

Autorin:



ASS.-PROF. DR. HEIKE WELTE
Institut für Organisation und Lernen
Universität Innsbruck

IM FOKUS: INTEGRATION UND IDENTITÄTSENTWICKLUNG VON JUNG-LEHRERINNEN/-LEHRERN

Der Berufseinstieg neuer Mitarbeiter/innen in die Organisation Schule als Prozess organisationaler Sozialisation

1 Die Einstiegssituation – ein Problemaufriss

In diesem Beitrag wird die Frage diskutiert, wie der Berufseinstieg von Lehrerinnen/Lehrern, dessen Ziel die Integration der/des Einzelnen in die Organisation Schule ist, als Sozialisationsprozess analysiert werden kann. Mit einer erfolgreichen Integration ist nicht nur das Leistungsverhalten eines neuen Mitarbeiters/einer neuen Mitarbeiterin verbunden, sondern sie ist auch wesentlich für die Identitätsentwicklung der einzelnen Personen. In der Literatur finden sich zahlreiche Untersuchungen und Abhandlungen (wie z.B. KIESER u.a. 1990) zur Problematik des Neueinstiegs in eine Organisation. Diese beziehen sich jedoch größtenteils auf die Perspektive der Organisation(sleitung) und versuchen, daraus mögliche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (oft mehr Rezepte als fundierte Konzepte) abzuleiten. Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht deshalb ein Analysemodell, das die Perspektive des Neueinsteigers/der Neueinsteigerin in den Vordergrund rückt.

Der berufliche „Ersteinstieg“ stellt für jeden Menschen eine schwierige Lebensphase dar. Durch den Wechsel des Referenzsystems – also vom Ausbildungssystem in die Erwerbstätigkeit – wird die Identität einer Person in Frage gestellt, bedingt durch mehr oder weniger große Unterschiede zwischen den beiden Bereichen, wie z.B. Wertvorstellungen oder Verhaltensweisen. Faktoren, die beim Arbeitsbeginn eine wesentliche Rolle spielen, sind die Veränderung von Zeit- und Leistungsstrukturen, die Eingliederung in ein neues soziales Umfeld, die Konfrontation mit meist vom eigenen Weltbild abweichenden Wertvorstellungen. Der Eintritt in eine Organisation bedeutet somit oft eine schlagartige Veränderung der persönlichen Situation und keinen allmählichen Übergang in eine neue Umwelt (vgl. NEUBERGER 1991, 124).

Auch wenn sich Universitätsabsolventinnen und -absolventen meist schon während ihrer Ausbildung Berufserfahrungen aneignen, so ist der Arbeitsbeginn nach Abschluss des

Studiums insofern nochmals eine besondere und neue Situation, da üblicherweise eine der akademischen Ausbildung adäquate Tätigkeit angestrebt wird. Absolventinnen/Absolventen zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie zwar meist über ein großes Maß an theoretischem Wissen verfügen, ihre Erfahrungen im Bereich der praktischen Umsetzung aber meist begrenzt sind. Sie haben noch keine ihrer Ausbildung entsprechende Berufserfahrung und konnten bisher in einem (mehr oder weniger) geschützten Raum agieren.

In Schulen findet man selten systematische, formal institutionalisierte Einführungsprogramme (vgl. u.a. ALTRICHTER u.a. 1994, 348 ff.). Der Einstieg in den Lehrberuf ist meistens wenig begleitet und gestaltet, was u.a. (aber nicht nur) mit der isolierten Arbeitssituation des Unterrichtens zusammenhängt. Eine schrittweise Einführung mit Information über die Arbeitsaufgabe, zunehmender Komplexitätssteigerung, steigende Verantwortung usw. findet nicht statt. „Durch die ‚Ganzheitlichkeit‘ der Arbeit gleichen die Aufgaben von Neulingen qualitativ jenen erfahrener Berufstätiger und werden üblicherweise auch nicht quantitativ reduziert.“ (ALTRICHTER u.a. 1994, 350)

2 Ein Phasenmodell organisationaler Sozialisation

Grundlage der Analyse in diesem Beitrag bildet – in Anlehnung an FELDMAN (1981) – ein rollenanalytisches Phasenmodell organisationaler Sozialisation, das den Prozesscharakter sowie das handelnde Subjekt im Rahmen der Rollenaushandlung herausstreicht. Das Modell umfasst die Phasen:

- Voreintritt – anticipatory socialization
- Orientierungsphase – encounter
- Integration – change and acquisition

Zielsetzung organisationaler Sozialisation ist das Erreichen einer stabilen Ich-Identität (vgl. zum symbolischen Interaktionismus JOAS 1991; KRAPPMANN 1975). Dieses Konzept

geht davon aus, dass Identität nur durch die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben entwickelt werden kann, dieser Rahmen aber gleichzeitig die Möglichkeiten des Einzelnen begrenzt (vgl. TRAXLER 1982, 42). Die dabei ablaufenden Handlungsprozesse (Interaktionen) werden als Sozialisationsprozesse betrachtet (vgl. PREGLAU 1989, 57 ff.). Identitätskrisen entstehen u. a. beim Wechsel eines (stabilen) sozialen Zusammenhanges, wie es der Eintritt in eine (neue) Organisation darstellt. Es finden neue Aushandlungen statt, bei denen eigene und fremde Erwartungen erst wieder in Balance kommen müssen. Damit stellt sich der Berufseinstieg als eine besonders identitätskritische Lebensphase dar.

