachhaltigkeit der materiellen Ressourcen</i>         | Stets langfristige, mittelfristige und kurzfristige Auswirkungen von Aktionen abwägen | Aufrufen, Entscheidungen sparsam (effizient) im Sinne der Ressourcenschonung zu treffen |
| <i>Anerkennung kultureller Vielfalt</i>                  | Verschiedene Kommunikations- und Rückmeldewege sozial und technisch offenhalten       | Ermuntern, individuelle Kanäle auszuwählen und alle Kanäle abzufragen                   |
| <i>Transparenz</i>                                       | Explikation von Entscheidungen, Urteilen  | Mitarbeiter/-innen ihre (Zwischen-)Ergebnisse präsentieren lassen                       |
| <i>Stärkung der Handlungsfähigkeit und Partizipation</i> | Meinungen der Gruppenmitglieder einholen  | Zu Fragen ermuntern und diese beantworten (lassen)                                      |

Tab. 2: Beispiele für die Übertragung von Werthaltungen in Führungshandeln.

Dieser Prozess wird von den Projektleitern als Prozessunterstützer (facilitators) begleitet und ist um eine Neuinterpretation und Neukombination von Wissens- und Kompetenzbeständen zentriert. Einige Beispiele dieser Übertragung als Kernstück der Kompetenzentwicklung führt Tabelle 2 an.

#### Evaluation der Interventionswirkung

Nachdem die Führungskräfte eine Weile (je nach Lebenszyklus des Teams und individueller Absprache) ihre Teams unter Berücksichtigung ihrer Maßstäbe zur nachhaltigen Entwicklung geführt haben, wird die Ausrichtung der Teams auf die Werte des Globalen Lernens beurteilt. Dazu werden Gruppenprozesse und Arbeitsergebnisse herangezogen. Da durch die Komplexität des Settings sowie die vielfältigen externen Einflüsse keine einfachen Leistungsindikatoren greifen, wurde ein umfassendes Evaluationskonzept entwickelt, das multimodal Daten erfasst und zu einem Urteil über die Wirksamkeit der Intervention integriert wird (vgl. Wick im Druck):

Zunächst wird nach Ende der Laufzeit die Führungskraft befragt, inwieweit sie durch die aktualisierten Werthaltungen und ihre Übertragung auf Managementaufgaben Orientierung für entsprechende Handlungen wahrgenommen hat und in welchem Maße ihres Erachtens diese Werthaltungen im täglichen Handeln umgesetzt werden konnten.

Ferner wird die Fähigkeit der Führungskräfte und Gruppenmitglieder, eine andere Perspektive einnehmen und unterschiedliche Perspektiven in Verbindung setzen zu können, als Grundvoraussetzung für Globales Handeln mittels episodischer Interviews (Flick 2004, S. 158ff.) erfasst. Als Auswertungsgrundlage dienen dabei sog. „Knowledge Domains“, verstanden als „a unique set of perspectives (ways of understanding the world or solving a particular problem)“ (Justesen 2008, S. 56), die Aufschluss über die von einem Individuum oder einer Gruppe praktizierte Perspektivübernahme geben.

Schließlich werden externe Ratings und Auszählungen vorgenommen, die sich sowohl auf die Projektergebnisse als auch die Häufigkeit und Varietät der Nutzung elektronischer Ausrüstung (Groupware) und den zeitlichen Verlauf der Häufigkeit steuernder Eingriffe der Führungskraft beziehen. Diese Werte werden mit zwei Arten von Kontrollgruppen verglichen:

(1) hohe Ausprägung nachhaltigkeitsbezogener Werthaltungen bei der Führungskraft, aber ohne Intervention; (2) geringe Ausprägung und keine Intervention.

Der Ansatz kann in einen Organisationsentwicklungsansatz eingefügt werden und Bestandteil der Organisations- und Managementberatung sein. Bei erfolgreicher Pilotphase wird die Untersuchung mit Hilfe externer Fördermittel auf eine breitere Basis gestellt.

#### Fazit und Ausblick

Das beschriebene Forschungs- und Entwicklungsprojekt COMSIC trägt zur Weiterentwicklung des Konzepts des Globalen Lernens bei und stellt in dreierlei Hinsicht einen Meilenstein zu dessen Positionierung in der Bildungswissenschaft dar:

- Weiterentwicklung des Erkenntnisstandes und stärkere Integration der Forschungsrichtung in die wissenschaftliche Debatte
- Professionalisierung der Praxis Globalen Lernens
- Integration von Globalem Lernen in bestehende Arbeitssysteme

Das Forschungsprojekt befindet sich aktuell in der Erprobung. Diese Darstellung einer Arbeit im Entstehen soll auch dazu anregen, eine verstärkte Auseinandersetzung mit einer Übertragung des Globalen Lernens in den (globalisierten) Arbeitsprozess zu wagen, damit sich die Bildungswissenschaft als Forschungs- wie auch als professionelle Disziplin im interdisziplinären Feld der Forschung zur nachhaltigen Entwicklung in Arbeitskontexten frühzeitig positionieren kann.

