

Organisationslernen aus organisationspädagogischer Perspektive.

Explorative Studie zur Bestimmung der Dimensionen und Indikatoren
des Reifegrades von Organisationen.

Zur Erlangung des akademischen Grades eines

DOKTORS DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

von der KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften des

Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

angenommene

DISSERTATION

von

Thomas Würtenberger

KIT-Dekan: Prof. Dr. Michael Schefczyk

1. Gutachter: apl.-Prof. Dr. Walter Jungmann

2. Gutachter: Prof. Dr. Martin Fischer

Tag der mündlichen Prüfung: 03.03.2020

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Hintergrund und Einführung in das Thema	1
1.1 Forschungsstand	3
1.2 Problem- und Fragestellung	5
1.3 Struktur der Arbeit	10
2. Theoretischer Bezugsrahmen	12
2.1 Sozialisationstheoretischer Bezug.....	12
2.1.1 Einführung in den sozialtheoretischen Ansatz	13
2.1.2 Wirklichkeit als gesellschaftliche Konstruktion	17
2.1.3 Wirklichkeit durch soziale Interaktion.....	20
2.1.4 Wirklichkeit durch Objektivierung	23
2.2 Organisation	25
2.2.1 Evolution	28
2.2.2 Systemisch-evolutionärer Fokus.....	33
2.2.3 Paradigma sozialer Systeme	34
2.2.4 Organisationslernen.....	35
2.3 Reflexivität.....	37
2.3.1 Handlungstheorie.....	38
2.3.1.1 Handlung und Reflexion	38
2.3.1.2 Handlung und Motive.....	42
2.3.1.3 Intentionalität	44
2.3.2 Heterarchische Strukturen	45
2.3.2.1 Entscheidungsfindung in heterarchischen Strukturen	46
2.3.2.2 Paradoxe Effekte bei der Entscheidungsfindung	51
2.3.2.3 Lernprozess durch Entscheidungsfindung	53
3. Zwischenresümee zum theoretischen Bezugsrahmen	55
3.1 Erste Annäherung an Indikatoren in Bezug auf die Forschungsfrage.....	59
3.1.1 Indikatoren in Bezug auf den Reifegrad.....	60
3.1.2 Indikatoren in Bezug auf den individuellen Reifegrad	63
3.1.3 Indikatoren in Bezug auf den prozessualen Reifegrad	64
3.1.4 Indikatoren des instrumentellen Reifegrades.....	69

3.2	Indikatoren in Bezug auf die Forschungsfrage	70
3.2.1	Intentionalität als Indikator	71
3.2.1.1	Intentionalität auf Ursache und Wirkung	73
3.2.1.2	Intentionalität auf Sollen und Wollen	74
3.2.1.3	Intentionalität auf ‚Um zu‘ und ‚Weil‘	75
3.2.1.4	Intentionalität auf die Prägung.....	76
3.2.2	Kollektive Argumentation als Indikator	76
3.2.3	Partizipation als Indikator.....	78
3.3	Zusammenfassung und Erkenntnis in Bezug auf Indikatoren.....	78
4.	Vorbereitung der empirischen Untersuchung.....	81
4.1	Grundlage der Forschungsmethode	81
4.1.1	Partizipative Forschung als interpretative Forschung	90
4.1.2	Das Forschungsfeld.....	94
4.2	Übersichtsmodell der empirischen Untersuchung	101
4.3	Vorgehensweise der empirischen Untersuchung	103
4.4	Interpretation der Daten.....	107
4.5	Teilnehmergruppen	108
4.6	Ratingkonferenz	110
4.7	Ablauf der empirischen Untersuchung.....	112
5.	Umsetzung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	114
5.1	Zielfindung der Aktionsforschung	122
5.2	Erkenntnisse des Workshops	134
5.3	Fazit zum Workshop.....	140
5.4	Interpretation der Daten.....	143
6.	Kritische Einordnung der empirischen Untersuchung.....	152
7.	Zusammenfassung und Erkenntnis	155
8.	Ausblick.....	159
	Literaturverzeichnis	161
	Anhang.....	166

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Komponenten einer Gemeinschaft (Geißler 2000, S. 19).....	26
Abbildung 2: Themenbereiche der Netzwerktheorie (Kieser und Ebers 2014, S. 393)	67
Abbildung 3: Intentionalität (Quelle: eigene Darstellung in Bezug auf Berger und Luckmann 2016, Geißler 2000).....	73
Abbildung 4: Organigramm Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung).....	97
Abbildung 5: Ganzheitliches Aus- und Weiterbildungskonzept der Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung)	99
Abbildung 6: Modell Reifegrad von Organisationen (Quelle: eigene Darstellung in Bezug auf Kirsch et al. 2010, Klimecki et al. 1994, Geißler 2000)	103
Abbildung 7: Übersicht empirische Untersuchung (vgl. Unger 2014, S. 52).....	105
Abbildung 8: Interaktionsgruppe Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung).....	110
Abbildung 9: Skalierte Frage zur Entscheidungsfindung (Quelle: eigene Darstellung)	111
Abbildung 10: Gründe zur Entscheidungsfindung (Quelle: eigene Darstellung).....	111
Abbildung 11: Zielfindung zur Aktionsforschung (Unger 2014, S. 54)	112
Abbildung 12: Würfel als Anschauungsobjekt.....	115
Abbildung 13: Co-Forscher beurteilen die Entscheidungsfindung	117
Abbildung 14: Ergebnis der Beurteilung; Entscheidungsfindung	118
Abbildung 15: Präsentation Co-Forscher	119
Abbildung 16: Gründe der Co-Forscher für die Entscheidungsfindung	120
Abbildung 17: Zielfindung der Aktionsforschung.....	123
Abbildung 18: Zielfindung des Workshops.....	125
Abbildung 19: Präsentation des Fallbeispiels: Führung im Tagesgeschäft	126
Abbildung 20: Fallbeispiel: Führung Projektleitung im Tagesgeschäft	127
Abbildung 21: Führungsbild: Erwartung, Akzeptanz und Feedback	128
Abbildung 22: Fallbeispiel: Führung im Veränderungsprozess.....	130
Abbildung 23: Gemeinsamkeiten der zwei Fallbeispiele.....	131
Abbildung 24: Führungsverständnis Diskussionsbasis	133
Abbildung 25: Teilnehmer bei der Erläuterung der Erkenntnisse	135
Abbildung 26: Aufteilung der Erkenntnisse in Methode und Inhalt	136
Abbildung 27: Erkenntnisse über die Methode des Workshops	137
Abbildung 28: Erkenntnisse über den Inhalt des Workshops	139
Abbildung 29: Kommunikation in der Führung (Quelle: eigene Darstellung).....	144
Abbildung 30: Führungsverständnis der Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung).....	145
Abbildung 31: Ausprägung der Entwicklungsorientierung (Quelle: eigene Darstellung)	150
Abbildung 32: Dimensionen der Indikatoren (Quelle: eigene Darstellung)	151

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Daten zum Workshop	113
Tabelle 2: Gründe der Co-Forscher für die Entscheidungsfindung.....	121
Tabelle 3: Themenvorschläge als Ziel für den Workshop	124
Tabelle 4: Erkenntnisse über die Methode des Workshops.....	138
Tabelle 5: Inhalt des Workshops	140
Tabelle 6: Zusammenfassung des Workshops	141
Tabelle 7: Aktivitäten während des Workshops	142
Tabelle 8: Ablauf des Workshops; chronologisch	142
Tabelle 9: Ablauf des Workshops; Art und Weise.....	143
Tabelle 10: Indikatoren aufgrund der Methode des Workshops	146
Tabelle 11: Indikatoren aufgrund des Inhalts des Workshops	148

1. Hintergrund und Einführung in das Thema

Wie kann Organisationslernen stattfinden? Mit dieser sehr allgemein gehaltenen Frage beschäftigt sich die vorliegende Arbeit. In vielen Bereichen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens führt die wachsende Komplexität von Ereignissen durch die gestiegene Dynamik in Prozessen und Entscheidungsfindungen zur Frage nach der Beherrschbarkeit von Entwicklungsverläufen, insbesondere in Organisationen. Davon sind beispielsweise ökologische und gesellschaftliche Bereiche tangiert, aber auch institutionalisierte Systeme. (vgl. Bleicher 2011, S. 41) Die Veränderungen im Umfeld von Unternehmen und die daraus folgenden Anpassungen der Strukturen und Abläufe von Organisationen samt der Entwicklung der darin tätigen Mitarbeitenden zeigen, dass sich Organisationen seit der Jahrtausendwende verstärkt in der Herausforderung befinden, auf einen auf Dauer gestellten Wandel reagieren zu müssen. (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 24) So sind beispielsweise technologische Entwicklungen für eine verstärkte Beschleunigung aller Geschäftsabläufe verantwortlich und erzeugen einen enormen Leistungs- und Veränderungsdruck. (vgl. Au 2016, S. 2 ff.) Argyris und Schön bezeichnen als Resultat dieser Herausforderungen, dass Organisationen dem „Imperativ des Lernens“ (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 9) unterliegen¹.

Dabei wird berücksichtigt, dass die dauerhafte Weiterentwicklung verschiedenster Bereiche innerhalb und außerhalb der Organisationen gemäß der organisationstheoretischen Sichtweise der Evolution unterliegen. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 174 ff.) Der Begriff „Evolution“ wird im theoretischen Bezugsrahmen in Kapitel 2.2.1 tiefer ausgearbeitet. Um jedoch ein Grundverständnis der dort beschriebenen Sichtweise zu ermöglichen, wird an dieser Stelle bereits auf den Gedanken eingegangen, der sich auf die Entwicklung eines Zustandes insbesondere innerhalb von Organisationen bezieht. Die evolvierende Organisation ist

¹ Argyris und Schön gehen in diesem Zusammenhang auf das „Lernen in Organisationen“ (Argyris und Schön 2008, S. 9) ein und sehen das Lernen als „organisationales Lernen“ (Argyris und Schön 2008, S. 31 f.), wenn die Ergebnisse des Lernens in der Organisation verankert sind und für die Mitglieder zugänglich gemacht werden.

dabei stark verknüpft mit der allgemeinen Theorie der evolutionären Entwicklung, welche die Weiterentwicklung einer Population erklärt. In dieser Theorie werden Variation, Selektion und Retention als die entscheidenden Faktoren der Evolution beschrieben. Durch Variation entstehen Mutationen und damit Veränderungen von Bestehendem. Die Selektion ist das Auswahlverfahren der verschiedenen, durch die Variation neu entstandenen Möglichkeiten. Die Retention bezeichnet den Vorgang, der die neu entstandenen und die selektierten Dinge abspeichert und damit als etwas Neues festhält, bis die Variation im Sinne der Evolution wieder Neues hervorbringt. Dieser Evolutionsprozess basiert auf den Erkenntnissen von Darwin und erklärt auch die evolutionäre Entwicklung in einer soziokulturellen Gemeinschaft. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 174 ff.)

Die Organisation setzt sich durch diese evolutionäre Entwicklung mit einer unbestimmten Zukunft auseinander. Neben dieser Zukunftsbetrachtung, die eine planbare Entwicklung auch für Organisationen erschwert, werden neue Technologien wie z. B. die Digitalisierung und neue Arbeitsweisen eingeführt, mit der Folge, dass manuelle Tätigkeiten reduziert werden und wissensbasierte Tätigkeiten zunehmen. Lernen bekommt damit eine neue Bedeutung, um sich immer wieder auf Neues einstellen zu können. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 10 ff.) Die Veränderungen einer Organisation erfolgen vor diesem Hintergrund einerseits aus exogenen Gründen – Umweltveränderungen wirken von außen auf das soziale System ein – und andererseits aus endogenen Gründen – die Organisation treibt den Wandel an, da sie selbst der Evolution unterworfen ist.

Durch die evolutionäre Entwicklung und Verlagerung von Tätigkeiten in der Arbeitswelt wird der Begriff „Organisationslernen“ (Geißler 2000, S. 111 f.) zunehmend wichtiger, denn Organisationen sind gezwungen, auf diese Veränderungen zu reagieren, wenn sie erfolgreich bleiben wollen. Um diesem Prozess des Organisationslernens und den damit verbundenen Anpassungen gerecht zu werden, muss eine Organisation reif sein, mit Veränderungen umzugehen, neue Gegebenheiten zu schaffen und gleichzeitig alte Gewohnheiten aufzugeben. Der Begriff „Reifegrad“ steht in diesem Zusammenhang für das ‚Bereitsein‘ für eine auftretende Herausforderung und das Ziel, diese Herausforderung möglichst gut zu lösen. (vgl. Schmid 2014, S. 25) So könnte der Reifegrad einer Organisation im Zusammenhang mit Organisationslernen ein wesentliches Merkmal darstellen, denn er steht im Verhältnis zu einem ökonomisch gegebenen Zustand und

kann damit als niveaubezogen betrachtet werden. Hierbei ist der gegebene Zustand die Herausforderung und die Organisation befindet sich auf einem Niveau, das dieser Herausforderung gegenübersteht. Unter der Voraussetzung, dass Lernen den Reifegrad einer Organisation verändern kann, könnten der Leistungs- und der Veränderungsdruck einer Organisation gesenkt werden, sodass die Organisation besser mit der auftretenden Herausforderung umgehen kann. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93) Der Begriff „Reifegrad“ wird ab Kapitel 3 differenzierter ausgearbeitet und bildet einen wesentlichen Bestandteil dieser Arbeit. Vor diesem Hintergrund will die bei den Geistes- und Sozialwissenschaften angesiedelte berufspädagogische Arbeit eine Diskussion anregen, mit dem Ziel, das Lernen von Organisationen zu fördern und das handelnde Subjekt in den Vordergrund zu stellen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 8 ff.)

1.1 Forschungsstand

Die Forschungsliteratur zum Thema Organisationen aus organisationspädagogischer Perspektive beschäftigt sich vor allem mit dem Thema Organisationslernen. Exemplarisch für diesen Forschungsbereich ist das Konzept Entwicklungsorientiertes Management (Klimecki et al. 1994), denn es geht auf die Problematik des Reifegrades und die damit verbundene Organisationsveränderung ein. Der Reifegrad wird in diesem Sinne als niveaubezogene Größe betrachtet, die durch ein entwicklungsorientiertes Konzept verändert werden kann. Dabei können Fehleinschätzungen des Entwicklungsstandes einer Organisation und des damit verknüpften Reifegrades dazu führen, dass während des Veränderungsprozesses unnötige Widerstände auftreten und es zu Verteidigungsreaktionen der Akteure kommt. Die Organisation, betrachtet als ein soziales System, wird dabei über- oder unterfordert. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93) So kann die richtige Einschätzung des Entwicklungsniveaus die Veränderung innerhalb der Organisation zielführend unterstützen sowie aus organisationspädagogischer Perspektive durch Organisationslernen zur Erhöhung des Entwicklungsniveaus und damit zur Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit beitragen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 3)

Geißler geht in seinem Konzept der Organisationspädagogik (Geißler 2000) auf ein tieferes Verständnis der Organisation aus organisationspädagogischer Perspektive ein. In diesem Konzept zeigt sich eine Höherstufung der Organisationsentwicklung zum Organisationslernen². Organisationslernen setzt den Fokus auf eine dauerhafte und gesteuerte Organisationsveränderung und auf den damit verbundenen Lernprozess. Es versteht sich als Weiterführung einer Organisationsentwicklung, die bisher sprunghaft und zeitlich begrenzt verlief.

Die Evolutionäre Organisationstheorie (Kirsch et al. 2010) geht auf die Sichtweise der evolutionären Entwicklung von Organisationen und der damit verbundenen Zukunftsbetrachtung ein. Kirsch et al. bezeichnen die Zukunft als eine offene Zukunft. Offenheit im starken Sinne bedeutet, dass die Zukunft von Organisationen und die Zukunft im alltäglichen Leben mit der heutigen Denk- und Sprechweise nicht greifbar sind³. Als Beispiele können hier das Internet oder das Smartphone genannt werden. So gab es vor dieser technischen Entwicklung weder die Wörter noch das Verständnis, was mit diesen Worten gemeint war und was damit gemacht werden könnte. Deshalb konnte man sich das Internet oder Smartphone

² In Kapitel 2.2.4 Organisationslernen wird auf die Unterscheidung von Organisationsentwicklung und Organisationslernen eingegangen. Dabei soll die Schwäche der Organisationsentwicklung aufgezeigt werden, weil sie unzureichend auf die dauerhafte Veränderung des organisationalen Umfeldes eingeht, hervorgerufen durch die steigende Komplexität und Dynamik des Umfeldes. Entsprechend soll eine bewusste „permanente Organisationsveränderung“ der Situation gerecht werden, die durch den Begriff „Lernen“ gekennzeichnet wird und damit den Begriff „Entwicklung“ ersetzt. (Geißler 2000, S. 111 f.)

³ Kirsch et al. 2010 unterscheiden in der Definition des Begriffs „Offenheit der Zukunft“ eine Ausprägung im starken und im schwachen Sinne. So ist die Offenheit der Zukunft im starken Sinne verknüpft mit nicht vorstellbaren Zuständen, da die derzeitigen kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten für ein Verständnis fehlen. Die Offenheit der Zukunft im schwachen Sinne ist hingegen mit den heutigen Möglichkeiten vorstell- und aussprechbar. Ob die Zustände eintreten werden oder nicht, ist wiederum offen (Offenheit im schwachen Sinne). So könnte z. B. die Zukunft des Autofahrens in dieser Art vorstellbar sein mit selbstfahrenden Elektroautos. Wie und wann selbstfahrende Autos das Alltagsleben beherrschen, ist jedoch offen. Hingegen ist eine Fortbewegungsweise, die in ihrer Art derzeit nicht vorstellbar ist, eine offene Zukunft mit Offenheit im starken Sinne und deshalb auch mit Worten und Gedanken nicht greifbar. So wie es im Mittelalter für den Menschen nicht vorstellbar war, dass es irgendwann einmal Autos geben würde. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1)

nicht vorstellen; die offene Zukunft im starken Sinne ist eine „unvorstellbare“ Zukunft. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1)

Betrachtet man nun den Reifegrad aus organisationspädagogischer Perspektive, verbinden sich hier die Erziehungswissenschaften und die Organisationstheoretischen Wissenschaften. (vgl. Geißler 2000, S. 2) In dieser Perspektive treten das handelnde Subjekt und die mit seinen Handlungen verbundenen Theorien stärker in den Vordergrund. Basierend auf den unterschiedlichen Wissenschaften und Theorien könnte das handelnde Subjekte beim Umgang mit komplexen Ereignissen und unter der Sichtweise einer unvorstellbaren Zukunft unterstützt werden, indem ein entwicklungsorientiertes Konzept das Organisationslernen ermöglicht.

Ergänzend zu den drei Forschungsarbeiten von Klimecki et al., Geißler und Kirsch et al. werden für die Arbeit Studien hinzugezogen, die sich mit Allgemeiner Pädagogik (Mollenhauer), der betrieblichen Bildungsarbeit (Dehnbostel) und dem Prozess des Organisierens (Weick und Hauck) beschäftigen. Des Weiteren wird auch in den folgenden Ausführungen auf den Stand der Forschung eingegangen.

1.2 Problem- und Fragestellung

Die Problem- und Fragestellung dieser vorliegenden Arbeit werden erkennbar, wenn man den Stand der Forschung und die darin enthaltenen Herangehensweisen und Erkenntnisse betrachtet. In den in Kapitel 1.1 vorgestellten Forschungsarbeiten – Klimecki et al. 1994 (Entwicklungsorientiertes Management), Geißler 2000 (Organisationspädagogik) und Kirsch et al. 2010 (Evolutionäre Organisationstheorie) – werden die Ursachen und Erkenntnisse zum Thema Reifegrad einer Organisation, Organisationslernen und evolutionäre Entwicklung von Organisationen beschrieben. Die Ursachen und Erkenntnisse basieren auf einem erkenntnistheoretischen Hintergrund und zeigen die Problemstellung und die Lösungsansätze in Bezug auf die Entwicklung eines sozialen Gefüges. Offen bleiben jedoch spezifische Antworten darauf, was den Reifegrad einer Organisation beeinflusst, und es bleibt unklar bzw. ist nur vage formuliert, was zur Umsetzung von Organisationslernen in der Organisation unter evolutionären Umständen notwendig ist.

So bemerken Klimecki et al.: „Es sei noch einmal betont, daß die von uns vorgestellte Analysemethodik und genannten Kriterien Vorschläge darstellen, die im Anwendungsfall mit den Gruppen diskutiert und modifiziert werden müssen.“ (Klimecki et al. 1994, S. 111) Geißler schreibt:

„Was eine Organisation ist, ist eine offene Frage [...] Dieser Grundgedanke markiert die Leitspur dieser Studie und wird schließlich zu der Schlußeinsicht führen, daß das, was eine Organisation ist, aus pädagogischen Gründen eine offene Frage sein und bleiben muß, weil den Subjekten, die Mitglieder einer Organisation sind, die Freiheit zugestanden werden muß, selber zu diskutieren bzw. in einem gemeinsamen Lernprozeß zu klären, wie sie sich organisieren und damit die Organisation begründen wollen.“ (Geißler 2000, S. 17)

Kirsch et al. beschreiben die Illusion der Machbarkeit wie folgt:

„Wenn sich die Führungskräfte nach einiger Zeit Rechenschaft ablegen und dabei vor sich selbst ehrlich sind, dann wird ihre Bilanz nicht selten wie folgt aussehen: Vieles, was sie sich vorgenommen hatten, konnten sie überhaupt nicht initiieren. Manches brachten sie zwar auf den Weg; die mühsam initiierten Prozesse des Wandels versandeten jedoch sehr bald. [...] Vor dem Hintergrund unserer Erläuterungen zur Vielfalt von Lebens-, Sprach- und Wissensformen in Organisationen läßt die Vorstellung einer einheitlichen geplanten Ausrichtung der Organisation eine Illusion der Machbarkeit erkennen“ (Kirsch et al. 2010, S. 85).

So zeigt sich die Forschungslücke darin, dass Konzepte und theoretische Formulierungen für den Reifegrad und für das Organisationslernen bestehen, es aber der Organisation selbst überlassen wird, an was der Reifegrad festgemacht wird und wie sich die Organisation zum Thema Organisationslernen verhält. Um diese Forschungslücke zu verdeutlichen, wird im Weiteren ausführlicher auf die Erkenntnisse des Forschungsstandes eingegangen.

Im Konzept Entwicklungsorientiertes Management von Klimecki et al. (1994) werden u. a. die Analysen von Prozessstrukturen über eine Netzwerkanalyse ausgearbeitet und die Beziehungen zwischen den Subjekten innerhalb einer Organisation erfasst. Die Schwierigkeiten der Analyse zeigen sich in der Operationalisierung der Methode, wenn es um Kriterien wie z. B. Werte und Kultur geht. Zudem gibt es Probleme, das Niveau einer Organisation und somit das Niveau eines sozialen Systems quantitativ zu messen, da es eine Wirklichkeitskonstruktion und keine objektive Tatsache darstellt.⁴ (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 94) So beschreiben Kirsch et al., dass die Sicht auf eine Organisation eine Konstruktionsleistung darstellt und diese explizit in die Theorie einfließen muss, um sich auch auf theoretischer Ebene mit den verschiedenen Beobachtungen und den daraus konstruierten Wirklichkeiten befassen zu können. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 6)

„Ein konstruktivistischer Theorieansatz, der konsequent die Existenz einer Vielzahl von Beobachtungen berücksichtigt, resultiert automatisch in einer (radikal-) pluralistischen Position. Das heißt, es wird in der Theorie explizit thematisiert, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen existiert, die zum Teil sogar im Widerspruch zueinander stehen können.“ (Kirsch et al. 2010, S. 6)

⁴ Die Bedeutung des Begriffs „Wirklichkeitskonstruktion“ ist durch den Konstruktivismus geprägt. Der Begriff besagt, dass es die Wirklichkeit als solche nicht geben kann und deshalb alles, was als Wirklichkeit angesehen wird, vom Individuum konstruiert wird. Diese Sichtweise findet sich bereits bei den Vorsokratikern im 5. Jahrhundert v. Chr. (vgl. Glaserfeld 2016, S. 9 f.) Ein Grund für die Konstruktion ist die beschränkte Wahrnehmungsfähigkeit der Sinne. Das Beispiel des blinden Flecks, der durch den Sehnerv verursacht wird, verdeutlicht, dass das, was wahrgenommen wird, nicht wahr sein muss. (vgl. Foerster 2016, S. 49 f.) So führen Maturana und Varela aus, „daß man das Phänomen des Erkennens nicht so auffassen kann, als gäbe es Tatsachen und Objekte da draußen, die man nur aufzugreifen und in den Kopf hineinzutun habe.“ (Maturana und Varela 2005, S. 31)

Die Gründe für die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen beschreibt Geißler in Anlehnung an Maturana und Valera als die „Konstruktivität der Erkenntnis“ (Geißler 2000, S. 198). Die radikalen Konstruktivisten halten die Welt für eine reine Konstruktion, „die unser Gehirn mit seinen physischen und psychischen Erkenntnisaktivitäten produziert.“ (Geißler 2000, S. 198) So ergibt sich die Konstruktion einerseits dadurch, dass die Beobachtung immer mit den Sinnen wahrgenommen wird und es dazu notwendig ist, dass sich der Beobachter in eine entsprechende Position zur Umwelt begibt, die beobachtet werden soll. Durch diese Aktion beeinflusst der Beobachter jedoch sein Erkenntnisobjekt. Diese Beeinflussung hat wiederum Auswirkungen auf den Beobachter. Es entsteht eine zirkulär kausale Interaktion zwischen dem Erkenntnissubjekt und dem Erkenntnisobjekt. (vgl. Geißler 2000, S.198 f.) Andererseits ist die Wahrnehmung über die Sinne von deren Funktion abhängig. Damit erfährt der Beobachter die Erkenntnis so, wie sie ihm seine Sinne übertragen, und nicht so, wie das Objekt ist. (vgl. Foerster 2016, S. 49 f.)

Die pluralistische Sichtweise, die durch die Konstruktion des Subjekts zur Wirklichkeit führt, zeigt jedoch auch ihre negativen Seiten. Insbesondere in den Erziehungswissenschaften führt sie zu Uneinigkeit über die Art und Weise, wie die Entwicklung in den Erziehungswissenschaften erfolgen soll.

„Seit geraumer Zeit münden nämlich alle Versuche, die Entwicklung der Erziehungswissenschaften insgesamt zu bilanzieren, in differenzierte Analysen bezüglich der Notwendigkeit, Möglichkeit und Schwierigkeit einer Allgemeinen Pädagogik ein.“ (Jungmann 2007, S. 49) So beschreibt Jungmann, dass im Laufe ihrer Entwicklung eine Vielzahl von Anschauungen und Bestimmungen aufgetreten sind und in den Forschungen der Erziehungswissenschaften in einem „Pluralismusgespenst“ endeten. Zudem spielen relativistische und fundamentalistische Denkweisen bis in die heutige Zeit eine bedeutende Rolle, die bei genauer Betrachtung ebenfalls zu einer pluralistischen Diskussion führen. (vgl. Jungmann 2007, S. 48 ff.)

„Wie aber wiederum die Vielgestaltigkeit der Welterfahrung und -interpretation lehrt, ist die Vorstellung von einer die unterschiedlichen historischen Epochen und Kulturen übergreifenden Verständigung auf ‚sakrosankte

Basissätze‘ selbst wieder nur eine von mehreren möglichen Lösungsmustern und damit der erste Schritt in die nächste Pluralismusschleife“ (Jungmann 2007, S. 79).

Vor diesem Hintergrund soll die in dieser berufspädagogischen Arbeit vertretene pluralistische Sichtweise ein Verständnis für eine inhomogene Denkweise zulassen und gleichzeitig die Vielzahl der vorliegenden Ansichten der Subjekte innerhalb der Organisation nutzen, um das Thema Organisationslernen zu unterstützen. Dadurch soll Lernen Neues hervorbringen und den Umgang mit Unbekanntem möglich machen.

„Lernen hebt nämlich gerade in seiner sehr allgemein gehaltenen und für die moderne Erziehungswissenschaft seit John Locke konstitutiven Bedeutung auf die individuelle Fähigkeit ab, die Erfahrung von Neuem und die Konfrontation mit bislang Unbekanntem in kontrollierter und strukturierter Form bewältigen zu können, ohne daß das Ergebnis dieses Verarbeitungsprozesses (Lebenstüchtigkeit, Perfektionierung, Entwicklung, Reifung, Bildung etc.) determinierbar oder kalkulierbar wäre.“ (Jungmann 2007, S. 73)

Ein weiterer Aspekt der Problemstellung dieser Arbeit lautet, dass bei der traditionellen Organisationsentwicklung das handelnde Subjekt gegenüber der Organisation und der darin verankerten Strukturen in den Hintergrund tritt. Dadurch wird primär auf die Verwertungsperspektive der Qualifizierung des Subjekts eingegangen und weniger auf das Subjekt selbst. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 8 ff.) Eine Vertiefung aus Sicht der organisationspädagogischen Perspektive, die im Rahmen der „Betrieblichen Bildungsarbeit als Einheit von Personalentwicklung, Berufs- und Betriebspädagogik und Organisationsentwicklung“ (Dehnbostel 2015, S. 26) aufgefasst wird und sich auch auf die grundsätzliche Neustrukturierung der Ablauf- und Aufbauorganisation bezieht, geht daraus aber nicht hervor. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit sollen daher dazu beitragen, diese Neustrukturierung zu unterstützen, indem das handelnde Subjekt selbst zu einer permanenten Organisationsentwicklung beitragen kann.

Deshalb stehen Verstehen und Verändern im Fokus der Analyse. Dafür werden Indikatoren herangezogen, da sie Selbstverständlichkeiten zeigen, die bei Handlungen innerhalb eines bestimmten Kontextes auftreten und diesen beeinflussen können. Indikatoren sind Anzeiger für einen Sachverhalt, der direkt beobachtet und gemessen werden kann oder die Hinweise für einen Sachverhalt liefert. (vgl. Burzan 2014, S. 1029 ff.)

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Problemstellung zeigt sich darin, dass der Stand der Forschung offen lässt, (1) wie Organisationslernen unter evolutionären Bedingungen und einer pluralistischen Sichtweise in einer Organisation umgesetzt werden kann, ohne dass dabei die Organisation über- oder unterfordert wird, und (2) wie das handelnde Subjekt beim Organisationslernen in den Vordergrund rücken und dadurch selbst zur Entwicklung beitragen kann.

Aus dieser Problemstellung heraus stellt sich einerseits die methodische Frage, wie und an was kann der Reifegrad einer Organisation festgemacht bzw. gemessen werden, wenn sich Analyseschwierigkeiten in quantitativen Methoden aufgrund von Operationalisierungsproblemen zeigen und aufgrund von Wirklichkeitskonstruktionen der Organisationsmitglieder auch qualitative Methoden Probleme aufweisen können? Dieses Festmachen des Reifegrades wird jedoch benötigt, um Veränderungen auf das Niveau der Organisation abzustimmen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93) Andererseits stellt sich die erkenntnistheoretische Frage, welche Indikatoren den Reifegrad einer Organisation beeinflussen, wenn davon ausgegangen wird, dass aus organisationspädagogischer Perspektive die Erhöhung des Reifegrades mit Organisationslernen verbunden ist.

So lautet die Forschungsfrage: Welche Indikatoren beeinflussen den Reifegrad einer Organisation und führen aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept? Die Forschungsmethode ist hingegen aufgrund der oben erwähnten Ausführungen noch nicht benennbar.

1.3 Struktur der Arbeit

Um sich der Beantwortung der Forschungsfrage zu nähern, sind Standardverfahren mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden nicht geeignet. Des-

halb soll im Folgenden ein theoretischer Bezugsrahmen weitere Erkenntnisse liefern, der auf die Problemstellung, die Forschungsfrage und die methodische Vorgehensweise eingeht. Dabei soll ein Verständnis für die Struktur (Gesellschaft und Organisation), für die Funktion (Rolle und Aufgaben) sowie für das Individuum (Subjekt) hergestellt werden.

Im Anschluss wird in einem Zwischenresümee zum theoretischen Bezugsrahmen eine erste Annäherung an Indikatoren mit Blick auf die Forschungsfrage möglich sein. Diese erste Annäherung soll ein tieferes Verständnis für den Reifegrad einer Organisation ermöglichen.

Gemäß Klimecki et al. besteht der Reifegrad einer Organisation aus drei Elementen: (1) dem individuellen Reifegrad, (2) dem prozessualen Reifegrad und (3) dem instrumentellen Reifegrad. Mit dieser Unterteilung können erste Rückschlüsse auf Indikatoren erfolgen, die in Bezug zur Forschungsfrage stehen. Mit diesen Erkenntnissen kann die empirische Untersuchung vorbereitet und eine für die Problemstellung sowie für die Forschungsfrage geeignete methodische Vorgehensweise definiert werden. Die aus der empirischen Untersuchung resultierenden Daten ermöglichen dabei einen weiteren Erkenntnisgewinn. So soll in einem iterativen Prozess aus Theorie und Praxis induktiv Wissen über Organisationslernen aus organisationspädagogischer Perspektive generiert werden.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen stellt die der Untersuchung zugrunde liegenden Konstrukte, Paradigmen und sozialwissenschaftlichen Ansätze dar sowie deren Verknüpfungen und Grenzen. Es ist nicht möglich, hier alle Sichtweisen zu erfassen und zu vergleichen. Entsprechend bietet der theoretische Bezugsrahmen eine Diskussionsbasis für die empirische Untersuchung. Die Themen, die sich auf die Problem- und Fragestellung beziehen, werden dabei aus berufspädagogischer Perspektive betrachtet, um den theoretischen und methodischen Zugang zu den Indikatoren zu ermöglichen, die den Reifegrad beeinflussen. Hierbei geht die Arbeit von der These aus, dass es einen Zusammenhang zwischen den Indikatoren und einem entwicklungsorientierten Konzept gibt. Der erweiterte sozialwissenschaftliche Hintergrund, der sich in verschiedenen Unterpunkten der Arbeit zeigt, ist relevant für das Verständnis der Arbeit und die explorative Sichtweise, er bildet jedoch nicht den Kern dieser vorliegenden Studie. So zeigt sich der Hauptpunkt dieser Arbeit aus einer berufspädagogischen Sichtweise.

2.1 Sozialisationstheoretischer Bezug

Die Erkenntnissuche im Kontext von sozialen Systemen ist aufgrund der bereits vorgestellten Faktoren, wie z. B. der offenen Zukunft, sehr komplex. Das Erkennen von Ursache-Wirkungsketten in und außerhalb sozialer Systeme ist zum Teil nicht möglich und die Zukunft der Systeme ist mit den heutigen kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten schwer vorstellbar. Zudem werden die erkennenden Subjekte aufgrund ihrer Erfahrung ihre kognitiven und sprachlichen Bedingungen unterschiedlich einsetzen und unterschiedliche Sichtweisen hervorbringen. Dabei ist das Verstehen dieser unterschiedlichen Sichtweisen von Bedeutung. Sozialisationstheorien können einen Einblick in diese komplexen Zusammenhänge geben.

Im Folgenden wird auf die wesentlichen Punkte von Sozialisationstheorien eingegangen, die im Zusammenhang mit einem entwicklungsorientierten Konzept stehen. Dazu wird einerseits der Theorieansatz von Berger und Luckmann zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit dargestellt (Berger und Luckmann 2016). Andererseits werden Sichtweisen herangezogen, die auf den strukturell-funktionalen Ansatz von Parsons, den interaktionistischen Ansatz von

Mead und den Ansatz aus materialistischer Sicht von Marx und Engels zurückzuführen sind. Eine Einführung in diese Zusammenhänge bietet die Sozialisations- und Sozialisationstheorie von Tillmann, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

2.1.1 Einführung in den sozialtheoretischen Ansatz

Der sozialtheoretische Ansatz geht von mehreren Prämissen aus. Demnach lebt der Mensch gegenüber dem Tier in keiner artspezifischen Umwelt, die sich geografisch oder anderweitig begrenzen lässt. Er bewegt sich in einer offenen Umwelt, die nicht durch die Spezies im Vorfeld biologisch vorbestimmt ist. Das zeigt sich u. a. darin, dass er einerseits als Nomade lebt und andererseits in verschiedenen Formen sesshaft geworden ist. Die Art, in der sich der Mensch von seiner Geburt bis zum Tod entwickelt, zeigt sich in seiner individuellen Lebensgeschichte und wird bestimmt durch die Ontogenese⁵. Der Vorgang der Menschwerdung findet während der Interaktion mit der Umwelt statt, eine kulturelle und eine natürliche Umwelt. Dabei ist die Entwicklung des Menschen gesellschaftlich geprägt und durch die unterschiedlichen Kulturen sozio-kulturell variabel.

Der Mensch produziert seine eigene Natur. Dies zeigt sich u. a. am Beispiel der Sexualität. Sie ist zwar wie bei Tieren durch Triebe bestimmt. Aber die Sexualität des Menschen ist sozio-kulturell geprägt und anpassungsfähig. So wird z. B. das Zusammenleben mit mehreren Frauen einerseits als traumhafte Fantasie betrachtet, in anderen Kulturen ist es eine Selbstverständlichkeit. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 49–52)

Die Entwicklung des Menschen ist genetisch geprägt und verläuft in Wechselwirkung mit der Umwelt. Dabei entwickeln sich der Organismus und das Selbst in einer exzentrischen Beziehung. So schreiben Berger und Luckmann, „daß der Mensch sich selbst als Wesen erfährt, das mit seinem Körper nicht identisch ist, sondern dem vielmehr dieser eine Körper zu Verfügung steht.“ (Berger und Luckmann 2016, S. 53) Einerseits ist der Mensch sein Körper und andererseits hat der Mensch einen Körper. Dieser Körper steht dem Menschen als Instrument zur

⁵ Die Ontogenese geht auf die biologische und durch soziale Umwelteinflüsse bestimmte körperliche und geistige Entwicklung eines Organismus ein, die im Verlauf seiner Lebensgeschichte erfolgt. (vgl. Luckmann 1992, S. 174)

Verfügung. Gleichzeitig ist der Mensch sich bewusst, dass er sich über den Körper definiert und ohne ihn nicht sein kann. Ebenfalls definiert der Mensch die Gesellschaft. Ohne den Menschen gibt es keine Gesellschaft und ohne Gesellschaft keinen Menschen, obwohl die Gesellschaft keinen biologischen Ursprung hat. Der Mensch entwickelt sich durch seine biologische Weltoffenheit und begrenzt diese durch seine Ordnung innerhalb der Gesellschaft zu einer relativen Weltgeschlossenheit. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 53 ff.)

Die gesellschaftliche Ordnung wird durch Institutionalisierung konstituiert. Sie erfolgt durch habitualisierte Vorgänge, das tägliche Tun wird zu einer Art Gewohnheit, Tätigkeiten können mit weniger Aufwand umgesetzt werden. Durch das Wiederholen von gleichen Dingen entsteht eine Routine, es werden weniger Entscheidungen getroffen. Handgriffe werden durch das Einüben einfacher ausgeführt. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 53–56) So wird Raum geschaffen für Neues, es wird entwickelt und ausprobiert und bei Erfolg wiederum habitualisiert.

„vor dem Hintergrund habitualisierten Handelns öffnet sich ein Vordergrund für Einfall und Innovation“ (Berger und Luckmann 2016, S. 57).

Institutionen entstehen durch Habitualisierung unter Reziprozität. Das heißt, dass gesellschaftliche Ordnung – im Sinne von Institutionen – gebildet wird, indem Alltagstätigkeiten unter gegenseitiger Beeinflussung der handelnden Personen als Selbstverständlichkeiten angesehen und ausgeführt werden. Entsprechend führen habitualisierte Handlungen, die zwischen Menschen reziprok ausgeführt werden, zu Institutionen. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 57–59)

Durch die auf Dauer angelegte Habitualisierung wird die Gesellschaft konstruiert, was zu einer Wirklichkeit führt. Interagieren zwei Menschen miteinander, die aus unterschiedlichen Gesellschaften stammen, kommt es zu weiteren Institutionen und einer Anpassung der Gesellschaft an die Neuerung aufgrund der Interaktion sowie deren Wirklichkeit. Kinder einer solchen Gesellschaft nehmen diese habitualisierten Handlungen als gegebene Wirklichkeit auf, ohne zu wissen, dass sie konstruiert werden. Die Folge: Der Unterschied zwischen Natur und Gesellschaft verschwimmt. So wird beispielsweise die Sprache als natürlich angesehen, obwohl sie von Menschen entwickelt wurde. Dazu zählen auch Kommunikation,

Verhaltensweisen, Sexualität usw. Solange Institutionen durch Erfahrungen und Habitualisierung gebildet werden und als Wirklichkeit betrachtet werden, sind sie aufgrund der konstruierten Wirklichkeit spannungsvoll und gelten als selbstverständlich. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 49 ff.)

Aber sie können im Laufe der Zeit verändert und angepasst werden. Denn durch das Vererben der Wirklichkeit an die Nachkommen verlieren Institutionen ihre Selbstverständlichkeit. Die Wirklichkeit wird von den Nachkommen übernommen, ohne dass diese Nachkommen wissen, wie sie entstanden ist und weshalb. Um die Institution weiterzuführen, braucht es also einen tieferen Sinn, der vermittelt wird oder durch Vorgaben bzw. Gesetze eingefordert werden kann, ohne dass die Gründe zwingend verstanden werden müssen. So bleiben Institutionen auch nach dem Tod der handelnden Personen erhalten. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 60–66)

Die Wirklichkeiten müssen nicht in allen Bereichen des Lebens übereinstimmen, es können verschiedene Wirklichkeiten nebeneinander existieren, ohne dass das Zusammenleben zwangsläufig gestört werden muss (Beispiel sexuelle Prägung oder Hooligans, die aus allen sozialen Schichten kommen können). Die Logik der Wirklichkeit steckt nicht in der Institution, sondern in dem über die Institution nachdenkenden Subjekt. Deshalb ist eine Institution als solche auch nicht greifbar, sondern nur über die Handlung und das Wissen des Subjekts. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 66–71)

Abgespeichert wird dieses Wissen in Sedimenten. Die Bildung dieser Sedimente erfolgt durch das Erinnern des Individuums an Erlebtes. Dabei ist es im gesellschaftlichen Kontext mithilfe von Zeichensystemen möglich, Erlebtes zu erinnern, beispielsweise kann mit der Sprache über Erlebtes gesprochen und reflektiert werden. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 71–76)

Sedimente können als Tradition überliefert werden, Erfahrung wird auf diese Weise durch Sprache Teil des allgemeinen Wissensbestands. So übermittelt Sprache den Sinn von Institutionen, wenn Erfahrungen vom Subjekt nicht selbst gemacht werden können. So erfahren Menschen etwas über die Jagd, obwohl sie noch nie auf der Jagd waren. Problematisch wird es, wenn das Subjekt einer anderen Meinung ist und damit eine andere Wirklichkeit vertritt als die Institution. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 71–76)

Auch Rollen tragen zur Umsetzung von Sinn und Legitimation von Institutionen bei. Sie werden wie auch Institutionen durch reziproke Prozesse zwischen den Subjekten gebildet, sind also typisiert und austauschbar. Der Handelnde identifiziert sich mit einer Rolle, kann aber durch Reflexion zu seiner Handlung Distanz herstellen und diese hinterfragen. Rollen repräsentieren die Gesellschaftsordnung in Institutionen und ermöglichen, dass Institutionen weiterleben und verändert werden können. Rolle und Institution bleiben erhalten, obwohl das einzelne Subjekt stirbt. Dabei tragen Rollen nicht nur zum reinen Wissensbestand einer Gesellschaft bei, sondern vertreten auch alles, was mit einer Rolle in Verbindung gebracht wird, z. B. Werte, Autorität, Normen und Gefühle. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 76–82)

Rollenspezifisches Wissen kann angehäuft werden, indem den Subjekten die Freiheit gegeben wird, eine Rolle zu füllen. Der Waffenschmied kann Waffen schmieden und muss nicht zur Jagd, der Jäger kann sich voll auf die Jagd konzentrieren. So entstehen Spezialisierung und gesellschaftliche Ordnung durch Rollen. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 82 f.)

Zum rollenspezifischen Wissen tritt Rezeptwissen hinzu. Es bestimmt in der gesellschaftlichen Wirklichkeit die Routineaufgaben, ohne dass sich die ausführende Person detailliert mit dem jeweiligen Thema beschäftigt hat. Hergestellt wird es durch typisches Anwenden, das der Allgemeinheit zur Verfügung steht. Ein Beispiel ist die Bedienung von Telefonen oder Computern. Heutzutage wachsen in den Industrieländern die meisten Menschen mit diesen Geräten auf. Sie können sie bedienen und wissen, was zu tun ist, wenn die Geräte nicht mehr funktionieren. Sie können die Geräte zwar nicht reparieren, aber sie wissen, wer helfen könnte. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 44–48)

Dieses Rezeptwissen kann auch wieder verloren gehen, wie das Beispiel Landwirtschaft zeigt. Noch vor einigen Jahren wussten die Menschen auf dem Land, wie Gemüse und Obst angebaut werden. Pflegen sie diese Routine nicht, geht dieses Rezeptwissen verloren. Der Mensch befindet sich also immer auf dem Niveau des Rezeptwissens seiner Zeit. Niemand kann jedoch an allem Wissen teilhaben, was dazu führt, dass der Mensch weiß, dass er nicht alles weiß, aber weiß, wen er fragen kann, oder ob es sinnvoll ist, sich Wissen anzueignen, weil

es vielleicht benötigt wird. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 44–48) Die bisherige Einführung in den sozialtheoretischen Ansatz soll im Folgenden eine Erkenntnis in Bezug auf das Bewusstsein der Wirklichkeit bringen.

2.1.2 Wirklichkeit als gesellschaftliche Konstruktion

In der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit sind die Sichtweisen und die Erfahrungen der darin lebenden Subjekte von Bedeutung. Sie und das Wissen, das zu dieser Wirklichkeit führt, können mithilfe phänomenologischer Ansätze untersucht werden. Im Fokus steht das Bewusstsein, das intentional ausgebildet wird und unterschiedliche Wirklichkeiten konstruieren kann. So kann beispielsweise die Angst vor einem Hund dadurch ausgelöst worden sein, dass die ängstliche Person in Kindheitstagen von einem Hund gebissen wurde. Für eine andere Person, die wunderschöne Kindheitserlebnisse mit einem Hund gemacht hat, kann der Hund ein Familienmitglied und ein Kindersatz sein. Eine Kuh kann in einem Land als Nahrungsmittel verwendet und in einem anderen Land als heilig angesehen werden. Die Wirklichkeit ist also geprägt von den eigenen Erfahrungen der Subjekte, aber auch von der gesellschaftlichen Situation, in der diese Wirklichkeit zum Ausdruck kommt. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 21–25)

Die Prägung der eigenen Erfahrungen findet zeitlich und räumlich statt. So wird die Alltagswelt von den Subjekten in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Zonen erlebt. Die Zone, die eine Person⁶ am stärksten bewegt, ist ihre unmittelbare Umwelt. Mit ihr ist sie in Kontakt, hat Einfluss auf sie und wird von ihr beeinflusst. Je weiter sich die Person von dieser zeitlichen und räumlichen Umwelt distanzieren, desto geringer wird die direkte Interaktion mit dieser Umwelt. Ein Beispiel dafür ist das Handeln aus traditionellen Gründen. Auf einem Bauernhof wurden von den Vorfahren Erzeugnisse (z. B. Besen, Bürsten usw.) hergestellt, die für die Tätigkeiten auf dem Bauernhof notwendig waren. Die Verfügbarkeit dieser Sachen in der heutigen Zeit macht diese Herstellung überflüssig. In einer räumlich distanzierter Umwelt hat eine Person zudem ihre eigene direkte Umwelt, mit der sie sich umgibt und austauscht. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 25 f.)

⁶ Die Begriffe Subjekt, Mensch und Person werden in diesem Zusammenhang synonym verwendet.

Hat eine Person eine flüchtige Bekanntschaft aus einem Sportverein, dann hat diese Bekanntschaft ihre eigene Familie und steht in direktem Austausch damit. Der eigene Einfluss auf diese Bekanntschaft ist damit wesentlich geringer als der Einfluss durch deren Familienangehörigen. Dies kann sich jedoch ändern, wenn aus der Bekanntschaft Freundschaft oder sogar Partnerschaft wird und die Person dann zur unmittelbaren Umwelt gehört. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 25 f.)