Das Modell geht von einem interaktionistischen Rollenverständnis aus (vgl. KRAPPMANN 1975): Im Prozess der organisationalen Integration geht es einerseits um die „Vergesellschaftung“ der Person (role-taking), d. h. die Rollenübernahme, das Sich-Einpassen des Individuums in die vorgegebenen Rollenschemata und -erwartungen, die Aneignung der organisationalen, also schulischen Wirklichkeit als spezifischer sozialer Kontext. Andererseits ist die Person jedoch nicht nur ein sich einfügendes Objekt, das fremden Ansprüchen unterworfen wird, sondern sie versucht, im Prozess der „Individuation“ eigene Vorstellungen durchzusetzen und Bedingungen in diesem Sinne neu zu gestalten (role-making), d. h., der/die Einzelne möchte die eigene Besonderheit bewahren. In diesem Aushandlungsprozess bringen die Akteurinnen/Akteure immer auch Teile ihrer Identität ein, die durch diesen Kommunikationsprozess mit anderen aber auch „neu“ entstehen bzw. weiterentwickelt werden. Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung wird verstanden als Einheit von Vergesellschaftung und Individuierung. Als Randbedingungen dieses Aushandlungsprozesses agieren dabei die aus der organisationalen bzw. schulischen Struktur, den Arbeitsinhalten und Arbeitsbedingungen der einzelnen Stellen folgenden Verhaltensnormierungen.

Nicht die Anpassung, sondern die Wechselseitigkeit der Prozesse steht also im Vordergrund: Der neue Lehrer/die neue Lehrerin stellt eigene Ansprüche an seine/ihre Tätigkeit, hat bestimmte Vorstellungen darüber, wie er/sie die Arbeitsaufgabe erfüllen möchte, wie soziale Beziehungen gestaltet sein sollen. Die Bemühungen des Individuums um Aufrechterhaltung seiner Individualität stehen gleichsam im Widerspruch zu den Forderungen der Organisation Schule nach vollständiger Identifikation. Damit ergibt sich für den/die Einzelne/n ein Spannungsfeld, das sich zwischen (völliger) Anpassung an die organisationalen Gegebenheiten/Erwartungen und (völlig) autonomer Ausgestaltung der Arbeitsrolle bewegt (vgl. TILLMANN 1993, 135 ff.). Für die Entwicklung von Identität ist es von entscheidender Bedeutung, dass sich der/die Einzelne eine gewisse Distanz gegenüber der Organisation bewahrt und so seine/ihre Subjektivität behaupten kann. Dies ist auch im Interesse der Organisation, denn nur so ist es möglich, eigene Vorstellungen in die Rollengestaltung einzubringen und nicht „blind“ gegenüber organisationalen Gegebenheiten zu werden. Die Auseinandersetzung soll in der Ausgestaltung und Entwicklung einer gegenseitig akzeptierten Rollenauffassung resultieren.

Im Rahmen organisationaler Integration steht die Bewältigung von drei Veränderungen im Mittelpunkt – verstanden als Bündel verschiedener, gleichzeitig ablaufender Prozesse, die eine Vielfalt von Verhaltensweisen und Empfindungen begründen:

- die Aneignung angemessenen Rollenverhalten
 - die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten am Arbeitsplatz
 - die Anpassung an die Normen und Werte der Arbeitsgruppe
- Das sind gleichzeitig auch die Hauptaufgaben der Einführung neuer Mitarbeiter/innen.

2.1 Voreintrittsphase – anticipatory socialisation

Der Prozess des Berufseinstiegs beginnt nicht erst mit dem eigentlichen Eintritt in die Organisation, sondern die „Weichen“ werden bereits einige Zeit vor Arbeitsbeginn „gestellt“. Erwartungen und Vorstellungen über die Berufstätigkeit, über Arbeitsinhalte, Vorgesetzte, Kolleginnen/Kollegen usw. werden im privaten Umfeld, im Rahmen der Ausbildung, u. Ä. vermittelt – antizipatorische Sozialisation (vgl. HEINZ 1995; BAMMÉ u. a. 1983, 49 ff.).

Antizipatorische Sozialisation soll auf das Berufsleben und die damit verbundenen markanten Veränderungen vorbereiten. Sie umfasst alles Lernen und alle Erfahrungen, die das Individuum – funktional oder dysfunktional – auf seinen Eintritt in eine Organisation vorbereiten (vgl. FELDMAN 1981, 310). Sie stellt eine Phase der Formung von Erwartungen und „Bilder“ über den zukünftigen Arbeitsplatz und die damit verbundene Tätigkeit dar und setzt – je nach Betrachtungsweise – sehr früh an.

Diese Grundmuster der Arbeitsorientierung, wie z. B. Erwartungen über Arbeitszeit, Direktion, Lehrerkollegen und -kolleginnen, Schulklassen, Unterrichtstätigkeit, Aufstiegsmöglichkeiten u. Ä. bilden sich also schon vor dem ersten Eintritt in die Schule und sind (mit Veränderungen) für das Arbeitsleben interpretations- und orientierungsbestimmend. Der/Die Einzelne erhält Informationen von seiner/ihrer Umwelt und vergleicht diese mit dem eigenen Selbstkonzept (bezogen auf die zukünftige Arbeitstätigkeit). Daraus ergeben sich dann eine Reihe von (bewussten) Entscheidungen, die die Richtung der zukünftigen Berufslaufbahn bestimmen (vgl. JABLIN 1987, 680). Die Auseinandersetzung führt zur Entwicklung eines bestimmten Selbstbildes und legt damit fest, mit welcher „Geschichtlichkeit“, mit welchen biografischen Voraussetzungen der Einzelne in die Organisation kommt (vgl. KRAPPMANN 1975, 43 ff.).

Wichtige Interaktionspartner/innen in dieser Phase, die zentrale Variablen (vgl. REHN 1990, 25) wie Vorstellungen über die Organisation und Arbeitsposition sowie die Übereinstimmung von Kompetenzen, Bedürfnissen und Werten prägen, sind u. a. Familie, Bildungsinstitutionen, Erfahrungen aus Teilzeitbeschäftigungen, Peer-Groups, Medien sowie die Stellensuche und -auswahl an sich. Sie werden bedeutsamer und prägender, je stärker der/die Einzelne auf der „Suche“ nach bestimmten Werten, Interessen und Fähigkeiten für die spätere Berufstätigkeit ist, und haben auch wesentlichen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl.