#### Anmerkung

- 1 Alternativ: virtuelle oder verteilte Arbeitsgruppe oder Team.

#### Literatur

Asbrand, B. (2008): Wie erwerben Jugendliche Wissen und Handlungsorientierung in der Weltgesellschaft? Globales Lernen aus der Perspektive qualitativ-rekonstruktiver Forschung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 31. Jg., H. 1, S. 4–8.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 2–6.

- Auvachez, É. (2009):** Supranational Citizenship Building and the United Nations: Is the UN Engaged in a „Citizenization“ Process. In: *Global Governance*, 15. Jg., H. 1, S. 43–66.
- BMZ/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Bolten, J. (2007):** Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, J./Kuenzer, V. (Hg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt a.M., S. 21–41.
- Calvert, R. (2001):** Meeting the Challenge of Creating Real Understanding. In: *Development Education Journal*, 71, S. 22–33.
- de Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden, S. 23–43.
- de Haan, G./Harenberg, D. (1999):** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn.
- Flick, U. (2004):** *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 2. Auflage. Reinbeck.
- Heid, H. (Hg.) (2005):** Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Opladen.
- Hertel, G./Konradt, U./Voss, K. (2006):** Competencies for virtual teamwork. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, S. 477–504.
- Hoch, J. E./Andreeßen, P./Konradt, U. (2007):** E-Leadership und die Bedeutung verteilter Führung. In: *Wirtschaftspsychologie*, 9. Jg., H. 3, S. 50–58.
- Justesen, S. (2008):** The Important Role of Diversity in Innovation. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Synergie durch Vielfalt: Praxisbeispiele zu Cultural Diversity in Unternehmen*. Gütersloh, S. 56–57.
- Klemisch, H./Schlömer, T./Tenfelde, W. (2008):** Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden, S. 103–122.
- Köppel, P. (2007):** Konflikte und Synergien in multikulturellen Teams. Wiesbaden 2007.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28. Jg., H. 2, S. 2–7.
- Plasonig, A./Buchleitner, G. E. zit. nach Heinrich, C. E. (2007):** Internationalisierung – Strategien und Herausforderungen. Vortrag auf dem 2. Expertenforum ExportIT vom 26./27. Februar 2007 in St. Leon-Rot. <http://www.export-it.de/img/content/heinrich.pdf>, 31.08.2009.
- Remdich, S./Utsch, A. (2006):** Führen auf Distanz. Neue Herausforderungen für Organisation und Management. In: *OrganisationsEntwicklung*, 25. Jg., H. 3, S. 32–42.
- OECD (Hg.):** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Paris 2005.
- Steiner-Khamsi, G. (Hg.) (2004):** *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York.
- UNESCO (Hg.) (2009):** Erklärung der UNESCO-World Conference on Education for Sustainable Development vom 31. März bis 2. April 2009 in Bonn. [http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009\\_BonnDeclaration080409.pdf](http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf), 29.08.2009.
- United Nations (Hg.) (2000):** United Nations Millennium Declaration. <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>, 28.08.2009.
- Webster, J./Staples, D. S. (2006):** Comparing virtual teams to traditional teams: An identification of new research opportunities. In: *Research in Personnel and Human Resources Management*, 25, S. 181–215.
- Wick, A. (im Druck):** Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. In: *report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33. Jg., H. 3.

### Alexander Wick

ist Diplom-Psychologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und Fachleiter für Personalwirtschaft an der Internationalen Berufsakademie Darmstadt; mehrjährige praktische Tätigkeit im Internationalen Bildungstransfer. Wissenschaftliche Interessenschwerpunkte: Bildungsforschung, Personalpsychologie.

### B. Alexander Dauner

ist Diplom-Pädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg; berufspraktische Erfahrungen u.a. als Sprachlehrer in Japan. Inhaltliche Schwerpunkte: Migration, kulturelle Vielfalt und interkulturelle Kompetenz.

### Reinhard Mitschke

ist Assistent am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schultheorie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg; langjährige Erfahrung in Lehre, Planung, Organisation und Durchführung von Integrationskursen, Schulunterricht und interkultureller Beratung sowie im International Business Counselling. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Globalisierung, Globales Lernen, Vergleichende Bildungsforschung und Internationale Beziehungen, Friedenspädagogik.