Die Wirklichkeit, die durch diese Prägung entsteht, wird von dieser Person als absolute Wirklichkeit wahrgenommen und nicht infrage gestellt. Nur im Rahmen philosophischer oder religiöser Fragen wird versucht, diese Grenze zu überschreiten. Solange die Wirklichkeit in ihren ursprünglichen Bahnen besteht – die das Subjekt als Wirklichkeit betrachtet –, bleibt sie unproblematisch. Jedoch können Veränderungen dazu führen, dass diese Wirklichkeit hinterfragt wird oder das Subjekt aufgrund seines Wissens und seiner Erfahrung eine Veränderung anstößt. Die Erkenntnis, dass die Erde keine Scheibe ist, sondern eine Kugel, führte zu großen Problemen in der damaligen Gesellschaft, denn die gültige Wirklichkeit wurde angezweifelt. Ebenso werden Lebensweisen von anderen Menschen als Problem angesehen, wenn jemand diese Lebensweisen nicht versteht. Aber auch neue Anforderungen, die der Chef einer Firma von seinen Mitarbeitern verlangt, können als unproblematisch oder als problematisch angesehen werden, weil sie in die Wirklichkeit des Einzelnen passen oder eben nicht. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 26 f.)

Es lässt sich folgern, dass es „Beeinflussungsprozesse in sozialen Institutionen“ (Tillmann 2017, S. 143) geben muss, die diese Wirklichkeit (mit) konstruieren. Nachfolgend wird deshalb der strukturell-funktionale Ansatz vorgestellt.

Parsons entwickelte im Rahmen seines strukturell-funktionalen Ansatzes der Sozialisation ein Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung, das die Beeinflussungsfaktoren in sozialen Institutionen analysiert. Der Begriff „Sozialisation“ entspricht in dieser vorliegenden Arbeit der dialektischen Betrachtung von Subjekt und Gesellschaft, die in wechselseitiger Abhängigkeit stehen und sich gegenseitig prägen. (vgl. Tillmann 2017, S. 14) Dabei wird zwischen einer primären Sozialisation (Kindheitsentwicklung) und einer sekundären Sozialisation (Entwicklung in neue Bereiche der Gesellschaft) unterschieden. Aus berufspädagogischer

Sichtweise liegt der Fokus auf der sekundären Sozialisation, wobei das Verständnis der primären Sozialisation ebenfalls als wichtig angesehen wird. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 139 ff.) Parsons geht davon aus, dass (1) die Sozialisation durch Interaktion stattfindet und (2) diese Interaktion in einem Sozialsystem stattfindet, das hierarchisch gegliedert ist.⁷ (vgl. Tillmann 2017, S. 143–145) Dieses Sozialsystem ist – ähnlich wie der menschliche Körper – in Strukturen und Funktionen unterteilbar. Die Struktur besteht aus den Institutionen, in einem Körper wären dies die Organe, Nervensysteme, Knochen usw. Die Funktionen werden durch die handelnden Subjekte ausgeführt (im Körper wären dies Atmung, Stoffwechsel usw.). Sie sind grundsätzlich in die Institutionen eingebunden und sorgen für die Stabilität der Struktur und der Institution. Allerdings gibt es auch in der strukturell-funktionalen Sichtweise die permanente Veränderung sozialer Systeme, sie sind also nicht statisch. (vgl. Tillmann 2017, S. 144–147) Der Ansatz geht nach Parsons davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen im Handeln innerhalb der Rollen stattfindet. In der struktur-funktionalen Sichtweise erfolgt durch Sozialisation ein Erwerb des Rollenverständnisses, was zum Rollenhandeln und zur Stabilität der Struktur beiträgt. (vgl. Tillmann 2017, S. 150)

„Dieser Begriff des Rollenhandelns ist sozialisationstheoretisch nach Parson von großer Bedeutung; denn er ‚verknüpft das Untersystem des Handelnden, als einer psychologischen, sich in bestimmter Weise verhaltenden Gesamtheit, mit der eigentlichen sozialen Struktur‘. Die Kategorie der Rolle ist unmittelbar am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft angesiedelt.“ (Tillmann 2017, S. 148)

⁷ Die Interaktion in sozialen Systemen wird in Kap. ‚Die soziale Interaktion‘ in Bezug auf die interaktionistische Sichtweise von Mead betrachtet. Kern des Ansatzes von Mead ist, dass der Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als gesellschaftlicher Prozess betrachtet werden kann, aus dem sich die Identität der Subjekte entwickelt. (vgl. Tillmann 2017, S. 170) So benötigt eine Person ein Gegenüber, um sich ein Bild von sich selbst zu machen. Damit soll deutlich werden, „dass ein isolierter Einzelner zu einer solchen Selbstreflektion nicht gelangen kann“ (Tillmann 2017, S. 174).

So ist die Rolle einer Person nicht nur von ihren Bedürfnissen abhängig, sondern von den Erwartungen in den Institutionen, „sodass ihr Handeln einen kalkulierbaren Charakter erhält“ (Tillmann 2017, S. 148).

Der Fokus des Ansatzes liegt auf den makrosoziologischen Prozessen und stellt die Funktionserfüllung der Rolle gegen die Subjektivität. Die Bedürfnisse des einzelnen Subjekts werden in Verbindung zur Rolle gesehen. Die Sozialisation ist abgeschlossen, wenn eine Person in ihrer Rolle völlig aufgegangen ist und keine Rolle mehr spielen muss. Mit dem Wort ‚spielen‘ wird damit auf das subjektive Bedürfnis gesellschaftlicher Konformität eingegangen, welche im Rahmen der Sozialisation geprägt wurden. (vgl. Tillmann 2017, S. 151)

Für ein entwicklungsorientiertes Konzept, das Organisationslernen unterstützen soll, ist diese Sichtweise der Sozialisation mit den Elementen Rollen, Funktion und Struktur hilfreich, um die komplexen Zusammenhänge von makrosoziologischen Prozessen zu verstehen. Da Subjektivität eher zweitrangig ist, sollten für diesen Aspekt weitere Theorien herangezogen werden. (vgl. Tillmann 2017, S. 232 f.) So kann eine Zusammenführung mit anderen Sozialisationstheorien zu einem ganzheitlichen Verständnis führen, das die pädagogischen Gesichtspunkte stärker betont.

2.1.3 Wirklichkeit durch soziale Interaktion

Wirklichkeiten werden auf gesellschaftlicher Ebene konstruiert durch soziale Interaktion. Im Alltag führt die soziale Interaktion zu Reziprozität, indem Person (A) in Kontakt zu einer anderen Person (B) steht und sich beide Personen gegenseitig beeinflussen. Diese Beeinflussung ist nicht nur die Reaktion auf das Verhalten der jeweils anderen Person, sondern wird auch davon bestimmt, wie beide davon ausgehen, wie die andere Person ist. Wird das Lächeln von A als freundlich oder als herablassend wahrgenommen, wird B entsprechend darauf reagieren, ebenso A auf B. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 31–36)

Durch Typisierung wird eine Schablone im Kopf angefertigt. Sie enthält die Meinung, wie eine Person sich ihr Gegenüber vorstellt und wie sich diese Person dazu verhält. So wird der Erstkontakt mit einem Arzt anders verlaufen als mit einem Obdachlosen. Während der Interaktion entsteht reziprok ein Verhalten, das von dieser Schablone abweichen kann. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S.

31–36) Durch diesen Kommunikationsprozess entwickeln sich Identitäten. (vgl. Tillmann 2017, S. 170)

In dieser sozialen Interaktion beeinflusst die steigende Anonymität der Personen untereinander das Verhalten der Personen. Diese Anonymität kann zeitlich wie räumlich stattfinden. So kann eine Frau vis-à-vis mit mir als Person in Kontakt sein oder räumlich getrennt, z. B. per Telefon. Ebenfalls haben Vorfahren Einfluss auf diese Interaktion, sei es z. B. durch die Erziehung der Eltern oder durch die politischen Gegebenheiten in dem Land, in dem eine Person lebt. Entsprechend kann eine Person auch Einfluss auf die Interaktion ihrer Nachkommen haben. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 31–36)

In der interaktionistischen Sozialtheorie, die sich auf Mead bezieht, wird das Subjekt auf der Mikroebene und dessen Kommunikation mit der Umwelt betrachtet. Kern dieser Theorie ist, dass der Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als gesellschaftlicher Prozess angesehen wird, aus dem sich die Identität der Subjekte entwickelt. (vgl. Tillmann 2017, S. 170)

„Dabei wird unterstellt, dass systematische Brüche zwischen verschiedenen Verhaltenserwartungen bestehen, sodass von Fall zu Fall eine Interpretation von Normen, Erwartungen und Bedürfnissen erforderlich ist. In diesem Kommunikationsprozess ist das Subjekt aktiv tätig, indem es Situationen und Anforderungen interpretiert und diese mit selbst entworfenem Handeln beantwortet. Dabei geht in die jeweilige Handlung stets die Darstellung der eigenen Identität ein.“ (Tillmann 2017, S. 170)

Am Beispiel der Schule wird bei Tillmann dargestellt, welche repressive Auswirkung Interaktion und Rollenverhalten haben und dabei Einfluss auf die Identität und deren Lebenslauf nehmen können. Durch Typisierung und Etikettierung werden Schülern Verhaltensmuster unterstellt, die durch eine entsprechende Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zu dem Verhalten führen, von dem ursprünglich ausgegangen wurde. Wird der Schüler vom Lehrer als dumm und faul angesehen, wird er sich auch dumm und faul verhalten. (vgl. Tillmann 2017, S. 192 f.) Die Entwicklung eines Subjekts ist also stark von der Art und Weise der Interaktion zwischen Schüler und Lehrer abhängig. Im Sinne einer kritischen Pädagogik

dagogik lautet deshalb die Maxime des interaktionistischen Ansatzes: „Die Person des Sozialisanden als ganze und einzigartige zu sehen (statt sie in eine Anzahl überindividueller Merkmale aufzulösen), sie als Subjekt ernst zu nehmen und sich selbst sein Handeln interpretieren und reflektieren zu lassen“ (Tillmann 2017, S. 196).

Der Sozialisationsprozess ist trotz der Umwelt, die ihn beeinflusst, nie durchgängig und eindeutig. So bringen gleiche Umweltbedingungen unterschiedliche Menschen hervor, weil diese sich ihr Verhalten aktiv aneignen. Es zeigen sich einerseits Tendenzen und Abhängigkeiten zwischen Subjekt und Umwelt, andererseits ist ersichtlich, dass der Verlauf des Sozialisationsprozesses nicht deterministisch ist. (vgl. Tillmann 2017, S. 196)

In der interaktionistischen Sozialtheorie von Mead steht die Subjektivität stärker im Vordergrund als im struktur-funktionalen Ansatz von Parsons. Erkenntnisse für ein entwicklungsorientiertes Konzept für Organisationslernen können dabei auf der Kommunikation der Mikroebene gewonnen werden, da diese zur Identität führt und diese verändert. (vgl. Tillmann 2017, S. 234) Diesen Ansatz vertritt auch die kritisch betrachtende Pädagogik:

„Das stabile Selbst – und damit die Grundqualifikationen des Rollenhandelns – werden als wünschenswerte Ziele der Subjektentwicklung dargestellt; diese Qualifikationen werden nicht einfach voluntaristisch gesetzt, sondern als psychisches Äquivalent sozialer Strukturprobleme ausgewiesen. Nur wenn das Subjekt über diese Grundqualifikationen verfügt, kann es in selbstbewusster und bedürfnisorientierter Weise an der gesellschaftlichen Interaktion teilnehmen ... [So kann danach gefragt werden] ... ob in vorfindlichen pädagogischen Interaktionen die Bedingungen für die Identitätsentwicklung günstig oder ungünstig sind“ (Tillmann 2017, S. 181).

Bei diesem Ansatz ist zu beachten, dass der Kontakt zur Umwelt in einem doppelten Verhältnis steht: Einerseits gibt es eine Umwelt zu anderen Menschen, in der kommuniziert und interpretiert wird, und andererseits gibt es eine sachlich-gegenständliche Umwelt. (vgl. Tillmann 2017, S. 197) Diese Perspektive soll in der folgenden Ausführung näher betrachtet werden.

2.1.4 *Wirklichkeit durch Objektivation*

So wie die Wirklichkeit durch die soziale Interaktion gesellschaftlich konstruiert wird, bringt die Objektivation die Wirklichkeit in die Gesellschaft. Das heißt: Ein Objekt wird durch subjektives Einwirken bestimmungsvoll eingesetzt. Beispielsweise wird das Objekt Messer zum Schlachten oder in der Küche bestimmungsvoll eingesetzt. Es kann aber auch als Waffe benutzt und damit jemand bedroht werden. Oder es wird als altes Kunstobjekt in einer Waffensammlung aufbewahrt. Die Objektivation zeigt sich darin, welche Intention das Subjekt mit dem Objekt hat und wie das Objekt von anderen angesehen wird. So steht ein Kreuz einerseits für eine christliche Einrichtung und andererseits für den Nationalsozialismus und das Dritte Reich. Auch ein geheimes Zeichen, eine Geste oder eine bestimmte Mimik können für eine bestimmte Sache stehen und im Sinne der Objektivation die Wirklichkeit erzeugen. Innerhalb der Objektivation nimmt die Sprache eine besondere Stellung ein, da sie alles ermöglicht, was die Gesellschaft konstruiert. So kann ich mit mir selbst reden und damit meine Wirklichkeit konstruieren, ein anderer Mensch kann im Dialog seinen Teil dazu beitragen. Alles Erdenkliche kann auf diese Weise zum Ausdruck gebracht und in die Alltagswelt übersetzt werden. Sprache ermöglicht es, dass andere an meinem Leben teilhaben können, und wirkt damit reziprok. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 37–43) Mit Sprache kann Objekten eine Bezeichnung oder ein Name gegeben werden, um damit in einer sachlich-gegenständlichen Umwelt alltägliche Dinge zu benennen.

Die Sichtweise auf eine sachlich-gegenständliche Umwelt wird in der Theorie aufgegriffen, die ursprünglich von Marx und Engels entwickelt wurde. Die Grundannahme dieser Sozialisationstheorie lautet, dass die Arbeit, die von Menschen vollzogen wird, zum Leben dazugehört. Dazu zählt die Versorgung mit Nahrung, Kleidung und sonstigen grundsätzlichen Dingen. Außerdem sind Fähigkeiten und Eigenschaften des Menschen mit dieser Arbeit verbunden. Die menschliche Arbeit erhält in diesem Kontext eine dreifache Bedeutung (vgl. Tillmann 2017, S. 201):

„Sie ist Umgang mit der äußeren Natur, indem durch Einwirkung auf Naturstoffe ein Produkt entsteht; sie ist zugleich Umgang mit der eigenen inneren Natur, indem durch die eigene Arbeit Fähigkeiten, Erkenntnisse und auch Bedürfnisse entwickelt werden. Schließlich: Arbeit wird gesellschaftlich vollzogen, Menschen treten dadurch in Kooperation und Austausch miteinander.“ (Tillmann 2017, S. 201)

Menschen entwickeln durch Arbeit ihre Persönlichkeit und als spezielle Eigenschaft der menschlichen Gattung das Selbstbewusstsein. Arbeit erfolgt durch den Austausch mit der sachlich-gegenständlichen Natur, indem Produkte hergestellt werden und dadurch Freude und Stolz entstehen können. Gleichzeitig werden soziale Verbindungen geknüpft, die mit der sachlich-gegenständlichen Umwelt in Verbindung stehen. So wird der Mensch durch den Kontakt zu anderen Menschen sich seines Selbst bewusst und gestaltet dadurch sich selbst und seine Umwelt. (vgl. Tillmann 2017, S. 203 f.)

Auf dieser Basis werden durch verschiedene Interessen der Menschen Herrschaftsverhältnisse gebildet. Zur Durchsetzung dieser Herrschaftsverhältnisse gehört die Unterdrückung von Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen, denn diese kapitalistischen Verhältnisse führen zu sozialen Beziehungen aus rein monetären Gründen. Die gesellschaftlichen Prozesse werden dann als willkürlich betrachtet. So wird das Handeln der Menschen von außen bestimmt und die ursprüngliche Beziehung zur Arbeit geht verloren. Subjektivität wird unter diesen Bedingungen nicht gefördert. (vgl. Tillmann 2017, S. 204 f.)

In einer durch Objektivierung geprägten Wirklichkeit und einer sachlich-gegenständlichen, materialistischen Sozialisationstheorie steht nicht das handelnde Subjekt im Vordergrund, sondern die mit dem Objekt in Verbindung stehenden Beziehungs- und Machtstrukturen. (vgl. Tillmann 2017, S. 233) So bezieht sich die Theorie mehr auf die sich aus diesen Gegebenheiten bildende Struktur einer sozialen Welt und der darin verfügbaren Mittel. Sie kann je nach Wirklichkeitsverständnis unterschiedliche Inhalte haben. Der Wert, der einem Gegenstand oder einer Leistung zugesprochen wird, kann hierbei entscheidend für die Einsatzbereitschaft eines Menschen sein, die Vorstellung über diesen Wert kann aber sehr unterschiedlich ausfallen. So wie das Messer, das einerseits Werkzeug und

andererseits Kultgegenstand werden kann, kann jeder Gegenstand unterschiedlich beurteilt werden. Diese Perspektive ist für die vorliegende Arbeit und deren Fragestellung ein wichtiges Hintergrundwissen.

2.2 Organisation

Wenn von einer Organisation gesprochen wird, stellt sich die grundsätzliche Frage, was eine Ansammlung von Menschen von einer Organisation unterscheidet. Argyris und Schön stellen drei Hauptfaktoren heraus, die eine Organisation konstituieren und damit greifbar machen:

- „1. vereinbarte Maßnahmen ausdenken, um Entscheidungen im Namen der Gesamtheit treffen zu können.
 2. einzelnen die Vollmacht geben, für die Gesamtheit zu handeln, und
 3. Grenzen zwischen der Gesamtheit und der übrigen Welt festlegen.“
- (Argyris und Schön 2008, S. 24)

Diese drei Faktoren sollen zu einem ‚Wir‘ vereinigen und eine Ansammlung von Menschen zu einer Organisation entwickeln. Die Organisation wird politisch, da sie erkennbarer Träger von gemeinsamen Entscheidungen und Handlungen ist. Die Organisation kann als eine Gesamtheit auftreten und handeln. Es sind zwar die Einzelpersonen, die Entscheidungen treffen und die Handlungen ausführen, doch sie tun dies im Namen der Organisation. (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 24)

Tillmann geht davon aus, dass Organisationen aus Interaktionen und der darin „formalisierten Rollenbeziehung“ (Tillmann 2017, S. 135) bestehen, da in den heutigen Industriegesellschaften der Begriff der Institution mit einer Organisation oft gleichgestellt werden kann. Aufgaben, wie z. B. die Bildung, die in vormoderne Gesellschaften durch die Institutionen wahrgenommen wurden, werden heutzutage durch Organisationen (Schule, private Bildungseinrichtungen usw.) erledigt. (vgl. Tillmann 2017, S. 135)

Entsprechend gibt es eine Vielzahl von Definitionen und Annäherungen an die Organisation sowie verschiedene Theorien. Sie sind jedoch kaum miteinander zu

vergleichen und sogar widersprüchlich. Ein Grund dafür kann sein, dass Organisationen hochkomplexe soziale Gebilde sind und in ihnen unterschiedliche Sichtweisen und Probleme herrschen können. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 15 f.)

Als Merkmal von Organisationen sieht Geißler deren Fähigkeit, Grenzen zu entwickeln, die in psychischen, sozialen und physischen Kontexten definiert werden. Auf diese Weise kann dargestellt werden, was innerhalb und außerhalb einer Organisation stattfindet. Die Organisationspädagogik vertritt die Ansicht, dass die Akteure einer Organisation sich als Organisation selbst begründen, indem sie durch einen gemeinsamen Lernprozess klären, wie sie sich organisieren und damit ein- und ausgrenzen, was zur Organisation gehört und was nicht. (vgl. Geißler 2000, S. 17–19)

Je nach dem Zweck einer Organisation kann differenziert werden, wie der Grundgedanke einer Gemeinschaft lautet und auf welchen Kommunikationsmustern die Organisation aufgebaut ist. So können beispielsweise unterschiedliche Verhaltens- und Kommunikationsmuster zwischen einer Arbeitsgemeinschaft und einer Sympathiegemeinschaft betrachtet werden. In der Literatur werden acht Komponenten (vgl. Abb. 1) als gemeingültig für die Konstituierung einer Gemeinschaft angesehen. (vgl. Geißler 2000, S. 17–19)

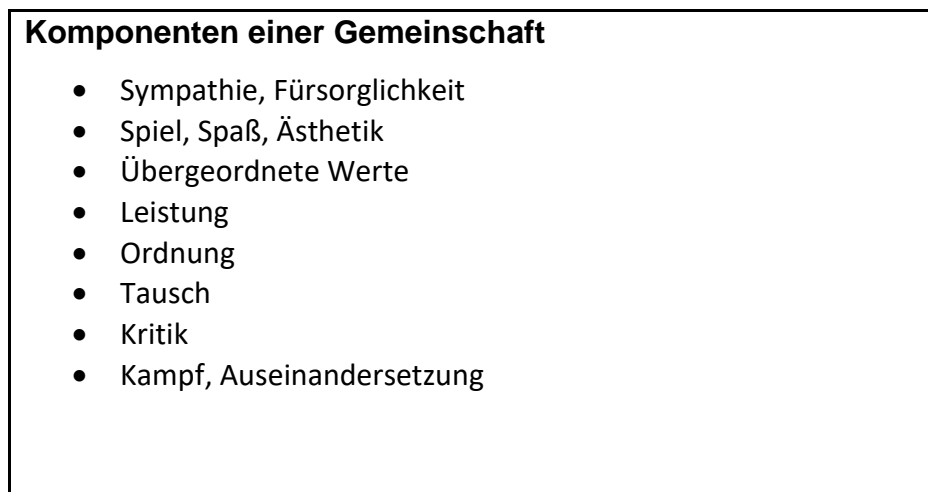


Abbildung 1: Komponenten einer Gemeinschaft (Geißler 2000, S. 19)

Die Gemeinschaft besteht, um einen bestimmten Zweck zu erreichen, der ohne diese Organisation nicht in dieser Art möglich werden könnte. Wie dieser Zweck erreicht wird, ist abhängig von den Werten, die der Organisation zugrunde liegen. Hier zeigt das Zusammenspiel von Zweck- und Wertrationalität, welche Ziele mit

welchen Mitteln und Verfahren erreicht werden sollen. (vgl. Geißler 2000, S. 24–26) Die Art und Weise, wie sich eine Gemeinschaft organisiert, ist ebenfalls von Zweck und Werten einer Organisation und den darin tätigen Subjekten abhängig. Wer wie in Organisationen Entscheidungen trifft, ist für das Überleben der Organisation von großer Bedeutung. So sehen Weick und Hauck die Mitbestimmung als einen oft thematisierten Faktor, der aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann. Egoistische und altruistische Tendenzen sind ihrer Ansicht nach für das Individuum wie auch für die Organisation überlebenswichtig und müssen erhalten bleiben. Durch Mitbestimmung entsteht nach Weick und Hauck die ‚Gefahr des Kompromisses‘, der die polarisierten Sichtweisen schwächt und bei Umweltveränderungen zusätzliche Probleme auslösen kann, da er die konsequente Handlungsfähigkeit schmälert. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 312)

„Der entscheidende Punkt ist, daß bei der Verwirklichung der Kompromißlösung eine Gegenanalyse gegen wichtige adaptive Reaktionen vor sich geht und daß nichtadaptive gemäßigte Reaktionen erhalten bleiben. Sollte die Gruppe einmal in die Verlegenheit geraten, Bedrohungen ihrer Integrität abwehren zu müssen, oder sollte das Individuum seine eigene Integrität verteidigen müssen, könnte es sein, daß die entscheidenden Reaktionen nicht zur Verfügung stehen, weil nur Gemisch gespeichert wurde.“ (Weick und Hauck 2011, S. 312)

Gemäß Weick und Hauck besteht das Risiko darin, dass sich eine Gruppe aufgrund eines Konfliktes oder aufgrund eines Kompromisses auflösen kann. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 312–314) Die Sozialisationstheorie zeigt die Mitbestimmung in einer Gruppe aus Sicht der Rolleninhaber. So führt gemäß Parsons das Befolgen von Erwartungen zu Anerkennung und Belohnung und damit zur Stabilität der Gruppe. Werden Gruppenerwartungen nicht erfüllt, kommt es zu Missachtung und Bestrafung. (vgl. Tillmann 2017, S. 148 f.) Habermas sieht darin eine „brüchige Struktur“ (Tillmann 2017, S. 177), indem er die Differenz zwischen den Rollenerwartungen und den Bedürfnissen der Subjekte aufzeigt. So benötigt es die Entwicklung von Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz, um die Stabilität einer Gruppe zu sichern. (vgl. Tillmann 2017, S. 176 f.)

Ein weiterer Aspekt, der nachfolgend aufgegriffen und erläutert wird, ist die Evolution. Denn sowohl Organisationen als auch die Umwelt sind ihr unterworfen.

2.2.1 Evolution

Die allgemeine Theorie der evolutionären Entwicklung erklärt die Weiterentwicklung einer Population. Variation, Selektion und Retention gelten dabei als die entscheidenden Faktoren der Evolution: Variation als Mutation, als die Veränderung von Bestehendem, Selektion als das Auswahlverfahren der verschiedenen Möglichkeiten, die durch die Variation neu entstanden sind, und Retention, welche die neu entstandenen und die selektierten Dinge abspeichert und als etwas Neues festhält, bis die Variation im Sinne der Evolution wieder Neues hervorbringt. Dieser Prozess basiert auf der Theorie von Darwin und erklärt zugleich die evolutionäre Entwicklung in einer soziokulturellen Gemeinschaft. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 174 ff.)

Entsprechend heißt es bei Luhmann: „Gesellschaft ist das Resultat von Evolution“ (2015, S. 413) und durch Evolution wird „geringe Entstehungswahrscheinlichkeit in hohe Erhaltungswahrscheinlichkeit transformiert“ (Luhmann 2015, S. 414).

Neben der andauernden Evolution aufgrund der zunehmenden Umweltveränderungen sind Organisationen einem permanenten Wandel in Bezug auf ihre ursprüngliche Daseinsberechtigung ausgesetzt. Beispielsweise existieren innerhalb der Prozesse der Organisation sich stets verändernde Material- und Geldströme sowie z. B. durch Personalwechsel unterschiedliche Ansprechpartner. Zudem entwickeln sich kontinuierlich unterschiedliche Herausforderungen und Lösungen in Bezug auf das Tagesgeschäft und die darin tätigen Bezugspersonen. Dabei variiert nicht nur die Anzahl der dauerhaften Veränderungen, sondern auch die Art und Weise der Entstehung und der Verblässung sowie die Geschwindigkeit der auftretenden Veränderungen. Hinzu kommt, dass sich die Organisation innerhalb einer Umwelt befindet, die ebenfalls nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten einer stetigen Veränderung unterliegt. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 64 f.)

Der unaufhörliche Prozess der Evolution lässt sich mit einem Fluss vergleichen, der mit dem fließenden Wasser dauerhaft neue Dinge mit sich bringt. Aufgrund der unterschiedlichen Menge an Wasser, die er mit sich führt, verschieben sich

permanent die Ufergrenzen. Nicht nur die Menge an Wasser und die darin enthaltenen Dinge, sondern auch die Qualität der mitgeführten Dinge und die Qualität des Wassers sind in stetiger Veränderung. Die Fragilität des Ganzen wird sichtbar, wenn der gesamte Strom abbricht oder gestaut wird, sobald der Zufluss oder Abfluss gestoppt wird. Auch Organisationen sind der Veränderung ausgesetzt und in einem wechselseitigen Zustand von Auf- und Abbau. In dieser Situation ist es sehr schwierig, Prozesse und Bezugspersonen zu fassen und zu verstehen. Findet eine Momentaufnahme der Organisation statt, wird damit nur ein Scheinverständnis der Realität abgebildet, da die Momentaufnahme nicht den Prozess der Bewegung darstellen kann, sondern nur einen statischen Augenblick. Diese Perspektive auf den Prozess ist nur eine kurzlebige Erscheinung, die wieder schnell verfällt, so wie der Fluss von außen als gleichmäßiger Strom wahrgenommen wird und in Wirklichkeit nie derselbe ist. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 65–68) Manager, die sich aufgrund einer solchen Momentaufnahme in einem falschen Verständnis der Wirklichkeit befinden, treffen Entscheidungen aufgrund einer falschen Sichtweise. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 64 f.)

Eine solche permanent evolvierende Organisation ist dadurch gekennzeichnet, dass einerseits nur Momentaufnahmen wahrgenommen werden können, sodass eine Scheinrealität erzeugt wird. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1 f.)

Kirsch et al. betrachten dieses evolutionäre System aber ganzheitlicher und verstehen die Evolution als offene Zukunft, die mit den heutigen kognitiven und sprachlichen Bedingungen nicht vorstellbar ist. Die Zukunft im evolutionären System ist damit unvorstellbar, bestehende Beschreibungstexte sind obsolet. Es bedarf neuer Denkformen und Worte, um zukünftige Zustände, die innerhalb und außerhalb von Organisationen herrschen, beschreiben zu können. Die Entscheidungsprozesse müssen also innerhalb einer nicht zu behebenden Unsicherheit getroffen werden, da die Kriterien zur Behebung von Unsicherheit aufgrund des fehlenden Vorstellungsvermögens nicht greifbar sind. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1 f.)⁸

⁸ Woraus diese offene Zukunft entsteht, wird in dieser Arbeit als nicht relevant betrachtet. So wäre es aber durchaus möglich, dass die offene Zukunft durch den Evolutionsprozess im Sinne Darwins entsteht, da die Mutationen, die durch Variation neu entstehen, nicht definiert sind. Die

Daraus folgt: Die Evolution von Organisationen ist einerseits charakterisiert durch Variation, Selektion und Retention und andererseits im Sinne der offenen Zukunft. Entscheidungen zu treffen ist unter diesen Bedingungen durch Unsicherheit geprägt und führt zu Entscheidungsproblemen. Die vorliegende Arbeit betrachtet den Evolutionsprozess mit der offenen Zukunft im starken Sinne, da dies an verschiedenen Beispielen aus der Vergangenheit ersichtlich ist. So orientieren sich Bücher, die sich mit der Zukunft beschäftigen, oft an bestehenden Gegebenheiten und zeigen darauf aufbauend ein mögliches Szenario in der Zukunft. In ‚Widersprüche sozialen Handelns‘ aus dem Jahr 1979 schreiben Boudon und Wippler beispielsweise:

„1969 hat die Raumfahrt drei Männer auf den Mond gebracht und man kann davon ausgehen, daß, wenn das Schicksal mitspielt, um 1985 eine bemannte Landung auf dem Mars folgen wird“ (Boudon und Wippler 1979, S. 48).

Um Entscheidungen zu treffen, sind Informationen wichtig. Je nach Stand der Informationen variiert die Wahrscheinlichkeit, dass die Entscheidung zu dem gewünschten Ergebnis führt. Dazu werden in der Entscheidungslogik drei Fälle unterschieden: „Entscheidungen unter Sicherheit, unter Risiko und unter Unsicherheit“ (Kirsch et al. 2010, S. 1). Entsprechend dieser Unterscheidung können auch die Fälle betrachtet werden, die Entscheidungen benötigen. Bei Entscheidungen unter Sicherheit wird davon ausgegangen, dass das Ergebnis mit Sicherheit eintreffen wird. Bei Entscheidungen unter Risiko wird berücksichtigt, dass auch ein anderer Fall eintreten kann. Dieses Risiko ist abschätzbar. Ist das Risiko hingegen nicht abschätzbar und fehlen dem Entscheidungssubjekt Informationen über die mögliche Eintrittswahrscheinlichkeit, wird von Entscheidungen unter Unsicherheit gesprochen. Unsicherheiten und Risiken sind nach der Entscheidungslogik zu beheben, indem die notwendigen Informationen vor der Entscheidung

Denkweise der offenen Zukunft zielt deshalb verstärkt auf die Auswirkung ab und weniger auf die Ursache.

beschafft werden. Entscheidungen, bei denen der Informationsstand nicht verändert werden kann, sind in der Entscheidungslogik nicht vorgesehen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1–2)

„Die Entscheidungslogik geht nun davon aus, jeweils alle zukünftig möglichen Weltzustände vollständig beschreiben zu können. Die Existenz von Umweltsituationen außerhalb dieses Kalküls wird nicht angenommen.“ (Kirsch et al. 2010, S. 1)

Nimmt man die offene Zukunft hinzu, gibt es eine schwache und eine starke Ausprägung. Das folgende Beispiel in Anlehnung an Kirsch et al. zeigt die unterschiedlichen Phasen der Entscheidungslogik und der offenen Zukunft auf.

Wenn eine Person das Haus verlässt und es regnet, ist die Entscheidung, einen Regenmantel anzuziehen, recht einfach. Der Grund ist die stichhaltige Information ‚Regen‘. Die Information führt zur Entscheidung unter dem Gesichtspunkt der Sicherheit.

Ist das Wetter hingegen schön, aber der Wetterbericht hat Regen gemeldet, fällt die Entscheidung wesentlich schwerer. Die Person, die das Haus verlässt, muss etwas annehmen: Entweder das Wetter bleibt schön oder der Wetterbericht hatte recht und es fängt im Laufe des Tages an zu regnen. Die für die Entscheidung notwendige Information ist auf den ersten Blick widersprüchlich. Aufgrund einer weiteren Information, z. B. durch einen unabhängigen Wetterdienst, könnte die Entscheidung hingegen getroffen werden. Die Entscheidung erfolgt damit unter Risiko.

Eine weitere Stufe der Entscheidungslogik entsteht aufgrund zu geringer Informationen. Nehmen wir an, dass die Person, bevor sie das Haus verlässt, von ihrem Lebenspartner auf eine Städtetour eingeladen wird. Da es eine Überraschung ist, wird nicht verraten, wohin die Reise geht. Mit den heutigen schnellen Verkehrsmitteln kann in dieser Stadt ein komplett anderes Wetter herrschen als am Wohnort. Die Person trifft damit ihre Entscheidung über die Regenkleidung in Unsicherheit, da sie keine Vorstellung über die Eintrittswahrscheinlichkeit des Wetters hat. Sie könnte jedoch versuchen, aufgrund von mehr Informationen die Unsicherheit herabzusetzen.

Wie durch Kirsch et al. dargestellt wurde, endet der dritte Fall der Entscheidungslogik mit der Unsicherheit. Ziel ist, durch weitere Informationen die Unsicherheit zu reduzieren. Nimmt man nun die offene Zukunft hinzu, lautet die Überlegung dabei, dass zum Zeitpunkt der Entscheidung die Zukunft mit der zur Verfügung stehenden Information nicht greifbar ist.

Die Person aus dem Beispiel ist mit ihrem Lebenspartner unterwegs zur zu besuchenden Stadt. Der Flieger hat jedoch technische Probleme und muss unterwegs notlanden. Somit hat sie keine Informationen, die sie für eine Entscheidung heranziehen könnte. Dies entspricht einer offenen Zukunft im schwachen Sinne, da diese mit der Denk- und Sprechweise vorstellbar ist. Eine Situation der offenen Zukunft im starken Sinne zu beschreiben ist aus heutiger Sicht per Definition unmöglich, da sie weder beschreibbar noch vorstellbar ist. Zurückblickend sind Dinge wie z. B. das Handy oder das Internet Beispiele dafür, die zum Zeitpunkt der Industrialisierung vor über hundert Jahren nicht benannt werden konnten und damit auch nicht vorstellbar waren.

Obwohl dieses Beispiel mit einfachen Mitteln versucht, die Entscheidungslogik darzustellen, zeigt es den Zusammenhang von Evolution, Information und Entscheidung deutlich: einerseits dadurch, dass das Vorhandensein von Informationen zur Abschwächung von Unsicherheit und Risiko beitragen kann. Informationen werden dadurch zum wesentlichen Faktor für Entscheidungen. Andererseits müssen Entscheidungen in der Annahme einer offenen Zukunft unter einer Prämisse getroffen werden, die mit der vorhandenen Denk- und Sprechweise nicht greifbar ist. Somit kann die vorhandene Unsicherheit nicht durch Informationen abgeschwächt werden. Es stellt sich die Frage, wie Organisationen und ihr Management mit dieser Unsicherheit umgehen.

Kirsch et al. greifen an dieser Stelle auf die geplante Evolution zurück, sie soll durch ein abstraktes, konzeptionelles Modell eine Orientierung und eine planerische Basis für das Management schaffen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 87 f.) In diesem Modell wird auf die besonderen Eigenschaften der Organisation, der Evolution und die entsprechenden Paradigmen eingegangen. So werden konstruktivistische und radikalpluralistische Ansätze berücksichtigt. Der Vorteil dieser inhomogenen Gesamtsicht liegt darin, dass blinde Flecken aufgedeckt werden und die unterschiedlichen Sichtweisen neue Aspekte einbringen können. Auf diese

Weise fördert das abstrakte Modell der geplanten Evolution die Interaktion aller Beteiligten. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 5 ff.)

Der Ansatz der geplanten Evolution zeigt eine Möglichkeit, auf die offene Zukunft einzugehen und die beeinflussenden Faktoren zu analysieren. Insbesondere der Einbezug der evolutionären Entwicklung ist erkenntnisfördernd für die vorliegende Arbeit.

2.2.2 Systemisch-evolutionärer Fokus

Unter Bezug auf die vorangegangenen Überlegungen wird einerseits die Organisation weder als mechanisch noch als biologisch betrachtet, sondern als ein von Menschen bewusst gestalt- und veränderbarer Prozess, der den Gegebenheiten eines sozialen Gebildes untersteht. (vgl. Probst 1993, S. 447 ff.) Andererseits basiert dieser gestaltbare und veränderbare Prozess auf den Gegebenheiten eines Sets von Lebens-, Sprach- und Wissensformen, die einem evolutionären Prozess unterliegen und somit nur bedingt voluntaristische Ausmaße annehmen können. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 23, 86) So werden Veränderungen nicht als konsequente Entwicklung eines kausalen Sachverhaltes angesehen, sondern als rhizomartig und im Sinne von radikaler Heterogenität definiert. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 131 ff.)

Zudem wird unter der ganzheitlichen Betrachtung die spezifische Einbeziehung der Außen- und der Innenperspektive verstanden. Dadurch sollen auftretende Indikatoren der Organisation innerhalb eines bestimmten Kontextes nicht nur erklärt, sondern auch verstanden werden. Die bewusste Einbeziehung dieser unterschiedlichen Perspektiven soll zu einer organisationalen Gesamtsicht führen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 7 f.)

Diese ganzheitliche Betrachtung versucht, evolutionäre Bedingungen einer Organisation im Kontext einer konzeptionellen Gesamtsicht greifbar zu machen, und die Entwicklung der Organisation aus organisationspädagogischer Perspektive. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 132) Insbesondere wird das Verständnis dieser beiden Aspekte als wichtig angesehen, da in der sozialisationstheoretischen Sichtweise die Wirklichkeit durch soziale Interaktion definiert wird. In dieser sozialen Interaktion tritt durch die organisationspädagogische Perspektive einerseits die sich kritisch betrachtende Pädagogik in den Vordergrund und andererseits

die durch Typisierung entstehende Schablone, die durch reziproke Prozesse beeinflusst wird.

2.2.3 Paradigma sozialer Systeme

Ein zentraler Erfolgsfaktor von sozialen Systemen während fundamentaler Veränderungsprozesse besteht darin, dass Potenziale aufgebaut und freigehalten werden, um Unvorhersehbares bewältigen zu können. Dies verläuft unter dem Paradigma, dass die Steuerung sozialer Systeme zunehmend widersprüchlich wird und einem evolutionären Prozess unterworfen ist. Verursacht wird diese Widersprüchlichkeit u. a. durch die wachsende Komplexität von Entscheidungsfindungen, da Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Variablen von Ursache und Wirkung unüberschaubar werden. Erkenntnisse aus der Vergangenheit können damit nur bedingt für die Zukunft verwendet werden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 1 ff.) Das Erkennen von Ursachen- und Wirkungsketten wird problematischer bis teilweise unmöglich, da Zusammenhänge nicht eindeutig greifbar sind und Effekte, die auf das System Einfluss haben, nicht eindeutig festzustellen sind. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 18) Deshalb liegt das strategische Erfolgspotenzial in den Faktoren, mit denen die Entwicklungskompetenz sozialer Systeme beschleunigt werden kann. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 1 ff.)

Durch fortlaufende Veränderungen entstehen auch Veränderungen in der Struktur der Aufgabe einer Arbeit innerhalb der Organisation. Nicht primär deterministische Produktionsprozesse stehen im Vordergrund, sondern Prozesse, wie z. B. die Entwicklung neuer Lösungen im Dienstleistungssektor oder in Hochtechnologien, die den Wert und Zweck einer Organisation darstellen. Dieser Entwicklungsprozess überführt das mechanistische System in ein evolutionäres System, da Aufgaben nicht analytisch zerlegt und der Lösungsverlauf nicht vorhersehbar wird. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 9) Hier stellt sich die Frage, wie dieser Entwicklungsprozess ausgelöst und unterstützt werden kann. Dabei kommt dem Lernen eine wichtige Aufgabe zu, da die Organisation zwar durch Struktur und Funktion gekennzeichnet ist, aber der Mensch als entwicklungsfähiges Subjekt die Institution konstituiert.

2.2.4 Organisationslernen

Organisationslernen setzt den Fokus auf eine dauerhafte und gesteuerte Organisationsveränderung und auf den damit verbundenen Lernprozess. Es versteht sich damit als Weiterentwicklung zu einer Organisationsentwicklung, die bisher in ihrer Denkweise sprunghaft und zeitlich begrenzt verlief. So verfolgt die Organisationsentwicklung das Ziel, durch Entwicklung ein höheres Niveau zu erreichen und ein neues stabiles Gleichgewicht herzustellen. (vgl. Geißler 2000, S. 112) Im Fokus stehen die Strukturen, Prozesse und Personen, um die Organisation im Sinne der strategischen Ziele zu entwickeln. Die Organisationsentwicklung ist traditionell betriebswirtschaftlich ausgerichtet und managementgeleitet. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 26) Im Gegensatz dazu hat das Organisationslernen das Ziel, eine permanente Entwicklung zu ermöglichen, und zwar durch einen auf Dauer gestellten Prozess. Entsprechend ist Organisationslernen als eine „Radikalisierung von Organisationsentwicklung“ (Geißler 2000, S. 112) zu betrachten. Die Radikalisierung der Organisationsentwicklung und die damit verbundene dauerhafte Entwicklung sollen durch eine reflexive Sichtweise erreicht werden. Reflexivität ist nach Dehnbostel „die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Dehnbostel 2015, S. 21). Deshalb soll eine ganzheitliche kritische Hinterfragung der Handlungen im Mittelpunkt stehen. (vgl. Geißler 2000, S. 120) Neben den Zielen einer Organisation, die sich am Zweck orientieren, werden auch Werte und wertrationale Aspekte kritisch hinterfragt.

Der „reflexive Zweifel“ (Beck 1997, S. 257) soll die Sichtweise auf die wertrationalen Aspekte unterstützen, indem er eine kritische Auseinandersetzung bei der Weiterentwicklung einer Organisation hinsichtlich der Werte verfolgt. Im Gegensatz dazu steht eine zweckrational handelnde Organisation, die im Glauben an eine determinierte und damit planbare Zukunft agiert und die Endlichkeit von Ressourcen außer Acht lässt. Unter der Annahme einer offenen Zukunft und der damit verbundenen probabilistischen Zustände, die eine Unplanbarkeit der Abläufe darstellen soll, steht der „reflexive Zweifel“ (Beck 1997, S. 257) für eine positive Energie, die sich durch stetiges Hinterfragen durch das Handeln und Wirken des

Subjekts nährt und weiterentwickelt.⁹ Dies führt innerhalb der Organisation zu einem konstruktiven Dialog im Bewusstsein einer offenen Zukunft und der damit verbundenen Komplexität, die durch den spezifischen Handlungskontext beeinflusst wird und auch selbst beeinflussen kann. Der Zweifel darf dabei keine lineare Struktur erlangen, die negative Energie in sich trägt und zu Verzweiflung und Dogmatisierung führen kann. Veränderungen und Entscheidungen sollen durch ihre reflexive Art die Selbstreflexion einer Organisation zeigen, die zur Verbindung von zweckrationalem und wertrationalem Handeln führt. (vgl. Geißler 2000, S. 82 f.) Das reflexive Management geht auf diese Denkweise ein und löst das Konzept des linearen Managements ab, indem es die unkalkulierbaren und steigenden Unsicherheiten aufgrund der offenen Zukunft berücksichtigt. (vgl. Geißler 2000, S. 85)

Organisationslernen unterstützt dieses Vorgehen, indem es hilft, besser mit Komplexität umzugehen und sich im evolutionären Prozess auf Komplexität vorzubereiten. (vgl. Geißler 2000, S. 115 ff.) Dies erfolgt durch die erweiterte Sichtweise auf die Organisationsentwicklung: stufenweise Niveauentwicklung sowie das Doppelziel Effektivität und Humanität. Damit soll die Verbesserung der Leistungsfähigkeit einer Organisation mit einer Steigerung der Qualität des Arbeitslebens verbunden werden. Mit dem Kriterium des „reflexiven Zweifels“ (Beck 1997, S. 257) und dem Konzept eines reflexiven Managements erweitert die Organisation ihre Sichtweise und verknüpft damit den auf Dauer gestellten Lernprozess des Organisationslernens. (vgl. Geißler 2000, S. 120)

⁹ Die Bezeichnung von deterministischen und probabilistischen Zuständen drückt in diesem Kontext die Planbarkeit eines Zustandes aus. So ist beispielsweise die Funktion einer Maschine deterministisch, solange die Maschine zweckgetreu funktioniert. Die Nadel einer Nähmaschine bewegt sich deterministisch in einer bestimmten Art und Weise. Hingegen ist die Reaktion eines Hundes auf einen anderen Hund probabilistisch. Er kann ihn beißen, anbellern, mit ihm spielen usw. (vgl. Beer 1959, S. 28 ff.) Dabei wird nicht die Ansicht vertreten, dass auch probabilistische Systeme determiniert wären, wenn sie ausreichend verstanden würden. Somit würde dem Menschen nicht zugestanden, dass er frei entscheiden kann.

2.3 Reflexivität

Die Reflexivität in der Arbeits- und Lebenswelt wird unterteilt in strukturelle Reflexivität und Selbstreflexivität. Strukturelle Reflexivität meint die Bewusstmachung der eigenen Arbeitsstrukturen und der Strukturen der sozialen Existenzbedingungen des Handelnden, die Regeln und Ressourcen beinhalten. Selbstreflexivität führt zur Reflexion über den Handelnden selbst sowie zur Distanzierung von sich selbst und den umgebenden Strukturen. In der Arbeitswelt bedeutet dies, dass eine Person ihr Handeln und ihr Arbeitsumfeld in Form von Vorbereitung, Durchführung und Bewertung reflektiert. Reflexivität ist damit eine Kompetenz, die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgeht und zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit führt. Sie ist die Voraussetzung dafür, Situationen zu hinterfragen und das Handeln darauf abzustimmen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 22 f.)

„Reflexive Handlungsfähigkeit in der Arbeit heißt, sowohl über die Strukturen und Umgebungen als auch über sich selbst im Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Steuerung von Arbeitsaufgaben zu reflektieren. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortungsvolle Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens. Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität. In prinzipieller Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz stellt die reflexive Handlungsfähigkeit ein Handlungsvermögen dar, das sich prinzipiell aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, aus Arbeits- und Lernbedingungen und aus individuellen Dispositionen zusammensetzt.“ (Dehnbostel 2015, S. 24)

Diese reflexive Handlungsfähigkeit wird durch die Biografie und die darin enthaltenen Bildungs- und Entwicklungsschritte bestimmt. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 22) Sowohl die Handlung als auch die Reflexion über die Handlung können nur vom Subjekt selbst erkannt und verstanden werden. Handlung ist demnach ein wichtiges Kriterium für die Reflexivität (vgl. das folgende Kapitel ‚Handlungstheorie‘).

Auch die Struktur ist ein wichtiges Kriterium. Die darin enthaltenen Aspekte und Prozesse werden im Weiteren betrachtet.