An dieser Stelle möchte ich kurz auf universitäre Ausbildung als spezifische Sozialisationsinstanz dieser Phase eingehen (vgl. dazu auch WELTE 1999, 62 ff.):

Die bisher erworbenen grundlegenden Qualifikationen für soziales Handeln werden durch eine universitäre Ausbildung und einer damit verbundenen Sozialisation weiter mit Erfahrungen angereichert. Durch ein Studium entstehen Kompe-

tenz- und Legitimationsmuster, die für die jeweilige Tätigkeit von Bedeutung sind. Während der Ausbildung sieht man sich immer mehr in der angestrebten Rolle, übernimmt immer mehr die Werte, die man später braucht, um die Rolle auszufüllen, auf die man vorbereitet wird, was zu einer Identifizierung mit der Berufsrolle führt (vgl. HEINZ 1980, 515).

Das Studium ist auf zwei (analytisch getrennten) Ebenen zentraler Interaktionspartner:

Einmal geht es um den Bereich der Kompetenzentwicklung (vgl. zum Kompetenzbegriff BADER/MÜLLER 2002): Ziel eines Universitätsstudiums ist eine wissenschaftliche Berufsvorbereitung. Es werden situations- bzw. fachspezifische Kompetenzen erworben, die der „typischen“ Tätigkeit entsprechen, die aber mit dem universitätsbezogenen Kontext (wissenschaftliche Sprache und Denkfiguren in sozialen Situationen) verknüpft sind. Diese prägen die Wahrnehmung der späteren Arbeitssituationen und führen damit möglicherweise auch zu bestimmten, typischen Reaktionsmustern.

Einen wesentlichen Anteil nimmt die Entwicklung von Fachkompetenz, verdeutlicht durch das erworbene Wissen, ein. Ausbildung wird vielfach verstanden als individuelle Aneignung isolierter, spezialisierter Wissensbestände, die in der Berufspraxis im Modell 1:1 umgesetzt werden können. Studien zeigen, dass in Veranstaltungen vermitteltes offizielles Wissen oft nur wenig Einfluss auf das konkrete Handeln der Studierenden in ihrer eigenen Praxis hat (vgl. DICK 1994, 31). Ein Grund liegt möglicherweise in der Einschätzung von „Theorie“ als wenig hilfreich in der zukünftigen Handlungspraxis, da diese mehrdeutig, ungewiss und komplex ist, flexibles und rasches Handeln erfordert (vgl. u. a. DÖRNER 1994): Berufsanfänger/innen greifen deshalb nur sehr eingeschränkt auf kodifiziertes Wissen zurück, bedeutsamer scheinen die Erfahrungen außerhalb der formellen Ausbildung zu sein. Das heißt, der formalen Ausbildung gelingt es kaum, frühere Sozialisationserfahrungen (bspw. Orientierungen und Einstellungen) zu korrigieren oder zu transformieren (vgl. DICK 1994, 30).

Allerdings zeigt sich, dass Kompetenzen und damit auch Wissen, das in handlungsorientierten Lehr-Lern-Settings erworben wurde, in der späteren Berufstätigkeit sehr wohl zur Anwendung kommt. Dies wird in zahlreichen Ausbildungskonzeptionen – gerade in der Lehrer/innenbildung – schon berücksichtigt (vgl. z. B. BAUMGARTNER/WELTE 2001) und zeigt damit entsprechende Effekte.

Einen weiteren interessanten Aspekt in diesem Zusammenhang stellen Praktika im Rahmen von Bildungskonzeptionen dar. In Praktika geht es um eine Ergänzung und Verdichtung des Wissens durch praktische Bezüge. Beide zusammen können ein konsistentes und reflektiertes Bild über das erzieherische Handeln und den Beruf eines Lehrers/einer Lehrerin ergeben und so zu beruflicher Handlungskompetenz beitragen. Sie ermöglichen eine mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Berufsfeld, in diesem Fall jenem eines Lehrers/einer Lehrerin durch Teilhabe am Alltag einer Schule. Hier kann es zu einer (ersten) gemeinsamen Auseinandersetzung von universitärer Ausbildung und späterer Berufstätigkeit kommen, die den Berufseinstieg u. U. erleichtern (vgl. zu einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit Praktika u. a. OSTENDORF 2007; GÜTL/WELTE 2002).

Zum anderen wird durch die „Organisation“ eines Studiums sowie die in Universitäten stattfindenden Interaktions-

prozesse soziale Identität konstituiert (Sozialisations Ebene), wie z. B. professionelles Selbstverständnis, Statusbewusstsein. Schulische Sozialisationserfahrungen können dabei bestätigt und verstärkt werden. Ein Studium vermittelt bestimmte Werthaltungen (z. B. Wissen und Einzelleistung sind wichtig), Vorstellungen über die zukünftige Tätigkeit, die zukünftige Lebensgestaltung, die eigene Rolle als Akademiker/in.

Ziel dieses „heimlichen Lehrplans“ kann es sein, auf Berufspraxis in der Hinsicht vorzubereiten, dass die Universität und ihre Ausbildungsstruktur selbst eine Handlungspraxis ist, in der wesentliche Merkmale der späteren sozialen und organisationalen Strukturen simuliert und dadurch eingeübt werden, sodass Fähigkeiten und Werte in Übereinstimmung gebracht werden (vgl. ALTRICHTER/GORBACH 1993, 88). Das bedeutet: Die Sozialisationseffekte universitärer Ausbildung verfestigen meist berufliche Handlungsorientierungen durch die Konfrontation mit bestimmten beruflichen Verhaltensformen (Habitus). Diese prägen die Wahrnehmung der späteren Arbeitssituationen und führen damit möglicherweise auch zu bestimmten, typischen Reaktionsmustern.