2.3.1 Handlungstheorie

Den Kern einer Organisation bilden ihre Mitglieder mit ihren organisationalen Handlungen, aus denen sich eine Organisation konstituiert. Wie bereits im Kapitel Organisation beschrieben, ist dies der Unterschied zwischen einer Ansammlung von Menschen und einer Organisation. (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 24) Um sich dem Thema Handlung – das eine Organisation konstituiert – zu nähern, wird Handlung in diesem Kapitel aus Sicht der Handlungstheorie betrachtet. Aufgrund der Breite des Themas erfolgt nur ein Abriss und eine auf das Thema der vorliegenden Arbeit bezogene Sichtweise.

Die Handlungstheorie geht davon aus, dass die Handlung eines Menschen für einen beobachtenden Außenstehenden nicht unmittelbar ersichtlich ist. (vgl. Luckmann 1992, S. 38) Dies kann einerseits daran liegen, dass der Handelnde durch seine Handlung nicht in die Welt einwirkt. Solche Handlungen laufen im Wesentlichen im Bewusstsein ab. So ist z. B. das leise Zählen der Äpfel an einem Baum eine Handlung, die von der geistigen Konstitution des Zählenden abhängt und von außen nicht unmittelbar ersichtlich ist. (vgl. Luckmann 1992, S. 41)

Andererseits kann eine Handlung in die Umwelt einwirken und trotzdem nicht unmittelbar ersichtlich sein. Dies liegt daran, dass der Handelnde den Sinnbezug seiner Handlung nicht preisgibt und damit für einen Außenstehenden nur sein Verhalten sichtbar ist. (vgl. Luckmann 1992, S. 38) Diese Besonderheit der Handlung ist ein wichtiger Aspekt für die Problem- und Fragestellung, da sie sich mit dem Thema Handlung beschäftigt und Tätigkeiten im Arbeitsleben aus Handlungen bestehen. In den folgenden Ausführungen werden deshalb die wesentlichen Punkte dieser Theorie erläutert.

2.3.1.1 Handlung und Reflexion

Die Definition des Begriffs Handlung wird in vielen sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzungen thematisiert. Der Begriff findet sich bereits in der griechischen Philosophie bei Aristoteles. Er bezeichnet die Wahlfreiheit zur Entscheidung von Zweck und Mitteln, welche die Person als zureichenden Grund des Handelns

bestimmt, sowie die Zurechenbarkeit, als die Hauptaspekte der Handlungstheorie. (vgl. Luckmann 1992, S. 8) Für Luckmann ist Handeln eine Bewusstseinsleistung, die nur mittelbar durch das Verhalten vermittelt wird. (vgl. Luckmann 1992, S. 38) So erkennt der Beobachter das Verhalten, aber nicht die dahinter liegende Handlung. Der Grund ist die vorhandene Sinnbeziehung der Handlung, die zwischen dem Erfahrungsverlauf eines Menschen und dem Entwurf für die Handlung besteht. (vgl. Luckmann 1992, S. 32 ff.) Diese Sinnbeziehung ist nur für den Handelnden zugänglich, da sie Bezug auf die von ihm gemachten Erfahrungen während seines gesamten Lebens nehmen kann. So wie jede Lebensgeschichte individuell ist, wird auch jede Handlung individuell beeinflusst.

Zum Sinn führt Schütz aus, dass damit „nichts anderes als das besondere Wie dieser Zuwendung zum eigenen Erlebnis, also das, was das Handeln erst konstituiert“ (Schütz 2016, S. 54), gemeint ist. So wird dem als Sinn bezeichneten Sinn der Handlung nicht eine besonders inhaltvolle oder sinnhafte Komponente zugewiesen, sondern nur die besondere Zuwendung, die eine Handlung zu einer besonderen macht und sie von allen anderen unterscheidet. (vgl. Schütz 2016, S. 54 f.) Damit soll verdeutlicht werden, dass auch Verhalten einen Sinn haben kann, jedoch wird der Handlung ein spezifischer und damit unterscheidbarer Sinn zugeschrieben, über den der Handelnde reflektieren kann. (vgl. Schütz 2016, S. 52 ff.)

Die Reflexion des Sinnes kann nur durch das Subjekt erfolgen und den subjektiven Sinn erkennen lassen. Dieser subjektive Sinn ist dem Subjekt zugänglich, da nur es den spezifischen Zugang zu der von ihm konstituierten Welt hat. Um diesen Zugang zu erreichen, kann das Subjekt die Konstitutionsanalyse nutzen, die in Form der phänomenologischen Reduktion erfolgt. Durch diese Methode kann der Sinn einer Handlung zum Vorschein kommen. (vgl. Schütz 2016, S. 42 ff.) Schütz schreibt dazu:

„Im schlichten Dahinleben, in natürlicher Einstellung lebe ich aber in den sinngebenden Akten selbst und bekomme nur die in ihnen konstituierte Gegenständlichkeit »objektiver Sinn« in den Blick“. [...]

„Für das in natürlicher Einstellung dahinlebende einsame Ich wird also die durch die Termini objektiver und subjektiver Sinn gekennzeichnete Problematik noch gar nicht sichtbar“. (Schütz 2016, S. 47 f.)

Im Gegensatz zum Subjekt hat der Beobachter der Handlung keine andere Wahl, als sich mit dem objektiven Sinn zu befassen, da er den subjektiven Sinn nicht reflektieren, sondern nur deuten kann. Ihm fehlt der Zugang zur konstituierten Welt des Subjekts und er kann deshalb nur einen objektiven Sinn erkennen. Die Deutung wird je nach Eintreffen des vorweggenommenen Ergebnisses oberflächlich bleiben und nur im Zweifelsfall hinterfragt. (vgl. Schütz 2016, S. 42 ff.)

Der Zusammenhang von Handlung, Verhalten und Sinn soll am Beispiel des Wassertrinkens dargestellt werden. Für einen außenstehenden Beobachter ist ersichtlich, dass sein Gegenüber ein Glas Wasser trinkt. Das, was in diesem Fall beobachtet wird, sind vorderhand das Verhalten, die Tätigkeit und das Wassertrinken. Der Sinn dazu ist nicht bekannt. Ob der Trinkende trinkt, weil er Durst hat, weil er das Wasser nur probieren möchte oder damit eine zuvor eingenommene Tablette schlucken möchte usw., ist nicht ersichtlich. Der Sinnbezug fehlt. Der außenstehende Beobachter kann nun das Verhalten deuten und damit dem Trinken einen objektiven Sinn zuschreiben. So kann auch das Subjekt seine Handlung objektiv verstehen, indem es das Trinken als einfaches Verhalten hin nimmt. Würde jedoch das Subjekt das Trinken als Handlung reflektieren, könnte der subjektive Sinn zum Vorschein kommen, die mit diesem Trinken verbundene spezifische Sinnbeziehung. So z. B. die Angst, Kopfschmerzen zu bekommen, weil Kopfschmerzen mit zu wenig Trinken verbunden werden. Dieser subjektive Sinn lässt sich also nur für das Subjekt und durch ein spezifisches Bewusstmachen darstellen.

Geißler spezifiziert den Sinnbezug auf unterschiedlichen Ebenen. Zu den Hauptaspekten des menschlichen Handelns, die durch Wahlfreiheit und Zurechenbarkeit bestehen, fügt er die Ebene der Ursache- und Wirkungszusammenhänge sowie die Ebene des Sollens und Wollens hinzu. (vgl. Geißler 2000, S. 147) Zwischen einer Ursache und einer darauffolgenden Wirkung besteht eine Sinnbeziehung, welche die Handlung beeinflusst. Aufgrund von Durst (Ursache) wird der Mensch trinken (Wirkung). Diese Sinnbeziehung beinhaltet ebenfalls eine gemachte Erfahrung und es besteht ein Entwurf für die Handlung. Im Alltagsleben werden sich die Menschen dieser Sinnbeziehung nur selten bewusst, da wie beim vorangegangenen Beispiel das Bewusstsein dafür fehlen kann. (vgl. Schütz

2016, S. 47; vgl. Luckmann 1992, S. 49) So trinken wir z. T. automatisch, ohne bewusst daran zu denken, weshalb wir genau jetzt und wie viel wir trinken.

Im Gegensatz zu dem instinktgetriebenen Verhalten von Tieren schließen die Handlungen von Menschen das Wollen und Sollen mit ein. So wird getrunken aus Durst, aber auch aus Lust auf ein spezielles Getränk oder vielleicht in der Absicht auf einen entspannten Zustand durch Alkohol. Solche Handlungen werden durch das Wollen beeinflusst. Andererseits wird z. B. aus Vorsorge für den Körper bei sportlichen Anlässen Wasser getrunken oder zur Vermeidung von Kopfschmerzen. Diese Handlungen werden durch das Sollen beeinflusst.

Bei der differenzierten Betrachtung dieser Ebenen werden ethische Aspekte berücksichtigt. So spricht Geißler die Besonderheit des menschlichen Handelns an, wenn die Kategorien von Freiheit und Verantwortung nicht greifen. Die Reflexion von Sollen und Wollen wird dabei vorausgesetzt. (vgl. Geißler 2000, S. 147) Insbesondere dann, wenn sich in Ausnahmesituationen der handelnde Mensch seiner Freiheit zu handeln nicht bewusst ist oder sie durch innere oder äußere Zwänge nicht entfaltet werden kann. Solche Ausnahmesituationen können z. B. Kriegszustände sein, in denen der Soldat den Befehl zur Handlung bekommt und bei Missachtung um sein Leben fürchten muss. Er wird kaum die Freiheit verspüren, die eine Handlung voraussetzt. Auch die Legitimierung einer institutionalen Ordnung in einer Gesellschaft kann ein Gefühl der nicht vorhandenen Freiheit entstehen lassen. So handeln z. B. die Mitglieder eines Clans zuerst nach ihrem Wissen und erst dann nach ihren Werten. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 100) Im Rahmen des Organisationslernens ist zu hinterfragen, ob sich die Beteiligten ihrer Möglichkeit zur Reflexion und der damit verbundenen Handlung bewusst werden können. Wird dabei die Reflexion als eigene Handlung betrachtet, steht die Freiheit des Menschen uneingeschränkt im Mittelpunkt. So ist Reflexion ein Handeln in Form von Denken, auf das nicht zwingend ein Wirken erfolgen muss. (vgl. Luckmann 1992, S. 40 f.) Im Folgenden wird die mögliche Unfreiheit des Menschen aufgrund einer militärischen oder einer vergleichbaren Situation nicht mit einbezogen, sehr wohl wird jedoch zur Erkenntnis genommen, dass durch Gruppenzwang und ähnliche äußere Faktoren diese Reflexion eingeschränkt werden kann, z. B. in Organisationen mit strenger Hierarchie.

Fraglich ist, inwieweit die Reflexion ein Indikator für ein entwicklungsorientiertes Konzept sein kann, obwohl im normalen Tagesverlauf die bewusste Reflexion

der Handlung in Bezug auf den Sinn eher ausbleiben könnte (vgl. Schütz 2016, S. 47; vgl. Luckmann 1992, S. 49), oder ob die Reflexivität für die berufliche Lebenswelt spezifischer dargestellt werden muss. In Bezug auf Geißler wäre dann die Reflexion auf der Ebene der Ursache- und Wirkungszusammenhänge sowie auf der Ebene des Sollens und Wollens möglich. (vgl. Geißler 2000, S. 147) Dies unterstützt die von Dehnbostel angesprochene „reflexive Handlungsfähigkeit“ (Dehnbostel 2015, S. 24), indem Arbeitsaufgaben (Ursache und Wirkung) verantwortungsvoll (Sollen und Wollen) reflektiert werden können. Im nächsten Kapitel wird deshalb auf weitere Reflexionsaspekte eingegangen, die ein entwicklungsorientiertes Konzept beeinflussen.

2.3.1.2 Handlung und Motive

Motive sollen den Grund einer Handlung erkennen lassen, indem der Sinnzusammenhang und damit der Motivationszusammenhang zur Handlung deutlich werden. (vgl. Schütz 2016, S. 115 f.) Reflexion hilft, Motive zu erkennen. Motive, die in die Zukunft gerichtet sind, zeigen sich in der Begründung „Um zu“ (Luckmann 1992, S. 56). Ich tue etwas, um etwas zu erreichen. Motive, die in die Vergangenheit gerichtet sind, zeigen sich mit der Begründung „Weil“ (Luckmann 1992, S. 56). Ich tue dies, weil ich dies schon immer so gemacht habe. So zeigt sich am Motiv, das zukunftsgerichtet ist, dass eine mögliche Veränderung in dem Ziel steckt, das erreicht werden soll, und in der Zukunftsvorstellung des Handelnden liegt. In dem vergangenheitsorientierten Motiv werden alte Handlungen oder Denkweisen in die Zukunft überführt, ohne die eigene Situation zu verändern. Da jeder Mensch mit seinen spezifischen Lebenserfahrungen lebt, werden seine Denkweise und seine Zukunftsvorstellung von dieser Lebenserfahrung abhängen.

„Wer nach dem gemeinten Sinn eines seiner Erlebnisse fragt, »interessiert« sich für dieses erstens, weil es im Sinnzusammenhang einer bestimmten Problematik steht (Interesse, »um-zu«), er interessiert sich aber auch für die Problematik selbst (Interesse, »weil«)“ (Schütz 2016, S. 129).

Wie eben dargestellt gibt es verschiedene Möglichkeiten, die eine Handlung beeinflussen. So kann die Handlung Ursache- und Wirkungszusammenhänge beinhalten, durch Sollen und Wollen ausgelöst werden oder zukunfts- bzw. vergangenheitsorientierte Aspekte umfassen. Das Auslösen der Handlung durch Sollen und Wollen soll in diesem Kontext nicht als Ursache in einem Ursache- und Wirkungszusammenhang stehen, sondern die Freiheit des Menschen und die damit verbundene Möglichkeit zur Reflexion beinhalten. Am Beispiel des Trinkens wird die „biologische Konstitution“ (Berger und Luckmann 2016, S. 193) als Ursache des Durstes und das Stillen des Durstes als Sinn der Wirkung verfolgt. Die grundsätzliche Freiheit des Menschen erlaubt ihm, diesen Durst mit einer großen Anzahl von unterschiedlichen Getränken – falls verfügbar – zu stillen. Das Sollen und Wollen, welches z. B. die gesundheitlichen, gesetzlichen und ethischen Komponenten des Getränks berücksichtigt, ist durch die ursprüngliche Ursache, den Durst, nicht zwingend begründet. So kann auch ohne Durst getrunken werden. Wäre sich der Mensch dieser Freiheit bewusst und könnte er sie zum Zeitpunkt der Getränkeauswahl reflektieren, würde er verstehen, weshalb er gerade dieses Getränk und nicht ein anderes wählt. Ebenso können die Aspekte der Zukunftsorientierung „Um zu“ oder der Vergangenheitsorientierung „Weil“ die Handlung beeinflussen. (vgl. Schütz 2016, S. 309) Die neue Kaffeemischung wird getrunken, ‚um zu‘ testen, wie sie schmeckt. Oder der Kaffee wird morgens zum Frühstück getrunken, ‚weil‘ dies seit Jahren schon immer so gemacht wurde. So beinhalten die zukunftsorientierten Handlungen Veränderung und die Auseinandersetzung mit etwas Neuem. Die vergangenheitsorientierten Handlungen versuchen, bestehende Verhaltensweisen zu bewahren und beizubehalten. (vgl. Luckmann 1992, S. 56)

Aus organisationspädagogischer Sicht ist der Handlungsbegriff ein wichtiger Bestandteil der Entwicklung, weil das Verhalten des Mitarbeiters einer Organisation nicht unmittelbar die Handlung darstellt. Die Handlung kommt erst zum Ausdruck in einer Sinnbeziehung zwischen der Zukunftsvorstellung und dem Erfahrungshorizont. Dies zeigt sich insbesondere in dem unterschiedlichen Verhalten der Mitarbeiter bei gleichen Aufgaben. Dieser Sinn wird von Sollen und Wollen begleitet und ist zukunftsorientiert oder vergangenheitsorientiert, was dazu führt, dass Veränderungen eingeleitet oder eher alte Denkweisen beibehalten werden. Das Verständnis für diese komplexen Vorgänge des Handelns ermöglicht eine

Reflexion und eine damit verbundene „gemeinsame Erkenntnissuche durch Lernen“ (Geißler 2000, S. 45).

„Denn das, wofür gelernt werden soll, kann dem Lernen nicht vorgegeben werden, sondern muss allererst durch Lernen bestimmt werden“ (Geißler 2000, S. 47).

So verweisen Handlung und Reflexion auf den Begriff des Lernens. Damit kann Lernen nicht auf allgemeines Lernen, sondern auf die eigene Handlung bezogen werden.

2.3.1.3 Intentionalität

Handeln stellt eine Bewusstseinsleistung dar, die durch Reflexion wahrgenommen werden kann. (vgl. Luckmann 1992, S. 8) In diesem Zusammenhang wird der Begriff „Intentionalität“ (Zahavi 2009, S. 12) näher betrachtet. Mit Bezug auf Husserl beschreibt Zahavi Intentionalität als das Bewusstsein von etwas, es ist auf einen Gegenstand gerichtet. Alle Bewusstseinsformen wie Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Zweifeln usw. werden bestimmt durch das Intendieren von Gegenständen und beinhalten das Wahrnehmen von, das Denken über, das Urteilen über usw. (vgl. Zahavi 2009, S. 12 ff.) Somit entsteht ein Bewusstsein nicht für sich, sondern immer über etwas, und stellt auf diese Weise den Zugang zur Wirklichkeit dar. (vgl. Luckmann 1992, S. 19) Die Überfrachtung von Gegenständen mit den eigenen Erfahrungen, Kenntnissen und Denkweisen führt zu einer Wirklichkeit, die die Handlung beeinflusst. Eine Analyse dieser Überfrachtung kann von einer ursprünglich subjektiven Wirklichkeit des Subjekts zu einer objektiven Wirklichkeit führen und dabei den „reinen Kern der intentionalen Objekte enthüllen“ (Luckmann 1992, S. 20). Durch Intentionalität erkennt das Subjekt, dass seine Wirklichkeit subjektiv geprägt ist, da seine Wirklichkeit mit einem individuellen Sinnbezug in Verbindung steht.

Am Beispiel des Wassers wird diese Intentionalität deutlich: Wasser kann für den einen ein gesunder und natürlicher Durstlöscher sein und für den anderen ein geschmackloses Nichts. Als Getränk kommen für diese Person nur Süß- und Mischgetränke in Betracht. Für einen Dritten kann Wasser etwas Furchterregen-

des sein, weil er im Kindesalter darin fast ertrunken wäre. So beinhalten Gegenstände Erinnerungen und Erfahrungen, sie werden zu etwas Spezifischem für das jeweilige Subjekt. Durch die Analyse dieser Erinnerungen und Erfahrungen wird der Gegenstand von seiner Subjektivität befreit. Entsprechend verliert er seine konstituierte Wirklichkeit, die ihm durch die Objektivierung verliehen wurde. Das Messer, das Werkzeug, Waffe oder Kunstgegenstand sein kann, wird zum Metallstück, das auf der einen Seite eine Spitze aufweist und auf der anderen Seite ein Holzstück hat. Die Differenz der reinen objektiven Betrachtung zum Gegenstand als z. B. Werkzeug zeigt dem Subjekt das Bewusstsein und die Subjektivität. In dieser Weise lassen sich Handlungen von ihrer Subjektivität und damit vom Sinn befreien. Entsprechend wird dem Subjekt der Sinn bewusst, der die Handlung ausgelöst hat; es zeigt sich der subjektive Sinn.

Diese Art des Bewusstwerdens benötigt einen spezifischen Zugang, der im normalen Alltagsleben nicht gegeben ist. So schreibt Schütz mit Bezug auf Bergson und Husserl:

„Diesen Konstitutionsphänomenen kann in genetischer Intentionalitätsanalyse nachgeforscht werden und aus einer Erfassung dieser Intentionalitäten die Genesis des Sinns entwickelt werden. [...] Im schlichten Dahinleben in natürlicher Einstellung lebe ich aber in den sinngebenden Akten selbst und bekomme nur die in ihnen konstituierten Gegenständlichkeiten in den Blick. Erst wenn ich, wie Bergson sagt, »in einer schmerzhaften Anstrengung« mich von der Welt der Gegenstände ab- und meinem inneren Bewußtseinsstrom zuwende, wenn ich (in Husserls Redeweise) die natürliche Welt »einklammere« und in phänomenologischer Reduktion nur auf meine Bewußtseinserlebnisse selbst hinsehe, werde ich dieses Konstitutionsprozesses gewahr. Für das in natürlicher Einstellung dahinlebende einsame Ich wird also die durch Termini objektiver und subjektiver Sinn gekennzeichnete Problematik noch gar nicht sichtbar.“ (Schütz 2016, S. 46 ff.)

2.3.2 Heterarchische Strukturen

Neben der Selbstreflexion stellt die Reflexion über die Struktur einen wichtigen Aspekt der Reflexivität dar. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 22 f.) Nach Klimecki et al.

ist der Abbau von Hierarchien hin zu heterarchischen Strukturen ein bedeutender Faktor für ein entwicklungsorientiertes Konzept von Organisationen. Heterarchie bedeutet die Verteilung der Managementleistungen über das gesamte System, was im Umgang mit komplexen Umwelten zu flexiblem Agieren und eigenverantwortlichem Handeln führt. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 88 f.)

„»Heterarchien sind aus mehreren, voneinander relativ unabhängigen »Akteuren«, »Entscheidungsträgern« oder »Potentialen« zusammengesetzte Handlungs- oder Verhaltenssysteme, in denen es keine zentrale Kontrolle gibt, sondern die Führung des Systems in Konkurrenz und Konflikt, in Kooperation und Dominanz, in Sukzession und Substitution sozusagen immer wieder neu ausgehandelt wird oder von Subsystem zu Subsystem bzw. von Potential zu Potential wandert.« (Bühl nach Klimecki et al. 1994, S. 88)

Diese Extremform einer Führungsstruktur durch Heterarchie wird aufgrund von gesetzlichen und marktrelevanten Bedingungen nur sehr selten zustande kommen. Deshalb sind vor allem der Weg und die Denkweise aus hierarchischen hin zu heterarchischen Strukturen von Bedeutung. So geht Probst davon aus, dass die Kommunikation und der Informationsfluss in heterarchischen Systemen im Vordergrund stehen und der Abbau von jeglichen Blockaden bei der Zusammenarbeit gefördert werden muss. (vgl. Probst 1993, S. 565)

„Heterarchie beginnt mit einem möglichst geringen Maß an Hierarchie, damit Kontakte erleichtert werden und der Informationsfluss auch von unten nach oben möglich ist. [...] Die Förderung offener und wirklicher Kommunikation einerseits und die wirksame Beseitigung jeglicher Kommunikationsbehinderung andererseits bilden allein die echten Fundamente der Entwicklung und die Stützen, die für entwicklungsorientierte Hilfsmittel notwendig sind.“ (Probst 1993, S. 565)

2.3.2.1 Entscheidungsfindung in heterarchischen Strukturen

Bei heterarchischen Strukturen bekommt die Art der Entscheidungsfindung eine andere Bedeutung als in hierarchischen Strukturen, da die Entscheidungsmacht

nicht klar durch das System gegeben ist. Wenn Entscheidungen nicht hierarchisch getroffen werden, sondern dort, wo Wissen und Kompetenz vorhanden sind, steigt die Mitbestimmung der Organisationsmitglieder. Dabei ist darauf zu achten, dass Entscheidungen keine Kompromisse darstellen und die Kraft der Entscheidungen schwächen. Entsprechend kann die Ambivalenz von egoistischen und altruistischen Motiven den Erfolg der Organisation fördern. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 312 ff.)

Wie bereits dargestellt wurde, herrschen in Organisationen „radikalpluralistische“ (Kirsch et al. 2010, S. 6) Sichtweisen, die Meinungsverschiedenheiten bei der Entscheidungsfindung auslösen. Durch diesen Dissens können unterschiedliche Lösungen erarbeitet werden. Der Kompromiss stellt eine Lösung dar, die aufgrund der fehlenden Polarität zu schwachen Maßnahmen führt und dadurch die Organisation belastet. Der Konsens fördert hingegen die ambivalente Sichtweise, da er beide Extreme in sich vereinen kann. Am Beispiel eines Konflikts um eine Orange soll diese Konsenslösung dargestellt werden.

Zwei Personen streiten sich um die Verwendung einer Orange. Es besteht Dissens darüber, wer die Orange erhalten soll. Was beide Personen nicht wissen, ist, was das Gegenüber mit der Orange machen möchte. Person A möchte die Orange zum Essen verwenden und benötigt deshalb den essbaren inneren Teil. Person B möchte das Orangenaroma zum Backen verwenden und benötigt dazu nur die Schale.

Im Falle einer Eskalation würde eine Person gewinnen und die andere verlieren, es würde nur ein Teil der Orange verwendet, entweder das Innere zum Essen oder die Schale zum Backen. Dadurch würde nur eine Person zufrieden gestellt und die Ressource nur unvollständig verwendet. Bei einem Kompromiss würden sich die Personen darauf einigen, dass jede Person die Hälfte der Orange erhält. Somit könnte wiederum nur ein Teil verwendet werden, zum Essen die eine Hälfte und zum Backen die Schale der anderen Hälfte. Die Bedürfnisbefriedigung der Personen fände nur teilweise statt und die Ressource würde wieder nicht optimal genutzt werden.

Würde zwischen den Beteiligten ein Konsens gefunden werden, könnten beide davon profitieren. So würde A das komplette Innere erhalten und B die Schale der Orange. Beide Personen hätten eine optimale Lösung und die Ressource Orange wäre komplett verwendet worden.

An diesem Beispiel wird deutlich, welche Schwierigkeiten, aber auch Chancen Meinungsverschiedenheiten haben können. Miller bezieht sich hierbei auf den Dissens als Theorie des diskursiven und systemischen Lernens. Das diskursive Lernen umfasst die sozialen Mechanismen und Abläufe des Lernens. Das systemische Lernen geht auf die Träger des Lernens ein, wie Individuen und soziale Systeme. (vgl. Miller 2006, S. 8)

„Diskursives und systemisches Lernen bezieht sich auf eine bestimmte Form des Wissens, nämlich Strukturelles Wissen; es setzt die Explorierung von Differenzen als Lernmechanismus voraus; und es erfordert als eigentliches agens des Lernens soziale Diskurse bzw. Kommunikationssysteme.“ (Miller 2006, S. 9)

Im Zentrum des Diskurses steht das Argument, als gemeinsamen Weg einen Konsens zu finden. Mit „Pros und Kontras“ (Miller 2006, S. 16) soll der „argumentative Kampf“ (Miller 2006, S. 16) ausgetragen werden, bis durch eine gemeinsame Argumentation die Lösung für eine Frage gefunden ist. Dabei stellt das hermeneutische Problem eine Hürde für einen Konsens dar. Die Schwierigkeit, ein gemeinsames Verständnis und Hintergrundwissen zu haben, wird durch unterschiedliche Faktoren verstärkt. So tragen unvollständige, fehlerhafte, vieldeutige und rhetorische Informationen zu hermeneutischen Problemen bei, die in der Argumentation zu intersubjektivem Unverständnis führen können. (vgl. Miller 2006, S. 16f.)

Am Beispiel der Orange zeigt sich die Bedeutung des gemeinsamen Verständnisses und des Hintergrundwissens. Neben den bereits dargestellten Gründen, die zu hermeneutischen Problemen führen können, spielt auch die Sozialisation eine Rolle. Die Wirklichkeit zeigt sich in Objektivation, Rezeptwissen, Sedimenten und Rollen. Dies führt zu einer konstruierten Sicht auf den Dissens. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 37 ff.) Damit beeinflusst die Sozialisation durch ihre Wirklichkeitskonstruktion das hermeneutische Problem. Person B wird im Orangen-Beispiel relativ schnell herausfinden, dass Person A die Schale nicht benötigt, wenn beide Personen in einer vergleichbaren Gemeinschaft sozialisiert wurden. Die Orangenschale ist weder für den direkten Verzehr geeignet noch ist sie in einem klassischen Haushalt Hauptbestandteil der alltäglichen Verwendung. Im

Fall eines für beide Personen weniger bekannten Nahrungsmittels ist das hermeneutische Problem größer. So ist z. B. die Zubereitung eines Kugelfisches in mitteleuropäischen Gebieten weniger bekannt als in Asien. Das fehlende Hintergrundwissen benötigt mehr Informationsaustausch, um durch Argumentation einen Konsens zu erreichen. (vgl. Miller 2006, S. 16) Klimecki et al. schreiben von einer „unverzerrten Kommunikation“, die einen „kollektiven Entwicklungsprozess“ ermöglicht. (Klimecki et al. 1994, S. 117)

„Das Grundprinzip des kommunikativen Handelns ist der Dialog, die praktische argumentative Auseinandersetzung über Geltungsansprüche und Interessen“ (Klimecki et al. 1994, S. 117).

Der kommunikative Diskurs muss dabei zwischen Individuen und zwischen Individuum und Kollektiv stattfinden. Dabei sollte beachtet werden, dass die Kommunikation sowohl horizontal als auch vertikal im sozialen System stattfinden kann. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 117) Die Herausforderung bei sozialen Systemen besteht in der unverzerrten Kommunikation, insbesondere in Bezug auf eine sachlich-gegenständliche Betrachtung, in der Herrschaftsverhältnisse gebildet werden können. So kann das handelnde Subjekt durch monetäre Hintergründe von außen bestimmt werden. (vgl. Tillmann 2017, S. 204 f.) Dies widerspricht einer Konsensfindung auf argumentative Weise und dem daraus folgenden Lernprozess.

Hingegen fördern Transparenz und das Öffentlichmachen von Veränderungen und Ergebnissen sowie die Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen werden, eine unverzerrte Kommunikation. Dadurch können Prozesse sowie bestehende Werte und vorhandenes Wissen reflektiert und verarbeitet werden.

„Dies erfordert eine Öffentlichkeitsarbeit, die (nach innen und außen) systemische Wirklichkeitskonstruktionen und entsprechende Handlungsweisen transparent und damit kommunizierbar macht. Dabei geht es nicht darum, den Mitarbeitern oder externen Anspruchsgruppen einseitig systemische Standpunkte und Philosophien zu oktroyieren, sondern dialogisch verschiedene Standpunkte einzubeziehen“ (Klimecki et al. 1994, S. 118).

Somit kann durch unverzerrte Kommunikation und Transparenz die Integration der Akteure in das soziale System erreicht werden, um eine Basis für eine argumentative Entscheidungsfindung zu bilden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 118 f.) Trotz der Entscheidungsfindung aufgrund von Argumenten sollte die moralische Sicht die normative Grundlage für Entscheidungen bilden. So stehen die Akteure in der Verantwortung, außerhalb von Umweltdruck und individuellen Einsichten Entscheidungen zu treffen, die sich intersubjektiv auf das moralisch Geltende beziehen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 64) So bezieht sich Geißler auf die dreifache Unvollkommenheit des Menschen und bringt die Sichtweise auf physische, kognitive und moralische Entwicklung ein. So stolz die Menschheit darauf sein könne, dass die physische und kognitive Unvollkommenheit durch technische Entwicklungen immer perfekter übergangen werden könne, umso bedauerlicher zeige sich dabei, dass die daraus entstehende Kluft durch die moralische Unvollkommenheit immer größer werde. Die Ausmaße seien derart groß, dass durch diese Menschheitsgeschichte sich der Mensch zu zerstören vermag.¹⁰ (vgl. Geißler 2000, S. 215)

¹⁰ Bei der dreifachen Unvollkommenheit des Menschen bezieht sich Geißler erstens auf die physiologische Unvollkommenheit, die besagt, dass der Mensch im Vergleich zu Tieren mit wesentlich schlechteren Sinnen ausgestattet und der Körper zudem gegenüber Umwelteinflüssen weniger resistent ist. Durch Kleidung, Häuser, Medizin und weitere Hilfsmittel versucht der Mensch, diese Unvollkommenheit zu egalisieren. Zweitens nennt er die kognitive Unvollkommenheit, die auf die Mängel des Menschen bei der Informationsaufnahme, Verarbeitung und Speicherung eingeht. Dabei macht sich der Mensch die technischen Möglichkeiten der Datenverarbeitung zunutze. Aktuelle Themen der Digitalisierung sind Beispiele dafür. Und drittens die moralische Unvollkommenheit, die besagt, dass von Natur aus keine moralischen Werte und Normen vorgegeben sind, an denen sich der Mensch orientieren und an die er sich halten kann. Dabei versucht sich der Mensch, selbst Halt und Unterstützung in gesellschaftlichen und religiösen Kreisen zu geben. Inwieweit jedoch diese von Menschen selbst geschaffenen Institutionen dafür dienlich sind, ist fraglich. (vgl. Geißler 2000, S. 214 f.)

2.3.2.2 Paradoxe Effekte bei der Entscheidungsfindung

Die Entscheidungsfindung in heterarchischen sozialen Systemen ist geprägt durch Kommunikation und Zusammenarbeit. Dazu tragen individuelle und kollektive Rationalität bei, indem sie das soziale System formen und nutzen. Die individuelle Rationalität spiegelt sich darin wider, indem der Akteur nach seinen Interessen und Sichtweisen handelt und damit zur Entscheidungsfindung beiträgt. Die kollektive Rationalität ist das Ergebnis, welches das soziale System nutzen kann. Die Unterscheidung kommt in einem paradoxen Effekt zustande, der typisch für soziale Systeme ist. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 114)

„Es handelt sich dabei um den Mechanismus der paradoxen Effekte. Um die Bedeutung dieses Begriffes in einem Satz zusammenzufassen, könnte man sagen, dass ein paradoxer Begriff dann vorliegt, wenn zwei (oder mehrere) Individuen in Verfolgung gegebener Ziele einen nicht beabsichtigten Sachverhalt schaffen, der aus der Sicht beider oder eines Betroffenen unerwünscht sein kann.“ (Boudon und Wippler 1979, S. 68)

Als Beispiel wählen Boudon und Wippler eine Jagdsituation, bei der zwei Jäger das Ziel haben, einen Hirsch zu jagen. Bisher haben die Jäger immer nur Hasen gejagt und daher sind sie der Überzeugung, gemeinsam einen Hirsch jagen zu können. Auf der Jagd nach dem Hirsch kommt es dann zu dem paradoxen Effekt, dass ein Jäger plötzlich von dem Vorhaben abkommt, als er einen Hasen entdeckt und diesen nun verfolgen möchte. Die Jagd auf den Hirsch ist damit auch für den anderen Jäger nicht mehr möglich, da sie nur gemeinsam den Hirsch erledigen können. (vgl. Boudon und Wippler 1979, S. 68 ff.)

Der paradoxe Effekt ähnelt dem Gefangenen-Dilemma¹¹ von Hobbes. Der klassische Ausweg besteht für Boudon und Wippler darin, dass beide Akteure zur

¹¹ Geißler bezieht sich im Gefangenenmodell auf die Spieltheorie, in der es darum geht, dass es Gewinner und Verlierer gibt. Jeder Teilnehmer eines Spieles ist sich dessen bewusst und versucht, nach Möglichkeit zum Gewinner zu werden, das Gegenüber wird zum Verlierer. In dem Gefangenenmodell gibt es weitere Möglichkeiten. Ausgangslage ist dabei, dass der Gefangene durch eine Kronzeugenregelung straffrei ausgehen kann, wenn er gesteht, und der Mitgefangene die maximale Strafe bekommt. Als Alternative stehen Schweigen oder das Gestehen beider zur

Kooperation bereit sind. Dies kann freiwillig erfolgen oder durch Zwang. (vgl. Boudon und Wippler 1979, S. 68 ff.) Dadurch werden allerdings noch nicht die Widersprüche des sozialen Handelns geklärt. In ihren weiteren Ausführungen gehen Boudon und Wippler deshalb auf die Hintergründe ein, die durch die soziologischen Paradigmen des funktionalen, marxistischen und interaktionistischen Ansatzes geprägt sind. (vgl. Boudon und Wippler 1979, S. 169 ff.)

Geißler bezieht das Gefangenen-Dilemma auf die Merkmale einer Marktwirtschaft, in der das Konkurrenzverhalten ähnlich wie bei den Gefangenen Gewinner und Verlierer ergibt. Dabei geht Geißler auf die individuelle Rationalität als Eigenschaft des Unternehmens ein. (vgl. Geißler 2000, S. 163 f.) Im Gegensatz zu Klimecki et al., die die individuelle Rationalität dem Subjekt zuschreiben und die kollektive Rationalität der Organisation, nimmt Geißler die Sicht des Politischen ein (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 24), indem er die Organisation als Ganzes sieht und diese vom Individuum nach außen vertreten lässt. So wird der Organisation die individuelle Rationalität zugeschrieben. Die Sichtweise wechselt damit von einer mikro- zu einer makrosoziologischen Perspektive. Um in diesem Fall das Gefangenen-Dilemma zu lösen, geht Geißler auf die Wesensart des Menschen ein und der Frage nach, woher der Antrieb und die daraus folgenden Handlungen des Menschen kommen. (vgl. Geißler 2000, S. 207 ff.)

In diesen Ansätzen zeigt sich die Komplexität im Umgang mit individueller und kollektiver Rationalität. Der Grund könnte einerseits in der Schnittstelle zwischen Individuum und Struktur liegen, die bereits in Bezug auf die Reflexivität ersichtlich wird. Dabei wird zwar die Reflexivität als das Bewusstmachen von Strukturen und sozialen Existenzbedingungen des Handelnden inklusive deren Regeln und Ressourcen bezeichnet und die Reflexion über den Handelnden selbst führt zur Distanzierung von sich selbst und den umgebenden Strukturen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 22 f.) Das Ergebnis der Reflexion in Übereinstimmung mit den Motiven

Verfügung, was dazu führt, dass keiner straffrei davonkommt, aber auch keiner die maximale Strafe erhält. An diesem Beispiel soll dargestellt werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Rationalität bzw. Systemrationalität besteht und welche Auswirkungen dies haben kann. (vgl. Geißler 2000, S. 163 ff.)

und den damit verbundenen Sinnen hingegen ist nicht gewährleistet. Andererseits deutet die radikalpluralistische (Kirsch et al. 2010, S. 6) Sichtweise bereits auf paradoxe Effekte hin, indem sie auf die inhomogene Struktur und die damit verbundenen unterschiedlichen Denkweisen innerhalb einer Organisation hinweist.

Was jedoch in der Darstellung von Boudon und Wippler sowie von Geißler nicht geklärt wird, ist die Interaktion der Beteiligten. Beim Gefangenen-Dilemma herrscht absolutes Kommunikationsverbot zwischen den Gefangenen. Sowohl Boudon und Wippler als auch Geißler gehen darauf nicht ein. Auch die von Boudon und Wippler beschriebenen Mehrkosten für die Vermeidung von paradoxen Effekten werden an einem Beispiel aus dem Straßenverkehr dargestellt, bei dem die Kommunikation zwischen den Individuen nur begrenzt möglich ist. (vgl. Boudon und Wippler 1979, S. 100) Der offene Punkt über die Interaktion der Beteiligten will aber nicht die Herkunft und Auswirkung paradoxer Effekte durch individuelle und kollektive Rationalität infrage stellen, sondern den Fokus auf mögliche Lösungsaspekte durch Kommunikation lenken. So stellt sich die Frage, ob im Fall einer Interaktion zwischen den Betroffenen weniger paradoxe Effekte auftreten oder gelöst werden können. Klimecki et al. sehen dabei „Kommunikations- und Reflektionsprozesse“, die zu „kollektiven Handlungsverpflichtungen“ führen, als mögliches Vermeidungsmittel von paradoxen Effekten und damit als Zwang zur Loyalität. Im Gegenzug darf dieser Zwang nicht zu Lernblockaden führen, indem die Selbstverantwortung des Individuums eingeschränkt wird. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 114 f.)

2.3.2.3 Lernprozess durch Entscheidungsfindung

Wenn Entscheidungen nicht hierarchisch getroffen werden, sondern eine dezentrale Entscheidungsmacht durch heterarchische Strukturen entsteht, könnte die Entscheidungsfindung als Lernprozess genutzt werden. Der Grund dafür ist, dass für die Lösung einer strittigen Frage eine kollektive Argumentation stattfinden könnte.

Eine kollektive Argumentation setzt voraus, dass die Teilnehmer der Argumentation das „interindividuelle Koordinationsproblem“ wahrnehmen und versuchen, durch Kommunikation eine kollektive Lösung zu erarbeiten. Dies kann nur erfolgen, wenn die Argumentationsteilnehmer widersprechen können und dennoch

ein gemeinsames Ziel verfolgt wird. Diese kollektive Lösung ist der Konsens. Die Art und Weise des Widersprechens und Zustimmens ist ein wesentlicher Bestandteil der Konsensbildung. So führen „gute Gründe“ zu einer kollektiven Übereinstimmung und tragen zur Lösung einer strittigen Frage bei. Das Bilden von guten Gründen und das logisch richtige Argumentieren sind mit der Entwicklung und der Sozialisation des Individuums verbunden. (vgl. Miller 1986, S. 24 ff.)

Durch kollektives Argumentieren wird nach Miller ein Entwicklungsprozess unterstützt, der die kognitive und moralische Urteilsfähigkeit fördert. So führen nicht die allgemeine Kommunikation und Interaktion von Individuen zu einem Lernprozess, sondern der kollektive Diskurs und die darin enthaltene Argumentation. (vgl. Miller 1986, S. 22 f.)

3. Zwischenresümee zum theoretischen Bezugsrahmen

Die fortlaufende evolutionäre Entwicklung innerhalb und außerhalb von Organisationen bringt viel Neues und damit Unsicherheiten mit sich. Unter anderem sind technologische Entwicklungen und die Veränderungen der Arbeitsweisen dafür verantwortlich. Dazu bildet sich ein Bewusstsein für die offene Zukunft, deren Lebensweise mit der heutigen Denk- und Sprechweise schwer vorstellbar ist. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1) Organisationen versuchen, auf diese Veränderungen zu reagieren, indem sie sich selbst einem fortlaufenden Entwicklungsprozess unterziehen. Die damit verbundenen Lernprozesse und die Förderung einer permanenten Organisationsentwicklung werden in dieser Arbeit als Organisationslernen bezeichnet. (vgl. Geißler 2000, S. 111 f.)

Um Organisationslernen möglichst zielführend zu gestalten, müssen Veränderungsschritte auf den Reifegrad der Organisation abgestimmt sein, um die Organisation nicht zu über- bzw. unterfordern. Der in diesem Zusammenhang verwendete Begriff „Reifegrad“ geht auf das Konzept ‚Entwicklungsorientiertes Management‘ von Klimecki et al. zurück. Er bezeichnet die Zusammenhänge des individuellen, prozessualen und instrumentellen Reifegrades einer Organisation. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93 ff.)

Ein weiterer Punkt, der beim Organisationslernen zu berücksichtigen ist, sind die Mitglieder einer Organisation. Aus verschiedenen Gründen verliert die klassische Organisationsentwicklung ihre Wirkung, die primär auf die Strukturen und die Prozesse der Organisation abgestimmt war. Deshalb soll die organisationspädagogische Perspektive eine weitere Komponente einbringen, die dem Anspruch des Lernens Rechnung tragen kann. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 8 ff.) So leitet sich aus verschiedenen Aspekten die Forschungsfrage ab, die beantworten will, welche Indikatoren den Reifegrad einer Organisation beeinflussen und aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird ein spezielles methodisches Vorgehen benötigt, da klassische quantitative und qualitative Methoden für die Problem- und Fragestellung als nicht geeignet erscheinen.

Der theoretische Bezugsrahmen soll dazu weitere Erkenntnisse liefern. Die darin enthaltene sozialisationstheoretische Sichtweise liefert ein Grundverständnis in die Entwicklung des Menschen und die daraus resultierenden Prozesse. Dabei ist der Ansatz, wie sich Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert, und die damit

verbundenen Perspektiven der Interaktion und Objektivierung von Bedeutung. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 21 ff.) Gleichzeitig zeigt sich, dass der strukturell-funktionale Ansatz von Parsons, der interaktionistische Ansatz von Mead und der Ansatz aus materialistischer Sicht von Marx und Engels weitere Erkenntnisse für die Analyse liefern. Der strukturell-funktionale Ansatz und der materialistische Ansatz richten den Fokus eher auf die Struktur des sozialen Umfeldes, während der interaktionistische Ansatz das Subjekt in den Vordergrund stellt. (vgl. Tillmann 2017, S. 134 ff.) So schreibt Tillmann:

„Während marxistische und strukturell-funktionale Konzepte vor allem makrosoziologisch argumentieren und dabei kein angemessenes Verständnis der Subjektivität und des individuellen Handelns entwickeln, beschränkt sich das interaktionistische Konzept weitgehend auf den sozialen Mikrobereich und vernachlässigt die Einordnung in gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge“ (Tillmann 2017, S. 234).

Die sozialisationstheoretische Perspektive ist also erkenntnisfördernd für die Problemstellung, da einerseits die Struktur (in der Forschungsfrage bezeichnet als ‚Organisation‘) und andererseits das Subjekt (in der Forschungsfrage die ‚organisationspädagogische Perspektive‘) im Mittelpunkt stehen.

Wie sich in Kap. 2.2 gezeigt hat, ist der Zugang zu Organisationen, zu deren Struktur und zu den darin ablaufenden Prozessen sehr komplex. Des Weiteren wurde skizziert, dass evolutionäre Prozesse an den Veränderungen von Organisationen beteiligt sind bzw. dafür verantwortlich gemacht werden können. Zudem erzeugt eine Vielzahl von Faktoren anhaltend neue Realitäten. Dies führt zu der Sichtweise, dass eine Organisation von sich permanent bildenden und verfallenden Zuständen gekennzeichnet ist, die das Greifen der Organisation und der damit verbundenen Parameter nur durch eine Momentaufnahme zulassen, was zu Scheinrealitäten führt. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 65–68) Die Organisation, die den Bedingungen eines sozialen Gefüges unterstellt ist, benötigt Entscheidungen, die im Rahmen von nicht zu behebbenden Unsicherheiten und vor dem Hintergrund einer Scheinrealität getroffen werden müssen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1 ff.)

Aufgrund dieser Bedingungen sind der Einfluss und das vorherrschende Paradigma sozialer Systeme zu betrachten und die daraus resultierenden Möglichkeiten der Entwicklung. Organisationslernen wird hier zu einer wichtigen Komponente, denn es wirkt auf das Subjekt, das die Organisation konstituiert. Die erforderliche Radikalisierung der Organisationsentwicklung bringt weitere Faktoren wie Werte und Reflexivität mit ein.

So wurde in Kapitel 2.3 in Bezug auf die Reflexivität dargestellt, dass Handlungen für Außenstehende nur unmittelbar ersichtlich sind. Dies kann einerseits durch das fehlende Einwirken in die Umwelt begründet sein und andererseits durch den für Außenstehende nicht ersichtlichen Sinnbezug zur Handlung. Dieser Sinnbezug markiert die Unterscheidung zwischen Handlung und Verhalten. (vgl. Luckmann 1992, S. 38)

Da Handlungen einen Sinnbezug beinhalten, besteht die Möglichkeit, diesen zu reflektieren. Durch diese Reflexion können unterschiedliche Aspekte erkennbar werden, die zu einer Handlung geführt haben. So zeigen Ursache- und Wirkungskriterien einen kausalen Zusammenhang und Aspekte des Sollens und Wollens deuten auf die Freiheit des Menschen hin, die damit ethisch hinterfragt werden kann. (vgl. Geißler 2000, S. 147) Motive als Grund für die Handlung können vergangenheits- oder zukunftsorientiert sein. Durch Intentionalität auf die Aspekte, die die Handlung konstituieren, kann der subjektive Sinn greifbar werden. Hier bietet sich die Konstitutionsanalyse in der Art der phänomenologischen Reduktion als Methode an. Im alltäglichen Arbeitsleben wird hingegen der objektive Sinn im Vordergrund stehen, da einerseits dem Beobachter kein anderer Zugang zum Sinn der Handlung möglich ist außer der Deutung und andererseits das Subjekt sich mit einer konstituierten Welt zufrieden gibt bzw. sich einer anderen Welt nicht bewusst ist. (vgl. Schütz 2016, S. 42 ff.)

Insgesamt zeigt sich die Handlung als komplexer Vorgang, der unabhängig von deren Inhalt ist. Diese Erkenntnis ist bedeutend, da bereits über die Veränderung der Inhalte und die Entwicklung von Aufgabenbereichen berichtet wurde (vgl. Kap. 1) und damit Handlungsinhalte im Fokus der Problemstellung stehen. Bezogen auf diese Sichtweise könnten die dargestellten Erkenntnisse der Handlungstheorie darauf hindeuten, dass die Indikatoren, die den Reifegrad einer Organisation beeinflussen und zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen, allgemeiner gefasst werden müssen. Diese Erkenntnis und das Verständnis der

unterschiedlichen Denkweisen der Subjekte innerhalb der Organisation könnten aus organisationspädagogischer Perspektive dafür genutzt werden, gemeinsam als Organisation einen Weg zu finden, was gelernt werden soll. Somit stellt sich die Frage, ob und wie durch Reflexion ein gemeinsamer Lernprozess initiiert werden kann.

Die Reflexion über die Struktur stellt neben der Selbstreflexion einen wichtigen Aspekt der Reflexivität dar. Dabei zeigt sich, dass heterarchische Strukturen andere Möglichkeiten der Reflexion anbieten als hierarchische Strukturen. Der Grund dafür ist, dass durch den Einbezug der Mitarbeiter in die Entscheidungsfindung die Entscheidungsmacht dezentralisiert wird. Durch diesen Hierarchieabbau werden voneinander möglichst unabhängige Akteure der Organisation in die Verantwortung mit einbezogen. Dies stellt eine besondere Anforderung an die Kommunikation dar, da durch eine offene und unverzerrte Art und Weise mögliche Kommunikationsblockaden vermieden werden sollen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 88 f.) Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass dezentrale Entscheidungsfindungen die Organisation nicht schwächen, wenn Kompromisse z. B. aufgrund von persönlichen Anliegen getroffen werden. Insbesondere können angestrebte Herrschaftszustände – wenn auch nur durch die heterarchische Struktur bedingt möglich – die Entscheidungsfindung beeinflussen. Somit könnte die Polarität der Meinungsverschiedenheiten genutzt werden, um einen Konsens zu finden und die damit verbundene Stärkung der Organisation zu ermöglichen. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 312 ff.) Das Bewusstsein des hermeneutischen Problems wäre dienlich, um Missverständnisse zu hinterfragen und den Dissens als Basis für einen Lernprozess zu nutzen. (vgl. Miller 2006, S. 16f.)

Der Dissens kann dabei helfen, paradoxe Effekte zu vermeiden oder zu lösen, indem ein Transfer zwischen individueller und kollektiver Rationalität geschaffen wird und so kollektive Handlungsverpflichtungen erreicht werden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 114 f.) So kann durch Kommunikation eine kollektive Lösung erarbeitet werden, die durch gute Gründe zur Lösung der strittigen Frage beiträgt und die Selbstverantwortung des Individuums nicht infrage stellt. Normative Grundlage für eine Entscheidungsfindung sollte eine moralische Sichtweise sein. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird versucht, im Folgenden eine erste Annäherung an Indikatoren in Bezug auf die Forschungsfrage zu finden.

3.1 Erste Annäherung an Indikatoren in Bezug auf die Forschungsfrage

Indikatoren können Anzeiger für einen Sachverhalt sein, der direkt beobachtet und gemessen werden kann, oder aber die Hinweise dafür liefern. Mit ihrer Hilfe können Forschungsergebnisse operationalisiert werden, sie sind dabei mit dem Sachverhalt durch „Korrespondenzregeln“ (Burzan 2014, S. 1031) verbunden. Im Zentrum der vorliegenden Forschungsfrage stehen der Reifegrad von Organisationen, die organisationspädagogische Sichtweise und die Verbindung zu einem entwicklungsorientierten Konzept, die zusammen zum Verstehen von sozialer Wirklichkeit und anschließendem Verändern führen sollen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bieten die folgenden Ausführungen ein tieferes Verständnis und eine erste Annäherung an Indikatoren, die in Verbindung zur Forschungsfrage stehen. (vgl. Burzan 2014, S. 1029 ff.) Im Anschluss sollte es möglich sein, diese Indikatoren zu benennen und die empirische Untersuchung vorzubereiten. Indikatoren, die mit der Forschungsfrage verbunden sind, müssen in enger Beziehung zur „Binnenperspektive“ (Kirsch et al. 2010, S. 7) einer Organisation stehen. Diese Binnenperspektive erlaubt das Verstehen von Handeln durch den Zugang zum sozialen Geschehen innerhalb der Organisation. Dieser Zugang erfolgt durch das Kennen der organisationsspezifischen Sprache und der damit verbundenen Lebens- und Wissensform. So können die Gründe für das Handeln der Organisationsmitglieder nachvollzogen und ihre Sichtweise eingenommen werden. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 7)

Die organisationspädagogische Perspektive bezieht sich auf das Verändern der Organisation, wobei das Verändern durch das Handeln der Organisationsmitglieder angestoßen wird, sie tragen damit selbst zur Entwicklung der Organisation bei. Diese Entwicklung, die durch Handeln konstituiert ist, leitet sich von der Tatsache ab, dass die Wesensart einer Organisation keine Naturerscheinung, sondern eine Kulturercheinung ist. Daher ist mit einer solchen Organisationsentwicklung auch eine kulturelle Entwicklung verbunden, die ebenfalls auf den Handlungen der Mitglieder basiert. (vgl. Schmid 2014, S. 14) Zu beachten ist, dass unterschiedliche Aspekte eine Handlung initiieren und beeinflussen. Die Analyse dieser Aspekte trägt zum Verständnis von Handlungen bei und beruht auf einer organisationspädagogischen Perspektive, da das Verstehen von Handlungen die Grundlage für das Verändern ist. Die Wahrnehmung der Handlungen

erfolgt durch die Organisationsmitglieder im Sinne einer gegenseitigen Betrachtung als intersubjektive Reflexion. Zudem führt eine Selbstreflexion auf unterschiedlichen Stufen zu einer Selbstbetrachtung. (vgl. Geißler 2000, S. 143)

„Diesen Prozess kann man, [...], als einen Prozess hermeneutischer Selbstreferentialität auslegen, d. h. als eine Selbstthematisierung, wobei es ein dreifaches Selbst gibt, nämlich des einzelnen, die Gruppe und die Organisation.“ (Geißler 2000, S. 143)

Die Anzeiger für diesen gesamten Prozess können Indikatoren aus organisationalpädagogischer Perspektive sein, denn sie liefern Hinweise dafür, ob die Teilnehmer einer Organisation die Perspektive der intersubjektiven Reflexion und der Selbstreflexion einnehmen können. Das folgende Kapitel fokussiert Indikatoren des Reifegrades und zeigt, inwieweit eine Verbindung zwischen der organisationalpädagogischen Perspektive und dem Reifegrad einer Organisation besteht.

3.1.1 Indikatoren in Bezug auf den Reifegrad

Der Reifegrad einer Organisation wird als niveaubezogene Größe betrachtet, die durch ein entwicklungsorientiertes Konzept verändert werden kann. Fehleinschätzungen können dazu führen, dass innerhalb der Veränderungsprozesse Widerstände auftreten und es zu Verteidigungsreaktionen der Akteure kommt. Die Organisation wird je nach Reifegrad dabei über- oder unterfordert. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93) Entsprechend sollte darauf geachtet werden, dass die Veränderungen zur richtigen Zeit erfolgen, also zum Reifegrad der Organisation passen, und auf die mit dem Reifegrad verbundenen Gegebenheiten abgestimmt sind. Aus dieser Perspektive ergeben sich zwei Dimensionen:

1. Die zeitliche Dimension mit dem Begriff Standardzeit. Sie greift in das Alltagsleben ein, indem sie als die Schnittmenge bezeichnet wird, die sich aus der kosmischen Zeit und aus der Zeit des im Alltagsleben etablierten Kalenders ergibt. Dass diese verschiedenen Zeitlichkeiten nicht übereinstimmen, verdeutlicht das Beispiel des Wartens. Der Organismus und die Gesellschaft geben einer Person und deren innerer Zeit eine gewisse Abfolge von Ereignissen auf, die zu Wartezeiten in den Zwischenräumen führt. Möchte jemand z. B. einen Marathon laufen, muss er warten, bis er so gut trainiert ist, dass er diese Distanz durchhalten kann.

Auch die Organisation muss warten, bis sie reif für die Veränderung ist. Der Grund für diese Differenzen liegt darin, dass die verschiedenen Ebenen der Zeitlichkeit dauerhaft aufeinander abgestimmt werden müssen. Damit erweitert sich die bereits beschriebene radikalpluralistische Denkweise um den Aspekt der Zeitlichkeit, da jedes Mitglied einer Organisation in seiner eigenen Standardzeit lebt. Zudem haben die Organisation und die Umwelt ihre eigene Schnittmenge aus einer kosmischen und einer kalendarischen Zeit.¹² (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 29)

2. Die zweite Dimension betrifft die Inhalte des Reifegrades. Klimecki et al. teilen den Reifegrad ein in den individuellen, prozessualen und instrumentellen Reifegrad. In dieser Unterteilung zeigt sich die Komplexität, die bei Analysen des Reifegrades berücksichtigt werden muss. Der individuelle Reifegrad richtet sich auf das Potenzial des Individuums, das z. B. durch geringe Motivation oder Blockaden gebremst werden kann. Der prozessuale Reifegrad zeigt die Effektivität der Interaktion zwischen den Individuen, die u. a. durch den Handlungskontext bestimmt wird. Der instrumentelle Reifegrad geht auf die Rahmenbedingungen ein, die eine Organisation bereitstellt, um kollektive Handlungspotenziale zu aktivieren und zu nutzen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 102)

Des Weiteren soll nach Klimecki et al. bei einer Analyse des Reifegrades auf die unterschiedlichen Perspektiven Rücksicht genommen werden. Dies kann mit Testfragen und Interviews im Falle des individuellen und des instrumentellen Reifegrades und durch Beurteilung der Qualität von Interaktionsprozessen im Falle des prozessualen Reifegrades stattfinden. Entsprechend kann der Reifegrad auf der Mikroebene (Individuen), auf der Mesoebene (Gruppen) und auf der Makroebene (Gesamtsystem) beurteilt werden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 110)

Indikatoren des Reifegrades haben also eine zeitliche und eine inhaltliche Dimension und können auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen werden (Individuen, Gruppen und Gesamtsystem). Auf dieser Basis können Inhalte verstanden und

¹² Die Ausarbeitung von Nassehi ist eine umfangreiche Darstellung zum Thema Zeit. In seinem Buch „Die Zeit der Gesellschaft“ zeigt er unterschiedliche philosophische und soziologische Blickrichtungen und verbindet das Thema Zeit mit einer soziologischen Theorie. Dabei geht er auf die Ausarbeitungen von Schütz und Luckmann sowie auf Bergson ein, in denen eine Trennung von äußerer und innerer Zeit beschrieben wird. (vgl. Nassehi 2008, S. 108)

aus organisationspädagogischer Sichtweise kann darauf eingewirkt werden. Ist beispielsweise bei den Mitgliedern einer Organisation die Fähigkeit vorhanden, sich auf die offene Zukunft vorzubereiten und sich entsprechend zu entwickeln, kann dies mit dem Verständnis vom Zusammenspiel organisationaler Ordnung nach Kirsch et al. in Verbindung gebracht werden:

1. sich seiner Stärken und Schwächen bewusst sein
2. sich auf jene Stärken zu konzentrieren
3. nicht Vorhandenes entwickeln. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 70 f.)

Um die Entwicklung organisationaler Ordnung zu ermöglichen, wird die Sichtweise eines gemäßigten Voluntarismus vertreten, eine Synthese aus voluntaristischem und kollektivistischem Ansatz. Während der Voluntarismus zur Steuerung sozialer Systeme kybernetische Konzepte bemüht, bezieht sich der kollektivistische Ansatz auf ein soziales System, das sich passiv verhält und ultrastabil ist. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 86)

„Der Prototyp eines ultrastabilen Systems ist eine Viehherde, die aufgrund eines Umweltereignisses in Panik gerät, unkontrolliert losstürmt und dann irgendwo sich wieder sammelt und eine neues „Gleichgewicht“ erreicht. Ultrastabile Systeme besitzen keine aktive Führung, womit eine geplante Veränderung von Organisationen in kollektivistischer Vorstellung unmöglich ist.“ (Kirsch et al. 2010, S. 86)

Aus organisationspädagogischer Sicht könnten dieses Verständnis und die Einbeziehung der Organisationsmitglieder in diese Sichtweise die Entwicklung fördern, da sie auf diese Weise an der Umsetzung einer geplanten Evolution partizipieren. Dadurch kann ein gemeinsames Bild erarbeitet werden, ohne auf konkrete Lösungen einzugehen, die aufgrund der offenen Zukunft nicht definiert werden können. Dieses Bild wäre eine konzeptionelle Gesamtsicht aus evolutionärer Perspektive. Sowohl induktive als auch deduktive Orientierungen könnten eingebracht werden, um strategische Ziele operativ umzusetzen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 87 ff.)

3.1.2 Indikatoren in Bezug auf den individuellen Reifegrad

In Kapitel 1 wurde dargestellt, dass Organisationen einer Dynamisierung ihrer Lebenswelt ausgesetzt sind. Um diesem Umstand gerecht zu werden, ist es notwendig, innerhalb der Organisationen schnelle Entscheidungswege zu ermöglichen. Dieser Aspekt ist eng verbunden mit dem individuellen Reifegrad, da Entscheidungen durch Organisationsmitglieder getroffen werden. Wenn diese Entscheidungen nicht hierarchisch vollzogen werden, sondern dort, wo Informationen und Kompetenzen vorhanden sind, stellt sich die Frage, ob der Entscheider über die notwendigen Kompetenzen verfügt. Die Auseinandersetzung mit den Kompetenzen der Organisationsmitglieder führt zu einer Reflexion über die jeweils eigenen Kompetenzen der Mitglieder der Organisation und damit zu einem entwicklungsorientierten Konzept. Sie unterstützt die organisationspädagogische Perspektive, weil bei der Auseinandersetzung das Optimieren und Legitimieren von Organisationslernen im Vordergrund stehen. (vgl. Geißler 2000, S. VI) Mit anderen Worten: Es handelt sich um eine auf den Mitarbeiter bezogene Kompetenzenentwicklung durch Verstehen und Verändern. Dies steht im Gegensatz zu einer klassischen Beurteilung der Kompetenzen des Mitarbeiters aufgrund der Stellenbeschreibung und des dafür notwendigen Kompetenzenprofils. Es findet eine auf das Subjekt bezogene Reflexion statt, um eine reflexive Handlungsfähigkeit und Subjektivierung der Arbeit zu ermöglichen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 13)

Die Organisation und ihre Mitglieder befinden sich dabei in der Situation, dass jedes Mitglied nach seiner eigenen Wahrnehmung und Konstruktion, wie es die Wirklichkeit sieht, entscheidet und handelt. Deshalb können laut Geißler die sieben Aktivitäten des menschlichen Handelns (Glauben, Wollen, Fühlen und Wahrnehmen, Analysieren, Planen/Entscheiden und Handeln) zum Objekt der eigenen Selbstbetrachtung und Selbstwahrnehmung gemacht werden. (vgl. Geißler 2000, S. 248)

Beim radikalen Konstruktivismus begründet sich die Wirklichkeit als Konstruktion des wahrnehmenden Subjekts, das durch Selbstreflexion „intentionales operatives Anpassungslernen“ ermöglicht. Dieser Prozess einer zweckrationalen, „intrapsychischen Selbstbetrachtung“ setzt voraus, dass das Subjekt die Möglichkeit erwirbt, sich selbst zu betrachten, indem es den eigenen Handlungsprozess ver-

lässt und in eine Lernschleife eintritt. Daraus entstehen weitere Lernmöglichkeiten. „Funktionales operatives Anpassungslernen“ wird hier verstanden als Form des „unbewussten normativen Identitätslernen“. Dieses Lernen wird durch die Tatsache begründet, dass der Mensch sich selbst bestimmen kann und bestimmen muss, er macht sich den Prozess des Lernens bewusst und lernt dadurch zu lernen. Dieser Prozess ist durch Selbstbestimmung konstituiert und ermöglicht „intentionales strategisches Erschließungslernen“. Er erfolgt durch die Verschränkung von Zweckrationalität und Wertrationalität, das Subjekt wird sich seiner existenziellen Selbstbestimmung durch innere wertrationale Dialoge bewusst. (vgl. Geißler 2000, S. 248–251)

Durch diese Lernprozesse können Kompetenzen entwickelt werden, die über die Schlüsselkompetenzen eines Subjekts hinausgehen und eine wichtige Komponente des Reifegrades der Organisation sind. So werden Sach- und Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz erweitert durch die Lern- und Metalernkompetenz sowie die pädagogischen Kompetenzen der Organisationsmitglieder. Sie kommen nicht additiv zu den Schlüsselkompetenzen hinzu, sondern verbessern diese. (vgl. Geißler 2010, S. 159) Ausprägung und Entwicklung dieser Kompetenzen unterscheiden die Organisationsentwicklung vom Organisationslernen, da Organisationslernen permanent durch Lernen und Metalernen verbessert werden und durch den normativen Bezugspunkt des reflexiven Zweifels aktiv bleiben kann. (vgl. Geißler 2010, S. 160)

An dieser Stelle ist zu fragen, wie die Organisationen politisch und damit handlungsfähig sein können, wenn im Sinne der radikalpluralistischen Sichtweise ihre Mitglieder die Entscheidungen nach ihrer eigenen Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion treffen. Zweitens ist zu fragen, wie das Subjekt die Möglichkeit erwirbt, sich selbst zu betrachten, und in eine Lernschleife eintreten kann. Im Folgenden werden daher der prozessuale und der instrumentelle Reifegrad betrachtet.

3.1.3 Indikatoren in Bezug auf den prozessualen Reifegrad

Der prozessuale Reifegrad zeigt, inwieweit die individuellen Potenziale umgesetzt werden können. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 102) Das bedeutet für das Forschungsfeld, zu analysieren, ob und wie schnell die Informationen transportiert werden, die für die Entscheidung notwendig sind. Wenn Mitarbeiter über die

Fähigkeit und die Befugnis verfügen, Entscheidungen zu treffen, die dafür notwendigen Informationen aber nicht zum richtigen Zeitpunkt vorhanden sind oder nicht in Verbindung zu einer Handlung gesetzt werden können, wird das Potenzial des Systems nicht optimal genutzt. So bleiben Informationen wertlos, wenn sie nicht zweckdienlich vernetzt sind, es fehlt ein Bewusstsein für Informationen. (vgl. North et al. 2013, S. 47)

Um Entscheidungen heterarchisch zu treffen und damit eigenverantwortliches und reflektiertes Handeln zu ermöglichen, ist es notwendig, dass die Akteure den Gehalt ihrer Informationen kennen und ihn in Verbindung zu ihrer Entscheidung setzen können. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 88) Wissen ist hierbei das Ergebnis der verarbeiteten Informationen. (vgl. North et al. 2013, S. 47) Der prozessuale Reifegrad setzt hier an, um in einem entwicklungsorientierten Konzept die Interaktions- und Entscheidungsstruktur des Systems zu reflektieren und aus organisationspädagogischer Perspektive zu betrachten. Dabei könnte situiertes Lernen im Rahmen kollektiver Argumentation entstehen, da das Verstehen und Verändern im Austausch mit Mitgliedern der Organisation im Vordergrund stehen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 44 f.)

„Das Konzept des situierten Lernens gründet sich auf Lernprozesse, für die Interaktion im sozialen Kontext einer sozialen Gruppe, einer sinnhaften und nachhaltigen Praxis sowie der Relevanz des eigenen Handelns konstitutiv ist. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist dabei sozial und individuell fördernd und integrierend. Lernen und Kompetenzenentwicklung finden bei allen Gruppenmitgliedern in einem gemeinsamen sozialen Raum statt.“ (Dehnbostel 2015, S. 45)

Die Indikatoren des prozessualen Reifegrades lassen sich durch eine soziale Netzwerkanalyse abbilden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 102) Eine solche Analyse zeigt durch Beobachtung, dass Menschen durch ein komplexes Netzwerk sozialer Beziehungen miteinander verbunden sind, es kann durch Personen, Positionen, Organisationen usw. konstituiert sein. (vgl. Pappi 1987, S. 13) Die Netzwerkforschung geht dabei von drei Grundannahmen aus:

1. Das soziale Netzwerk eines Akteurs leistet einen erheblichen Beitrag zur Erklärung seines Verhaltens. Er kann sogar stärker sein als der Beitrag durch die Merkmale des Akteurs.
2. Ein soziales Netzwerk prägt die Überzeugungen und Verhaltensweisen eines Akteurs, sie werden durch die Netzwerkbeziehungen, die Netzwerkstruktur und die Position im Netzwerk beeinflusst.
3. Die Netzwerkforschung geht davon aus, dass die wechselseitige Beeinflussung der Akteure in einem sozialen Netzwerk ein dynamischer Prozess ist. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 388) Damit fließen allgemeine Ansichten der Sozialwissenschaft in diesen Prozess mit ein, da Menschen im Sinne von reziproken Interaktionen sich auch in einem organisationalen Netzwerk dem Interaktionspartner gegenüber entsprechend verhalten. Die wechselseitige Beeinflussung basiert auf der Annahme, dass das Gegenüber (Alter) sich verhalten und reagieren wird, wie es sich das Ich (Ego) erdenkt. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 31 ff.)

Die drei Grundannahmen der Netzwerkforschung – Erklärung von Verhalten, Prägung von Überzeugung und Verhaltensweisen sowie die gegenseitige Beeinflussung im Netzwerk – bilden die Basis des prozessualen Reifegrades. Der Transport und das Vorhandensein von Informationen, die als Indikator für den prozessualen Reifegrad angesehen werden können, werden durch die Grundannahmen beeinflusst und z. T. erst ermöglicht. Die Beziehungen, die Struktur und die Position im Netzwerk entscheiden darüber, wie schnell und einfach der Zugang zu Informationen möglich ist und Entscheidungen getroffen werden können. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 396) Damit ist die Einbettung der Akteure in ein soziales Netzwerk und deren Wirkung von entscheidender Bedeutung. In der folgenden Abb. 2 werden die unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunkte dargestellt.



Abbildung 2: Themenbereiche der Netzwerktheorie (Kieser und Ebers 2014, S. 393)

Der Ressourcenzugang bezeichnet den Zugang zu externen Ressourcen, den der Akteur ohne Netzwerk nicht haben würde. Deshalb wird das Thema Resource in Bezug auf Informationen und Vertrauen betrachtet. Vertrauen erleichtert die Koordination innerhalb des sozialen Netzwerkes und reduziert den Kontrollbedarf, was den Austausch von Informationen effektiver macht. Die Beziehungsstärke zwischen Alter und Ego kann sowohl in schwacher als auch in starker Ausprägung zu Vorteilen führen. So zeigt eine schwache Beziehungsstärke zu heterogenen Akteuren einen Zugang zu unterschiedlichen Ressourcen und zu neuen Informationen. Bei einer starken Ausprägung werden komplexe und schwer zu transferierende Informationen zugänglich. Daher ist die Summe

von schwachen und starken Netzwerkbeziehungen von Vorteil. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 393–395)

Die Reichweite der sozialen Netzwerke bezieht sich auf die Struktur der Beziehungen und damit auf die Vorteile, die für einen Akteur und das gesamte Netzwerk entstehen. Die Struktur ist entweder grundsätzlich geschlossen oder enthält strukturelle Löcher. Ein geschlossenes Netzwerk zeichnet sich dadurch aus, dass alle Akteure in Beziehung zueinander stehen und alle Teilnehmer mit den gleichen Informationen versorgt werden können. Diese Art des Netzwerkes fördert die Herausbildung und Überwachung gemeinsamer Normen und Verhaltensweisen, eine neue Information oder ein mögliches Fehlverhalten sind für alle ersichtlich und im gesamten Netzwerk vorhanden. Ein Netzwerk mit strukturellen Löchern hingegen verbindet unterschiedliche Netzwerke. Entsprechend nimmt ein oder mehrere Akteure in einem Netzwerk mit strukturellen Löchern eine Brückenfunktion ein und hat einen Informationsvorteil gegenüber den anderen Akteuren. Somit entsteht ein Machtgefüge, das aber auch den Zugang zu heterogenen Informationen gewährleisten und diesen unterstützen kann. Geschlossene Systeme bewirken Kooperation und Verlässlichkeit und Systeme mit strukturellen Löchern bieten den schnellen Zugang zu heterogenen Informationen. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 395–397)

Der Ressourcenzugang zu Informationen und die Reichweite, die durch die Struktur der Beziehungen gegeben wird, legen den Fokus auf den Erfolg der Organisation, der durch die Beziehungen von sozialen Netzwerken ermöglicht wird. Der Fokus auf Ähnlichkeit legt die Perspektiven auf Konvergenz und Ähnlichkeit. Die Entstehung von gleichen Verhaltensweisen und Einstellungen wird unter dem Gesichtspunkt der Konvergenz als Ausprägung betrachtet, die nicht durch die direkte Interaktion der Akteure zustande kommt, sondern durch die Charakteristika der Netzwerkumgebung. So handeln unterschiedliche Akteure in einem Umfeld mit den gleichen Erwartungen und Ansprüchen in ähnlicher Weise, weil sie den Zugang zu den gleichen Informationen haben. Entsprechend können Akteure aus Brückenpositionen diese Konvergenz durchbrechen, da sie Zugang zu unterschiedlichen Netzwerken und damit unterschiedliche Verhaltensweisen haben. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 397 f.)

Die gegenseitige Beeinflussung in sozialen Netzwerken wird durch die direkte Interaktion der Akteure begründet. Dabei ist einerseits der Zugang zu den gleichen Informationen und Erfahrungen gegeben, andererseits liegt der Fokus auf den Beziehungen und den gleichen Themenfeldern. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 399)

3.1.4 Indikatoren des instrumentellen Reifegrades

Der instrumentelle Reifegrad zeigt den Handlungskontext, in dem der individuelle und der prozessuale Reifegrad verankert sind. Der instrumentelle Reifegrad sagt dabei aus, inwieweit Hilfsmittel vorhanden und genutzt werden, um das Agieren und Interagieren der Akteure innerhalb eines Handlungsrahmens zu fördern und zu strukturieren. Klimecki et al. definieren die Instrumente: „Instrumente sind alle Interventionsformen, die sich für die Gestalt dieses Rahmens »instrumentieren« lassen, also z. B. Leitbilder (Unternehmens-/Führungsgrundsätze, Organisationsmodelle, Methoden des Personalmanagements, Führungstechniken, Methoden der Organisationsentwicklung usw.“ (Klimecki et al. 1994, S. 106)

Auf den ersten Blick könnte das Vorhandensein der Instrumente als Indikator für den instrumentellen Reifegrad angesehen werden. Der bloße Umstand des Vorhandenseins zeigt aber noch nicht die organisationspädagogische Perspektive in Bezug auf ein entwicklungsorientiertes Konzept, das sich durch Verstehen und Verändern und durch die permanente Entwicklung der Organisation durch Lernen darstellt. Deshalb soll der Fokus auf das Zustandekommen und die Anwendung der Instrumente gelegt werden. Unter diesem Gesichtspunkt könnte gruppendynamische Systemrationalität in den Vordergrund des instrumentellen Reifegrades rücken, doch es müssen Gegebenheiten vorliegen, die diesen Prozess der Rationalität unterstützen.

Dazu schreibt Geißler:

„Jede Kommunikation ist ein sich selbst organisierender Prozeß mit einer impliziten Systemrationalität,
- weil alle Einwirkungen, die von einem Subjekt ausgehen, bestimmte Rückwirkungen auf das Subjekt haben, d. h. fremd- und selbstreferentielle Einwirkungen sind

- und weil die Wirksamkeit dieser Einwirkungen durch die Emotionen, Normen und Werte der je einzelnen und der gesamten Gruppe bestimmt wird,
- und zwar als Prozeß der Sinnerschließung und -bewertung, d. h. in einem selbstreferentiellen Prozeß, in dem die einzelnen und die Gruppe sich auf ihre Identität beziehen, sie erproben und weiterentwickeln.“ (Geißler 2000, S. 123)

Als Beispiel dient die Metakommunikation zum Verstehen und Wahrnehmen des eigenen Verhaltens und deren Wirkung. Die Entwicklung von Sensitivität bedeutet, die Kenntnisse und Gefühle für die eigene Wirkung auf andere sowie die Wirkung anderer auf sich selbst zu erwerben. Dabei kann eine organisationale Komponente der gemeinsamen Erkenntnissuche durch die Metakommunikation konstituiert werden, da diese Metakommunikation als selbst organisierter Prozess eines Systems angesehen wird. Die Entwicklung der Qualität und der Gruppendynamik von Kommunikationsprozessen ist ein wichtiges Kriterium, da sie durch Selbstreflexion beeinflusst werden kann. Die durch diese Selbstreflexion entstehende Sinnerschließung steigert die gruppendynamische Systemrationalität, was dann strategisches Erschließungslernen des Einzelnen und der Gruppe ermöglicht. (vgl. Geißler 2000, S. 122–124)

3.2 Indikatoren in Bezug auf die Forschungsfrage

In diesem Kapitel sollen Indikatoren diskutiert werden, die den Reifegrad einer Organisation aus organisationspädagogischer Perspektive beeinflussen können und zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen. Sie sollen einerseits als Anzeiger für einen Sachverhalt dienen, der direkt beobachtet und gemessen werden kann, und andererseits die subjektbezogene Vorgehensweise unterstützen, die zu Verstehen und Verändern führt. Hierbei wird der Austausch mit den Akteuren als notwendig angesehen, um einen weiteren Erkenntnisgewinn durch informationsreiche Daten zu schaffen. (vgl. Akremi et al. 2018, S. 168)

Für eine erste Annäherung werden drei Indikatoren als Basis für die weitere Betrachtung herangezogen. Der Grund für diese Auswahl ist die Annahme, dass ein sachlicher Zusammenhang zwischen den inhaltlichen Komponenten des Reife-

grades und den Indikatoren bestehen könnte. So könnte dem individuellen, prozessualen und instrumentellen Reifegrad je ein Indikator zugeordnet werden, der diesen beeinflusst.

Um den jeweiligen Indikator als Grundlage für die weitere Ausarbeitung zu definieren, werden nochmals Forschungsfrage und Problemstellung betrachtet. Einerseits stehen evolutionäre Zustände und der Aspekt der offenen Zukunft in Verbindung mit einer radikalpluralistischen Sichtweise der Organisationsmitglieder. Sie müssen miteinander harmonisieren, wenn es darum geht, der steigenden Dynamisierung aller Abläufe und der Subjektivierung der Arbeit gerecht zu werden. Andererseits versucht die Forschungsfrage, Indikatoren zu finden, die auf das Niveau der Organisation abzielen, um Lernen zu ermöglichen, ohne Über- bzw. Unterforderung der Organisation. Daraus lässt sich ableiten, dass das handelnde Subjekt in enger Beziehung zu den eben genannten Aspekten der Forschungsfrage und der Problemstellung steht. Der Grund dafür sind die Faktoren Lernen, Niveau der Organisation und die radikalpluralistische Sichtweise.

Der Begriff der Intentionalität bezieht sich auf das Bewusstsein und die Reflexivität, er wird als möglicher Indikator näher betrachtet. Ein zweiter möglicher Indikator ist die kollektive Argumentation, die ebenfalls erläutert wird.

Der dritte mögliche Indikator soll auf die bereits dargestellten Erkenntnisse eingehen. Die möglichen Indikatoren verpuffen, wenn die Mitarbeiter nicht in diese Entwicklung einbezogen werden. So auch der Aspekt der sich kritisch betrachtenden Pädagogik, die die Lernenden als mündige und gleichwertige Teilnehmer ansieht. Unter diesem Gesichtspunkt wird die Partizipation als dritter möglicher Indikator erachtet.

Die folgenden Ausführungen bilden die Basis für die empirische Untersuchung.

3.2.1 *Intentionalität als Indikator*

Die Selbstbetrachtung und die damit verbundene Reflexion sind ein elementarer Bestandteil eines entwicklungsorientierten Konzeptes aus organisationspädagogischer Perspektive und schließen die intentionalen Lernformen mit ein. (vgl. Geißler 2000, S. 248) Sich seines eigenen Handelns bewusst zu werden und dessen Hintergründe zu verstehen könnte durch Intentionalität erfolgen. Bewusstseinsformen wie die Reflexion von etwas werden davon bestimmt und ermöglichen den Zugang zu weiteren Handlungen. (vgl. Zahavi 2009, S. 12 ff.)

„Bewusstsein von etwas zu sein, also durch ihr Gerichtetsein auf einen Gegenstand. Diese Eigenschaft bezeichnet man auch als Intentionalität. Man liebt, fürchtet, sieht oder urteilt nicht bloß, man liebt etwas Begehrtes, fürchtet etwas Bedrohliches, sieht einen Gegenstand und urteilt über einen Sachverstand. Gleichgültig ob es sich um meine Wahrnehmung, mein Denken, Urteilen, Vorstellen, Zweifeln, Erwarten, Erinnern usw. handelt, alle diese Bewusstseinsformen sind bestimmt durch ihr Intendieren von Gegenständen, und man kann von ihnen nicht sprechen, ohne dabei ihr gegenständliches Korrelat mit einzubeziehen, d. h. das Wahrgenommene, Bezweifelte, Erwartete usw.“ (Zahavi 2009, S. 13)

Intentionalität kann ein Indikator sein, der reflektiertes Handeln ermöglicht und damit zu Verstehen und Verändern führt. Die Reflexion findet dabei durch unterschiedliche Beziehungen statt. In der folgenden Abb. 3 wird auf die Beziehungen des Bewusstwerdens eingegangen. Die Darstellung soll kein allgemeingültiges Modell sein, das die Bewusstseinsstufen darstellt, sondern dient als Basis für ein entwicklungsorientiertes Modell. Die Ebenen der Intentionalität können fließend ineinander übergehen, übersprungen oder weitere hinzugefügt werden. Das Modell soll den Denkansatz zeigen, der dem Indikator Intentionalität zugewiesen werden kann. Die Ebenen der Handlungsaspekte sind nicht hierarchisch zu verstehen, sondern symbolisieren Schichten, denen sich das Subjekt nähern könnte. Dieses Nähern könnte im Sinne einer Konstitutionsanalyse erfolgen. (vgl. Schütz 2016, S. 49 ff.)

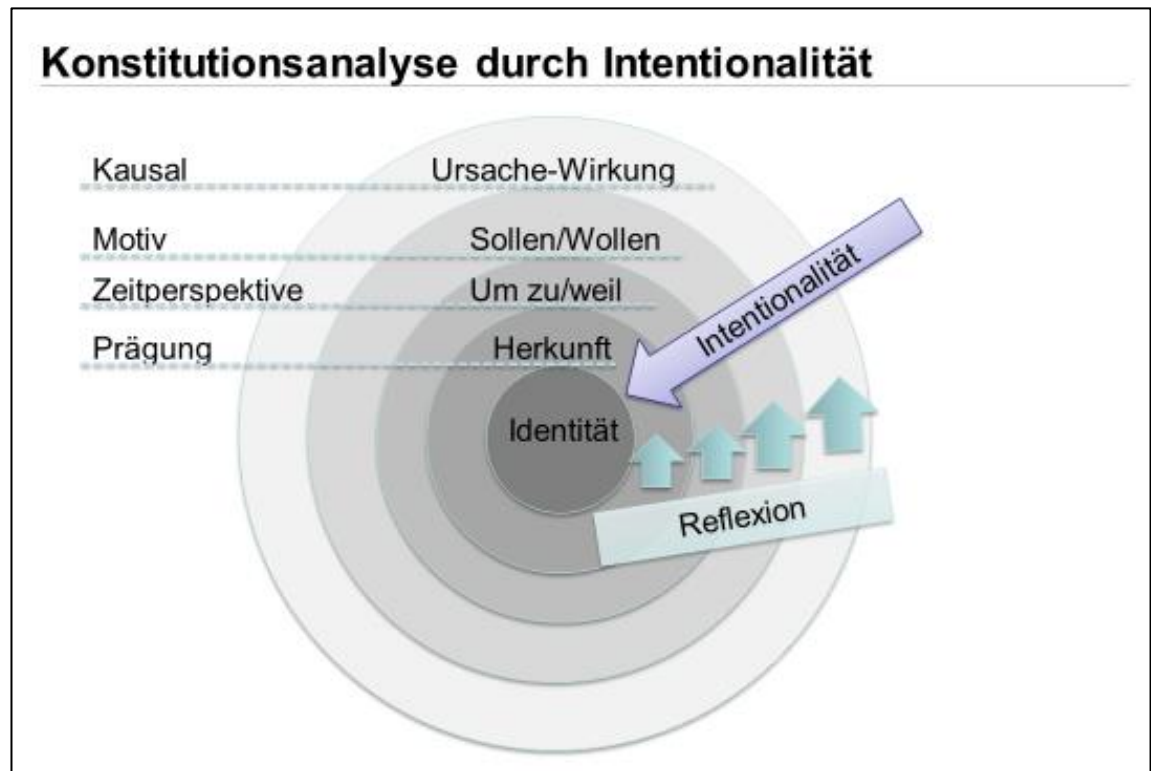


Abbildung 3: Intentionalität (Quelle: eigene Darstellung in Bezug auf Berger und Luckmann 2016, Geißler 2000)

3.2.1.1 Intentionalität auf Ursache und Wirkung

Das Bewusstwerden der eigenen Handlung erfolgt im Modell einerseits im Verständnis der kausalen Verhältnisse von Ursache und Wirkung. Diese Sichtweise reduziert die Handlung auf die äußeren Bedingungen in einer positivistischen Denkweise. So wird die Handlung aufgrund einer Ursache deterministisch auf ein Ziel ausgerichtet. Ein Abweichen von diesem Ziel erfolgt in dieser Form nur durch Nichtwissen oder Irrtum. (vgl. Münch 1988, S. 233 ff.) Diese Extremform spiegelt in der organisationalen Welt die mechanistische Denkweise, in der „die Verwirklichung eines geplanten Wandels“ (Kirsch et al. 2010, S. 85) durch den Willen des Managers erreicht wird. Insbesondere aus organisationspädagogischer Sichtweise sind das Verständnis und die Folgen dieser positivistischen Handlungstheorie von Bedeutung, da sie nicht auf die Besonderheit der Freiheit des menschlichen Handelns eingehen. (vgl. Geißler 2000, S. 147) Somit können Handlungen aufgrund der positivistischen Sichtweise zwar erklärt, aber nicht verstanden werden. (vgl. Münch 1988, S. 236)

3.2.1.2 Intentionalität auf Sollen und Wollen

Das Motiv der Handlung als Sollen und Wollen, wie es Geißler beschreibt (vgl. Geißler 2000, S. 147), könnte in Beziehung stehen mit einer idealistischen Handlungstheorie, in der das Wollen als Autonomie des Individuums angesehen wird und das Sollen als Handeln nach Normen. (vgl. Münch 1988, S. 238)

„Der Idealismus variiert zwischen der Position der völligen Konformität des Handelns in bezug auf Normen und der völligen Autonomie der Offenheit durch alleinige Orientiertheit an der Konstitution von Sinn aufgrund des Gebrauchs von Vernunft.“ (Münch 1988, S. 238)

Geißler sieht in der Handlung durch Sollen und Wollen die Verantwortung durch ethische Reflexion gegeben, die im Gegensatz zu reinen Ursache- und Wirkungszusammenhängen den Faktor der menschlichen Freiheit hinzunimmt und dadurch die Handlung nicht nur den äußeren Bedingungen unterstellt. (vgl. Geißler 2000, S. 147) So führt das Bewusstwerden von Ursache-Wirkungszusammenhängen und der ethischen Reflexion von Sollen und Wollen zur voluntaristischen Theorie des Handelns, die nach Parsons eine Verknüpfung der aufgezeigten Theorien des Idealismus und des Positivismus darstellt.

„Für den Voluntarismus ergibt jedes Handeln aus der Art der Relation (Interpretation) zwischen den konditionalen (Situation) und den normativen (Normen) Faktoren in der Orientierung auf Ziele. Handeln beruht auf der Verfolgung von Zielen von einem Zeitpunkt t_1 des Zielentferntseins zu einem Zeitpunkt t_2 der Zielerreichung und der Wahl der Mittel für die Realisierung der Ziele, und es findet statt in einer Situation von Gegebenheiten und Mitteln sowie innerhalb eines normativen Bezugsrahmens, der die Wahl von Zielen, Mitteln und Mittel-Ziel-Verbindung begrenzt.“ (Münch 1988, S. 239)

Diese voluntaristische Handlungstheorie bestimmt die Struktur menschlichen Handelns. (vgl. Münch 1988, S. 239) Dabei werden die Handlungen in einem Handlungssystem umgesetzt, das unterschiedliche Beziehungen zwischen steuernden und dynamisierenden Subsystemen haben kann. Je weniger Handlungen

von einem Akteur in einem Handlungssystem wählbar sind, desto geordneter ist das Handlungssystem. Ebenso ist bei einer größeren Auswahl von Handlungen das Handlungssystem ungeordneter und die Handlungen sind kontingenter. (vgl. Münch 1988, S. 503) Am Beispiel des Militärs mit klaren Vorgaben und Befehlen wird dies sehr leicht erkennbar. Das Aufstellen in Reih und Glied hat eine klare Ordnung und lässt keinen Spielraum für die eigenen Bedürfnisse der Soldaten. Bei einer Betriebsversammlung in einer Firma wird diese typische Ordnung nicht verlangt. Aber einer Firma werden schnellere Anpassungen an Umweltveränderungen abverlangt. Der damit verbundene größere Handlungsspielraum spiegelt sich in der Art der voluntaristischen Sichtweise wider. Der Fokus dieser Arbeit liegt deshalb auf einer organisationspädagogischen Perspektive. Dabei steht das Subjekt im Zentrum der Betrachtung. Der gemäßigte Voluntarismus wird herangezogen, um die Entwicklungsfähigkeit des Subjekts und der Organisation zu ermöglichen. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 86 ff.)

3.2.1.3 Intentionalität auf ‚Um zu‘ und ‚Weil‘

Wie Parsons zur voluntaristischen Handlungstheorie ausführt, ist die Handlung einer zeitlichen Komponente unterstellt. (vgl. Münch 1988, S. 239). Zudem erfolgt die Handlung in einem vorausgegangenen Entwurf der Handlung, die bewusst oder unbewusst den Sinn der Handlung enthält. Somit wird es möglich, den Sinn der Handlung zu reflektieren und die Handlung nicht nur aus einer zukunftsgerichteten Perspektive, sondern auch aus einer retrospektiven Sicht zu betrachten. (vgl. Luckmann 1992, S. 56 f.)

„Die besondere Vorgeschichte jedes einzelnen Entwurfs besteht aus den in die gesamte Lebensgeschichte des Handelnden eingebetteten Sedimenten vergangener Erfahrungen – und zwar jener Erfahrungen, die für den Typ von Entwürfen, zu denen der betreffende einzelne Entwurf gehört, subjektiv relevant sind.“ (Luckmann 1992, S. 58)

Durch diese Vorgeschichte entstehen die Motive ‚Um zu‘ und ‚Weil‘. (Luckmann 1992, S. 58) Der Sinn der Handlung ermöglicht, etwas Neues zu erreichen oder etwas zu tun, weil es schon immer so war. Wenn jemand Nahrungsmittel einkauft,

dann wahrscheinlich, um in einer nahen Zukunft etwas zu kochen. Die Nahrungsmittel können die gleichen wie in der Vergangenheit sein, weil es eine typische Mahlzeit der Familie ist. (vgl. Luckmann 1992, S. 58 f.) Die zeitliche Betrachtung der Handlung aus einer entwicklungsorientierten Perspektive ist dabei von Relevanz für die Frage, inwieweit Varietät entstehen kann. Wenn Entscheidungen getroffen werden, weil es in der Vergangenheit auch so gemacht wurde, kann nichts Neues entstehen. „Je zahlreicher und größer die Heterogenität der Variationen, desto reichlicher sind die Möglichkeiten für eine vorteilhafte Innovation“ (Campbell 1965b, S. 28). (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 180)

3.2.1.4 Intentionalität auf die Prägung

Wie in Kapitel 2.1 dargestellt wurde, konstituiert das Subjekt seine eigene Wirklichkeit, beeinflusst durch unterschiedliche Faktoren, und zeigt sich in der Ontogenese des Menschen. (vgl. Luckmann 1992, S. 174) Das Bewusstwerden der nicht von Natur aus vorgegebenen Entwicklung, sondern der durch Prägung entstandenen Denkweisen können das Subjekt unterstützen in seiner Reflexion und den daraus folgenden Handlungen.

3.2.2 Kollektive Argumentation als Indikator

In der kollektiven Argumentation wie beim prozessualen Reifegrad ist die Interaktion der wesentliche Kern. Im prozessualen Reifegrad wird sie im Rahmen der Netzwerktheorie betrachtet, die das Verhalten, die Prägung von Überzeugungen und Verhaltensweisen sowie die gegenseitige Beeinflussung konstituiert. (vgl. Kieser und Ebers 2014, S. 388) Die dafür notwendige Kommunikation könnte im Sinne einer kollektiven Argumentation den Reifegrad einer Organisation aus organisationspädagogischer Perspektive beeinflussen, da der Austausch zwischen den Interaktionspartnern zu einem Lernprozess führt.

Miller kommt zu dem Ergebnis, dass kollektive Lernprozesse im Sinne von „fundamentalem Lernen“ (Miller 1986, S. 10) entscheidend dafür sind, wie sich die Ontogenese und damit die Entwicklung des Menschen vollzieht. Das für diese Lernprozesse notwendige kommunikative Handeln äußert sich in kollektiver Argumentation. Sie ermöglicht nicht nur die gemeinsame Lösungsfindung für eine Fragestellung, sondern auch die angemessene Methode. Mit dieser Methode

kann eine Beziehung zwischen Gewohnheiten und Werten dargestellt und in Verbindung zu rationalen Lösungen gebracht werden. Der daraus entstehende Lernprozess wird weder nur dem Subjekt im Sinne einer persönlichen Entwicklung noch dem Objekt im Sinne einer behavioristischen, verhaltensbezogenen Sichtweise zugewiesen. (vgl. Miller 1986, S. 441 f.)

„Im Falle einer soziologischen Lerntheorie wird das lernende Individuum jedoch weder ausschließlich als (monologisches) Subjekt noch ausschließlich als Objekt betrachtet, es wird als ein Interaktionspartner verstanden, als ein alter ego.“ (Miller 1986, S. 443)

Für die in Kapitel 2.2 dargestellten acht Komponenten der Organisation sieht Geißler nur einen Teil der Komponenten durch eine Organisationsentwicklung abgedeckt. Diese Schwachstellen in den Grundzügen der Organisationsentwicklung sind aufgrund ihrer historischen Entwicklung entstanden. Die machtgestützte Ordnung, der marktmäßige Tausch sowie die kämpferische Auseinandersetzung stehen weniger im Fokus der Organisationsentwicklung. (vgl. Geißler 2000, S. 114) In Bezug auf den prozessualen Reifegrad könnte die kollektive Argumentation ein Indikator sein, der diese Schwachstellen stärker beleuchtet und den Dissens zu den Themen wie Macht, Tausch und Kampf zulässt.

Ein weiterer Aspekt, der auch von Geißler aufgegriffen wird, geht auf die Vermeidung von paradoxen Effekten ein. So versteht Geißler Macht und Kampf als besondere Komponenten, die in Verbindung mit dem Organisationslernen stehen und Hinweise auf die Vermeidung von paradoxen Effekten liefern können. Die kollektive Argumentation könnte dabei ein Werkzeug zur Ausübung von Macht und Kampf sein, um paradoxe Effekte zu vermeiden. Zu beachten ist allerdings, dass die kollektive Argumentation zu einer gemeinsamen Lösungsfindung beitragen soll und die Worte Macht und Kampf nicht im hierarchischen Sinne verstanden werden, sondern eingesetzt werden bei der spielerischen Suche nach der besten Lösung.

3.2.3 Partizipation als Indikator

Partizipation steht für die Beteiligung und die Einbeziehung der Interaktionspartner. In einem entwicklungsorientierten Konzept erfolgt durch den partizipativen Ansatz ein Erkenntnisgewinn, um soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. (vgl. Akremi et al. 2018, S. 168) So könnte die Partizipation ein Indikator für den Reifegrad von Organisationen aus organisationspädagogischer Perspektive sein.