Allerdings sind die Ergebnisse darüber, was im Rahmen der universitären Sozialisation an Wertvorstellungen, Orientierungen, Statusdenken vermittelt wird, sehr widersprüchlich und angesichts von einzelnen Lebensverläufen problematisch. So lassen sich über Durchschnittswerte keine Aussagen über Richtung und Verlauf individuell verschiedener Sozialisationsprozesse machen. Zu berücksichtigen ist auch der Einfluss anderer Umwelten, in denen sich Studierende befinden. Zwischen diesen Subsystemen können Spannungen, Widersprüche, Überforderungen usw. auftreten, die sowohl positive wie negative Effekte haben können.

Neben dieser inhaltlichen Ebene soll im Zusammenhang mit einem Universitätsstudium noch auf einen besonderen (strukturellen) Faktor hingewiesen werden, der kennzeichnend für universitäre Sozialisation ist: Der/Die Einzelne befindet sich in einem Übergangsstadium, nämlich von der Sozialisation als Jugendliche/r zur Sozialisation als Erwachsene/r, ohne allerdings einem der beiden Bereiche schon als Vollmitglied anzugehören. Das Studium stellt ein Moratorium dar, d. h., es ist ein Raum, aus dem sich der/die Einzelne herauslösen, sich unterschiedlichen Verpflichtungen/Anforderungen und Erwartungen stellen kann, um letztlich die eigene Perspektive/die eigene Vorstellung zu entwickeln (vgl. MÜLLER 1987, 1099). Ein Studium schiebt den Zeitpunkt des Eintritts in das Erwerbsleben hinaus und bedeutet damit eine Verlängerung jener Zeit, in der man sich mit den unterschiedlichen „Welten“ auseinandersetzen kann. Studierende haben zwar einerseits die Phase der Adoleszenz abgeschlossen, könnten damit potenziell wie andere Jugendliche eine Erwachsenenrolle einnehmen, in mancher Hinsicht sind sie jedoch (z. B. Beruf, ökonomische Unabhängigkeit) davon noch ausgeschlossen. Es stellt sich für sie (in unterschiedlichem Ausmaß) die Frage, an welchem Bereich sie sich in ihren Handlungen orientieren.

Die Institutionalisierung einer von der Erwachsenenwelt abgelösten Lernsphäre ermöglicht es den Einzelnen, Erfahrungen zu machen, die sie in der Realität, auf die hin sie sozialisiert werden, nicht zugänglich wären. Ein Studium ist zwar mit konkreten Zielpositionen verknüpft und insofern eine Entscheidung, die sich als bedeutsam darstellt und nur schwer wieder rückgängig gemacht werden kann, allerdings ergibt sich

innerhalb des Studiums eine Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten und bleibt das Handeln des Einzelnen folgenlos im Hinblick auf eine bestimmte Berufsposition. Die Universität stellt damit eine besondere Umwelt für die Persönlichkeitsentwicklung dar, in der unterschiedliche Zielperspektiven und Handlungsmuster relativ sanktionslos probiert und gewechselt werden können.

2.2 Orientierungsphase – encounter

Wenn ein Absolvent/eine Absolventin die neue Arbeitsstelle angenommen hat, beginnt die nächste Phase organisationaler Sozialisation. Diese umfasst die Aufnahme der Lehrtätigkeit und damit die erste Konfrontation mit schulischen Gegebenheiten. Dabei treffen mehr oder weniger übereinstimmende oder differierende Erwartungen der Neulinge, bezogen auf die Unterrichtstätigkeit, das Kollegium, die Direktion, die Rollenerwartungen an die eigene Person, den Umgang mit der Organisation, aufeinander. Der/Die „Neue“ soll die gültigen Werte, Normen und Praktiken erlernen und auf diese „eingeschworen“ werden (vgl. NEUBERGER 1991, 126 ff.). Für den/die „Einsteiger/in“ ist diese erste Zeit nicht zuletzt durch veränderte Zeit- und Lebensstrukturen, Aufbau neuer sozialer Beziehungen, Unsicherheiten, Informationsdefizite usw. (sog. „Praxischock“) gekennzeichnet. Die Auseinandersetzung mit all diesen Faktoren erfolgt im Rahmen des Rollenkonstruktionsprozesses, der die Verhaltensdispositionen und -weisen des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin prägt.

Die wesentlichen Zielsetzungen in dieser Einstiegsphase sind:

- *Rollendefinition:* Klärung der eigenen Rolle im Kollegium, Entscheidungen treffen über bestimmte Arbeitsaufgaben
- *Einführung in die Unterrichtstätigkeit:* die neuen Aufgaben, Bezugsgruppen und Tätigkeiten lernen
- *Aufnahme in die Gruppe:* neue zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen, die geltenden Gruppennormen lernen
- *Handhabung von Rollenkonflikten:* Konflikte, die aus unterschiedlichen Rollenanforderungen resultieren, bewältigen
- *Handhabung von Konflikten mit der Außenwelt der Schule:* mit Konflikten zwischen Berufs- und Privatleben umgehen

Erwartungen ergeben sich auf einer kognitiven, emotionalen, sozialen, wert- und normbezogenen sowie behavioralen Ebene (vgl. zu Erwartungen ALTHAUSER 1982; WANOUS 1992). Vermittelt werden Erwartungen vor allem durch den Arbeitsinhalt und damit verbundene Faktoren, dem Vorgesetzten (Direktion) und den Kolleginnen/Kollegen sowie den organisationalen Strukturen. Nur im Idealfall entspricht die individuelle Verarbeitung der Rollenerwartungen den Absichten der Interaktionspartner/innen. Im Normalfall werden mehr oder weniger große Unterschiede auftreten, da sie verzerrt wahrgenommen und verarbeitet, anders als beabsichtigt bewertet werden u. Ä. Die Erwartungen (sowohl des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin als auch „der Organisation“ und ihrer Mitglieder) sind undeutlich, widersprüchlich, inkonsistent, miteinander unvereinbar oder auch instabil und werden in verschiedenen „geografischen und zeitlichen Räumen, in unterschiedlicher Form (verbal oder nicht-verbal) artikuliert, abhängig von der subjektiven Interpretation der Sender einer Rollenerwartung, die sehr häufig nicht einmal voneinander wissen“ (FREY, zit. in: ALTHAUSER 1982, 113). Dieses Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Erwartungen kann zu

Konflikten führen und je nach Bewältigung steigt oder fällt die Bindung an die Organisation Schule.