Die Partizipation soll auf die spezifische Situation von Verhalten und Handeln eingehen, die sich in der kollektiven Argumentation mit den Handelnden und mit der Verantwortung der Handelnden zeigt¹³. Zum Ausdruck dieser Verantwortung kommt es durch die Freiheit des Menschen. In dieser Freiheit zeigt sich, dass die Handlungen kausale Gründe (Ursache und Wirkung) oder Motive (Sollen und Wollen) und weitere Faktoren als Gründe haben können. Das Bewusstsein über diese Freiheit ermöglicht eine ethische Reflexion. Handeln beinhaltet damit auch die Verantwortung des Handelnden. (vgl. Geißler 2000, S. 147 f.)

3.3 Zusammenfassung und Erkenntnis in Bezug auf Indikatoren

Um ein tieferes Verständnis für Indikatoren und den Zusammenhang zur Forschungsfrage zu generieren, wurde der Bezug zu den Korrespondenzregeln hergestellt, die in Verbindung mit Indikatoren stehen. (vgl. Burzan 2014, S. 1031) Die Ergebnisse deuten auf einen Zusammenhang der organisationspädagogischen Perspektive mit dem Reifegrad der Organisation hin. Dies könnte bedeu-

¹³ Tätigkeiten aus dem Verhalten, wie sie auch bei Tieren auftreten, haben den Ursprung in einem bestimmten Reiz oder in der Vorherbestimmung des Wesens, das sich in einem spezifischen Verhalten äußert. So gleicht das Verhalten einem Ursache-Wirkungsprinzip. Dieses Verhalten kann durch empirische Forschung analysiert und determiniert werden. Tätigkeiten aus dem Handeln werden hingegen nur dem Menschen zugeschrieben, da er selbst bestimmen kann und bestimmen muss, was er tut und was er unterlässt. Sie unterscheiden sich von dem Verhalten von Tieren, indem die Handlungen freiwillig erfolgen und durch diese Freiheit die Verantwortung für das Handeln und dessen Folgen zu tragen ist. So wird zwar das Handeln durch die Vorherbestimmung des Wesens hervorgerufen, diese äußert sich aber nur in der Tatsache, dass die Handlung erfolgt. (Moser 1995, S. 46 ff.)

ten, dass gemeinsame Indikatoren vorhanden sind, die den Reifegrad beeinflussen und aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept und damit zu Organisationslernen führen.

Die Binnenperspektive, die das Kennen der organisationsspezifischen Sprache und der damit verbundenen Lebens- und Wissensform voraussetzt sowie durch Verstehen und Verändern auf die Organisation einwirken kann, zeigt diesen Ansatz. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 7) So kann in einem Prozess der Selbstreflexion und der intersubjektiven Reflexion Lernen durch die Mitglieder der Organisation stattfinden, und dies auf der Stufe des Individuums, der Gruppe und der Organisation. Anzeiger dieses Prozesses könnten als Indikatoren für ein organisationspädagogisches Verständnis und die damit verbundene Perspektive betrachtet werden. Der Grund dafür ist das Lernen, denn es setzt Reflexion voraus und ermöglicht diese zugleich. (vgl. Geißler 2000, S. 143)

Dieser Aspekt des Lernens kann durch den Reifegrad unterstützt werden, weil dieser sich durch zwei Dimensionen zeigt: Die zeitliche Dimension geht auf die unterschiedlichen Zeitlichkeiten und auf die Schnittstelle der kosmischen und der kalendarischen Zeit ein. Diese Dimension wird insbesondere am Warten und am Abstimmen der unterschiedlichen Zeitlichkeiten ersichtlich. Entsprechend sollte die innere Zeit der Organisation auf die äußere Zeit der Umwelt abgestimmt sein. Für die Fragestellung kann mit dieser zeitlichen Dimension Folgendes dargestellt werden: Wenn Veränderungen (äußere Zeit) nicht auf den Reifegrad der Organisation (innere Zeit) abgestimmt sind, führt dies zur Über- oder Unterforderung der Organisation. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 29)

Die zweite Dimension des Reifegrades geht auf die Inhalte ein. Diese zeigen sich im individuellen, prozessualen und instrumentellen Reifegrad. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 99 ff.) Im individuellen Reifegrad kommt der vermutete Indikator der Reflexion erneut zum Tragen, da die Kompetenz des Subjekts und die Kompetenzenentwicklung im Vordergrund stehen – eine Verbindung zum Aspekt der Subjektivierung.

Im prozessualen Reifegrad zeigen sich die Funktion und Struktur des Netzwerkes, in dem der Akteur aktiv ist. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 102 ff.) Unterschiedliche Faktoren wirken auf den Akteur ein und zugleich nimmt er selbst auf das Netzwerk und die darin verbundenen Akteure Einfluss. Dies zeigt sich im Ressourcenzugang, der Reichweite, der Konvergenz und der Ansteckung innerhalb

des Netzwerkes. Art und Weise des Netzwerkes und die Stellung des Akteurs spielen hier eine wichtige Rolle. Somit ist bei der empirischen Forschung auf diese Faktoren zu achten und die damit verbundene Grenzziehung des Netzwerkes, d. h. wer aus welchen Gründen Teilnehmer der empirischen Forschung ist. Der instrumentale Reifegrad geht auf den Handlungskontext des individuellen und prozessualen Reifegrades ein und wird in unterschiedlichen Instrumenten sichtbar, die den organisationalen Handlungsrahmen beeinflussen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 106 ff.) Dabei sind aus organisationspädagogischer Perspektive und aus Sicht eines entwicklungsorientierten Konzeptes vor allem die Entwicklung und die Anwendung der Instrumente von Bedeutung. So könnte sich der Indikator in gruppensystemischer Systemrationalität zeigen, die sich u. a. in einer gemeinsamen Erkenntnissuche durch Kommunikationsprozesse darstellt.

In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass Indikatoren Anzeiger für einen Sachverhalt sein können und sich Verbindungen zur Problem- und Fragestellung ergeben. Dabei unterstützen sie ein Verständnis darüber, wie der Reifegrad aus organisationspädagogischer Perspektive beeinflusst werden kann und zu einem entwicklungsorientierten Konzept führt. So konnten Verbindungen der unterschiedlichen Aspekte aufgezeigt und erste Anzeichen für Indikatoren gefunden werden, die in Bezug zur Forschungsfrage stehen. Andererseits konnten einige Fragen noch nicht beantwortet werden. Wie kann eine Gruppe mit radikalpluralistischer Sichtweise eine politisch agierende Organisation darstellen? Wie werden Entscheidungen in heterarchischen Strukturen getroffen, wenn kein Konsens gefunden werden kann? Im weiteren Verlauf der Arbeit wird sich zeigen, ob die empirische Untersuchung Erkenntnisse zu diesen Fragen bringen kann.

Die Intentionalität erwies sich als Basis des Bewusstwerdens, die auf die unterschiedlichen Arten der Reflexivität und verschiedene Aspekte der Handlungen eingeht. Als weiterer Indikator ist die kollektive Argumentation relevant, die auf die für das Lernen notwendigen Interaktionsprozesse Bezug nimmt und zur Vermeidung von paradoxen Effekten beitragen könnte. Der dritte Indikator ist die Partizipation, Basis für eine organisationspädagogische Perspektive. Auf der Grundlage dieser Indikatoren soll nun die empirische Untersuchung und eine für die Problem- und Fragestellung geeignete methodische Vorgehensweise weitere Erkenntnisse bringen.

4. Vorbereitung der empirischen Untersuchung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, soziale Wirklichkeit verständlich zu machen und gesellschaftliche Praxis zu verändern. (vgl. Unger 2018, S. 168) Auf diese Weise soll der Umgang mit Unsicherheiten unterstützt werden, die u. a. durch den Aspekt der offenen Zukunft verursacht werden. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1 f.) Gleichzeitig soll durch ein entwicklungsorientiertes Konzept das Organisationslernen gefördert werden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 22 ff.) Zentrale Aspekte dieser Vorgehensweise sind das Handeln und die Reflexion, die in einem iterativen Prozess zum Verstehen und zum Verändern eines sozialen Gefüges führen sollen. (vgl. Unger 2018, S. 162) Mit diesem Anspruch, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern, wird der Bezug zur Forschungsmethode hergestellt. Zudem soll sie auf die Problemstellung eingehen, die sich am Stand der Forschung gezeigt hat. So wurde ersichtlich, dass es Schwierigkeiten gibt bei der Feststellung des Reifegrades, bei konkreten Aussagen zur Umsetzung von Organisationslernen und bei der Frage, wie das Organisationsmitglied an dieser permanenten Entwicklung beteiligt werden kann. Aus diesem Grund wird im Folgenden ein vertiefter Einblick in die Forschungsmethoden der Sozialwissenschaft gegeben, um eine für die Problem- und Fragestellung dienliche Methode zu definieren.

Bis heute wird in der Sozialwissenschaft die Diskussion geführt, ob nach qualitativer oder nach quantitativer Methode geforscht werden soll. Weitere Perspektiven treten hinzu, wie z. B. die Mixed Methods, die beide Methoden vereinen soll, und die Diskussion, ob die interpretative Forschung mit der qualitativen Forschung gleichzusetzen ist. Die folgenden Ausführungen haben nicht den Anspruch, auf Details dieser Paradigmen einzugehen und diese zu beurteilen, sondern dienen als Grundlage für die methodische Vorgehensweise in Bezug auf die in Kapitel 1.2 angesprochene Problem- und Fragestellung. (vgl. Baur et al. 2018, S. 246)

4.1 Grundlage der Forschungsmethode

Verschiedenen Studien ist zu entnehmen, dass interpretative Forschung nicht zwingend der qualitativen Forschung gleichzusetzen ist. So kann einerseits im

Rahmen von Mixed Methods die Interpretation verwendet werden, um Forschungsergebnisse darzustellen. Außerdem wird in der Forschung auch die Position vertreten, dass rein quantitative Sozialforschung immer interpretative Forschung ist. Die Gründe liegen im Forschungsfeld selbst, das sich mit Subjektivität, Sinnstrukturen und weiteren spezifischen Bedingungen der Sozialwissenschaften befasst. Demnach ist die Forschungsmethode zwar selbst nicht interpretativ, aber durch das Erkenntnisinteresse der Sozialwissenschaften gegeben. Andere Sozialforscher hingegen lehnen die Interpretation als Forschungsmethode ab und bezeichnen sie als unwissenschaftlich. (vgl. Baur et al. 2018, S. 249) In dieser Arbeit wird die Auffassung vertreten, dass empirische Sozialforschung die Verknüpfung von Theorie und Empirie beinhalten muss.

„Damit empirische Sozialforschung überhaupt möglich ist, können Theorie und Empirie nicht getrennt gedacht werden, denn weil Sozialforschung immer nur Ausschnitte der Wirklichkeit untersucht und untersuchen kann, über die Analyse dieser Wirklichkeitsausschnitte allerdings intersubjektiv überprüfbare Aussagen formulieren soll, muss die Frage beantwortet werden, wie der Erklärungsanspruch, der Gegenstand und empirische Daten miteinander verknüpft werden können.“ (Baur et al. 2018, S. 257)

Um die adäquate Forschungsmethode für die vorliegende Arbeit zu finden, werden im Folgenden vier Hauptstreitpunkte zwischen interpretativer, qualitativer und quantitativer Forschung diskutiert.

„Konkret handelt es sich bei den Problemkomplexen um:

1. die Frage nach einem den Sozialwissenschaften angemessenen Modell für die Verknüpfung von theoretischen Sachverhalten und empirischen Daten sowie der daraus resultierenden Forschungslogik;
2. die Diskussion um Kriterien der wissenschaftlichen Objektivität und – damit verbunden – den Umgang mit der Subjektivität der Forschenden
3. die Debatte um das Verhältnis von Generalisier- bzw. Übertragbarkeit und Interpretation

4. die Frage des Verhältnisses von Verstehen und Erklären“ (Baur et al. 2018, S. 250).

Im Folgenden wird eine methodische Vorgehensweise ausgearbeitet, die auf die Problem- und Fragestellung sowie auf die oben genannten Problemkomplexe der Forschungsmethode eingeht und eine passende Lösung ermöglicht. Berücksichtigt werden dabei der Paradigmenstreit und die daraus entstehenden unterschiedlichen Sichtweisen sozialwissenschaftlicher Forschung.

Zu Punkt 1: „Frage nach einem den Sozialwissenschaften angemessenen Modell für die Verknüpfung von theoretischen Sachverhalten und empirischen Daten sowie die daraus resultierende Forschungslogik“ (Baur et al. 2018, S. 250)

Die methodische Vorgehensweise soll auf das Verstehen und das Verändern von sozialer Wirklichkeit eingehen und damit als Basis für ein entwicklungsorientiertes Konzept fungieren. Unter diesem Gesichtspunkt und in Bezug auf den Reifegrad eines Systems ist eine Forschungsmethode zu wählen, die für die Problem- und Fragestellung in begründeter Weise geeignet erscheint. (vgl. Kap. 1.2, 3.1) Sie muss berücksichtigen, dass sich einerseits der Reifegrad aus dem Potenzial ergibt, das im System steckt, und andererseits aus den Möglichkeiten, dieses Potenzial zu aktivieren. Das Potenzial wird in einem entwicklungsorientierten Konzept durch den individuellen und den prozessualen Reifegrad angezeigt. Der instrumentelle Reifegrad offeriert die Möglichkeiten, die sich innerhalb des Systems ergeben. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93)

Um auf diese Aspekte einzugehen, können mittels einer hermeneutischen Ausarbeitung Texte interpretiert und die daraus gewonnenen Erkenntnisse genutzt werden. Die für die Analyse verwendeten Texte bestehen einerseits aus wissenschaftlicher Literatur zum Thema der Forschungsarbeit und bilden den theoretischen Hintergrund. Andererseits wird Material aus der empirischen Erhebung innerhalb des Forschungsfeldes hermeneutisch bearbeitet. Ausarbeitungen und Schlussfolgerungen entstehen durch die Interpretation von Beobachtungen und Wahrnehmungen im Sinne eines hermeneutischen Verstehens. Dabei wird die Analyse der Handlungen der gleichen Methode unterzogen wie die Analyse der Texte, indem beobachtete Handlungen als wissenschaftliches Material erfasst

und ausgewertet werden. (vgl. Knoblauch et al. 2018, S. 10) Je mehr Informationen das wissenschaftliche Material beinhaltet, umso umfangreicher kann die Interpretation erfolgen. Die qualitative Forschung hat dabei den Vorteil, dass sie informationsreichere Daten generiert, die nicht reduziert sind auf z. B. ein reines Beantworten von Fragen ohne emotionale Begleiterscheinungen. Die Theorieentwicklung in dieser berufspädagogischen Arbeit wird durch diese Art der Informationen unterstützt, da durch die Interaktion mit den Akteuren neuere Erkenntnisse und damit eine größere Vielfalt von Informationen entstehen können. Entsprechend werden erst im Moment der Datenauswertung die geeigneten Messwerte identifiziert, die für die Methode maßgeblich sind. (vgl. Rost 2002, S. 78 f.)

Die Erkenntnisfindung kann durch ein Wechselspiel aus Theorie und Empirie entstehen und in einem induktiven Prozess die wissenschaftstheoretische Perspektive zeigen. Dabei wird bestehende Erkenntnis weiterentwickelt und neue Erkenntnis geschaffen. Entsprechend hat der induktive Ansatz den Anspruch, Neues hervorzubringen, das im Austausch mit den Akteuren und den dabei gemachten Erfahrungen entsteht. (vgl. Rost 2002, S. 72 f.)

„Insofern kann der induktive Weg von empirischen Daten zur Theorie niemals die Qualität logisch wahrer Ableitungen beanspruchen. Andererseits besteht der Wert und Nutzen des menschlichen Denkens, d. h. zum Ziehen von Schlussfolgerungen, aus Wahrnehmungen und Beobachtungen. So gilt auch das induktive Denken (inductive reasoning) als zentrale Fähigkeit der menschlichen Intelligenz. Wir ziehen ständig (induktive) Schlüsse aus unseren alltäglichen Beobachtungen und tun gut daran, so zu handeln, als ob diese Schlüsse wahr wären, obwohl sie niemals logisch wahr sein können.“ (Rost 2002, S. 73)

Zu Punkt 1 kann zusammengefasst werden, dass die hermeneutische Auslegung von sozialwissenschaftlicher Literatur und empirisch generierten Texten bzw. Daten ein angemessenes Modell für die Verknüpfung von theoretischen Sachverhalten und empirischen Daten ermöglichen kann. Hier sollen informationsreiche Daten helfen, Schlussfolgerungen und möglichst erkenntnisreiche Interpretatio-

nen zuzulassen. Aus Sicht des Verfassers bietet diese Vorgehensweise die Möglichkeit, auf den in Punkt 1 beschriebenen Kritikpunkt einzugehen und eine entsprechende Forschungslogik zu generieren.

Zu Punkt 2: „die Diskussion um Kriterien der wissenschaftlichen Objektivität und – damit verbunden – den Umgang mit der Subjektivität der Forschenden“ (Baur et al. 2018, S. 250)

Die in diesem Kritikpunkt angesprochenen Aspekte zeigen ein Grundproblem sozialwissenschaftlicher Forschung. So kann einerseits die Interpretation der Daten als Konstrukte zweiter Ordnung kritisiert werden, indem die interpretative Sozialforschung sich mit dem Forschungsgegenstand beschäftigt, der bereits sinnhaft und bereits gedeutet ist.¹⁴

¹⁴ „Weil sozialwissenschaftlich Forschende also gedeutete Gegenstände deuten, sind ihre Deutungen Konstrukte zweiter Ordnung“ (Schütz 1972, S. 45). Die Konstruktion zweiter Ordnung orientiert sich an der Denkweise von Schütz und weiterführend an Soeffner. Schütz geht in seinen Ausführungen auf die Methodologie der Sozialwissenschaften ein und beschreibt die Situation, dass dem Beobachter in einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung die gleichen Möglichkeiten zur Verfügung stehen wie im Alltagsleben. „Der Unterschied beider besteht nur darin, daß der Teilnehmer in einem Wirkungsmuster durch die Idealisierung der Reziprozität der Perspektiven geleitet wird und so seine eigenen Motive mit denen seiner Partner verbunden hält, während dem Beobachter der Handelnden nur die wahrnehmbaren Fragmente des Handelns zugänglich sind. Die Konstruktionen, die im Alltagsleben sowohl vom Teilnehmer wie auch vom Beobachter gebildet werden, sind jedoch auf ihre biographische Situation bezogen.“ (Schütz 1972, S. 44) Schütz geht also auf die Konstruktionen ein, die zuerst beim Akteur selbst entstehen und anschließend beim Beobachter, dies sind Konstruktionen zweiter Ordnung. Wichtig ist für ihn: „Jeder Begriff in einem wissenschaftlichen Modell menschlichen Handelns muss so konstruiert sein, daß eine innerhalb der Lebenswelt durch ein Individuum ausgeführte Handlung, die mit einer typischen Konstruktion übereinstimmt, für den Handelnden selbst ebenso verständlich wäre wie für seine Mitmenschen, und im Rahmen des Alltagsdenkens. Die Erfüllung dieses Postulats verbürgt die Konsistenz der Konstruktionen des Sozialwissenschaftlers mit den Konstruktionen, die von der sozialen Wirklichkeit im Alltagsleben gebildet werden.“ (Schütz 1972, S. 50) Soeffner geht auf den wissenschaftlichen Aspekt der Konstruktion zweiter Ordnung ein, indem er über die Besonderheit des sozialwissenschaftlichen Verstehens schreibt: „Aber anders als der Alltagsmensch versucht der wissenschaftliche Interpret, sich über die Voraussetzungen und die Methoden seines Verstehens Klarheit zu schaffen. Denn dadurch und nur dadurch wird Verstehen zu einer

Andererseits zeigt sich aufgrund der in Punkt 1 beschriebenen Sozialforschung ein mögliches Grundmodell zur Verknüpfung von Theorie und Empirie, das den Kriterien wissenschaftlicher Objektivität möglichst gerecht werden möchte. Die darin angewandte Methode ermöglicht, informationsreiche Daten zu generieren und mit der Sichtweise eines hermeneutischen Hintergrundes zu verknüpfen. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, wird die interpretative Sozialforschung detaillierter betrachtet, da sie keinen Anspruch auf eine spezifische Forschungsrichtung in Bezug auf quantitative oder qualitative Aspekte hat.

Das Ziel der interpretativen Sozialforschung ist die Deutung von sozialem Handeln in Bezug auf den Sinn. Dieser Sinn ist nach Max Weber zentraler Gegenstand der Forschung und konstitutives Merkmal des Sozialen. Dem schließt sich auch Alfred Schütz an, wenn er die Soziologie mit den Grundbegriffen des sinnhaften und verstehbaren Handelns kennzeichnet. Schütz greift dabei auf die Phänomenologie Husserls zurück, indem er den subjektiven Sinn mit dem subjektiven Bewusstsein verknüpft. Dieses Bewusstsein wird in der Phänomenologie als Intentionalität bezeichnet, was bedeutet, dass es auf etwas gerichtet ist, um sich einer Sache bewusst zu werden. Des Weiteren ist das Bewusstsein durch die Zeitlichkeit bestimmt, was ein Erlebnis von einem anderen unterscheidet. Zeitlichkeit und Intentionalität sind die Grundlage für den Sinn. Durch die Konstitutionsanalyse zeigt sich nach Schütz damit der erste Sinnbegriff. (vgl. Schütz 2016, S. 307)

„Der Sinn eines Erlebnisses ist in die spezifische Zuwendung zu einem abgelaufenen Erlebnis auflösbar, durch welche dieses aus dem Dauerablauf herausgehoben und zu einem solchen, nämlich einem so-und-nicht-anders-beschaffenen Erlebnis wird.“ (vgl. Schütz 2016, S. 307)

Die Objektivität des Sinnes wird durch eine intersubjektive Übereinstimmung des subjektiv gemeinten Sinnes erreicht oder durch die Bestimmung von sozialen Tatsachen durch Institutionen. Gemäß Max Weber sollte die Soziologie auf den

wissenschaftlichen Methode. Dadurch auch erst wird Verstehen systematisch lehr- und lernbar“ (Soeffner 2017, S. 167).

subjektiven Sinn gerichtet sein und damit auf das Verstehen der Handlungen des Einzelnen. Das Verknüpfen von Sinn, Verstehen und Deutung sollte die Grundlage darstellen, um menschliches Handeln zu erklären. Die Deutung kann auch als Interpretation der in der Handlung enthaltenen Aspekte bezeichnet werden, sie erfolgt hermeneutisch und damit als Auslegung von schriftlichen Dokumenten. Diese Dokumente basieren auf Interviews, Beobachtungen oder sonstigem Material, das durch die Sozialforschung hervorgebracht wird. (vgl. Knoblauch et al. 2018, S. 9–11)

Durch die Subjektivität der Forschenden kann die wissenschaftliche Objektivität also durchaus infrage gestellt werden. Der Sinn, der als zentraler Aspekt für das Soziale und das Handeln steht, bleibt damit einerseits mit Subjekthaftigkeit belegt. Andererseits kann die Sichtweise der intersubjektiven Übereinstimmung unter Hinweis auf Gütekriterien Objektivität zeigen. Aus Sicht des Verfassers kann deshalb dieser Kritikpunkt nicht abschließend beurteilt werden und ist bei den weiteren Ausarbeitungen zu beachten.

Zu Punkt 3: „die Debatte um das Verhältnis von Generalisier- bzw. Übertragbarkeit und Interpretation“ (Baur et al. 2018, S. 250)

Die in Punkt 2 dargestellten Aspekte der Subjekthaftigkeit zeigen sich auch in der Debatte der Generalisier- bzw. Übertragbarkeit. Sich sozialer Wirklichkeit zu nähern und dabei ein Verständnis zu erlangen, welche Indikatoren diese Wirklichkeit beeinflussen, kann aus Sicht des Verfassers nur in direktem Kontakt mit dem Forschungsfeld erfolgen, da es durch das Soziale konstituiert wird. Daher ist die Studie nur begrenzt generalisierbar und übertragbar. Das Forschungsergebnis einer exemplarischen Fallstudie kann also nicht automatisch auf die Allgemeinheit angewandt werden. Hingegen könnte der induktive Ansatz eine Basis für weitere Forschungsarbeiten bieten.

Die Indikatoren, die den Reifegrad aus organisationspädagogischer Perspektive beeinflussen und zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen, könnten in einer das Thema weiter verfolgenden Forschungsarbeit verwendet werden. Sie sind Anzeiger für einen Sachverhalt, der direkt beobachtet und gemessen werden kann, bzw. können die Hinweise für diesen Sachverhalt liefern. Auf diese

Weise können sie zur Operationalisierung von Ergebnissen in weiterführenden Forschungsarbeiten herangezogen werden. (vgl. Burzan 2014, S. 1029 ff.)

Damit sieht der Verfasser die Generalisier- bzw. Übertragbarkeit zwar als eingeschränkt an, die Ergebnisse sind aber nutzbar, um weitere Forschungsarbeiten zu unterstützen. Zudem könnten sich weitere Möglichkeiten der Generalisier- bzw. Übertragbarkeit im Rahmen der Erkenntnisfindung zeigen.

Zu Punkt 4: „die Frage des Verhältnisses von Verstehen und Erklären“ (Baur et al. 2018, S. 250)

Um auf diesen Punkt einzugehen, wird nochmals den handlungstheoretischen Ansatz von Parsons betrachtet. (vgl. Kap. 3.2.1) Parsons geht auf die Aspekte des Verstehens und des Erklärens ein. Ein kurzer Abriss dieser Theorie zeigt, wo diese Aspekte in der Arbeit verortet werden können.

In Anlehnung an Münch geht Parsons in seiner voluntaristischen Handlungstheorie auf die unterschiedlichen Sichtweisen des Erklärens und des Verstehens von Handeln ein, indem er die Komponenten des Positivismus und des Idealismus verbindet. Das „Erklären von Handeln“, das dem Positivismus zugeschrieben wird, beinhaltet die Sichtweise, dass Handlungen „im Extremfall allein durch die äußeren Bedingungen gesteuert“ werden. In diesem Fall werden die Ziele reduziert, z. B. auf vom Körper vorgegebene Bedürfnisse und eine damit verbundene determinierte Handlung. Die dem entgegengesetzte Perspektive ist der Zufall, ohne vorgegebene Ziele und Gegebenheiten zu kennen. (Münch 1988, S. 236 ff.)

Beim Idealismus steht das „Verstehen von Handeln“ im Vordergrund. Er ist geprägt durch zwei andere Extrempositionen: den Sinn, der die Handlung allein aufgrund des Verstandes steuert, und die Norm, indem sich die Handlung aufgrund der Konformität zur Norm konstituiert. Der voluntaristische Ansatz von Parsons vereint damit „Aspekte des kausalen Erklärens mit Aspekten des Verstehens“ (Münch 1988, S. 236 ff.).

Bereits dieser kurze Abriss der handlungstheoretischen Sichtweise von Parsons verweist auf die unter Punkt 4 beschriebene komplexe Problematik der Forschungsmethode. Diese sollte eine spezifische Sichtweise des Erklärens und des

Verstehens zeigen, die im Kontext der Problem- und Fragestellung steht und zugleich auf die Problematik des Handelns eingeht.

Vor diesem Hintergrund erfolgt die Betrachtung des Forschungsfeldes aus der organisationalen Gesamtsicht. Sie setzt sich aus der Außen- und der Innenperspektive zusammen. Mithilfe der Außenperspektive ist es möglich, Vorgänge zu erklären, die u. a. im Zusammenhang mit evolutionären Entwicklungen erfolgen oder durch diese ausgelöst werden. Um hingegen Vorgänge innerhalb des Forschungsfeldes zu verstehen, wird die Innenperspektive angewendet, denn sie ermöglicht es, den Sinnbezug zu erkennen.

Die unterschiedlichen Perspektiven können eingenommen werden, indem der Beobachter die Prozesse einerseits als Verhaltensströme erkennt und dabei Erfolge und Misserfolge erklären kann. Andererseits wird aus der Innenperspektive der Sinnbezug der Handlungen erkennbar, was zum Verstehen der beobachtbaren Prozesse führt. Dieses Verstehen setzt den sozialen Kontakt mit der Lebenswelt der Akteure voraus und damit die Teilnahme an deren Aufgaben und Herausforderungen im Rahmen ihrer Tätigkeiten in der Organisation und ihres typischen Verhaltens. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 8)

„Der Sozialwissenschaftler hat zur Lebenswelt grundsätzlich keinen anderen Zugang als der sozialwissenschaftliche Laie. Er muss der Lebenswelt, deren Bestandteile er beschreiben möchte, in gewisser Weise schon angehören. Um sie zu beschreiben, muss er sie verstehen können; um sie zu verstehen, muß er grundsätzlich an ihrer Erzeugung teilnehmen können; und Teilnahme setzt Zugehörigkeit voraus. (...) Das *Verstehen* einer symbolischen Äußerung erfordert grundsätzlich die Teilnahme an einem Prozess der Verständigung. Bedeutungen, ob sie nun in Handlungen, Institutionen, Arbeitsprodukten, Worten, Kooperationszusammenhängen oder Dokumenten verkörpert sind, können nur von innen erschlossen werden.“ (Habermas 2016, S. 160, 165)

Karl E. Weick bestärkt diese Sichtweise des erschwerten Zugangs zu einer Organisation, indem er die Einmaligkeit eines Prozesses betont. Prozesse müssen demnach permanent neu aufgebaut und umgesetzt werden. Der Grund sind die

sich ständig verändernden Parameter eines Prozesses. Zahlungsströme, Rohstoffbedingungen, Veränderungen der Infrastruktur usw. sind instabile Komponenten eines Prozesses, soziale Aspekte hingegen wie die Zusammenarbeit der Akteure, Interessenvertretungen der beteiligten Gruppen, kulturelle Unterschiede usw. sind unausweichliche Bedingungen, die auf den Ablauf eines Prozesses einwirken können. (vgl. Weick und Hauck 2011, S. 64 f.)

Insgesamt sind diese Ergebnisse eine wichtige Basis für die vorliegende Arbeit. Der Forschende sollte selbst Beteiligter am sozialen Geschehen innerhalb des Forschungsfeldes und Zugehöriger der Lebenswelt innerhalb der Organisation sein. Er nimmt damit an der Erzeugung und Beschreibung der Verständigungsprozesse teil. Durch diese Position hat er Zugang zur Außen- und zur Innenperspektive. Diese Doppelrolle umfasst wissenschaftlichen Sachverstand und sozialen Zugang zum Forschungsfeld.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Hauptstreitpunkte der methodischen Vorgehensweise nicht abschließend entkräftet werden konnten. Dabei sind insbesondere die wissenschaftliche Objektivität aufgrund der Subjekthaftigkeit zu hinterfragen sowie die Generalisier- und Übertragbarkeit der Ergebnisse zu beachten.

Beim Problem der Subjekthaftigkeit könnte sich im Übrigen die Partizipation der Teilnehmer als nützliche Methode erweisen. Deshalb wird im Folgenden auf die partizipative Forschung und auf ein Forschungsfeld näher eingegangen. Durch die exemplarische Fallstudie ist die Generalisier- und Übertragbarkeit der Ergebnisse nicht automatisch grundsätzlich gewährleistet. Andererseits können die aus der Forschungsfrage generierten Indikatoren für weiterführende Arbeiten verwendet werden.

4.1.1 Partizipative Forschung als interpretative Forschung

Die partizipative Forschung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Beteiligten im Rahmen der Forschung und der Zusammenarbeit ihre Kompetenzen erweitern. (vgl. Unger 2018, S. 161) In der vorliegenden Arbeit stehen Verstehen und Verändern in einem entwicklungsorientierten Konzept im Fokus. Dieses Ziel entspricht der partizipativen Forschung. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 99 ff.) Die Fähigkeit, Potenziale in einem sozialen System zu entdecken, und die Möglichkeit, diese Potenziale zu entwickeln, stimmen mit Aspekten dieses Ansatzes überein.

Das Gelingen dieser Entwicklung ist dabei abhängig von der Offenheit, der gegenseitigen Wertschätzung, der Lernbereitschaft und der kritischen Selbstreflexion der an der Forschung beteiligten Mitglieder. Zentrale Punkte sind das Handeln und die Reflexion in einem iterativen Prozess, der zum Ziel dieser Forschungsart von Verstehen und Verändern führt und damit im Gegensatz zu anderen normativ ausgerichteten Ansätzen steht. (vgl. Unger 2018, S. 162) Die z. T. unterschiedlichen Vorstellungen einer möglichen Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft können anhand einer solchen Vorgehensweise thematisiert, die Probleme aufgezeigt und auf die entsprechenden Bedürfnisse kann eingegangen werden. (vgl. Geißler 2000, S. 144) Dies ist wichtig, um der Besonderheit der partizipativen Forschung gerecht zu werden, indem sie ein Praxisziel und ein Erkenntnisziel verfolgt. (vgl. Unger 2014, S. 54)

Die Beteiligten einer partizipativen Forschungsstudie sollten der spezifischen Art ihrer Qualifikation und ihrer Einstufung innerhalb der Organisation entsprechend den Zugang als Insider und Gleichgestellte zum Forschungsfeld haben. Dabei ist zu beachten, dass Insider zwar den sozialen Kontakt, den Zugang zur Lebenswelt und praktische Erfahrung haben, sie sind aber auch durch ihre Vorannahmen und ihre sozialen Bedingungen geprägt, was zu Einschränkungen und blinden Flecken bei der Wahrnehmung führen kann. (vgl. Unger 2018, S. 166 f.)

Die Art der Datenerhebung und Datenauswertung in der partizipativen Forschung ist sehr vielfältig und hängt von den spezifischen Eigenheiten des Projektes ab. Zum Einsatz kommen Interviews, Beobachtungen und Gruppengespräche ebenso wie Video-Arbeiten oder Photovoice. (vgl. Unger 2014, S. 57) Somit soll die Wahrheit und damit die intersubjektive Objektivität nicht über die traditionelle Empirie, sondern durch die kritische Argumentation im Diskurs gesichert werden. (vgl. Geißler 2000, S. 147)

Betrachtet man den Reifegrad von Organisationen aus organisationspädagogischer Perspektive, führt die partizipative Forschungsmethode nicht zu einer normativen Festlegung des Reifegrades, sondern sie soll auf das Niveau des Reifegrades eingehen, indem sie die Teilnehmer der Forschung unter dem Aspekt einer kritisch betrachtenden Pädagogik bei der Entwicklung unterstützt. Hierbei werden die Teilnehmer als mündige und emanzipierte Subjekte betrachtet, die gemeinsam und reflektiert die Wirklichkeit bestimmen.

In der Sichtweise einer kritisch betrachtenden Pädagogik bezeichnet Mollenhauer die drei Begriffe Präsentation, Bildsamkeit und Selbsttätigkeit als grobe Skizze für das, was „Allgemeine Pädagogik“ sein könnte. Die Präsentation wird verstanden als Art und Weise des Vorlebens desjenigen, der lehrt. Sie dient dabei als Überlieferung und Mitteilung über das, was wichtig ist. Die Kommunikation über die Inhalte soll dabei in einer Form stattfinden, die den Teilnehmern zugänglich ist. Die Bildsamkeit wird den Teilnehmern a priori unterstellt, d. h., sie sind trotz Hindernissen und Blockaden daran interessiert, zu lernen und sich zu entwickeln. Ersichtlich wird die Bildsamkeit an der Selbsttätigkeit, zu der die Teilnehmer aufgefordert werden. (vgl. Mollenhauer 2008, S. 20 f.)

Der Anspruch der partizipativen Forschung, das Verstehen und Verändern durch das Einbeziehen der Teilnehmer in den Vordergrund zu stellen, soll in Verbindung zu einer organisationspädagogischen Perspektive stehen, die eine kritisch betrachtende Pädagogik beinhalten soll. Somit ist zu beachten, ob die pädagogische Denkweise in Anlehnung an Mollenhauer mit der Struktur einer partizipativen Forschung vereinbar ist. In einer ersten Betrachtung können die Präsentation und die Bildsamkeit mit der Partizipation der Teilnehmer in Verbindung gebracht werden, da partizipative Forschung mit dem Einbeziehen und der Schulung der Co-Forscher beginnt. (vgl. Unger 2014, S. 51 ff.) Dieses Vorgehen zeigt, um was es geht und was wichtig ist. Entsprechend ist in der Kommunikation darauf zu achten, dass sie den Teilnehmern zugänglich ist und damit zu ihrer Lebenswelt passt. (vgl. Mollenhauer 2008, S. 22 ff.)

Die Bildsamkeit sollte in einer partizipativen Forschung vorausgesetzt werden, da insbesondere die Teilnehmer an den Ergebnissen der Problem- und Fragestellung beteiligt sind. (vgl. Unger 2014, S. 51 ff.) Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang von der „Plastizität“ des Lernenden. Diese Plastizität geht auf die „Lern- und Erfahrungsfähigkeit“ des Menschen ein, die im Kontext der Bildsamkeit steht. Er bezeichnet die Plastizität „als organische Disposition“, da der Mensch im Gegensatz zum Tier eine außergewöhnliche Entwicklungsfähigkeit besitzt. Sie ermöglicht es dem Menschen, sich durch Intersubjektivität, also im Austausch mit anderen, zu bilden. Dies zeigt sich z. B. in der Eigenschaft, dass der Mensch von sich aus nicht begabt ist, sondern durch Interaktion begabt wird. (vgl. Mollenhauer 2008, S. 83 f.)

Die Selbsttätigkeit bringt die aus der Plastizität resultierenden Aktionen zum Vorschein. Dies sind Tätigkeiten, die in Bezug auf die Vernunft erfolgen sollten und auf beiden Seiten einer intersubjektiven Auseinandersetzung benötigt werden, also einerseits von denen, die die Tätigkeit ausführen, und andererseits von denen, die zur Tätigkeit auffordern. (vgl. Mollenhauer 2008, S. 20 f.) Aus dieser Perspektive zeigt die pädagogische Sichtweise Mollenhauers Gemeinsamkeiten mit der partizipativen Forschung.

Mollenhauer geht in seinen Ausführungen und Beispielen auch oft auf die Erziehung von Kindern ein. Dieser Fokus ist für die vorliegende Arbeit zu vernachlässigen, da es aus einer organisationspädagogischen Perspektive um die Grundzüge und ein Verständnis einer kritisch betrachtenden Pädagogik geht und nicht um eine spezifische Didaktik der Erwachsenenbildung.

Die Interaktion, Erkenntnissuche, Entwicklung und das Lernen von Personen, Gruppen und der Organisation könnten durch die partizipative Forschungsmethode im Sinne einer explorativen Untersuchung kritisch durchleuchtet und verbessert werden. Hierbei ist der Forscher Teil der Aktion und der Erkenntnissuche und zugleich Teilnehmer an der wirkungsvollen Umsetzung. (vgl. Rosenstiel 2017, S. 230 ff.) Er steht in engem sozialem Kontakt zu den Teilnehmern, was dazu führt, dass die Teilnehmer selbst zu Forschern werden. (vgl. Lamnek 2010, S. 14) Gerade darin zeigt sich der Vorteil der Nähe vom Forscher zum Forschungsgegenstand, da diese geringe Distanz die Wahrnehmung von Indikatoren verbessert und damit zusätzliche Erkenntnischancen bietet. (vgl. Lamnek 2010, S. 16f.) So dient die partizipative Forschungsmethode dazu, einerseits die Nähe zum Subjekt zu ermöglichen und andererseits den Befragten mit der Materie vertraut zu machen. (vgl. Lamnek 2010, S. 304)

Die partizipative Forschungsmethode ist für die vorliegende Fragestellung geeignet, da sie die Teilnehmer durch den Einbezug in die Forschung zu Co-Forschern macht und damit durch die intersubjektive Auseinandersetzung zur Wahrheitsfindung beiträgt. Wahrheit bedeutet in diesem Kontext eine Objektivität, die durch die Inhalte und Übereinstimmung der Bedeutung der Ergebnisse erreicht werden kann, indem die Co-Forscher zum Forschungsergebnis beitragen. (vgl. Flick 2018, S. 188)

Als weiterer Schritt ist zu beurteilen, ob ein rein qualitativer, interpretativer Ansatz für die empirische Vorgehensweise genommen wird oder ob auch quantitative

Methoden sinnvoll sind und dafür Mixed Methods verwendet werden können. Dadurch zeigt die partizipative Forschung, dass sie kein einheitliches Verfahren darstellt, sondern sich der Forschungsstil erst im Rahmen der Forschung entwickelt. (vgl. Unger 2014, S. 1) Die intensive Einbeziehung der Teilnehmer und die gemeinsame Reflexion tragen der pädagogischen Sichtweise Rechnung. Damit werden die Methoden erst im Rahmen der empirischen Umsetzung definiert.

4.1.2 Das Forschungsfeld

Das in exemplarischer Weise untersuchte Forschungsfeld dient dazu, im Rahmen eines empirischen Zugriffes einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Indikatoren zu erhalten, die den Reifegrad einer Organisation beeinflussen. Zudem soll mithilfe des partizipativen Ansatzes das Handlungsziel der organisationspädagogischen Perspektive erreicht werden, das in Verbindung mit den Indikatoren steht, um soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. (vgl. Unger 2018, S. 168) Es kann dabei in Form einer Organisation die Rolle eines sozialen Gebildes einnehmen, um über die einzelne Organisation hinaus einen allgemeinen Erkenntnisgewinn zu erzielen. Der Theorie bildende Ansatz könnte aufgrund der sozialtheoretischen Sichtweise auf andere Organisationen übertragbar sein und wäre damit nicht nur begrenzt auf das spezielle Forschungsfeld. Das Forschungsfeld zeigt sich dabei als typische Arbeitsgemeinschaft, in der die Mitglieder Entscheidungen treffen, wie sie sich organisieren und damit die Organisation erst begründen. Die Mitglieder erstellen arbeitsteilig Güter und Dienstleistungen, jedes Mitglied der Organisation hat für seine besondere Arbeit eine entsprechende fachliche Qualifikation. Somit besteht eine Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft darin, wie sie die notwendige fachliche Qualifikation bereitstellt, um den Zweck der Gemeinschaft zu erfüllen. (vgl. Geißler 2000, S. 17 f.)

Die Entwicklung fachlicher Qualifikation sowie „der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer reflexiven Handlungsfähigkeit sind die Leitziele einer betrieblichen Bildungsarbeit“ (Dehnbostel 2015, S. 6). Im Fall des Forschungsfeldes geht das Aus- und Weiterbildungskonzept der Organisation auf diese Bildungsarbeit ein. Dieses Konzept soll als Basis dienen, um nachhaltig die Organisation aus organisationspädagogischer Perspektive durch „Optimierung und Legitimierung von Organisationslernen“ (Geißler 2000, S.VI) zu

entwickeln. Dabei sollen die Kommunikation sowie das Verständnis zur Entwicklung von Wissen und weiteren qualitativen Komponenten gefördert werden, die wiederum zur Kompetenzenentwicklung beitragen. Der Fokus der Entwicklung liegt dadurch nicht auf einer spezifischen Fachkompetenz, sondern auf dem Umgang mit Veränderungen, die mit dem derzeitigen Vorstellungsvermögen nicht greifbar sind. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 1 f.) Der Change-Prozess erfolgt nicht als Reaktion auf einen Ausnahmezustand, sondern wird zum fixen Bestandteil der Unternehmensstrategie und kann „im Sinne einer geplanten Evolution aktiv beeinflusst werden.“ (Kirsch et al. 2010, S. 11)

Im Folgenden werden das Forschungsfeld und das dazugehörige Aus- und Weiterbildungskonzept betrachtet. Die Killer Interior AG gehört zu den führenden Schweizer Unternehmen im Ladenbau und individuellen Innenausbau. Das Unternehmen wurde 1936 gegründet und beschäftigt derzeit rund 60 Mitarbeiter. Die Leistungen reichen von der Planung der Einrichtung bis zur fertigen Montage vor Ort. Integriert in die Firma ist eine holzverarbeitende Produktion mit rund 30 Mitarbeitern. Für die Lieferungs- und Montagearbeiten werden Subunternehmer hinzugezogen, die eine Kapazität von bis zu 50 zusätzlichen Mitarbeitern abdecken. Kundensegmente umfassen die Bereiche Detailhandelsketten, Apotheken und Drogerien, Kosmetikmarken sowie Einzelprojekte. Die Konzentration auf das Kerngebiet Geschäftseinrichtungen hat dazu geführt, dass die Umsatzverteilung innerhalb der letzten Jahre starke Schwankungen aufwies. Zudem hat sich der Umsatz der Firma innerhalb der letzten 10 Jahre verdoppelt, und zwar auf ca. CHF 23 Mio. Mittelfristig wird ein Umsatz von CHF 30 Mio. angestrebt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Kundensparte Einzelhandel mit sinkenden Margen kämpft und unter den Einrichtungsfirmen ein starker Verdrängungswettbewerb herrscht. Einzelne Mitbewerber bauen deshalb Produktionskapazitäten ab oder verlegen diese ins Ausland.

Im Gegensatz dazu hat das bezeichnete Forschungsfeld sein gesamtes Unternehmen innerhalb der Schweiz von Turgi nach Lupfig verlegt. Dazu wurde ein Neubau für die Produktion erstellt sowie ein separates Gebäude für die Abteilungen Verkauf, Planung, Projektleitung und Administration. Das dreistöckige Bürogebäude verfügt über eine Fläche von rund 2.000 Quadratmetern und wird zu zwei Dritteln selbst genutzt, bis auf Weiteres wird die restliche Fläche vermietet.

Mit dem Neubau wird inklusive Fremdvermietung ein Potenzial für ca. 120 Arbeitsplätze geschaffen. Die Investitionskosten betragen rund CHF 20 Mio. Das insgesamt 13.000 Quadratmeter große Areal ist aufgrund eines unmittelbaren Autobahnanschlusses ein optimaler Produktions- und Logistikstandort. Zudem lässt die Grundstücksform den Bau eines dritten Gebäudes zu.

Die Aufbauorganisation des Forschungsfeldes wird formell in einer hierarchisch-arbeitsteiligen Organisationsform dargestellt. (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 24) Das Organigramm (vgl. Abb. 4) spiegelt jedoch nicht die flexibel gelebten Strukturen des Unternehmens wider. Schnelle Entscheidungen und kurze Kommunikationswege sind im Tagesgeschäft notwendig. Aufgrund der zunehmenden Marktdynamik wurden bereits viele Aufträge gewonnen, bei denen die zeitliche Komponente den Ausschlag für die Auftragsvergabe gegeben hat. „Geschwindigkeit wird somit zum strategischen Erfolgsfaktor“ (Doppler und Lauterburg 2002, S. 26).

Schweizer Einrichtungsunternehmen müssen derzeit mit verschiedenen Herausforderungen umgehen. Ihre Kunden, insbesondere die Detailhandelsketten sowie Schweizer Shopping-Center, bemängeln die geringere Käuferfrequenz, verursacht durch den wachsenden Online-Handel und die gestiegenen Auslandseinkäufe. Zudem lässt der Preisverfall die Margen der Händler sinken, was zu zurückhaltender Investitionsbereitschaft führt. Ganze Branchen wie z. B. der Buchhandel sind im Umbruch und leiden seit Jahren unter massivem Umsatzrückgang. Somit entstehen zu den bereits saisonalen Schwankungen der Ladenbauunternehmen starke Unsicherheiten bei Auslastung und Umsatz. Eine weitere Herausforderung bildet der verstärkte Wettbewerb durch ausländische Ladenbauunternehmen, insbesondere aus Deutschland. Die Währungsdifferenz von ca. 20 % schafft den Mitbewerbern aus der Eurozone einen entsprechenden Preisvorteil gegenüber der Schweiz.

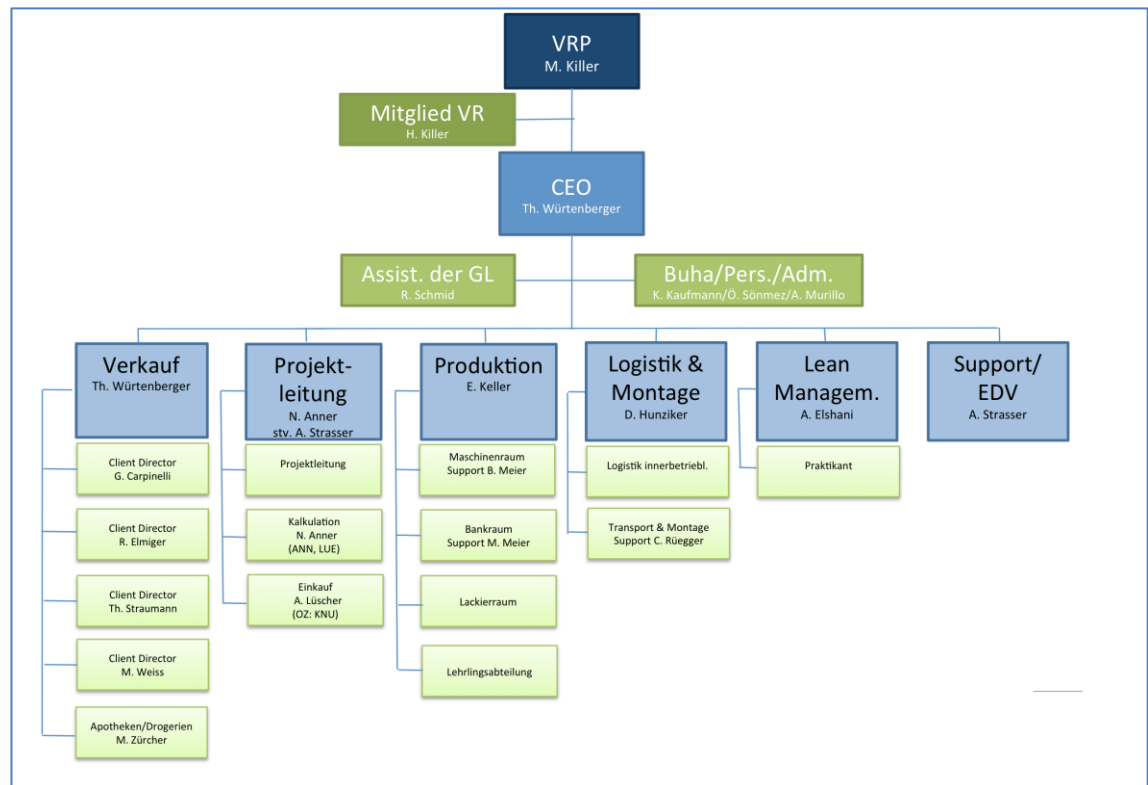


Abbildung 4: Organigramm Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung)

Für die Killer Interior AG sind schnelle Entscheidungen und kurze Kommunikationswege im Tagesgeschäft und in Veränderungsprozessen notwendig, um ihre strategischen Ziele zu erreichen. Das Aus- und Weiterbildungskonzept unterstützt dabei den Führungsleitsatz. Dieser besagt, dass Entscheidungen genau dort getroffen werden, wo Wissen und Kompetenzen vorhanden sind, und nicht dort, wo disziplinarische Entscheidungsbefugnis besteht. In diesem Kontext wird der Begriff Kompetenzen verstanden als die grundsätzliche Fähigkeit zum Handeln, die einer Person zugeschrieben wird. Dies ist eine allgemeinere Definition als die Definition von North et al., nach der sich Kompetenzen immer erst im Moment der praktischen Wissensanwendung in einem konkreten Handlungsbezug konkretisieren. (vgl. North et al. 2013, S. 46) Die Definition im Führungsleitsatz der Killer Interior AG bezieht sich auf die Verwendung in einer Organisation. (vgl. Fischer et al. 2012, S. 7) Der Fokus auf die Kompetenzen soll dabei bezwecken, dass Mitarbeiter Lenkungsfunktionen wahrnehmen können und wollen, was wiederum mit dem Sinnverständnis der Mitarbeiter in Verbindung steht und den Bezug zur Vision des Unternehmens herstellt. (Hetzler 2010, S. 39 f.) Ande-

rerseits sollen die für die Entscheidungen notwendigen Informationen zur Verfügung stehen und die Entscheidungsträger erreichen, damit bei ihnen ausreichend Wissen für Entscheidungen vorhanden ist.

Die Kompetenzenentwicklung der Mitarbeiter wird im Rahmen eines Aus- und Weiterbildungskonzeptes des Forschungsfeldes dargestellt. Das Sinnverständnis ist in die Vision der Firma eingebettet, auf dieser Basis können die Mitarbeiter in allen Stufen des Unternehmens Entscheidungen treffen. So ist die Vision der normative Bezugsrahmen, an dem sich die Mitarbeiter orientieren können.

Das Aus- und Weiterbildungskonzept basiert auf der Annahme, dass sich Kompetenzen als Teil eines Lern- und Anwendungsprozesses entwickeln, wie sie z. B. innerhalb einer Berufsausbildung zu einer spezifischen Fachkompetenz in einem Spezialgebiet führen. Typischerweise werden in der Berufsausbildung jedoch Kompetenzen übergangen, die nach der klassischen Art nicht als Teil dieses spezifischen Berufsbildes angesehen werden. So werden Sozial- und Lernkompetenzen nicht als Bestandteil eines handwerklichen Ausbildungsberufs wie z. B. Tischler betrachtet, obwohl sie Themen wie Kundenorientierung und Serviceleistungen unterstützen können. Sollen diese Kompetenzen gefördert werden, kann diese Entwicklung innerhalb von Weiterbildungsmaßnahmen erfolgen. Unter diesem Gesichtspunkt geht das Aus- und Weiterbildungskonzept davon aus, dass Kompetenzen, die über die Fachkompetenz hinaus benötigt werden, nicht zwingend vorhanden sind, aber entwickelt werden können. Es leitet damit einen zielgerichteten Lern- und Anwendungsprozess ein.

Das Aus- und Weiterbildungskonzept des Forschungsfeldes ist ein integrierter Bestandteil der Mitarbeiter- und Organisationsentwicklung. Darin wird die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter als wichtiger strategischer Erfolgsfaktor und als zentrales Element für eine nachhaltige Unternehmensentwicklung angesehen. Zudem werden damit das Leitbild und die Unternehmenswerte der Firma in die Praxis umgesetzt, indem die Firma Verantwortung gegenüber der Gesellschaft übernimmt und zur Arbeitsplatzsicherung beiträgt.

In das Konzept sind verschiedene Lernarten integriert und auf die Unternehmensziele abgestimmt. Zentral ist dabei die Umsetzung der Vision des Unternehmens, was durch die Förderung von individuellen Potenzialen und innovative Lösungen erreicht wird. Auf diese Weise werden formales und nicht-formales Lernen ebenso wie informelles Lernen systematisch entwickelt. (vgl. Dehnbostel

2015, S. 36 ff.) Ein Beispiel ist die Lean Academy der Firma. Sie ermöglicht neben der formalen Schreiner Ausbildung auch nicht-formales Lernen im Bereich Lean Management und fördert zudem informelles Lernen.

Die folgende Abb. 5 zeigt das Konzept als Modell im Kontext des nationalen Qualifikationsrahmens für Abschlüsse der Berufsbildung.

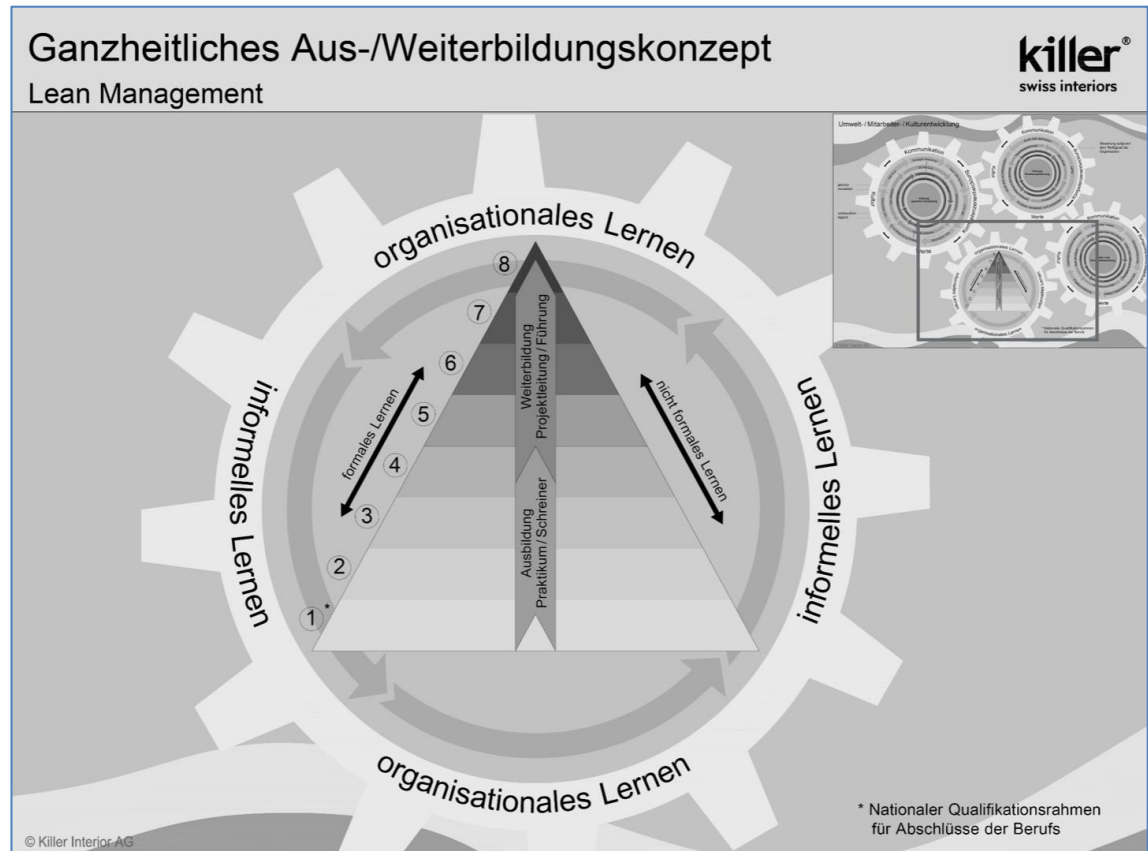


Abbildung 5: Ganzheitliches Aus- und Weiterbildungskonzept der Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung)

Formales Lernen (Dehnbostel 2015, S. 38) wird bei der Killer Interior AG als Aus- und Weiterbildungsmaßnahme angesehen, die durch offiziell anerkannte Abschlüsse eines Instituts zur Mitarbeiter- und Organisationsentwicklung beiträgt. Dieses formale Lernen wird im Rahmen des Konzeptes initiiert, unterstützt und gefördert. Je nach Situation kann eine finanzielle Beteiligung erfolgen oder die Firma tritt als Projektgeber bei gezielten Weiterbildungsmaßnahmen auf. Zudem findet in diesem Bildungssegment die klassische Schreiner Ausbildung statt, betreut durch einen internen Lehrlingsausbilder.

Durch die Einordnung der Abschlüsse der Aus- und Weiterbildung in den nationalen Qualifikationsrahmen für Berufsbildung können diese gezielt angestrebt

und gefördert werden. Ebenfalls können Zeitarbeitsmodelle zur Unterstützung von Lernmodulen eingesetzt werden, wie z. B. zum Erreichen der Berufsmatura. Derzeit befinden sich fast 20 % aller Mitarbeitenden in einer formalen Aus- oder Weiterbildung.

Als nicht-formales Lernen (Dehnbostel 2015, S. 39) werden Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bezeichnet, die gezielt umgesetzt werden, aber ohne offiziell anerkannten Abschluss eines Instituts zur Mitarbeiter- und Organisationsentwicklung beitragen. So werden externe wie auch interne Lernmodule geplant und je nach Situation abteilungs- und hierarchieübergreifend oder aufgabenspezifisch umgesetzt.

Auszug aus den Lernmodulen:

- Führungs-Workshops für Kadermitarbeiter (jährlich)
- Schulungen aller Mitarbeiter zum Thema Lean Management, 5S-Arbeitsplätze¹⁵, Prozessoptimierung usw. (bei Neueintritt und situativ)
- Schulung Selbstmanagement (Initiativschulung Führungskräfte)
- Schulung neuer Fertigungstechniken (Bsp. Zuschnitt, CNC usw.)
- Schulung Projektleiter (Bsp. CAD, Ausmaß, Einkauf usw.)

Informelles Lernen (Dehnbostel 2015, S. 38) wird bei der Firma als fortlaufender Lernprozess der Mitarbeiter und der Organisation angesehen, der beiläufig und ohne primäre Lernabsicht erfolgt. Da für diesen Lernprozess die primäre Lernabsicht fehlt, werden Rahmenbedingungen geschaffen, die das fortlaufende Lernen unterstützen und fördern. Dazu gehören Faktoren wie Kultur, Vertrauen und Werte. Außerdem wird die Richtung der Lernprozesse durch die Vision geprägt. Der Einbezug der Mitarbeiter in den Hauptfokus der Firma und das Bewusstmachen des eigenen Beitrags tragen maßgeblich zu diesem Lernprozess bei. Das

¹⁵ Die 5S-Methode ist ein Grundbaustein aus dem Lean Management, das auf die Optimierung und Standardisierung von Arbeitsplätzen eingeht. So ist das Ziel, dass ein Arbeitsplatz nach einer spezifischen Analyse und Überarbeitung weniger Verschwendung zulässt, indem er optimal auf den Arbeitsprozess ausgerichtet ist. Die 5S stehen dabei sinnbildlich für: Sortieren, Säubern, Systematisieren, Standardisieren und Selbstdisziplin. (vgl. Gorecki und Pautsch 2014, S. 116 ff.)

Befähigen der Mitarbeiter und das Übertragen von Verantwortung auf sie werden begleitet von ‚Marktplätzen der Kommunikation‘ auf unterschiedlichen Stufen. Diese Marktplätze werden zum Treiber von informellem und organisationalem Lernen. So wie früher Waren auf einem klassischen Marktplatz angeboten wurden, können heute Mitarbeiter ihre Informationen und Erfahrungen austauschen und bei Bedarf verwenden.

Auszug aus den Kommunikations-Marktplätzen:

- Workshop zum Thema Vision (Initiativ-WS mit allen Mitarbeitern, dazu fortlaufend mit neuen Mitarbeitern)
- Informationsaustausch der Projektleiter (wöchentlich)
- Lean-Management-Projekte, z. B. Filmen und Verbessern von Prozessen (situativ, projektbezogen)
- Informationsaustausch Einkauf (monatlich)
- Informationsaustausch Produktion (täglich)

Die Mitarbeiterorientierung ist im Leitbild der Killer Interior AG verankert und wird u. a. im Konzept der Aus- und Weiterbildung umgesetzt. Die darin enthaltenen Lernarten bilden ein umfassendes Programm, das die Mitarbeiter und das Unternehmen nachhaltig entwickeln und auf die Zukunft ausrichten. Dadurch sollen die gesellschaftlichen Interessen vertreten werden, die zur Stärkung des Berufsstandes und zur Arbeitsplatzsicherheit in der Schweiz beitragen. Entsprechend wird auch der Austausch zwischen Theorie und Praxis gefördert. Die dauerhaften Veränderungen in der Arbeitswelt führen zu zusätzlichen Arbeitsbelastungen, die durch Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen entschärft werden können. So lernen Mitarbeiter und Unternehmen, besser mit den steigenden Herausforderungen umzugehen. Deshalb werden Lernprogramme der Firma nicht nur auf fach- und sozialspezifische Themen ausgerichtet, sondern auch auf jene der Gesundheitsförderung und zur Vermeidung von unnötiger Arbeitsbelastung.

4.2 Übersichtsmodell der empirischen Untersuchung

Abb. 6 veranschaulicht als Modell zur Vorbereitung der empirischen Untersuchung die Zusammenhänge der vorliegenden Forschungsarbeit und die darin

enthaltenen Themen. Die Herangehensweise an die Untersuchung erfolgt auf einer sozialtheoretischen Grundlage.

Die Ausgangslage einer organisationalen Gesamtsicht wird durch die spezifische Unterscheidung von Außen- und Innenperspektive hergestellt. Unterstützt wird sie durch die Annahme einer geplanten Evolution, die durch eine offene Zukunft entstanden ist. Aus einem abstrakten, konzeptionellen Modell der geplanten Evolution können eine Orientierung und eine planerische Basis für das reflexive Management abgeleitet werden. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 87 f.)

Erklären und Verstehen sowie Verstehen und Verändern führen zu einem entwicklungsorientierten Management, das Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse einleiten kann. (vgl. Kirsch et al. 2010, S. 7 f.) Das entwicklungsorientierte Management soll dabei das Organisationslernen ermöglichen, das radikalpluralistisch (Kirsch et al. 2010, S. 6) agiert und die für das Lernen notwendigen Prozesse umsetzt. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 38) So soll das reflexive Management gleichzeitig potenzielle Problemstellungen und Inkonsistenzen erkennen, die wiederum Einfluss auf das strategische Vorhaben haben. Für diesen wiederkehrenden Veränderungs- und Entwicklungsprozess können ein strukturierter Dialog und die Selbstreflexion aller Beteiligten unterstützend wirken. (vgl. Bleicher 2011, S. 87)

Das Lernen in der Organisation wird durch das Erkennen des Reifegrades gestärkt, da auf das Niveau der unterschiedlichen Reifegrade eingegangen werden kann und die Organisation durch die eingeleiteten Veränderungen nicht unter- oder überfordert wird. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 93)

Die Forschungssubjekte bestehen einerseits aus dem Forscher selbst, der die Forschungsfrage und Forschungsmethode vorgibt und damit eine Art Führungsfunktion innerhalb der Forschung innehat. Andererseits werden durch den sozialen Austausch und die Kooperation mit den Organisationsmitgliedern diese ebenfalls zu Forschungssubjekten, die die Organisation als Forschungsobjekt untersuchen. (vgl. Lamnek 2010, S. 14) Der direkte Austausch zwischen den Forschern bietet die Möglichkeit eines Erkenntnisgewinns, da die Welt des Forschungsgegenstandes besser wahrgenommen werden kann. (vgl. Lamnek 2010, S. 16 f.)

Für ein entwicklungsorientiertes Konzept wird mit den Anwendern ein nützliches Instrument ausgewählt und gemeinsam modifiziert, das die Weiterentwicklung unterstützen kann. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 130)

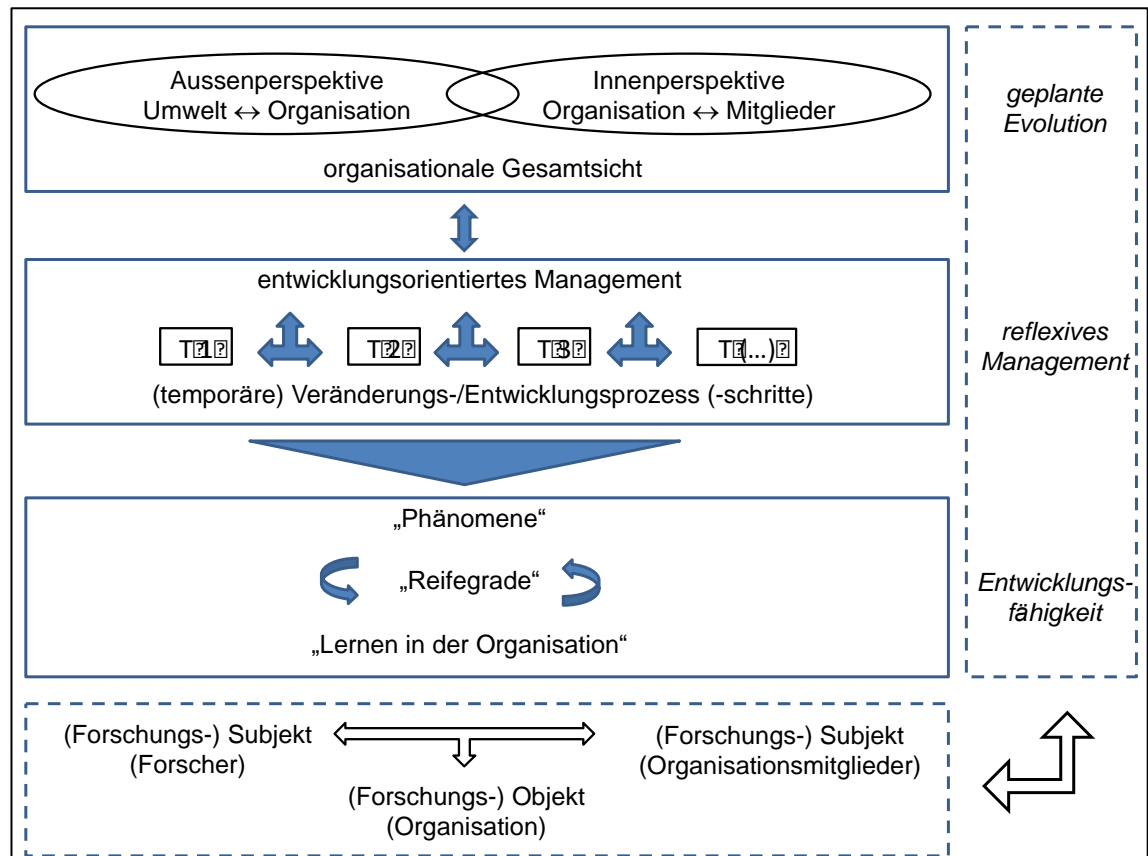


Abbildung 6: Modell Reifegrad von Organisationen (Quelle: eigene Darstellung in Bezug auf Kirsch et al. 2010, Klimecki et al. 1994, Geißler 2000)

4.3 Vorgehensweise der empirischen Untersuchung

Die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung ist geprägt durch die Partizipation der Teilnehmer. So werden die Akteure aus der Sprach- und Lebenswelt des Forschungsfeldes zu Co-Forschern, die in die Zielsetzung, die Art der Datenerhebung und die Auswertung sowie in die Verwertung der Ergebnisse gleichberechtigt einbezogen sind. (vgl. Unger 2018, S. 165) Dadurch integriert sich die partizipative Forschung in den theoretischen Rahmen, der die Forschungsfrage, den Hintergrund der Forschung und den theoretischen Bezugsrahmen umfasst. Die Ergebnisse der partizipativen Forschung generieren einen Erkenntnisgewinn zur Beantwortung der Forschungsfrage, indem sie interpretativ die theoretisch

und hermeneutisch hergeleitete Sichtweise der theoretischen Auffassung spiegeln und weitere Perspektiven einbringen. (vgl. Unger 2018, S. 178) Durch diese wechselseitige Betrachtung sollen Vor- und Nachteile des Forschungsdesigns reflektiert und ein Mehrwert erbracht werden.

Die Erkenntnisgewinnung aus der Innenperspektive bietet einerseits den Vorteil, dass durch besondere soziale Aspekte, spezifische Kenntnisse und die entsprechende kulturelle Lebensweise besondere Zugänge zum Forschungsfeld entstehen und dadurch ein Verstehen und Verändern ermöglicht werden. Andererseits können blinde Flecken und Vorannahmen einen negativen Einfluss auf die Gewinnung von neuen Erkenntnissen haben. (vgl. Unger 2018, S. 167) Die Verknüpfung von wissenschaftlichem Hintergrund und partizipativer Aktionsforschung wird zum Wechselspiel von Theorie und Empirie. (vgl. Rost 2002, S. 72) Um den Co-Forschern ein möglichst großes Verständnis des wissenschaftlichen Hintergrundes zu vermitteln, ist die Schulung der Teilnehmer erforderlich. Dies erfolgt in einem Kick-off, in dem die Zusammenarbeit von Beginn an möglichst gleichberechtigt ausgehandelt wird. (vgl. Unger 2018, S. 166) Entsprechend werden die Teilnehmer über den theoretischen Hintergrund informiert, der zur empirischen Vorgehensweise geführt hat. Gemäß Abb. 7 werden die Teilnehmer in die Themen einbezogen und der Bedarf wird bestimmt. Dies erfolgt im Rahmen einer Ratingkonferenz (Landwehr und Steiner 2003, S. 60) mit skalierten Antwortfragen und offenen Fragen, um im Rahmen einer kommunikativen Validierung das Ziel zu bestimmen.¹⁶ Bei der Bestimmung des Ziels wird wiederum die

¹⁶ Der Begriff „Ratingkonferenz“ wurde von Norbert Landwehr geprägt, der die Methode der Fragenstellungen in Bezug auf eine Rating-Skala mit anschließender Gruppendiskussion kombinierte. (vgl. Landwehr und Steiner 2003, S. 60 f.) „Die Ratingkonferenz ist eine Befragung von Gruppen, die mit einem einfachen, strukturierten Fragebogen startet, der gleich nach dem individuellen Ausfüllen eingesammelt und ausgewertet wird. Anschließend werden die Ergebnisse visualisiert und mit den Befragten diskutiert. Die Ratingkonferenz ist eine Kombination von standardisierter Kurzbefragung und strukturiertem Gruppeninterview. Die einzelnen Teile dieser Methode sind lange bekannt, weniger üblich ist diese Mischung von quantitativen und qualitativen Elementen in kompakter Form. Sie wurde anlässlich einer Evaluation des Schulklimas einer Aargauer Schule im April 1999 spontan entwickelt, mit dem Einstieg in eine Gruppendiskussion durch zwei skalierte Fragen, die mit Klebepunkten zu beantworten waren.“ (Keller et al. 2012, S. 287)

Besonderheit der partizipativen Forschung in den Mittelpunkt gestellt, indem sie ein Praxisziel und ein Erkenntnisziel beinhaltet. (vgl. Unger 2014, S. 54)

„Die vereinbarten Ziele richten sich zum einen auf die Veränderung der Praxis (Handlungs- oder Praxisziele) und zum anderen auf deren angestrebten Erkenntnisgewinn (wissenschaftliche Ziele). Diese Ziele sind miteinander verknüpft: In der Regel unterstützt der Erkenntnisgewinn die Handlungsziele. Für die Diskussion und partizipative Festlegung der Ziele eignen sich folgende Fragen:

1. Was soll erreicht und verändert werden? (Praxisziel)
2. Welches Wissen wird dazu benötigt?“ (Unger 2014, S. 54)

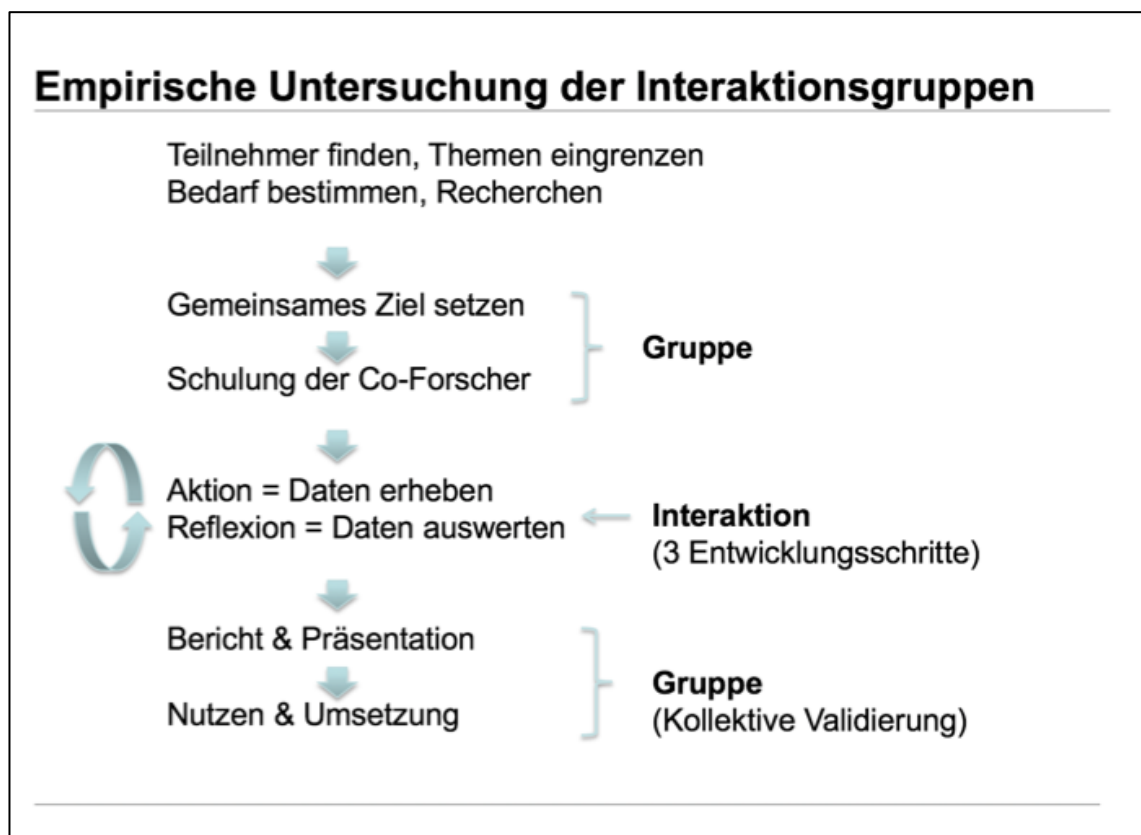


Abbildung 7: Übersicht empirische Untersuchung (vgl. Unger 2014, S. 52)

Ein wichtiger Bestandteil dieser Forschungsmethode ist die Partizipation der Teilnehmer. Wie oben bereits erwähnt, erfolgt durch diese Partizipation der spezifische Zugang über die Innenperspektive zur Lebenswelt des Forschungsfeldes. Andererseits entsteht eine kontinuierliche gegenseitige Beeinflussung zwischen

den Interaktionsgruppen und dem Forscher. Am Beispiel des Kluge-Hans-Effektes¹⁷ zeigt Watzlawick die Problematik der unbewussten Beeinflussung.

„Nicht nur Tiere, sondern auch wir Menschen unterliegen also Beeinflussungen, die uns nicht bewußt sind und zu denen wir daher auch keine bewußte Stellung ergreifen können. Noch bedenklicher aber ist, daß wir selbst natürlich nicht nur Empfänger, sondern auch Sender solcher außerbewußter Beeinflussung sind, wie sehr wir uns bemühen mögen, sie zu vermeiden; daß wir fortwährend unsere Mitmenschen in verschiedenster Weise beeinflussen, ohne uns dessen gewahr zu sein.“ (Watzlawick 2017, S. 48)

Mit Bezug auf die Kommunikationsforschung weist Watzlawick auf die nicht zu unterschätzende Herausforderung hin, „daß wir die Urheber von Einflüssen sein können, von denen wir nichts wissen, und die, wenn wir von ihnen wüßten, uns unter Umständen völlig unannehmbar wären.“ (Watzlawick 2017, S. 48)

¹⁷ Der Kluge-Hans-Effekt geht auf ein Ereignis aus dem Jahr 1904 zurück. Damals wurde einem Pferd namens Hans das Rechnen und Schreiben zugesprochen, weil es durch Klopfen mit dem Huf das Ergebnis einer Rechenaufgabe bzw. Schreiben durch das Anzeigen der Buchstaben im Alphabet darstellen konnte (1 x Klopfen = A, 2 x Klopfen = B usw.). Die Fähigkeit des Tieres wurde allseits bewundert und viele Wissenschaftler und Fachleute beschäftigten sich mit dem Thema, um auszuschließen, dass es sich bei dem Ergebnis um Betrug handelte. Nach unzähligen Experimenten und Berichten von Expertenkommissionen wurde dem Tier die Fähigkeit des Rechnens und Schreibens ohne Zweifel zugesprochen. Erst drei Monate später konnte in einem weiteren Gutachten festgestellt werden, dass das Pferd das Ergebnis nicht darstellen konnte, wenn keinem der Anwesenden das Ergebnis bekannt war oder wenn der Blick des Pferdes auf die Anwesenden verdeckt war. Weitere Untersuchungen brachten dann das Ergebnis, dass das Pferd weder rechnen noch schreiben konnte, hingegen aber die noch so kleinsten Veränderungen der Menschen deuten konnte, die das richtige Ergebnis kannten. So erkannte das Pferd aufgrund der Reaktionen der Anwesenden, wie oft es mit dem Huf klopfen musste, damit ein vielleicht begeisterter Ausdruck der Anwesenden für die richtige Zahl erschien. Dieser Ausdruck war so gering, dass er für die Experten nicht ersichtlich war und sie sich dessen nicht bewusst wurden. An diesem und an weiteren Beispielen zeigt Watzlawick die Schwierigkeiten der unbewussten Beeinflussung auf. So kann allein die Veränderung der Größe der Pupillen eine positive oder negative Ausstrahlung auf das Gegenüber erzeugen. (vgl. Watzlawick 2017, S. 41 ff.)

In dieser Aussage zeigt sich die Herausforderung empirischer Sozialforschung. Trotz noch so geringer Einflussnahme durch möglichst große Partizipation ist es nicht möglich, das Forschungsfeld nicht zu beeinflussen.

4.4 Interpretation der Daten

In der qualitativen Sozialforschung ist das Interpretieren von Daten in Form einer Gruppeninterpretation ein oft angewandter Ansatz. Sie beinhaltet einen wesentlichen Bestandteil der Aktionsforschung, da sie auf die jeweilige Konstruktion der Wirklichkeit der beteiligten Akteure eingeht und durch den wissenschaftlichen Diskurs eine kollektive Sichtweise ermöglicht. Gleichzeitig nutzt die qualitative Sozialforschung den Wissensbestand der Akteure, um einen Erkenntnisgewinn zu erzeugen, der auch für Dritte nachvollziehbar sein muss. Diese Nachvollziehbarkeit bedeutet nicht Unantastbarkeit, sondern die Darstellung der Interpretation als Lösungsweg mit einer entsprechenden Rechtfertigung. Interpretationen beruhen auf einer bestimmten Sichtweise und auf der Voraussetzung, die Informationen, die interpretiert werden, zu verstehen. (vgl. Reichertz 2018, S. 72 ff.)

„Grundlegende Voraussetzung für jede Art der Interpretation ist, dass die Interpret/innen die jeweilige Bedeutungsstruktur kennen, in der die Daten produziert wurden – also die jeweilige Sprache, deren Grammatik, deren Semantik und deren Pragmatik kompetent beherrschen. Zudem müssen die Interpretierenden über sehr viel Wissen über die Welt und die jeweiligen sozialen Verhältnisse in ihr und über die situativen Bedeutungen kommunikativer Handlungen verfügen. Je umfassender und differenzierter das vorhandene Wissen ist, desto reichhaltiger, also differenzierter, also besser sind die Interpretationen.“ (Reichertz 2018, S. 79)

Durch diese Voraussetzung von Interpretation wird die Bedeutung der Innenperspektive verstärkt, denn sie weist auf den Zugang zur Sprach- und Lebenswelt des Forschungsfeldes hin. Das „Entdecken“ und „Rechtfertigen“ von Interpretationen benötigt Methoden, die einerseits den Sinn der Daten greifbar machen und andererseits die gemachte Interpretation rechtfertigen und damit vertretbar machen. Somit ist eine wissenschaftliche Interpretation eine „Sinnrekonstruktion“,

die aufgrund von Daten entsteht und auf der Basis dieser Daten auch erklärt werden kann. Unterschiedliche Interpretationen führen dabei nicht zu einem Widerspruch, sondern ergänzen sich zu einer Gesamtsicht. Das Ergebnis ist eine kollektive Arbeit, die zu gültigen Daten führt. Der kommunikative Konstruktionsprozess führt dabei direkt (bei Einbezug der Interpretationsgruppe) oder indirekt (bei Interpretation durch den Forscher in Bezug auf das Forschungsfeld) zu einer sozialen Wirklichkeit. (vgl. Reichertz 2018, S. 76 f.)

4.5 Teilnehmergruppen

Für den Forschungsprozess müssen Co-Forscher bestimmt werden bzw. Betroffene einbezogen werden, die zum Forschungsthema einen relevanten Bezug haben. Die Eingrenzung des Themas und die Zielfindung der Aktionsforschung erfolgen anschließend gemeinsam mit dieser Gruppe, um den Einbezug der Akteure zu gewährleisten. (vgl. Unger 2014, S. 51 ff.) Es ist entscheidend für den Forschungsprozess, wie die Gruppe der Teilnehmer zusammengestellt wird und Beteiligte zu Co-Forschern der Forschung werden. Diese Zusammenstellung erfolgt unter Berücksichtigung des Handlungskontextes und dem damit verbundenen instrumentellen Reifegrad, um einen möglichst großen Erkenntnisgewinn für die theoretische Ausarbeitung zu bekommen.

In Anlehnung an Klimecki et al. wird der instrumentelle Reifegrad als Handlungskontext verwendet, der aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept führt. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 106) Im Rahmen des Forschungsfeldes ist dies der Führungsleitsatz, der die Entwicklung von hierarchischen zu heterarchischen Führungsstrukturen unterstützen soll. Dabei wird angenommen, dass der Führungsleitsatz „Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort, wo Informationen und Kompetenzen vorhanden sind“ die Beteiligung der Mitarbeiter und das verantwortliche Handeln fördert (Killer 2016).

Als mögliche Teilnehmer der Forschungsgruppe sehen Klimecki et al. die Zusammenfassung der Akteure aufgrund einer Querschnittsgruppe, einer Arbeitsgruppe oder einer Interaktionsgruppe. Eine Querschnittsgruppe wird aus hierarchisch gleichgestellten Akteuren gebildet, die quer zu den Arbeitsgruppen der Organi-

sationsstruktur steht. Eine Arbeitsgruppe ist eine Gruppe, die sich durch die Organisationsstruktur gebildet hat und auch bei anderen Tätigkeiten zusammenarbeitet. Die Interaktionsgruppe (vgl. Abb. 8) wird zusammengefasst aufgrund der Interaktionsintensität, die Akteure in ihrer organisationalen Lebenswelt miteinander haben. Je nach Zusammenfassung der Teilnehmer ergeben sich Vor- und Nachteile, die für den Erkenntnisgewinn relevant sein können. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 96 f.)

Für die Aktionsforschung, in der das Verstehen und das Verändern im Vordergrund stehen, ist der Bezug zu den Führungskräften wichtig, um möglichst großen Einfluss auf die Organisation ausüben zu können. So sollen Akteure teilnehmen, die aufgrund ihrer Stellung und ihrer Kenntnisse innerhalb der Organisation die Kriterien von Verstehen und Verändern erfüllen können und dadurch zu einem „nachhaltigen sozialen Wandel“ (Unger 2014, S. 52) beitragen. Somit erfolgt einerseits eine Querschnittsgruppe aus den Linienvorgesetzten und andererseits eine Querschnittsgruppe aufgrund der Funktions- bzw. Projektvorgesetzten, da die Organisationsform der Killer Interior AG aus einer Mischform von Linien- und Matrixorganisation besteht¹⁸.

Des Weiteren bilden die Co-Forscher ein Netzwerk mit strukturellen Löchern, die der Forscher im Sinne einer Brückenfunktion schließen kann. Auf die dadurch entstehenden Vor- und Nachteile wurde bereits in Kapitel 3.1.3 eingegangen.

¹⁸ Die Strukturen einer Organisation lassen sich im Sinne einer Aufbauorganisation in einem Organigramm darstellen. Dabei sind unterschiedliche Formen möglich. Die Linienorganisation ist das klassische Organigramm, in dem die Führungswege auf einer Linie klar abgegrenzt erkennbar sind. Innerhalb einer Matrixorganisation wird die Linienführung durch eine funktionale Führung erweitert. Dadurch entsteht ein erhöhter Kommunikationsbedarf, um die Aufgaben zu erfüllen. Je nach Organisation sind abgewandelte und vermischte Formen möglich. (vgl. Probst 1993, S. 51 ff.)

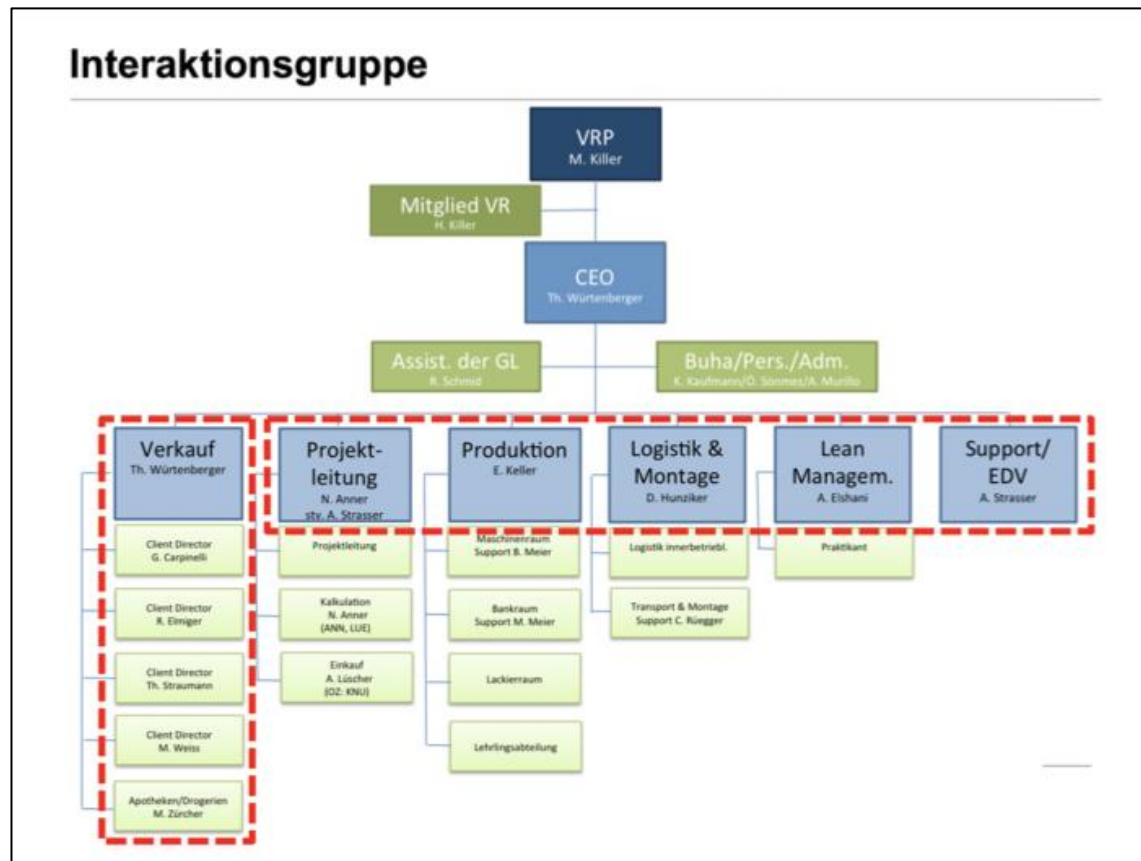


Abbildung 8: Interaktionsgruppe Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung)

4.6 Ratingkonferenz

Die „Ratingkonferenz“ (Landwehr und Steiner 2003, S. 60) als Kombination von quantitativen und qualitativen Elementen soll zur Zielfindung in der Aktionsforschung verwendet werden. Damit können ein kollektives Verständnis über das Thema erarbeitet sowie ein Handlungs- und ein Erkenntnisziel definiert werden. (vgl. Unger 2014, S. 54) Die skalierte Frage ist in der folgenden Abb. 9 dargestellt.

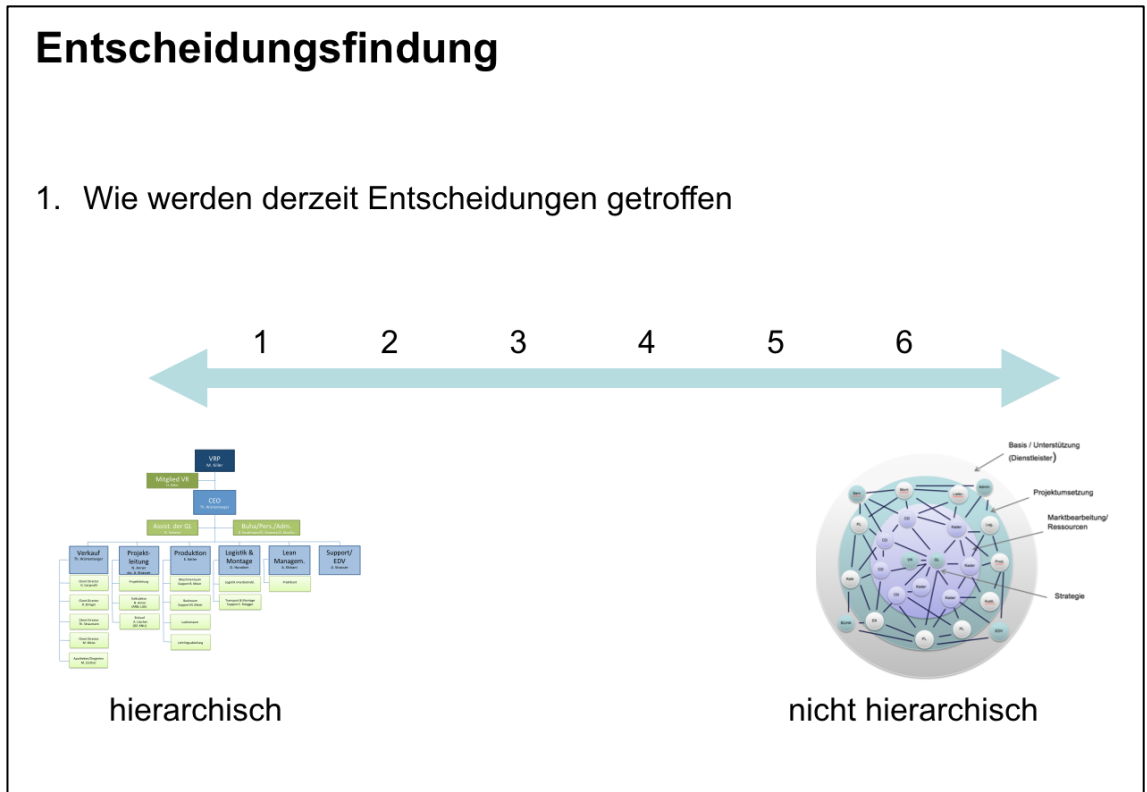


Abbildung 9: Skalierte Frage zur Entscheidungsfindung (Quelle: eigene Darstellung)

Entscheidungsfindung

2. Warum bist Du dieser Meinung?

.....

.....

.....

.....

Abbildung 10: Gründe zur Entscheidungsfindung (Quelle: eigene Darstellung)

Aufgrund der skalierten Frage und der offenen Frage (vgl. Abb. 9, 10) zeigt sich im Rahmen einer kollektiven Validierung ein allgemein gleiches oder differenziertes Verständnis zum Thema Entscheidungsfindung. Mithilfe dieses Verständnisses soll das Ziel der Aktionsforschung definiert werden.

Entscheidungsfindung

1. Was soll zum Thema Entscheidungsfindung erreicht und verändert werden?
2. Welches Wissen wird dazu benötigt?

.....

.....

.....

.....

Abbildung 11: Zielfindung zur Aktionsforschung (Unger 2014, S. 54)

4.7 Ablauf der empirischen Untersuchung

Die empirische Untersuchung erfolgt in einem dreiteiligen Workshop (WS). Dazu wird im Campus Brugg-Windisch der Fachhochschule Nordwestschweiz für jeden WS-Teil ein Raum angemietet. Die Durchführung erfolgt jeweils von 8 Uhr bis 12 Uhr mit anschließendem gemeinsamem Mittagessen in der Mensa im Campus.

Vorab werden die Teilnehmer im Sinne einer Startsituation in das Thema eingeführt und über die Vorgehensweise einbezogen. Dabei wurde der Ablauf erörtert und die für die wissenschaftliche Zielführung notwendige Dokumentation erklärt. Somit wurden alle Co-Forscher (CF) gefragt, ob der Workshop in Bild und Ton aufgenommen werden darf und ob die aufgenommenen Informationen für die

wissenschaftliche Arbeit verwendet werden dürfen. Es stimmten alle CF mit ‚Ja‘ zu.

Die Daten sind in folgender Tabelle ersichtlich:

Ablauf	Datum	Raum	Gebäude	Uhrzeit
Start	20.03.2019	Board Room	Killer Interior AG	10–12
1. Teil	05.04.2019	Raum 6.4H01	Gebäude 6 – Bahnhofstr. 6	08–12
2. Teil	10.04.2019	Raum 6.4H03	Gebäude 6 – Bahnhofstr. 6	08–12
3. Teil	16.04.2019	Raum 6.4H01	Gebäude 6 – Bahnhofstr. 6	08–12

Tabelle 1: Daten zum Workshop

Die Teilnehmer der empirischen Untersuchung bestehen aus zehn CF und einem Forscher. Der Forscher ist der Verfasser dieser wissenschaftlichen Arbeit. Die zehn CF bestehen aus fünf Projektvorgesetzten und fünf Linienvorgesetzten.