Wie diese Diskrepanzen erlebt werden, hängt von der einzelnen Person ab (z. B. frühere Erfahrungen, persönliche Interpretationsschemata). Zentrale Faktoren dürften dabei das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Anerkennung durch die soziale Umgebung sein. Grundsätzlich lassen sich zwei Positionen unterscheiden, die sich durchaus vermischen können:

Die erste Position geht davon aus, dass diese Zeit, die durch ein hohes Maß an Unsicherheit, Konflikten und Überlastung gekennzeichnet ist, auch als solche erlebt wird. Damit verbunden sind Angst und Stressgefühle. Erwartungsenttäuschungen, Rückzug, Veränderung individueller kognitiver Schemata u. Ä. können die Folge sein.

Die zweite Position geht davon aus, dass dieses mit neuen Situationen verbundene Unsicherheitspotenzial nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung gesehen wird. Für die Einzelnen kann es durchaus wünschenswert sein, aktiv zu sein, Dinge auszuprobieren, Orientierungen zu finden.

Bedeutsame Interaktionspartner/innen in dieser Phase sind der konkrete Arbeitsinhalt, der Direktor/die Direktorin als Vorgesetzte/r, die Kolleginnen/Kollegen sowie externe Bezugspersonen. Ich möchte an dieser Stelle auf zwei kurz eingehen: Arbeitsinhalt und soziale Beziehungen innerhalb der Organisation.

➤ Arbeitsinhalt:

Es geht für den neuen Lehrer/die neue Lehrerin darum, die meist nur vage definierten Anforderungen/Inhalte einer Stelle zu entschlüsseln und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln. Der neue Mitarbeiter/die neue Mitarbeiterin möchte die erworbenen Kompetenzen einsetzen, unter Beweis stellen, dass er/sie „etwas kann“. Wichtig sind der Inhalt, die Qualität und Gestaltung der Aufgabe, denn in ihnen zeigen sich neben den Qualifikationsanforderungen auch die Ziele der Organisation, mit denen sich neue Lehrer/innen identifizieren sollen (vgl. KIESER/u. a. 1990, 40). Eine erfolgreiche Aufgabenerfüllung führt zu Arbeitszufriedenheit und damit Bindung an die Organisation Schule.

Systematisch geplante und bewusst gestaltete Einführungsprogramme vermitteln die Anforderungen der Arbeitsaufgabe und haben dabei auch die Funktion, neue Mitarbeiter/innen zur Anpassung an organisationale Gegebenheiten, Routinen und Regeln zu veranlassen. Dadurch soll die mit dem Arbeitsbeginn verbundene Ungewissheit abgebaut, planbar, kontrollierbar gemacht werden. Die „Wirksamkeit“ dieser Strategien hängt von den Erfahrungen des/der Vorgesetzten und des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin ab.

Meist gibt es jedoch keine systematischen Programme, sondern meist wenig bewusste Einführungsstrategien, die entsprechende Sozialisationseffekte haben können, wie z. B. (vgl. SCHEIN 1964, 68 ff.):

Strategie des „ins kalte Wasser werfen“ sowie die „Entwurzelungsstrategie“: Der/Die neue Lehrer/in bekommt Aufgaben mit Verantwortung, erhält jedoch keine systematische Unterstützung, außer wenn er/sie selbst nachfragt und Informationen verlangt („er/sie geht entweder unter oder bewährt sich“). Erfolg und Misserfolg hängen in hohem Maße vom Zufall ab (vgl. dazu auch ALTRICHTER u. a. 1994, 350 f.). Vorgesetz-

te wollen bei dieser Strategie ihre Autorität durch eine grundlegende Verunsicherung des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin zeigen. Diese Unsicherheit entsteht auch durch mangelndes Feedback.

Strategie des „Grenzen aufzeigen“: Neue Mitarbeiter/innen bekommen besonders schwierige Aufgaben zu Beginn ihrer Tätigkeit (z. B. durch die Zuteilung entsprechend schwieriger Klassen), die sie nicht oder kaum lösen können. Dadurch soll ihnen ihre begrenzten Fähigkeiten aufgezeigt werden, sodass sie bereit für neue (durch die Organisation gestaltete) Informationen sind.

Die Erfüllung der Arbeitsaufgabe beinhaltet qualifikatorische und sozialisatorische Wirkungen. Sie hat einen zentralen Einfluss auf die Identitätsentwicklung von neuen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern. Lehrer/innenarbeit stellt dabei ein besonderes Spannungsfeld dar, das sich als für die Absolventinnen/Absolventen belastend herausstellen kann. Vereinfachend formuliert ist die Aufgabe zwischen der optimalen Förderung junger Erwachsener, wie sie im Bildungsziel (vgl. § 2 SchOG) angestrebt wird, und der Selektionsfunktion und damit der Vergabe von Chancen durch die Lehrperson eingebettet (vgl. dazu MEYER 1997). Sozialisationsbestimmende Faktoren in diesem Zusammenhang sind vor allem der Anforderungsgrad der Arbeit (wie viel Routine, Langeweile ...), die Bedeutsamkeit der Arbeit für die Organisation, das Kontrollausmaß über die eigene Tätigkeit, der Grad an Autonomie bei der Aufgabenerfüllung, die Verantwortung und der Bezug zu den Kompetenzen sowie deren Weiterentwicklung, die Beteiligung an Entscheidungsprozessen, der Gesamtzusammenhang der Arbeitsaufgabe (vgl. HEINZ 1980, 516 ff.; MOWDAY u. a. 1982, 59 ff.). Diese Merkmale von Stellen können die Bindung an die Organisation erhöhen und damit auch das Gefühl der Verantwortlichkeit.

Konflikte im Rahmen der Arbeitsinhalte können sich vor allem in einer (quantitativen und/oder qualitativen) Über- oder Unterforderung ergeben: Fähigkeiten und Anforderungen stimmen mit den eigenen Vorstellungen nicht überein und werden als belastend oder unangenehm empfunden. Neue Lehrer/innen werden versuchen, diese Konflikte zu lösen bzw. die verursachenden Faktoren zu verändern. Das hängt von

der Wahrnehmung und Einschätzung dieser Konflikte sowie damit verbundener Handlungsmöglichkeiten ab (vgl. FELDMAN 1983, 258 ff.). Werden die Konflikte als sehr belastend und lange andauernd erlebt, kommt es wahrscheinlich zu Unzufriedenheit und Rückzug, aber auch Einstellungsänderungen sind möglich.

► **Soziale Beziehungen innerhalb der Organisation:**

Die Direktion und das Kollegium nehmen eine wesentliche Rolle im Rahmen der sozialen Integration eines neuen Mitarbeiters/einer neuen Mitarbeiterin ein. Sie vermitteln Informationen über die Arbeitsaufgabe sowie die Organisation und haben bestimmte Erwartungen darüber, wie der neue Mitarbeiter/die neue Mitarbeiterin seine/ihre Rolle ausfüllen soll. In der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen ist es für den/die Einzelne/n möglich, eigene Vorstellungen einzubringen und so einen Ausgleich zwischen Anpassung und Individualisierung zu erreichen. Diese Personen haben nicht nur eine funktionale Rolle im Hinblick auf die zu erfüllende Arbeitsaufgabe, sondern sind zentral für die Entwicklung sozialer Beziehungen. Soziale Beziehungen umfassen dabei das Interesse und die Aufmerksamkeit, die jemand erwartet, und die ihm dann schlussendlich entgegengebracht werden. Die soziale Gruppe gilt als zentral für die Ausgestaltung der eigenen Identität im Rahmen organisationaler Sozialisation sowie die Bindung an die Organisation.

Der Aufbau sozialen Beziehungen erweist sich als komplexer Integrationsprozess, der zu einer der größten Belastungen beim Arbeitsbeginn werden kann, wie es die Abbildung verdeutlichen soll.

Sozialisatorische Interaktionen beinhalten wechselseitige Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse. Der/Die Einzelne ist mit den Erwartungen dieser Personen konfrontiert und setzt sich mit ihnen auseinander. In ihren Interaktionen strukturieren neue Mitarbeiter/innen dabei ihr Handeln vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen und den gegenwärtigen Erwartungen. Sie orientieren sich in ihrem Verhalten an der Interpretation der Situation und versuchen, Handlungsräume zu bestimmen, die das Einbringen eigener Erwartungen und Vorstellungen und damit Identitätsdarstellung ermög-

Beteiligte Faktoren	Neue Lehrerin/Neuer Lehrer	Kollegium	Direktion
Regeln	Erlernen der offiziellen Rollenanforderungen und der (legitimen) Möglichkeiten, diese zu umgehen	Inwieweit ist der neue Mitarbeiter/die neue Mitarbeiterin bereit, den internen Auslegungen des Regelsystems zu folgen?	Entspricht der neue Mitarbeiter/die neue Mitarbeiterin den Rollenanforderungen und ist er/sie bereit, seine/ihre Handlungsräume im Interesse der Organisation zu nutzen (Loyalität)?
Interaktionen	Bietet die Organisation Möglichkeiten zur Integration, ohne Gefährdung der Ich-Identität?	Gelingt die Erhaltung der Identitätsbalance in Interaktionsbeziehungen mit dem Neuen/der Neuen?	Verfügen die Beteiligten über ausreichend Ambiguitätstoleranz, um jeden in seiner Identitätsdarstellung zu tolerieren?
Macht	Welche Handlungsräume bietet mir die Organisation und wie kann ich meine Interessen durchsetzen?	Gelingt die Wahrung unseres Macht- und Einflussbereichs auch nach der Integration des/der Neuen; entstehen evtl. neue Machtbereiche für uns?	Inwieweit ist durch die Integration des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin der eigene Macht- und Einflussbereich gefährdet, gesichert oder ausbaubar?

Abbildung: Die Komplexität des Integrationsprozesses (vgl. Hanft 1992, 503)

lichen. Identität entsteht durch die Auseinandersetzung mit anderen Personen im Rahmen von Interaktionen und ist zugleich Prozess und Produkt dieser Interaktionen. Die Verinnerlichung sozialer Deutungs- und Beziehungsmuster durch die Erfahrungen, die in Interaktionen gemacht werden, werden so zum Bestandteil der eigenen Persönlichkeit.

Bei den Organisationsmitgliedern finden damit ähnliche Prozesse wie bei dem neuen Mitglied statt: Sie müssen die Rollenerwartungen des neuen Mitarbeiters/der neuen Mitarbeiterin verarbeiten, in ihre Deutungs- und Beziehungsmuster aufnehmen. Allerdings ist bei diesen Rollenherstellungsprozessen die asymmetrische „Ressourcenverteilung“ zu berücksichtigen. So werden die Mitglieder dieser Gruppe (mehr oder weniger) versuchen, die bestehenden Beziehungen und Regeln stabil zu halten, Macht- und Einflusstrukturen nicht zu gefährden.

Es muss zu einem Ausgleich zwischen diesen verschiedenen Erwartungen durch vielfältige Verhandlungs- und wechselseitige Anpassungsprozesse kommen (sozialisatorische Prozesse), d. h., durch täglich stattfindende Interaktionen entstehen „individuelle“ organisationale Rollen (role-taking-role-making). Die Balance zwischen sozialem Druck nach Anpassung und Autonomiestreben soll erreicht werden: Der/Die neue Mitarbeiter/in muss die auf ihn/sie und seine/ihre Rolle bezogenen Erwartungen erkennen, anhand seines/ihrer Selbstkonzeptes bewerten sowie interpretieren und zu einem Bild über die „aktuelle“ Situation zusammenfügen (Bedeutung geben), die sich aus der spezifischen Arbeitssituation ergibt. Diese Interpretation der Erwartungen führt schlussendlich zum Rollenverständnis, die zentrale Funktion der Orientierung sowie Motivation und Identifikation haben. Eine stabile Identität ist Bedingung dafür, mit unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen (Inkonsistenzen) umgehen zu können und handlungsfähig zu bleiben. Je nach Bewältigung dieser Phase steigt oder fällt die Bindung an das Unternehmen (vgl. REHN 1990, 21; KIESER u. a. 1985, 90 ff.).