5. Umsetzung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Abbildungen in Anhang I zeigen die Präsentation zum Einbezug und zur Schulung der Co-Forscher (CF). Sie dient dazu, die Teilnehmer in das Thema einzuführen, und als Leitfaden für einen möglichen Ablauf. Um eine möglichst große Partizipation der CF zu erreichen, wird je nach Schwerpunktsetzung im Diskurs mit den Teilnehmern von der Präsentation abgewichen.

Die Folien 1 bis 6 zeigen den Hintergrund der Arbeit. Das Modell zur Organisationsentwicklung (Lean Management) des Forschungsfeldes (nachfolgend Killer Interior AG genannt) ist den meisten CF bekannt und dient als Einstieg in das Thema. Darin enthalten sind Führungsthemen, die zum operativen Tagesgeschäft, zur Prozess- und Marktentwicklung sowie zur Mitarbeiterentwicklung beitragen. Um allen CF einen vergleichbaren Wissensstand zu ermöglichen, wird auf das Thema Organisationsentwicklung im Detail eingegangen.

Die Folien 7 bis 11 veranschaulichen den groben Ablauf der wissenschaftlichen Arbeit. Beispielsweise ist auf Folie 7 die Forschungsfrage notiert und auf Folie 10 das Schaubild ‚Konzept der Arbeit‘. Der rot eingerahmte Bereich auf Folie 10 skizziert den empirischen Teil der Arbeit, der die Veränderungs- und Entwicklungsschritte darstellt sowie daraus abzuleitende Indikatoren, die in Zusammenhang mit dem Reifegrad stehen. Auf Folie 11 sind der Einbezug der Co-Forscher sowie der grobe Ablauf der empirischen Untersuchung dargestellt.

Die Folien 12 bis 19 widmen sich dem theoretischen Hintergrund der Arbeit. Sie sollen die CF in das Thema Organisation und in die in dieser Arbeit verwendete Denkweise der „radikalpluralistischen“ (Kirsch et al. 2010, S. 6) Sichtweise der Mitglieder einer Organisation einführen. Als physisches Anschauungsobjekt wird eine Art Spielwürfel verwendet, der nicht die typische Aufteilung der darauf abgebildeten Anzahl Punkte enthält.¹⁹ Er dient einerseits dazu, das Bewusstsein zu wecken, dass alle Teilnehmer unterschiedliche Sichtweisen auf den Würfel haben. Die CF auf der Fensterseite sehen auf dem Würfel die Zahl zwei. Die CF auf der gegenüberliegenden Seite sehen die Zahl sechs und die CF seitlich sehen die Zahl vier – Beispiel für die unterschiedlichen Sichtweisen der Mitglieder

¹⁹ Auf einem Spielwürfel sind die Punkte 1–6 so angeordnet, dass die sich gegenüberliegenden Seiten immer die Zahl 7 ergeben.

einer Organisation, denn jedes Mitglied hat einen anderen Standpunkt und einen anderen Hintergrund.

Andererseits soll der Würfel zeigen, dass die Sichtweise des Gegenübers anders sein kann als erwartet, ebenfalls als Analogie zu den Mitgliedern einer Organisation. Wenn Co-Forscher A auf dem Würfel die Zahl sechs sieht, so erwartet er – unter der Voraussetzung, dass er die Logik des Spielwürfels kennt und damit immer die Summe der gegenüberliegenden Zahlen die Zahl sieben ergibt –, dass sein Gegenüber die Zahl eins sieht. Der aber nicht der Logik des Spielwürfels folgende Workshop-Würfel zeigt auf der gegenüberliegenden Seite eine andere Zahl. Die Zahl eins liegt bei dem Workshop-Würfel auf der seitlichen Fläche zur Zahl sechs (vgl. Abb. 12).



Abbildung 12: Würfel als Anschauungsobjekt

Für die Herangehensweise des Organisationslernens und die Begründung der Organisationspädagogik werden Aspekte thematisiert, die zum Lernen in einer Organisation führen. Das Thema Reifegrad und das Zusammenspiel des instrumentellen, individuellen und prozessualen Reifegrades werden auf Folie 18 dargestellt. Zudem wird auf Folie 19 am Beispiel der Internationalisierung die gegenseitige Beeinflussung der Reifegrade besprochen.

Ab Folie 20 wird das Thema Aktionsforschung auf das Forschungsfeld bezogen und ab Folie 22 das Thema Reifegrad in Bezug zum Führungsleitsatz abgebildet.

Dazu ist ein grundsätzliches Verständnis über die Struktur und die Organisationsentwicklung sowie die damit verbundene Innenperspektive des Forschungsfeldes notwendig. Zur Unterstützung werden das Organigramm und die Entwicklung der Entscheidungsfindung im Netzwerk auf den Folien 23 und 24 präsentiert. Dies beinhaltet die Darstellung der Teilnehmer in der Struktur als Linien- und als Projektvorgesetzte. Folie 25 benennt die Herausforderungen des Führungsleitendes mit Vor- und Nachteilen. Vorteile ergeben sich durch eigenverantwortliches Handeln, Schnelligkeit und die Förderung von Kompetenzen. Nachteile zeigen sich aufgrund der Unklarheit, wer Entscheidungen treffen soll und wie Informationen an die richtigen Stellen kommen. Wenn Entscheidungen nicht hierarchisch getroffen werden, sondern dort, wo Informationen und Kompetenz vorhanden sind, muss geklärt werden, was dieses Führungsverständnis konkret bedeutet. Wer hat Kompetenz, wer hat Informationen?

Ab Folienseite 28 wird eine Gruppenarbeit abgebildet. Auf der skalierten Folie soll das aktuelle Verständnis zum Thema Entscheidungsfindung gefunden werden. Die Frage an die Gruppe lautet: Wie werden derzeit Entscheidungen getroffen? Hierarchisch oder nicht hierarchisch? Auf einer Skala von 1 bis 6 soll jeder Co-Forscher für sich auf einem Notizblatt notieren, wie er selbst die aktuelle Situation einschätzt. Anschließend wird das Ergebnis auf der ausgedruckten Folie markiert (vgl. Abb. 13).



Abbildung 13: Co-Forscher beurteilen die Entscheidungsfindung

Abb. 14 veranschaulicht das Ergebnis der Einschätzung. Drei Co-Forscher beurteilen die Entscheidungsfindung als eher hierarchisch, auf der Skala zwischen 2 und 3, und drei Co-Forscher als leicht nicht hierarchisch, zwischen Stufe 3 und 4. Weitere drei Co-Forscher beurteilen etwas höher als 4 und ein Co-Forscher sieht die Entscheidungsfindung eher bei 5 und damit als eher nicht hierarchisch.

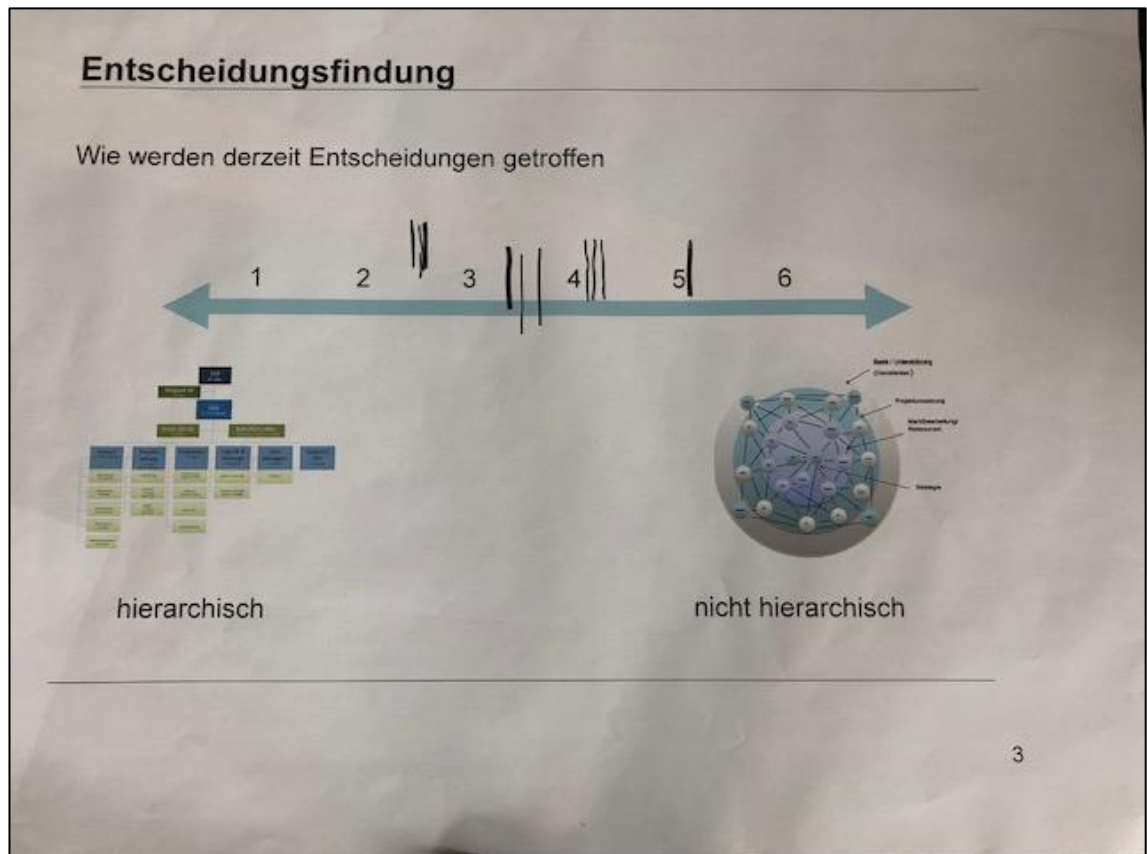


Abbildung 14: Ergebnis der Beurteilung; Entscheidungsfindung

Um diese Sichtweise im Team besser reflektieren zu können, werden die CF gebeten, verschiedene Gründe für ihre Einstufung zu formulieren. Dazu notiert jeder CF auf einem Notizblatt verschiedene Gründe, die beispielhaft für seine Sichtweise sind, und präsentiert sie der Gruppe (vgl. Abb. 15, 16).



Abbildung 15: Präsentation Co-Forscher

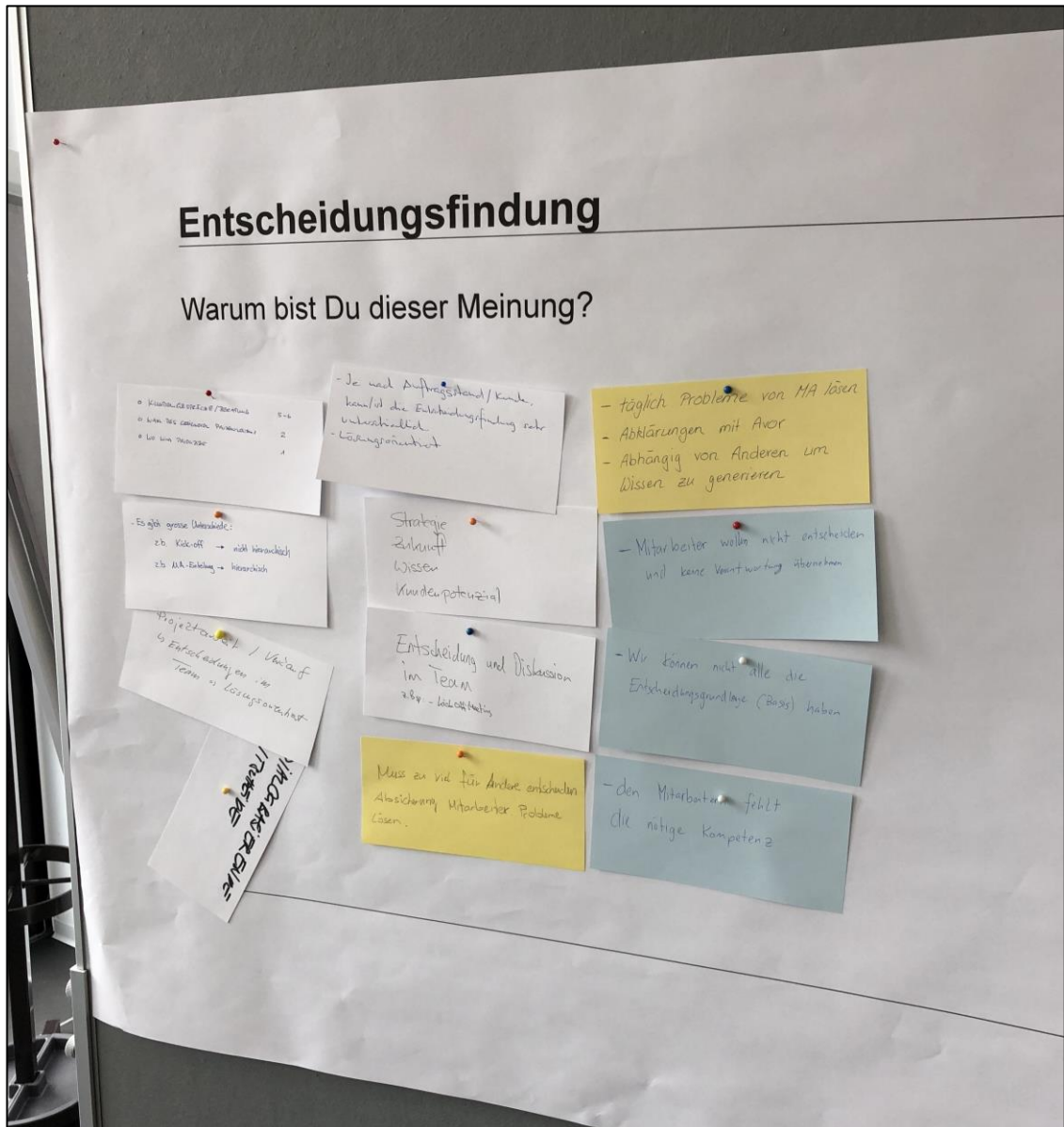


Abbildung 16: Gründe der Co-Forscher für die Entscheidungsfindung

1	Kundenberatung/Beratung Wahl des geeigneten Projektleiters Wo wird produziert
2	Es gibt große Unterschiede z. B. Kick-off = nicht hierarchisch z. B. Mitarbeiterinteilung = hierarchisch
3	Projektarbeit/Verkauf Entscheidungen im Team = Lösungsorientiert
4	Dialogbasierende Entscheide

5	Je nach Auftragsstand/Kunde kann/ist die Entscheidungsfindung sehr unterschiedlich Lösungsorientiert
6	Strategie Zukunft Wissen Kundenpotential
7	Entscheidungen und Diskussion im Team z. B. Kick-off-Meeting
8	Muss zu viel für Andere entscheiden Absicherung Mitarbeiter Probleme lösen
9	Täglich Probleme von MA lösen Abklärungen mit AVOR ²⁰
10	Mitarbeiter wollen nicht entscheiden und keine Verantwortung übernehmen
11	Wir können nicht alle die Entscheidungsgrundlage (Basis) haben
12	Den Mitarbeitern fehlt die nötige Kompetenz

Tabelle 2: Gründe der Co-Forscher für die Entscheidungsfindung

Folie 30 und 31 gehen auf den Zusammenhang von Kompetenzen und Informationen ein. Dazu wird den CF die Frage gestellt, mit wem hauptsächlich Informationen ausgetauscht werden. Die Abbildungen in Anhang II zeigen die Ergebnisse, die von den CF skizziert wurden. Eine detaillierte Auswertung der Informationsflüsse erfolgte nicht, da die CF im Rahmen der anschließenden Zielsetzung einen anderen Fokus wählten.

In der Diskussion wurden unterschiedliche Sichtweisen zum Thema Entscheidungsfindung im Tagesgeschäft sichtbar. Wenn ein Linien- oder Projektvorgesetzter Entscheidungen trifft, können diese aus seiner Sicht auf Kompetenzen

²⁰ Die Bezeichnung AVOR steht für Arbeitsvorbereitung und wird firmenintern oft auch als Synonym für Projektleiter verwendet.

und Informationen beruhen. Der Mitarbeiter hingegen empfindet diese Entscheidung als hierarchisch. Dies war die Aussage eines CF, der weitere CF zustimmten.

Die Wahrnehmung von Kompetenzen erfolgt gemäß der Gruppendiskussion aufgrund des Erfolgs oder Misserfolgs einer ausgeführten Arbeit. Kompetenz wird demnach am Ergebnis wahrgenommen. Die Erfahrung der Führungsperson mit dem Mitarbeiter wird als wichtiger Bestandteil erachtet. Die Feststellung von Kompetenzen erfolgt dabei aufgrund der Zusammenarbeit. Durch Erfahrung kann Vertrauen in die Kompetenzen der Mitarbeiter aufgebaut und nach einer Entscheidung in einer Diskussion reflektiert werden. So wird innerhalb der CF das Thema ‚Bewusstmachen von Erfahrungen‘ als sehr wichtig erachtet. Der Eingriff des Vorgesetzten erfolgt dann, wenn es aus seiner Sicht nicht richtig läuft. Hier zeigt sich ein Widerspruch im Führungsgrundsatz. Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort, wo Informationen und Kompetenzen vorhanden sind, aber nur, solange es keine Probleme gibt. Dieser Zusatz führt in der Gruppe zu Diskussionen und markiert die Herausforderung im Tagesgeschäft, das als wichtiger Schwerpunkt des Workshops angesehen wird.

5.1 Zielfindung der Aktionsforschung

Nach der Diskussion zum Thema Führungsleitsatz wurden die CF gebeten, die wichtigsten Punkte wieder auf Notizblätter zu schreiben, die im nächsten Workshop bearbeitet werden und zur Zielfindung des Workshops beitragen sollen. Nachdem die Notizblätter an der Posterwand befestigt wurden, ordnete ein CF die Vorschläge nach Rubriken, veranschaulicht in Abb. 17 und Tab. 3.

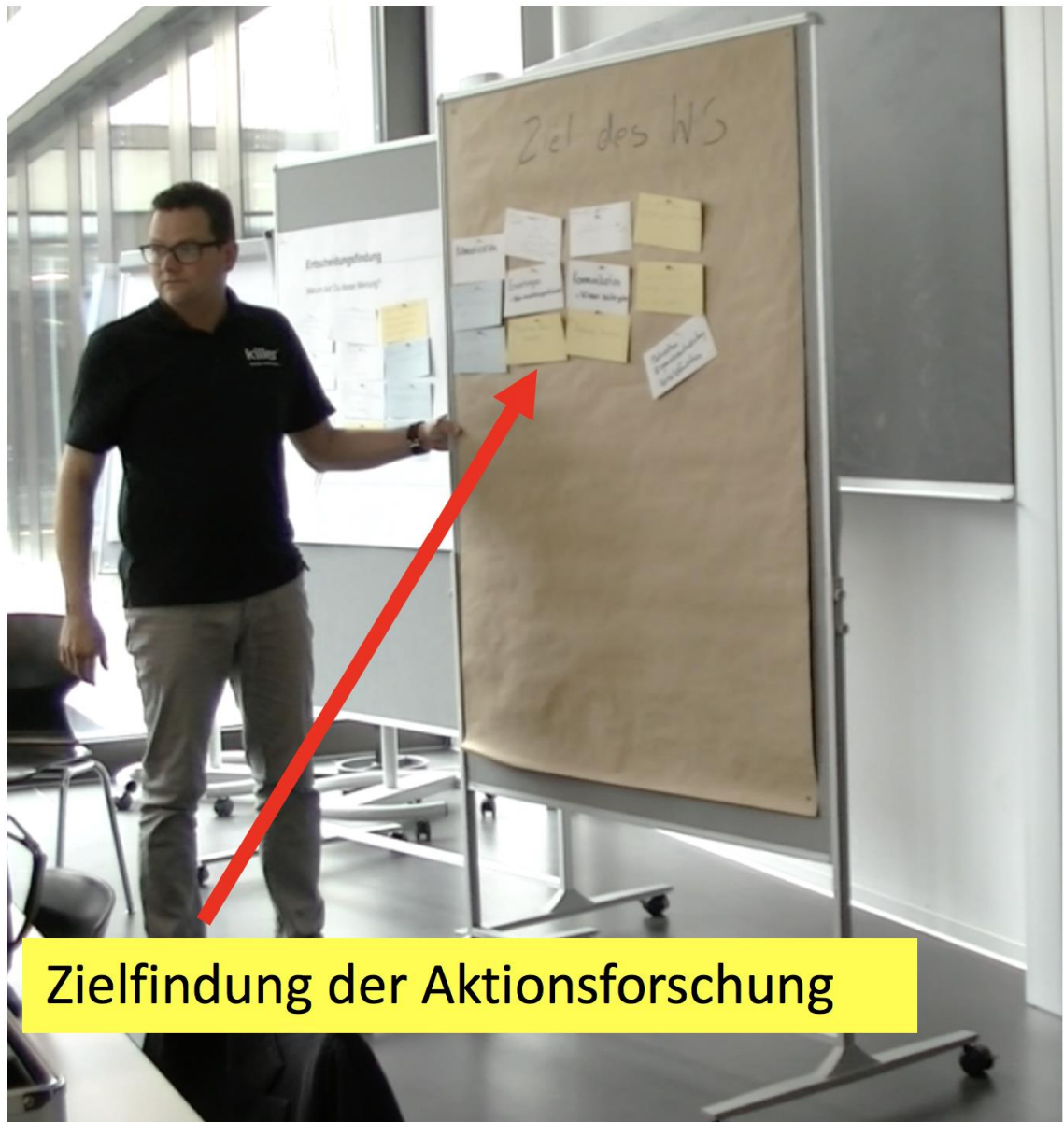


Abbildung 17: Zielfindung der Aktionsforschung

1	Kommunikation Wissen weitergeben
2	Kommunikation
3	Erwartungen klären! „Wer macht was“
4	Erwartungen definieren + aussprechen
5	Erwartungen Wer macht eigentlich was?
6	Führung nach Wissen und Kompetenz (unterteilt nach PL, Junior-PL, AVOR)

7	Führung nach dringend/wichtig
8	Wann soll die Entscheidung hierarchisch und wann anders getroffen werden?
9	Abmachungen kontrollieren
10	Motivation Eigenverantwortung Vorbildfunktion
11	Nachbearbeitung der Aufträge (was war gut, was war schlecht)
12	Kick-off bei neuen Aufträgen (generell), Info-Austausch

Tabelle 3: Themenvorschläge als Ziel für den Workshop

In der darauffolgenden Gruppendiskussion zu den Punkten kristallisierten sich die Themen Motivation, Kommunikation und Erwartungen als Hauptpunkte heraus (vgl. Abb. 18). Zudem wurde das Thema ‚Führungsverständnis‘ als wesentlicher Faktor des WS formuliert. Die Abstimmung erfolgte durch Handzeichen der CF. Mehrbenennung war möglich, um mehr Informationen über die Sichtweise der CF zu erhalten. Das Ziel des Workshops lautet: Welches Führungsverständnis herrscht bei der Killer Interior AG unter Berücksichtigung der Punkte Motivation, Kommunikation und Erwartungen?

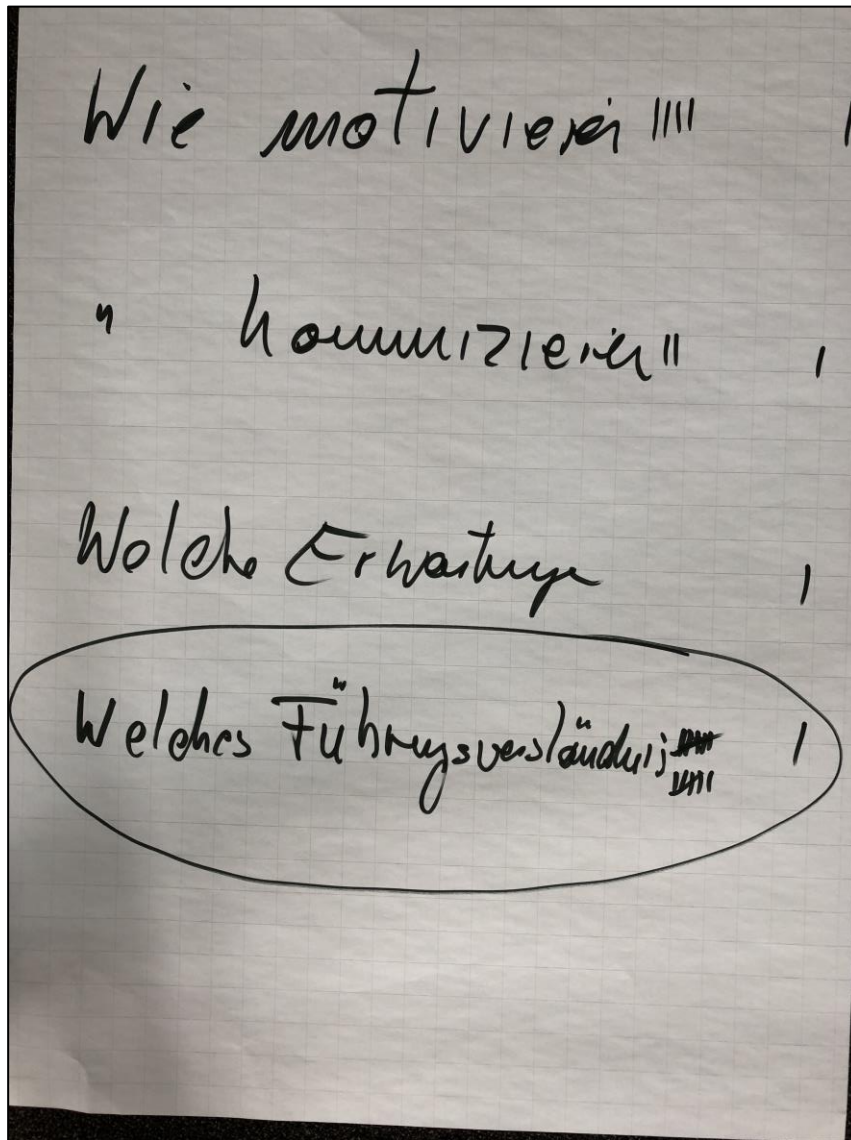


Abbildung 18: Zielfindung des Workshops

Um das Thema ‚Führungsverständnis‘ auszuarbeiten, wurde in der abschließenden Feedbackrunde des ersten Workshops der Praxisbezug angesprochen. Die Gruppe einigte sich darauf, das Thema an zwei konkreten Beispielen aus dem Forschungsfeld auszuarbeiten. Die Beispiele wurden während des Tages vermehrt als typische Situation in der Firma angesprochen.

Das erste Thema betrifft die Führung in der Abteilung Projektleitung, bezogen auf das Tagesgeschäft, das zweite Führungsthema die Produktion, bei der Veränderungsprozesse implementiert werden sollen. Die verantwortlichen Führungspersonen erklärten sich bereit, für den kommenden zweiten Workshop die Beispiele aufzubereiten und der Gruppe vorzustellen (vgl. Abb. 19, 20). So entstand die

Darstellung von zwei Themen mit je zwei beteiligten CF. Die folgenden Abbildungen zeigen die Themenvorstellung für den Workshop.



Abbildung 19: Präsentation des Fallbeispiels: Führung im Tagesgeschäft

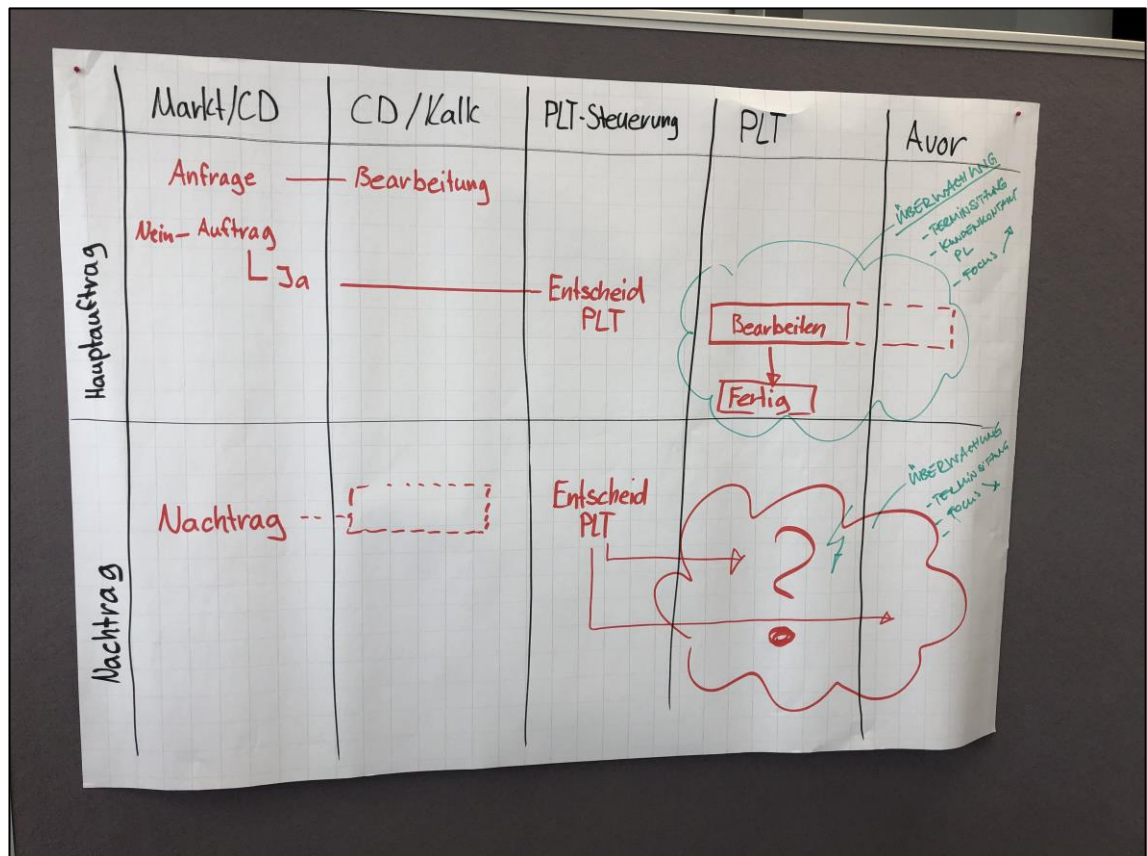


Abbildung 20: Fallbeispiel: Führung Projektleitung im Tagesgeschäft

Das Fallbeispiel bezieht sich auf die Frage, inwieweit ein definierter Prozess eingehalten werden muss oder ob ein Mitarbeiter eigenverantwortlich davon abweichen kann. In der Diskussion herrschten unterschiedliche Meinungen über die Funktion und den Prozess vor. Beispielsweise sah ein Client Director das Abweichen von einem definierten Prozess auf seiner Funktionsstufe als Möglichkeit, ein Mitarbeiter aus der Produktion hingegen solle dies seiner Meinung nach nicht dürfen. Diese Sichtweise von zwei CF wurde von anderen CF infrage gestellt und intensiv diskutiert. Ein erstes Ergebnis war: Wenn der Prozess nicht eingehalten wird, muss es zu einer Absprache zwischen den Beteiligten kommen. Um das Ergebnis bildlich festzuhalten, schrieb der Forscher die Aussage grob an das Flipchart und holte von der Gruppe ein Feedback dazu ein (vgl. Abb. 21).

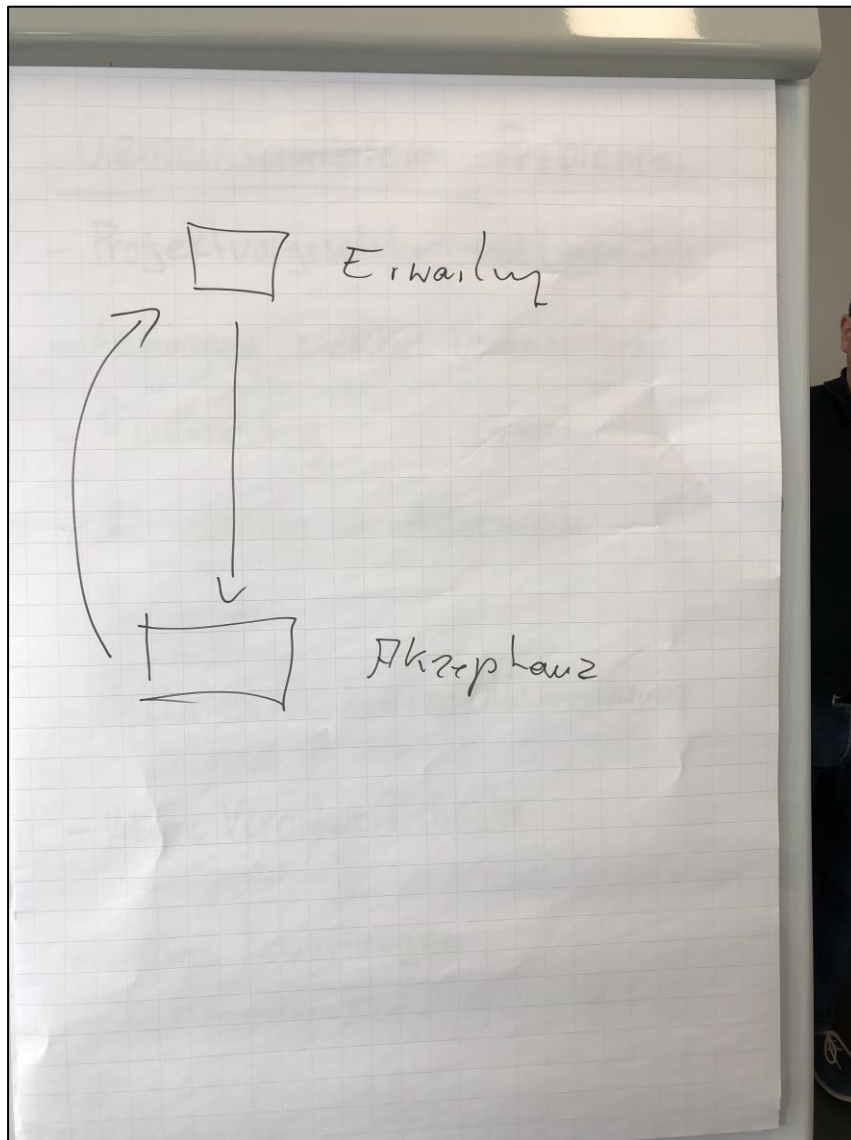


Abbildung 21: Führungsbild: Erwartung, Akzeptanz und Feedback

Zudem wurde gesagt, dass einerseits zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter eine Rückmeldung erfolgen sollte, andererseits aber auch zwischen Linien- und Projektvorgesetztem, damit die Situation besser beurteilt und der Mitarbeiter besser eingeschätzt werden kann.

Eine weitere Diskussion fand zum Thema Motivation statt. Was motiviert den Mitarbeiter, die Tätigkeit auszuführen? Hier wurde auf jene Tätigkeiten fokussiert, die der Mitarbeiter oder Vorgesetzte nicht so gerne ausführt. Entsprechend entstanden weitere Fragen, die sich auf die Kontrolle und Unterstützung beziehen.

Wer kontrolliert, wann die Aufgabe gemacht werden soll?

Wer unterstützt, wenn der Mitarbeiter seine Aufgabe nicht umsetzen kann?
Die Gründe für die Kontrolle und Unterstützung können sehr unterschiedlich sein.

Anschließend wurde am ‚Fallbeispiel Produktion‘ das Thema Veränderungsprozesse besprochen. Dabei wurden beispielhaft an einer neuen Fertigungsart der Trennwände durch eine computergesteuerte Fräse die Herausforderungen von Veränderungsprozessen für die Führung thematisiert. Folgende Unklarheiten bestehen (vgl. Abb. 22):

Wer ist verantwortlich für die Umsetzung?

Wer ist Ansprechpartner für die Mitarbeiter?

Wer ist der ‚Chef‘ für die Mitarbeiter?

Wer definiert die Qualität?

Die Diskussion beschäftigte sich auch mit dem Aspekt, wie die Führungskräfte zum richtigen Zeitpunkt zu den notwendigen Informationen gelangen. So werden Informationen aufgrund der unklaren Situation vom Mitarbeiter gar nicht, zum falschen Zeitpunkt oder an die falsche Person weitergegeben.

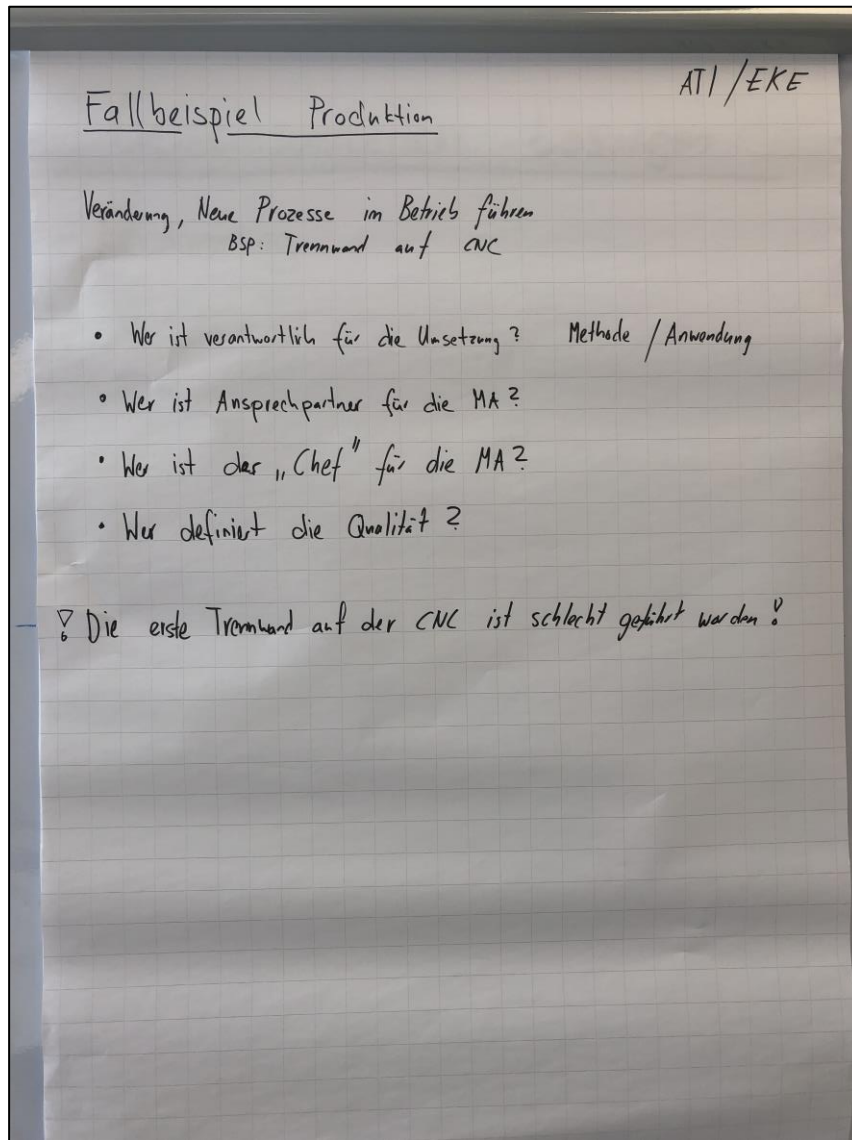


Abbildung 22: Fallbeispiel: Führung im Veränderungsprozess

Danach stellte der Forscher die Frage, ob es Gemeinsamkeiten bei den zwei Beispielen gibt. Daraufhin notierte ein CF an der Posterwand die Aussagen der CF über die Gemeinsamkeiten der Fallbeispiele.

Die Aussagen der CF verdeutlichen (vgl. Abb. 23), dass in beiden Fällen

- ... ein Projektvorgesetzter und ein Linienvorgesetzter involviert waren.
- ... eine Abstimmungsproblematik zwischen den Vorgesetzten herrscht.
- ... die Rückmeldung fehlt bzw. unklar ist, an wen sie erfolgen soll.
- ... die Rückmeldung nicht eingefordert wird.
- ... die Kontrolle ausbleibt.
- ... bereits im Vorfeld Unklarheit, Unsicherheit und Misstrauen herrschen.

... unklare Verantwortlichkeiten vorhanden sind.

... unklare bzw. unausgesprochene Erwartungen vorhanden sind.

Ebenfalls sind sich die CF einig, dass es in beiden Fällen besser wäre,

... wenn zwischen den Vorgesetzten und gegenüber dem Mitarbeiter die Klärung stattfindet, wer im spezifischen Fall der Vorgesetzte ist.

... wenn eine Rückmeldung eingefordert wird.

... wenn eine Kontrolle stattfindet.

... wenn Vertrauen in die Umsetzung erfolgt.

... wenn die Verantwortlichkeiten geklärt sind.

... wenn die Erwartungen klar ausgesprochen sind.

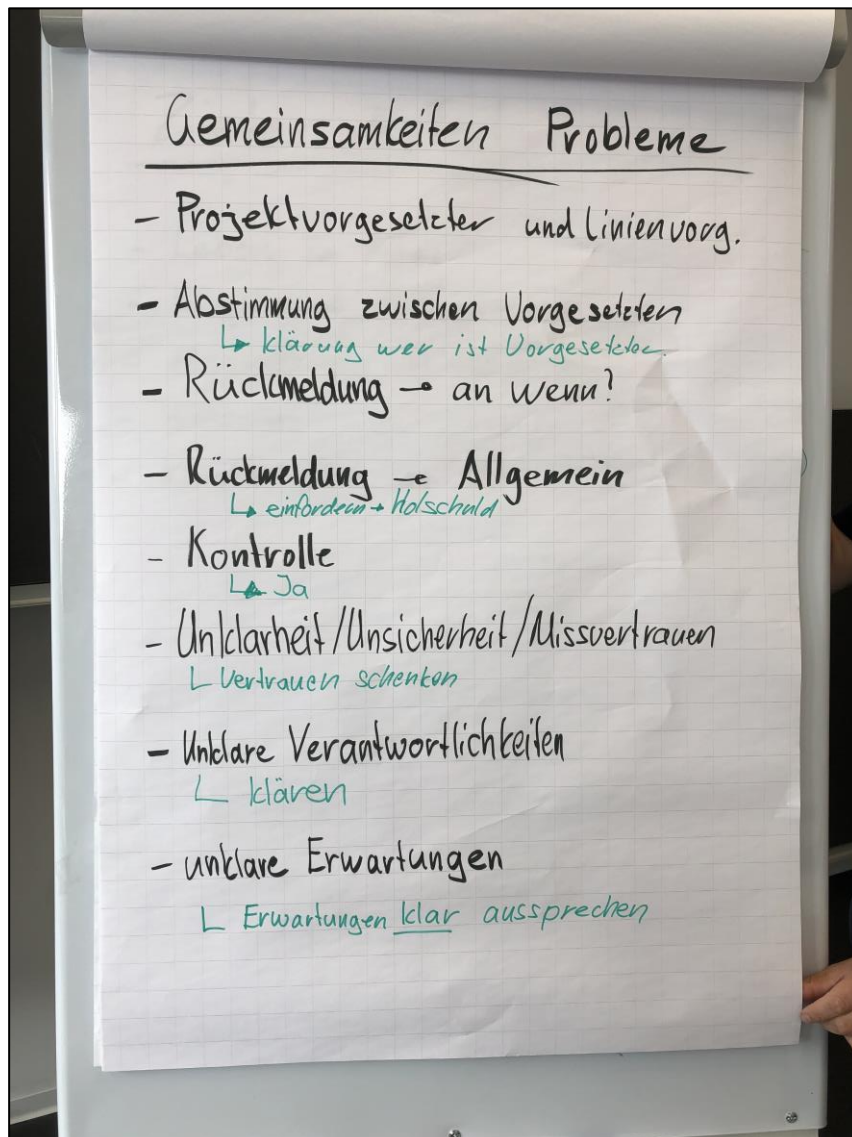


Abbildung 23: Gemeinsamkeiten der zwei Fallbeispiele

Immer wieder tauchte der Begriff Motivation auf. So waren sich die CF einig, dass z. T. unliebsame Arbeiten nur dann ausgeführt werden, wenn auch ein gewisser Druck vorhanden ist. Aufgrund der Tatsache, dass die Mitarbeiter grundsätzlich ausgelastet sind, werden die gern ausgeführten Arbeiten zuerst erledigt. So ist die Einforderung der Pflichten z. T. hilfreich, damit diese erledigt werden. Für die Konsequenzen, wenn die eingeforderte Arbeit nicht ausgeführt wird, wird die hierarchische Führung als notwendig angesehen. Die Schwierigkeit zeigt sich jedoch in der unterschiedlichen Sichtweise der Mitglieder der Organisation: Was bei dem einen Mitglied aus eigenverantwortlichem Handeln heraus erfolgt, muss bei einem anderen Mitglied hierarchisch eingefordert werden.

Ein CF stellte als Extremfall das Beispiel der militärischen Führung dar. So beschrieb ein CF die Führung mit den drei ‚K‘ (Kommandieren, Kontrollieren, Korrigieren). Der andere Extremfall ist, dass der Mitarbeiter in kompletter Eigenverantwortung die Aufgabe umsetzen kann. Aufgrund dieser beiden Sichtweisen erstellte der Forscher zum Verständnis der Diskussion eine Skizze gemäß der folgenden Abb. 24 und diskutierte diese mit den CF.

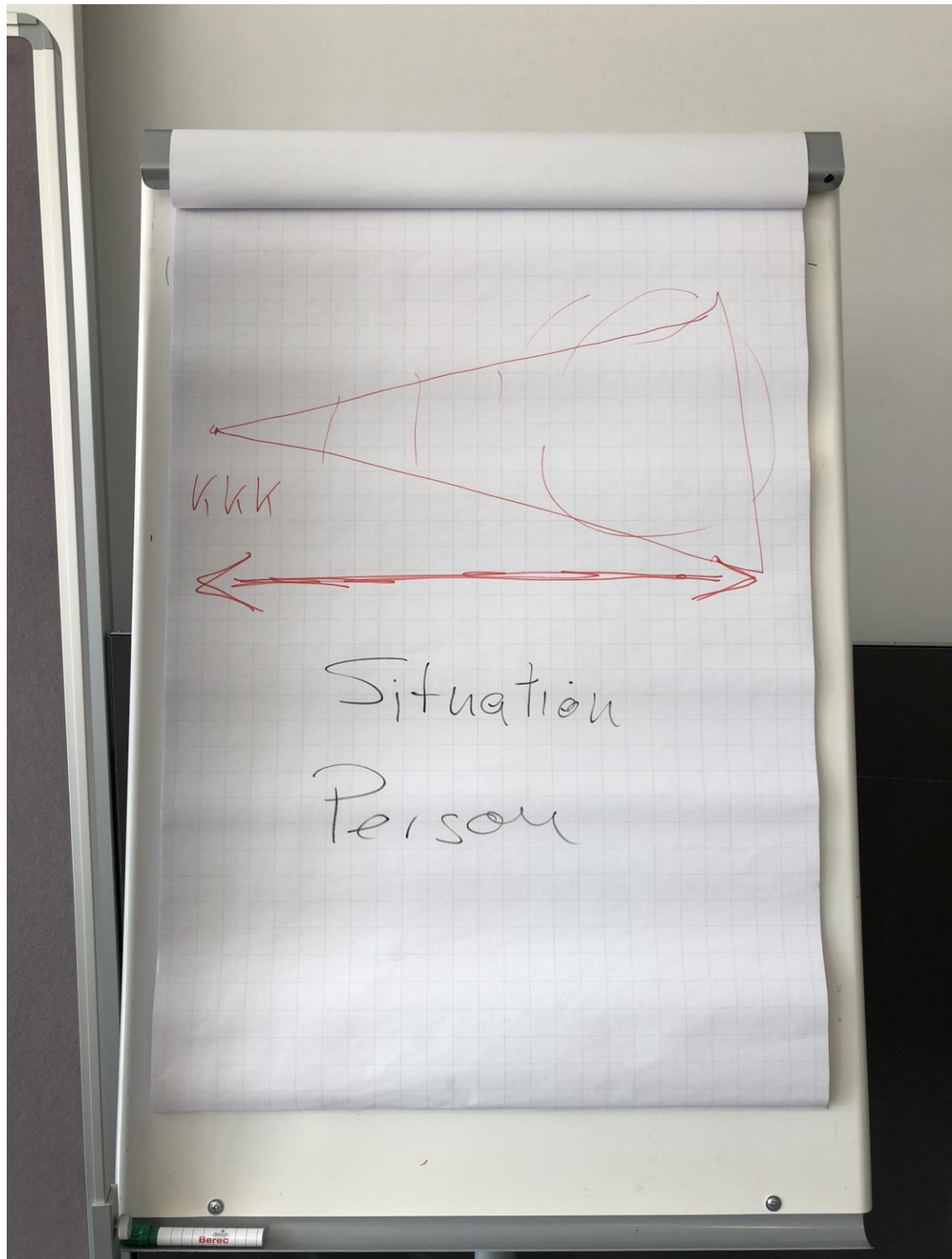


Abbildung 24: Führungsverständnis Diskussionsbasis

Das Dreieck soll die unterschiedlichen Führungsarten darstellen, die je nach Situation und je nach Person (Mitarbeiter) notwendig sind. Der größte Anteil der Führung (rechts) steht für die eigenverantwortliche Umsetzung der Aufgaben durch die Mitarbeiter. In seltenen Fällen wird die direkte Führung im Sinne von

Kommandieren, Kontrollieren und Korrigieren notwendig. Das Wort ‚Kommandieren‘ bezieht sich nicht auf einen militärischen Führungsstil, sondern bezeichnet die unmittelbare, direkte Führung, bei der der Vorgesetzte die Situation vor Ort überprüft. Für die CF ist dies insbesondere bei Veränderungsprozessen notwendig, weil dadurch das Verständnis des Vorgesetzten für die Situation und den Prozess gefördert wird. Der Vorgesetzte bekommt das Problem nicht nur vom Mitarbeiter erklärt, sondern er versteht es aufgrund der Diskussion mit dem Mitarbeiter. Das Wort Diskussion verweist auf die Art des direkten Führungsstils. Damit ist nicht das unreflektierte Ausführen der Arbeit durch den Mitarbeiter im Sinne eines Befehls gemeint, sondern der gemeinsame Weg der Zielerreichung, der durch die Kommunikation zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter beschrritten werden kann. Das Bild der Führung als gemeinsames Verständnis der Führungsart des Forschungsfeldes wurde also durch die CF in der Diskussion bestätigt.