2.3 Integrationsphase – change and acquisition

Die dritte Stufe im Rahmen des verwendeten Modells organisationaler Sozialisation ist die „change and acquisition“ Phase (vgl. FELDMAN 1981, 310). Wann diese dritte Phase beginnt, lässt sich nicht genau festmachen, da es sich um eine analytische Aufteilung des organisationalen Prozesses handelt und diese Phasen – vor allem die zweite und dritte – ineinander greifen. Organisationsmitglieder versuchen meist, einen formellen Abschluss der Einführungszeit durch bestimmte Zeichen oder Rituale erkennbar zu machen. Sie sollen symbolisieren, dass der/die neue Mitarbeiter/in nun ein „Vollmitglied“ der Organisation ist.

Die Phase beinhaltet die Bewältigung der mit dem Arbeitsbeginn verbundenen Veränderungen (vgl. REHN 1990, 26 f.):

- ▶ Bewältigung von Rollenanforderungen: Es soll Übereinstimmung darüber herrschen, wer für welche Aufgabenbereiche verantwortlich ist. Weiters sollen grundlegende Konflikte zwischen Arbeits- und Privatleben geklärt sein.
- ▶ Aufgabenerfüllung: Kenntnisse über die neue Aufgabe sowie ein gewisses Selbstvertrauen sollten aufgebaut sein.
- ▶ Angleichung an die Normen und Werte der Arbeitsgruppe: Die Kolleginnen/Kollegen sollten dem/der „Neuen“ vertrauen, er/sie soll die Normen und Werte der Gruppen kennen und sich zum Teil angepasst haben.

Ziel für den Einzelnen/die Einzelne ist es, ein akzeptiertes Mitglied zu werden und dabei die eigene Identität zu bewahren (vgl. FISHER 1986, 116), während für die Organisation die Schaffung von Loyalität und Zustimmung im Vordergrund steht. Eine Integration liegt dann vor, wenn der gegenseitige Interaktions- und Beeinflussungsprozess zwischen dem neuen Mitglied und seinen Bezugspersonen in der Organisation zu einem befriedigenden Ergebnis gekommen ist.

Resümee – zwei mögliche Gestaltungsansätze

Für die Gestaltung dieser verschiedenen Phasen ergeben sich aus meiner Sicht vor allem zwei wesentliche Handlungsfelder (vgl. auch WELTE 1999, 201 ff.):

1 Ansatzpunkte im Rahmen der universitären Ausbildung:

Zentral ist die Gestaltung und Aufarbeitung von Lern-Lern-Situationen, die es ermöglichen, verschiedene Rollen kennen- und erfahrungszulernen, Wissen dabei anzuwenden und zu entwickeln sowie diese Erfahrungen mit der eigenen Position zu vergleichen und damit zu einer kritischen Auseinandersetzung sowie zur Entwicklung eines realistischen Selbstbildes beizutragen.

2 Ansatzpunkte zur Gestaltung der Einführungsphase in der Organisation Schule:

Zentral ist die Gestaltung von Arbeitssituationen, die es ermöglichen, Einsicht in Problemzusammenhänge zu erhalten, soziale Kontakte aufzubauen, Freiräume zur selbständigen Ausgestaltung zu nutzen, diese Erfahrungen mit der eigenen Position zu vergleichen und damit zu einer kritischen Auseinandersetzung sowie zur Entwicklung eines realistischen Selbstbildes beizutragen.

Für eine geglückte Integration ist auf alle Fälle eine Reihe von Einzelmaßnahmen notwendig, die koordiniert und systematisch ablaufen sollten, sich an verschiedene Sozialisationsinstanzen richten und je nach Organisation variieren.

Ausgewählte Literatur:

- Althaus, U. (1982): Entwurf einer Theorie organisationaler Sozialisation. Mannheim.
- Altrichter, H./Gorbach, S. (1993): Professionalität im Wandel: Konsequenzen für Begriffsbestimmung und professionelle Ausbildung diskutiert am Beispiel Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Personalforschung 3 (1), 77–95.
- Altrichter, H./Radnitzky, E./Specht, W. (1994): Immenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Wien, 348–353.
- Bader, R./Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 54 (6), 176–182.
- Bammé, A./Holling, E./Lempert, W. (1983): Berufliche Sozialisation. München.
- Baungartner, P./Welte, H. (2001): Lernen lehren – Lehren lernen: Beispiel Studienrichtung Wirtschaftspädagogik. In: Meixner, J./Müller, K.: Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied, 273–294.
- Böhmisch, W. (1992): Teilnahmeentscheidung. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg): Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, 2192–2200.
- Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn.
- Dörner, D. (1994): Die Logik des Mislingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.
- Drescher, P. (1993): Organisationale Sozialisation. Eine Studie über das Wohlbefinden von Betriebseinsteigern. Münster/New York.
- Feldman, D. (1981): The multiple socialization of organizational members. In: Academy of Management Review 6 (2), 309–318.
- Feldman, D./Brett, J. (1983): Coping with New Jobs: A Comparative Study of New Hires and Job Changers. In: Academy of Management Journal 26(2), 258–272.
- Fisher, C. D. (1986): Organizational socialization. An integrative review. In: Research in Personnel and Human Resources Management (4), 101–145.

Ganser, R. (1988): *Integration der Mitarbeiter*. München.

Gütl B./Welte H. (2002): *Traumtanz Schulpraktikum – das Bewegen in zwei Welten*. In: Baumgartner, P./Welte, H. (Hg.): *Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik*. Innsbruck u. a., 238–262.

Hanf, A. (1992): *Integration neuer Mitarbeiter – Eine interaktionistische Analyse*. In: *Personal* (11), 500–505.

Heinz, W. (1980): *Berufliche Sozialisation*. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, 499–520.

Heinz, W. (1995): *Arbeit, Beruf und Lebenslauf*. Weinheim u. a.

Hoff, E.-H./Lempert, W./Lappe, L. (1991): *Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien*. Bern/Stuttgart/Toronto.

Huber, K. (1992): *Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter*. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. Stuttgart, 763–773.

Huber, L. (1980): *Sozialisation in der Hochschule*. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, 499–520.

Jablin, F. (1987): *Organizational Entry, Assimilation, and Exit*. In: Jablin, F./Putnam, L. L./Roberts, K. H./Porter, L. W. (Hg.): *Handbook of Organizational Communication. A interdisciplinary perspective*. Newbury Park, 679–740.

Joas, H. (1991): *Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K./Ulrich D. (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel, 137–152.

Kieser, A. (1987): *Loyalität und Commitment*. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart, 1345–1356.

Kieser, A./Althaus, U./Hippler, G./Krüger, K.-H./Krüger, M. (1982): *Die Eingliederung neuer Mitarbeiter in die Unternehmung*. In: *Zeitschrift für betriebliche Forschung* 34(11), 941–958.

Kieser, A./Nagel, R./Krüger, K./Hippler, G. (1990): *Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen*. 2., überarb. Auflage. Frankfurt/M.

Kohli, M. (1973): *Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*. Stuttgart.

Krappmann, L. (1975): *Soziologische Dimensionen der Identität*. 4. Auflage. Stuttgart.

Krüger, K.-H. (1983): *Integrationschwierigkeiten im Prozeß der Einarbeitung. Theoretische Konzeptualisierung und empirische Analyse von Konfliktsfeldern bei der Eingliederung neuer Mitarbeiter*. Mannheim.

Meyer, H. (1997): *Schulpädagogik*. 1. Auflage. Berlin.

Mowday, R./Porter, L./Steers, R. (1982): *Employee-Organization Linkages. The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York u. a.

Müller, W. (1987): *Identität und Führung*. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart, 1097–1109.

Neuberger, O. (1991): *Rollenbilder und Selbstverständnis des Personalentwicklers*. Unver. Manuskript. Augsburg.

Ostendorf, A. (2007): *Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie*. In: Breuer, K./Buer, J./Deisinger, T./Münk, D. (Hg.): *Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin*. Leverkusen.

Preglau, M. (1989): *Symbolischer Interaktionismus (Georg Herbert Mead)*. In: Morel, J./Bauer, E./Meleghy, T./Preglau, M./Niedenzu, H.-J./Staubmann, H. (Hg.): *Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter*. München/Wien, 51–63.

Rehn, M.-L. (1990): *Die Eingliederung neuer Mitarbeiter. Eine Längsschnittstudie zur Anpassung an Normen und Werte der Arbeitsgruppen*. München/Mering.

Schein, E. H. (1964): *How to Break in the College Graduate*. In: *Harvard Business Review* (6), 68–76.

Tillmann, K.-J. (1989): *Sozialisationsstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg.

Traxler, F. (1982): *Sozialisation*. Wien.

Wanous, J. P. (1992): *Organizational Entry, Recruitment, Selection and Socialization of Newcomers*. 2. Edition. Reading/Massachusetts u. a.

Welte, H. (1999): *Der Berufseinstieg von Wirtschaftsakademikern*. Wiesbaden.

Autoren:



MAG. FRANZ-KARL SKALA
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Institut für Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien



MAG. CHRISTOPH SCHWARZL
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Institut für Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien

IM FOKUS: UNIVERSITÄRE LEHRER/INNENAUSBILDUNG

Erster Wiener Wirtschaftsdidaktik-Kongress

Unter dem Generalthema „(Betriebs-)Wirtschaftliches Denken und Handeln durch Vernetzung, Nachhaltigkeit und Entrepreneurship“ findet am 7. November 2008 der erste Wiener Wirtschaftsdidaktik-Kongress an der Wirtschaftsuniversität Wien statt. Als Veranstalter fungiert das Institut für Wirtschaftspädagogik an der WU Wien, das als Zentrum für fachdidaktische Forschung und Entwicklung diesen Forschungsschwerpunkt und insbesondere den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis durch die Etablierung eines regelmäßig stattfindenden Wirtschaftsdidaktik-Kongresses weiter stärken möchte.

Zur Vertiefung eines Dialoges zwischen Wissenschaft und Praxis veranstaltet das Institut für Wirtschaftspädagogik an der WU Wien eine Kongressreihe zur Wirtschaftsdidaktik. Diese Veranstaltungen sollen zur Etablierung einer Kultur und einer Stärkung der Weiterbildung im Spektrum zwischen Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Schulen beitragen und somit im Weiterbildungsangebot des größten ös-

terreichischen Ausbildungszentrums für Lehrer/innen kaufmännischer Fächer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen einen neuen Schwerpunkt setzen. Diese eintägigen Kongresse sind durch ein Portfolio aus fachwissenschaftlichen Inputs, bildungspolitischen Diskussionen und der Präsentation fachdidaktischer Entwicklungen gekennzeichnet.

Der erste Wiener Wirtschaftsdidaktik-Kongress am 7. November 2008 findet von 09:00 bis 18:00 Uhr im Festsaal der Wirtschaftsuniversität Wien statt und bietet drei thematische Schwerpunkte, die auch in den Vortragsreihen widerspiegelt werden:

Fachwissenschaftliche Inputs

Für die fachwissenschaftlichen Themenstellungen konnten zahlreiche renommierte Wissenschaftler als Vortragende gewonnen werden, unter anderem der langjährige Leiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen em. Univ.-Prof. Dr. Dres h.c. Rolf Dubs sowie Mag. Dr. Stephan