5.2 Erkenntnisse des Workshops

Um die Erkenntnisse des Workshops festzuhalten, wurden die CF aufgefordert, die wichtigsten Punkte in der Gruppe zu diskutieren und danach die aus ihrer Sicht wichtigsten Erkenntnisse auf einem Notizblatt aufzuschreiben. Die Aufgabe lautete: ‚Die wichtigsten Punkte: Warum war der Workshop erkenntnisreich bzw. nicht erkenntnisreich?‘. Das Wort ‚erkenntnisreich‘ wurde von einem CF als wichtig angesehen, weil es um die Reflexion über den Workshop ging. Das ursprüngliche Wort ‚erfolgreich‘ wurde also durch ‚erkenntnisreich‘ ausgetauscht. Die Begründung des CF lautete, dass z. B. ein Skirennen erfolgreich gewonnen werden könne, hingegen ein Workshop zu Erkenntnissen führen solle. Diese Präzisierung beruhte auf der Einbeziehung und Beteiligung der Co-Forscher und deren aktiver und reflektierter Mitarbeit.

Um die Erkenntnisse zu verstehen, sollten sich die CF einige Minuten Zeit nehmen und ihre Gedanken auf Notizblätter schreiben. Anschließend wurden diese an der Posterwand für alle Teilnehmer sichtbar befestigt und erläutert, was mit der jeweiligen Aussage gemeint war. Durch Zwischenfragen und Erläuterungen entstand ein gemeinsames Verständnis über die Aussagen. Die folgende Abb. 25 zeigt die Posterwand und einen Teilnehmer bei der Erläuterung seiner Erkenntnisse.



Abbildung 25: Teilnehmer bei der Erläuterung der Erkenntnisse

Im Anschluss an die Vorstellung der Erkenntnisse wurden die CF aufgefordert, die Punkte zu ordnen, da sich die Erkenntnisse unterschieden. So nannten einige Punkte die wichtigsten Erkenntnisse zum Thema des Workshops. Andere bezogen sich auf die Erkenntnisse über die Methodik des Workshops. Deshalb befragte der Forscher die CF, welche Erkenntnisse eher die Methodik des Workshops zeigten und welche sich auf den Inhalt des Workshops bezogen. In den folgenden Abb. 26, 27 und 28 sowie den Tab. 4 und 5 ist die Aufteilung der Erkenntnisse in Methodik und Inhalt dargestellt.

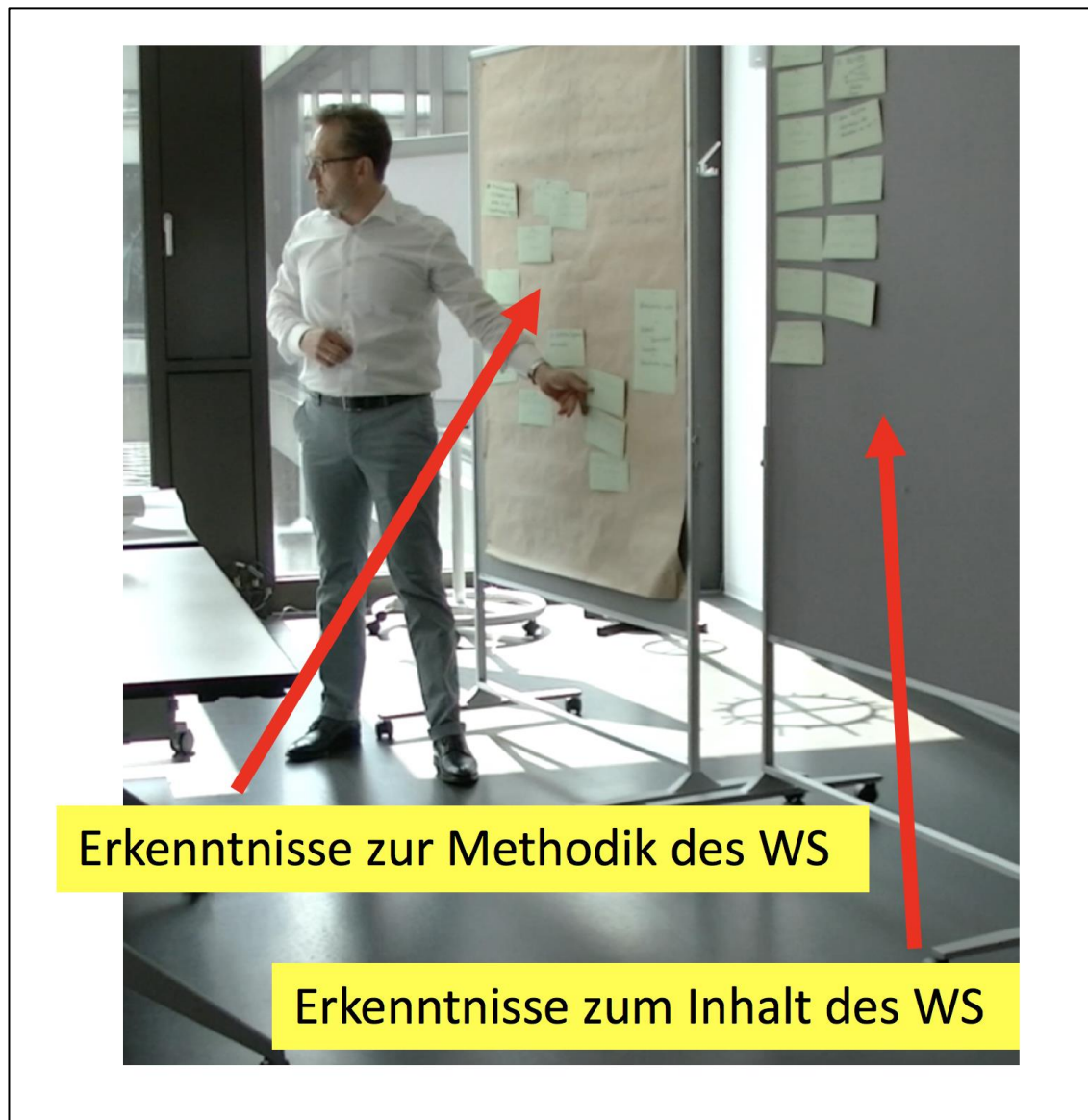


Abbildung 26: Aufteilung der Erkenntnisse in Methode und Inhalt

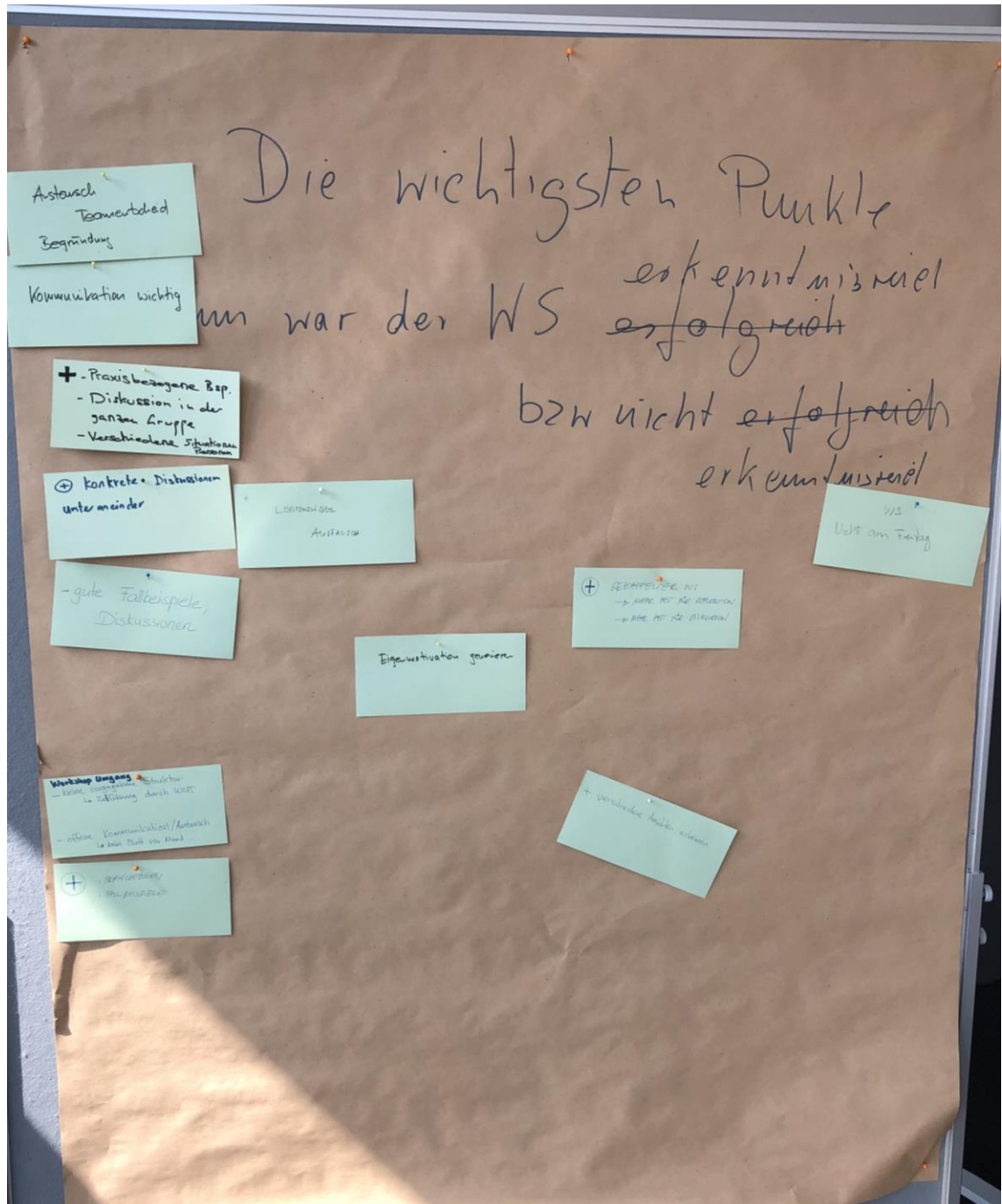


Abbildung 27: Erkenntnisse über die Methode des Workshops

Methode des WS
Austausch
Teamentscheidung
Begründung
Kommunikation wichtig
Praxisbezogene Beispiele
Diskussion in der ganzen Gruppe

(Inhalt war auf dem gleichen Blatt, verschiedene Situationen, Personen)
Konkrete Diskussionen untereinander
Gute Fallbeispiele, Diskussionen
Lebendiger Austausch
Eigenverantwortung generieren
Workshop-Umgang: keine vorgegebene Struktur, Zielführung durch WUT (Forscher) offene Kommunikation/Austausch, kein Blatt vor dem Mund, ...
Praxisbezogen Fallbeispiele
Gestaffelter WS Mehr Zeit für Reflexion Mehr Zeit für Diskussion
Verschiedene Ansichten erkennen
WS nicht am Freitag

Tabelle 4: Erkenntnisse über die Methode des Workshops

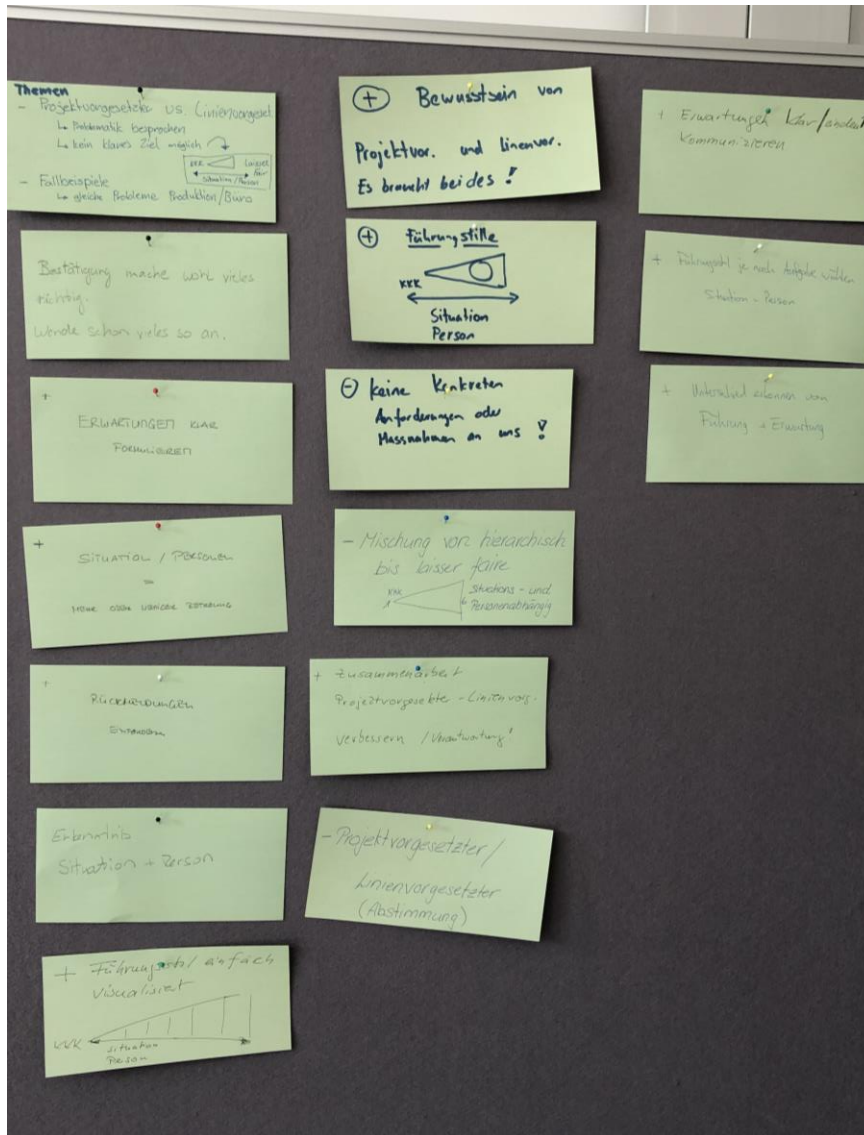


Abbildung 28: Erkenntnisse über den Inhalt des Workshops

Inhalt des WS
Führungsstil je nach Aufgabe wählen, Situation-Person
Unterschied erkennen von Führung und Erwartung
Verschiedene Situationen, Personen
Zusammenarbeit Projektvorgesetzter–Linienvorgesetzter verbessern/Verantwortung!
Projektvorgesetzter/Linienvorgesetzter (Abstimmung)
Erwartungen klar/eindeutig kommunizieren
Bewusstsein von Projekt- und Linienvorgesetzter; es braucht beides
Führungsstil; Situation/Person (Schaubild Führungsstil Killer AG)

Keine konkreten Anforderungen oder Maßnahmen an uns (negatives Feedback)
Mischung von hierarchisch bis laissez faire; Situations- und personenabhängig (Schaubild Führungsstil Killer AG)
Erwartungen klar formulieren
Bestätigung, mache wohl vieles richtig. Wende schon vieles so an.
Themen: Projektvorgesetzter vs. Linienvorgesetzter, Problematik besprochen, kein klares Ziel möglich (Schaubild Führungsstil Killer AG) Fallbeispiel; gleiche Probleme Produktion/Büro
Führungsstil einfach visualisiert (Schaubild Führungsstil Killer AG)
Erkenntnis Situation + Person
Rückmeldungen einfordern
Situation/Personen = mehr oder weniger Betreuung

Tabelle 5: Inhalt des Workshops

5.3 Fazit zum Workshop

Der Workshop konnte wie geplant durchgeführt werden und es waren dauerhaft alle Co-Forscher anwesend. Aufgrund der angemieteten Räumlichkeiten konnten grundsätzliche Störungen vermieden werden. Nur kurzzeitig mussten Co-Forscher aufgrund von Telefonaten den Workshopraum verlassen.

Die wichtigsten Punkte zu Ablauf, Inhalt und erster Erkenntnisgewinnung sind in der folgenden Tab. 6 zusammengefasst.

Ablauf	Inhalt	Erkenntnis
Startsitzung	Informationen Einbezug ins Thema	Zusage der CF zur Teilnahme Interesse der CF vorhanden
1. WS-Teil	Organisation Führung Zielfindung WS	Interesse der CF vorhanden Interesse der CF vorhanden Problemfelder der CF kennen
2. WS-Teil	Fallbeispiele Problemstellung Lösungsansätze	Gegenseitiges Verständnis der CF Problemfeld der CF verstehen Lösungsansätze für Problemfeld durch CF

3. WS-Teil	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn	Gemeinsames Bild für Führung Methodische und inhaltliche Erkenntnisse zum WS
Präsentation	Fazit/Ergebnis	Gemeinsames Verständnis

Tabelle 6: Zusammenfassung des Workshops

Die CF beteiligten sich aktiv an der Ausarbeitung der Themen und brachten neue Impulse und Diskussionspunkte in den Workshop ein. Dies war vor allem bei den weiterführenden Diskussionen während der Pausen und beim Mittagessen zu beobachten. Je nach Art der Workshop-Themen konnte eine mehr oder weniger starke Beteiligung der CF festgestellt werden. Die folgende Tab. 7 zeigt die Beurteilung des Forschers zu den Aktivitäten der CF.

Art u. Weise	Inhalt	Aktivitäten
Präsentation Forscher Ratingkonferenz	Inhalt des WS Theoretischer Teil Organisationen Führungsverständnis	Geringe Diskussionen, gelegentliche Zwischenfragen bzw. Feedback aufgrund des Nachfragens durch den Forscher Meinungsäußerungen der CF auf Nachfragen durch den Forscher
Präsentation durch CF	Fallbeispiele	Geringe Diskussion, gelegentliche Zwischenfragen bzw. Feedback aufgrund des Nachfragens durch den Forscher und die CF
Diskussion kleine Gruppe	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn: Methode und Inhalt des WS	Kurze Diskussionen, ca. 5 Minuten in kleinen Gruppen mit ca. zwei bis drei CF, wobei sich grundsätzlich alle CF in einer Diskussion beteiligen
Offene Dis- kussion	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn	Z. T. lange und detaillierte Diskussionen zwischen drei bis vier CF mit Zwischenfragen und Feedbacks von anderen CF. Nur wenige CF beteiligen sich nicht an der Diskussion.
Meinungsäu- ßerung mit- hilfe Notiz- blatt	Fazit/Ergebnis	Alle CF notieren sich nach ca. zwei bis fünf Minuten eine bis drei Äußerungen und präsentieren diese vor der Gruppe an der Posterwand.

Tabelle 7: Aktivitäten während des Workshops

Die Ergebnisse und Meinungen der Beteiligten wurden mithilfe von Notizblättern, Flipchart-Zeichnungen sowie Bild- und Tonaufnahmen festgehalten und der Ablauf in einer ersten Annäherung an die Indikatoren in Tab. 8 und 9 festgehalten.

Chronologischer Ablauf	Inhalt	Intentionalität	Kollektive Argumentation	Partizipation
Startsitzung	Informationen Einbezug ins Thema	Nicht einschätzbar	gering gering	Information Einbeziehung
1. WS-Teil	Organisation Führung Zielfindung WS	Nicht einschätzbar	gering mittel hoch	Einbeziehung Mitbestimmung Entscheidungsmacht
2. WS-Teil	Fallbeispiele Problemstellung Lösungsansätze	Ja, Ursache/Wirkung	mittel hoch hoch	Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht
3. WS-Teil	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn	Ja, Ursache/Wirkung	hoch mittel	Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht
Präsentation	Fazit/Ergebnis	Nicht einschätzbar	gering	Einbeziehung

Tabelle 8: Ablauf des Workshops; chronologisch

Art u. Weise	Inhalt	Intentionalität	Kollektive Argumentation	Partizipation
Präsentation Forscher	Inhalt des WS Theoretischer Teil Organisationen	Nicht einschätzbar	gering gering	Information Einbeziehung
Präsentation durch Co-Forscher	Fallbeispiele	Nicht einschätzbar	gering mittel hoch	Einbeziehung Mitbestimmung Entscheidungsmacht
Diskussion kleine Gruppe	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn Methode und Inhalt des WS	Ja, Ursache-Wirkung	mittel hoch hoch	Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht

Offene Diskussion	Führungsverständnis Erkenntnisgewinn	Ja, Ursache-Wirkung	hoch mittel	Entscheidungsmacht Entscheidungsmacht
Meinungsausschreibung mit Hilfe Notizblatt	Fazit/Ergebnis	Nicht einschätzbar	gering	Einbeziehung

Tabelle 9: Ablauf des Workshops; Art und Weise

5.4 Interpretation der Daten

Zur Interpretation der Daten werden die gesetzten Ziele der Aktionsforschung betrachtet.

- „1. Was soll erreicht und verändert werden? (Praxisziel)
2. Welches Wissen wird dazu benötigt?“ (Unger 2014, S. 54)

Zu Punkt 1 (Praxisziel)

Das Ziel des Workshops ist das gemeinsame Verständnis der Führung: Welches Führungsverständnis herrscht im Forschungsfeld unter Berücksichtigung der Punkte Motivation, Kommunikation und Erwartungen? Entsprechend wurden die nachfolgenden Punkte ausgearbeitet und auf dem Flipchart das Ergebnis festgehalten. Die folgenden Abb. 29, 30 entsprechen sinngemäß den Skizzen des Workshops.

Das Thema Motivation wurde in den Erkenntnissen des Workshops nicht weiter erwähnt. Hingegen war das Thema Motivation ein ausführlicher Diskussionspunkt beim Thema Führung, wenn es um die Umsetzung von unangenehmen Arbeiten oder um den Umgang mit Veränderungsprozessen geht²¹. So wurde das Wort ‚Druck‘ verwendet als Synonym für Zwang. Ein Teil der CF war der Meinung, dass es z. T. einen gewissen Druck benötigt, damit bestimmte Arbeiten ausgeführt werden. Dies empfinden sie selbst auch so, wenn es um unliebsame Arbeit

²¹ Filmsequenz WS Teil 3, PIC_0150.MP4, 2:20–13:00, im Anhang.

geht.²² Aufgrund dieser Diskussion ist der Forscher der Meinung, den Punkt Motivation zu beachten und in der abschließenden Diskussionsrunde zu thematisieren.

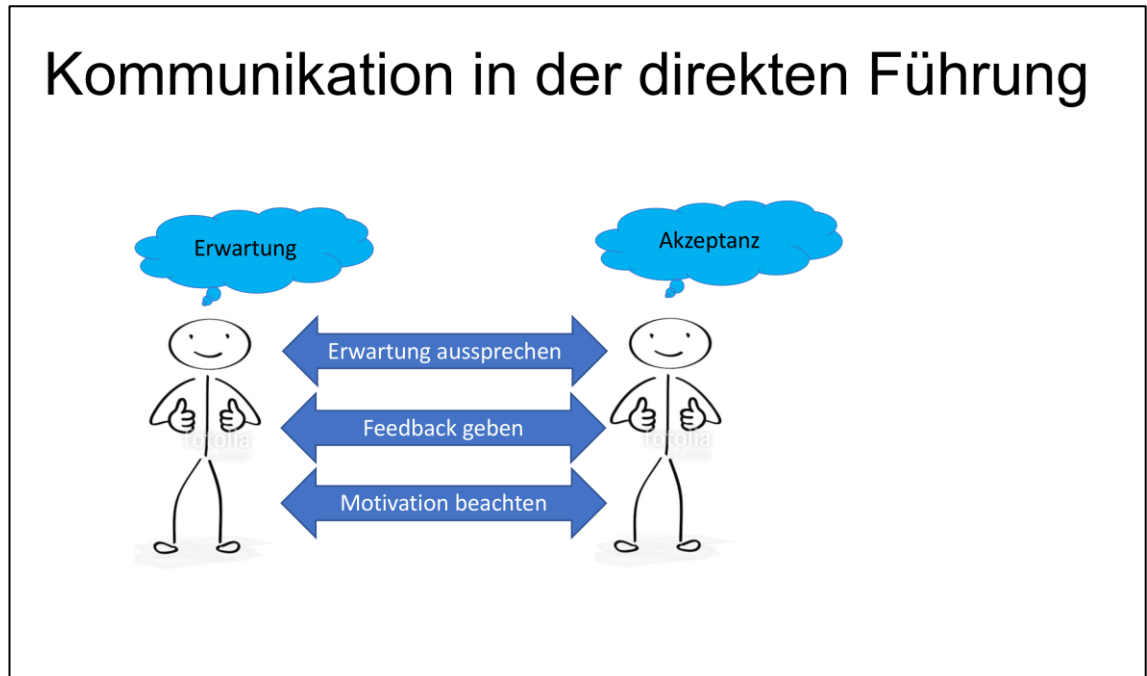


Abbildung 29: Kommunikation in der Führung (Quelle: eigene Darstellung)

²² Filmsequenz WS Teil 3, PIC_0150.MP4, 13:00–15:00, im Anhang.

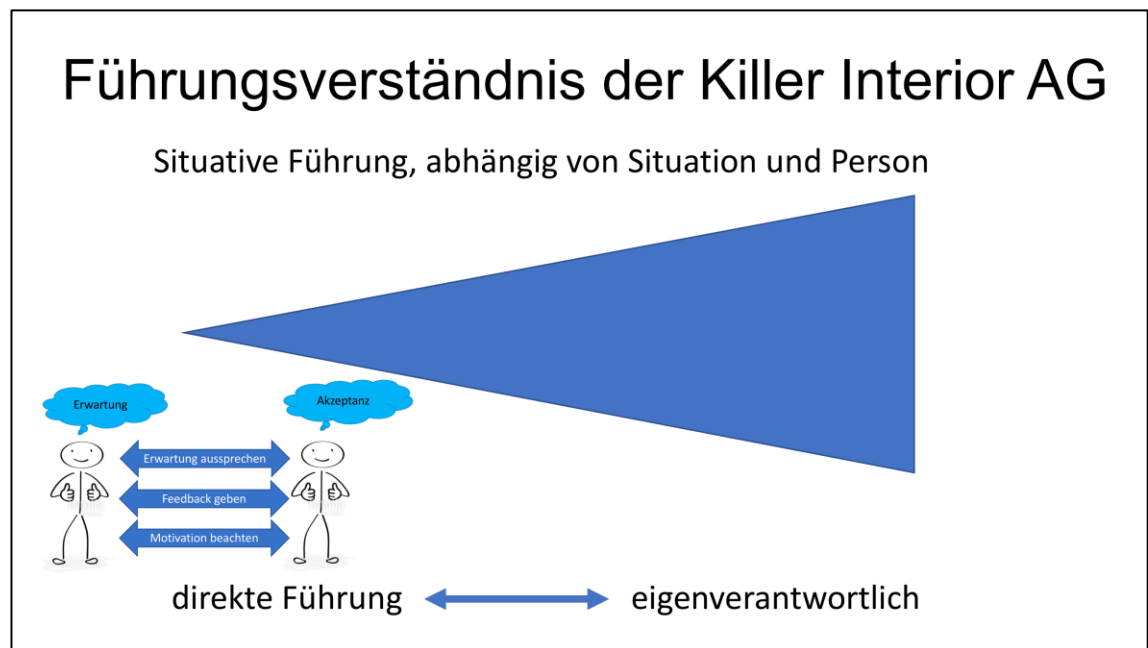


Abbildung 30: Führungsverständnis der Killer Interior AG (Quelle: eigene Darstellung)

In der folgenden Tab. 10 werden die Aussagen der CF zur Methodik des Workshops in Bezug zu den hermeneutisch ausgearbeiteten Indikatoren eines entwicklungsorientierten Konzeptes dargestellt. Dabei wird im Sinne der Interpretation versucht, die Aussagen daraufhin zu deuten, ob sie im Sinne der hermeneutischen Herleitung übereinstimmen (ja = X). Diese Beurteilung wurde bewusst nicht mit den CF durchgeführt, da diese aufgrund der direkten Beziehung zum Forscher beeinflusst werden könnten.

Aussagen	Methodik des WS	Intentionalität	Kollektive Argumentation	Partizipation
1	Austausch		X	X
2	Teamentscheidung		X	X
3	Begründung	X	X	
4	Kommunikation wichtig		X	X
5	Praxisbezogene Beispiele		X	X
6	Diskussion in der ganzen Gruppe (Inhalt war auf dem gleichen Blatt, verschiedene Situationen, Personen)		X	X

7	Konkrete Diskussionen untereinander		X	X
8	Gute Fallbeispiele,		X	X
9	Diskussionen		X	
10	Lebendiger Austausch		X	X
11	Eigenverantwortung generieren	X	X	X
12	Workshop-Umgang: keine vorgegebene Struktur,		X	X
13	Zielführung durch WUT (Forscher)		X	X
14	offene Kommunikation/		X	X
15	Austausch, kein Blatt vor dem Mund, ...			
16	Praxisbezogen		X	X
17	Fallbeispiele		X	X
18	Gestaffelter WS			
19	Mehr Zeit für Reflexion	X		
20	Mehr Zeit für Diskussion		X	X
21	Verschiedene Ansichten erkennen	X	X	X
22	WS nicht am Freitag			

Tabelle 10: Indikatoren aufgrund der Methode des Workshops

Die Aussagen der CF zeigen eine starke Übereinstimmung in Bezug auf die Kollektive Argumentation (18 von 22 Aussagen) und die Partizipation (15 von 22 Aussagen). Der Begriff „Intentionalität“ konnte nur wenigen Aussagen zugeordnet werden (4 von 22 Aussagen).

Ebenfalls werden die Aussagen zum Inhalt des WS den hermeneutisch hergeleiteten Indikatoren gegenübergestellt (vgl. Tab. 11).

Aussagen	Inhalt des WS	Intentionalität	Kollektive Argumentation	Partizipation
1	Führungsstil je nach Aufgabe wählen, Situation-Person	X		X

2	Unterschied erkennen von Führung und Erwartung	X		
3	Verschiedene Situationen, Personen	X		
4	Zusammenarbeit Projektvorgesetzter–Linienvorgesetzter verbessern/ Verantwortung!	X		X
5	Projektvorgesetzter/ Linienvorgesetzter (Abstimmung)	X	X	X
6	Erwartungen klar/eindeutig kommunizieren	X		X
7	Bewusstsein von Projekt- und Linienvorgesetzter; es braucht beides	X		
8	Führungsstil; Situation/Person (Schaubild Führungsstil Killer AG)	X		
9	Keine konkreten Anforderungen oder Maßnahmen an uns (negatives Feedback)			
10	Mischung von hierarchisch bis laissez faire; Situations- und personenabhängig (Schaubild Führungsstil Killer AG)	X		
11	Erwartungen klar formulieren	X		X
12	Bestätigung, mache wohl vieles richtig. Wende schon vieles so an.	X		
13	Themen:			

	Projektvorgesetzter vs. Linienvorgesetzter, Problematik besprochen, kein klares Ziel möglich (Schaubild Führungsstil Killer AG), Fallbeispiel; gleiche Probleme Produktion/ Büro			
14	Führungsstil einfach visualisiert (Schaubild Führungsstil Killer AG)	X		
15	Erkenntnis Situation + Person	X		
16	Rückmeldungen einfordern	X	X	X
17	Situation/Personen = mehr oder weniger Betreuung	X		X

Tabelle 11: Indikatoren aufgrund des Inhalts des Workshops

Die Gegenüberstellung der Aussagen über die Inhalte des Workshops mit den hermeneutisch hergeleiteten Indikatoren zeigt ein anderes Bild als die Gegenüberstellung der Aussagen zur Methode. Hier ist die Intentionalität wesentlich stärker vorhanden (15 von 17 Aussagen). Die kollektive Argumentation ist sehr schwach (2 von 17 Aussagen) und die Partizipation (7 von 17 Aussagen) ebenfalls eher schwach in der Ausprägung.

Diese sich stark unterscheidenden Ausprägungen können aufgrund von verschiedenen Dimensionen entstehen. So könnten die kollektive Argumentation und die Partizipation direkten Einfluss auf die Entwicklungsorientierung einer Organisation haben. Entsprechend wäre es möglich, unter der Annahme der hermeneutischen Erkenntnis, von einer schwachen bzw. starken Entwicklungsorientierung zu sprechen, je nach Ausprägung der beiden Indikatoren. Diese Erkenntnis ergibt sich aufgrund des Aspekts des Lernens, der unmittelbar mit einem entwicklungsorientierten Konzept verbunden ist. Zudem sind die Ausprägungen der Partizipation und der kollektiven Argumentation mit dem Lernen verbunden. Die Schlussfolgerung ist dabei, dass trotz Partizipation der Mitglieder

kein Lernen stattfinden muss, da die kollektive Argumentation fehlt. Miller zeigt dies am Beispiel des Protagonisten Mr. Chance. Trotz der Teilnahme und der Partizipation von Mr. Chance am sozialen Leben erfährt dieser keine kollektive Argumentation, weshalb fundamentales Lernen ausbleibt. (vgl. Miller 1986, S. 7 ff.)

„Nur von solchen sozialen bzw. kommunikativen Handlungen, deren primäres Handlungsziel und deren Funktionsweise genau darin besteht, kollektive Lösungen für interindividuelle Koordinationsprobleme zu entwickeln, kann (wenn überhaupt) sinnvollerweise angenommen werden, daß durch sie grundlegende Lernprozesse ausgelöst werden können.“ (Miller 1986, S. 23)

Entsprechend bleibt ein entwicklungsorientiertes Konzept eingeschränkt, wenn zwar kollektive Argumentationen stattfinden, aber nicht im Sinne einer Partizipation umgesetzt werden. Partizipation meint auch das Zulassen von Veränderung durch die Akteure. So schreiben Klimecki et al.:

„Nur das Zulassen von Vielfalt ermöglicht den verschiedenen Akteuren, ihren eigenen Standort im System zu finden, so daß sie sich mit ihrer Rolle und dem Zweck des Systems identifizieren können. Systeme, die aus »normierten« Akteuren bestehen, verlieren nicht nur an Flexibilität, sondern auch an Integrationsvermögen. Ein wenig integratives System ist nicht entwicklungsfähig, denn Abweichungen von der Norm werden sanktioniert, so daß neue Standpunkte und Sichtweisen wenig Chancen haben, argumentativ einbezogen zu werden.“ (Klimecki et al. 1994, S. 119)

So bezieht der Verfasser die Position, dass ein entwicklungsorientiertes Konzept nur dann optimal gefördert wird, wenn beide Positionen – die kollektive Argumentation und die Partizipation – stattfinden können (vgl. Abb. 31).

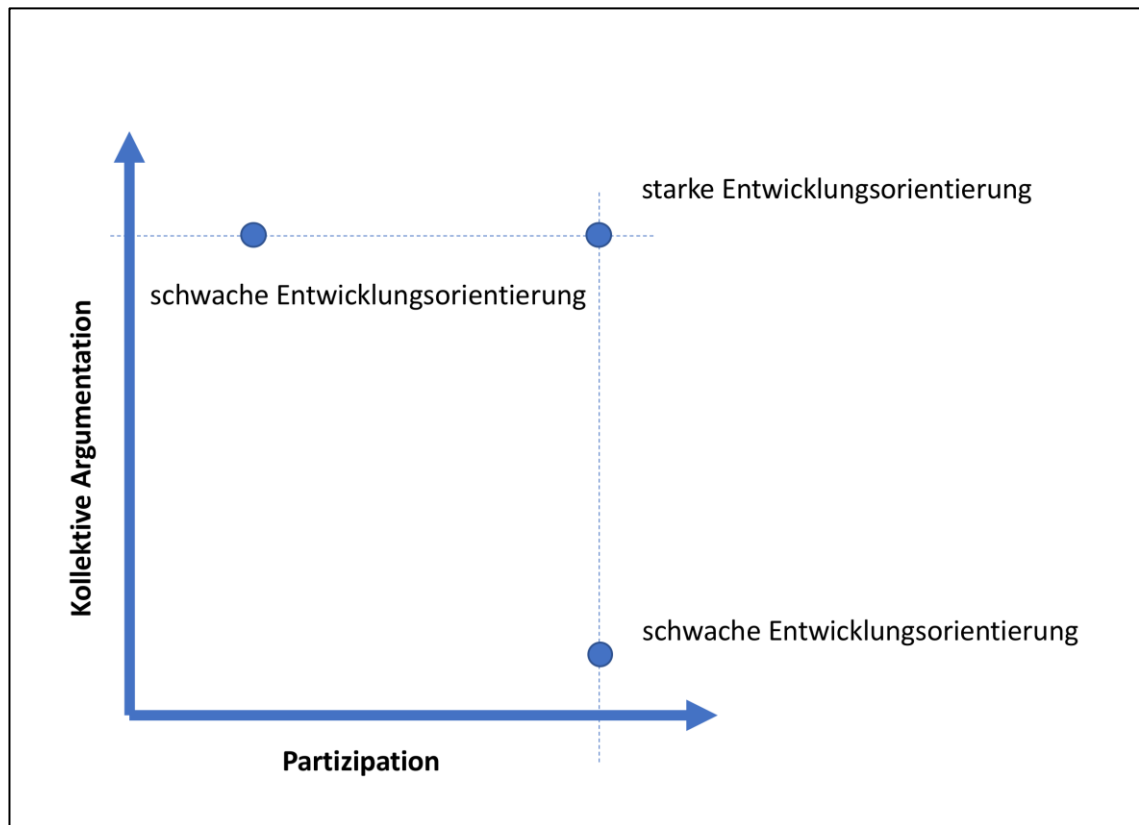


Abbildung 31: Ausprägung der Entwicklungsorientierung (Quelle: eigene Darstellung)

Die Intentionalität als Indikator konnte in Bezug auf den Inhalt des Workshops erkennbar werden. Es kann also von einer Intentionalität über die Ursache und Wirkung der Führungsthemen und Lösungsfindung gesprochen werden. Weitere Ebenen der Intentionalität waren nur schwach erkennbar. Sie zeigten sich in der Diskussion am Beispiel der Motivation und des Zwangs, Arbeiten auszuführen. Dabei wurde auf das Motiv der Handlung eingegangen. In der Konstitutionsanalyse könnte dieses Motiv das Sollen und Wollen darstellen.

Ob dabei von einem wirklichen Bewusstsein im Sinne von Intentionalität gesprochen werden kann, ist nicht ersichtlich. Insbesondere der schwierige Zugang zum subjektiven Sinn, der bereits in Kapitel 2.3.1.3 dargestellt wurde, geht auf die Problematik im Alltagsleben ein. Aus handlungstheoretischer Perspektive zeigt sich hingegen die Intentionalität durchaus als möglicher Indikator.

Die folgende Abb. 32 veranschaulicht den induktiven Ansatz der unterschiedlichen Dimensionen.

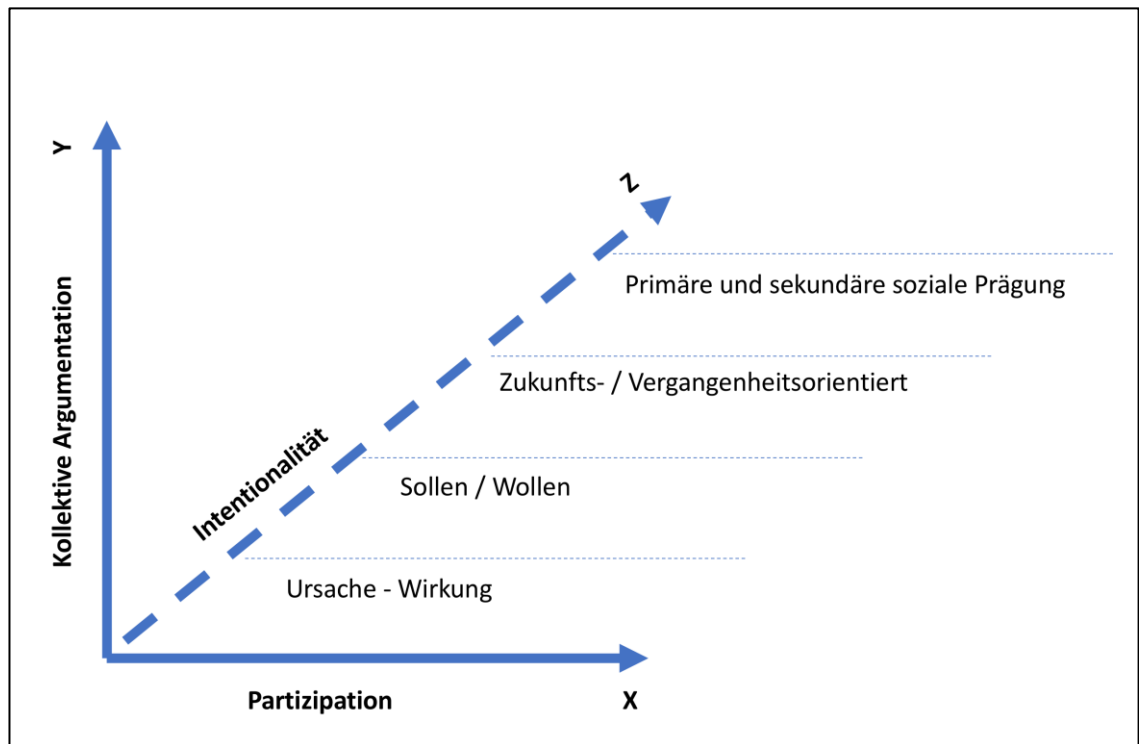


Abbildung 32: Dimensionen der Indikatoren (Quelle: eigene Darstellung)

6. Kritische Einordnung der empirischen Untersuchung

In einer kritischen Betrachtung und im Hinblick auf Begrenzungen der empirischen Untersuchung zeigen sich die Schwierigkeiten bei der Erforschung eines sozialen Gefüges. Insbesondere bei der Bestimmung von Analyseergebnissen können widersprüchliche Aussagen auftreten bzw. die Ergebnisse von einzelnen Gruppen können nicht auf die gesamte Organisation übertragen werden. Klimecki et al. schreibt dazu:

„So können z. B. auf der (instrumentellen) Makroebene entwicklungs-
freundliche Führungsleitbilder vorhanden sein, ohne daß diese allerdings
auf der Mesoebene der Prozesse und der Mikroebene der Individuen um-
gesetzt werden, weil der individuelle oder prozessuale Reifegrad nicht
»ausreichend« ist. Hier handelt es sich um eine typische Schnittstellen-
problematik, indem Führungsleitbilder nicht auf die Meso-Mikroebene
transportiert werden können.“ (Klimecki et al. 1994, S. 111)

Vor dem Hintergrund dieser Problematik limitiert der in dieser wissenschaftlichen Arbeit verwendete methodische Ansatz die Ergebnisse auf eine organisationspädagogische Perspektive eines entwicklungsorientierten Konzeptes (vgl. S. 15 f. und Kap. 4.1.1), da die einbezogenen Co-Forscher nicht die Gesamtheit der Organisation repräsentieren. Eine normative Festlegung des Reifegrades einer Organisation und damit des Forschungsfeldes ist mit der angewandten Forschungsmethode nicht möglich. Dies wurde bereits in Kapitel 1 angemerkt.

Der mit der Forschungsmethode verfolgte Ansatz ermöglicht stattdessen eine organisationspädagogische Perspektive, die das Subjekt in den Vordergrund stellt. Dabei werden Indikatoren des Reifegrades (Partizipation, kollektive Argumentation und Intentionalität) in der empirischen Untersuchung reflektiert, um einen weiteren Erkenntnisgewinn zu erzielen. Diese Reflexion der Indikatoren basiert auf der Interpretation des Forschers und ist damit stark von seiner Expertise abhängig. Daher ist eine kritische Betrachtung primär auf die Interpretation der Ergebnisse zu legen und weniger auf die Zusammensetzung der Gruppe, der an der empirischen Untersuchung teilgenommenen Co-Forscher. Der methodische Ansatz verdeutlicht, dass nicht die Zusammenstellung und Anzahl der Teilneh-

mer der empirischen Untersuchung entscheidend ist, sondern die organisationspädagogische Perspektive. So ist die Position des Forschers in Zusammenhang mit dem Forschungsfeld relevant. Einerseits besteht ein Machtgefüge innerhalb des Forschungsfeldes durch den CEO als Forscher. Andererseits hat der Forscher durch den sozialen Zugang zum Forschungsfeld und den wissenschaftlichen Sachverstand eine Doppelrolle. Der Indikator der Partizipation verstärkt diesen beeinflussenden Faktor.

Die organisationspädagogische Perspektive limitiert bzw. eröffnet sich durch die Möglichkeit der Partizipation. Sie ist Indikator und methodisches Vorgehen zugleich. Benötigt wird für diesen Indikator eine Instanz, die diese Partizipation herstellt, sowohl aufseiten der Wissenschaft wie aufseiten der Praxis. Geißler schreibt dazu:

„Die Einbindung wissenschaftlicher Rationalität in die Organisationsentwicklung wirft die Frage nach der Beziehung zwischen OE-Praxis und Wissenschaft auf bzw. impliziert die Forderung, daß die Wissenschaft sich in den Dienst der OE-Praxis stellt. Diese Forderung ist keineswegs trivial. Denn das traditionelle Selbstverständnis einer Wissenschaft, die Praxis nur als Erprobungs- und Anwendungsfeld ihrer Erkenntnisse versteht, hat Schwierigkeiten mit solch einer Unterordnung. Damit wird deutlich: Die Beziehung zwischen OE-Praxis und Wissenschaft kann zu einem Problem werden, weil beide Seiten unterschiedliche Vorstellungen einer möglichen Zusammenarbeit haben.“ (Geißler 2000, S. 144)

Durch die Doppelrolle des Forschers konnte dieses Problem entschärft werden. Kritisch zu betrachten ist allerdings die Erkenntnisfindung, die auf der Interpretation der Daten der empirischen Untersuchung beruht. Die Interpretation erfolgte durch den Forscher mit Blick auf den theoretischen Bezugsrahmen. Die Co-Forscher wurden aufgrund der möglichen Beeinflussung durch die Stellung des Forschers als CEO zur Interpretation nicht hinzugezogen. So konnten zwar weitere Erkenntnisse generiert werden, diese wurden jedoch nicht innerhalb der Gruppe der Co-Forscher reflektiert. Dabei ist zu beachten, dass unabhängig von der Stellung des Forschers die Interpretation der empirischen Untersuchung mit den Teil-

nehmern sowieso nur limitiert möglich wäre. (vgl. Kap. 4) Hier besteht eine Forschungslücke – die Subjekthaftigkeit der Organisationsteilnehmer –, die zu der in dieser Arbeit angewandten Methode geführt hat. (vgl. Kap. 1.1)

7. Zusammenfassung und Erkenntnis

In der vorliegenden berufspädagogischen Forschungsarbeit wurde von einer Problem- und Fragestellung ausgegangen, die sich mit der aktuellen Dynamisierung der alltäglichen und geschäftlichen Abläufe einer Organisation auseinandersetzt. Die daraus entstehende Situation ist mit dem heutigen Denk- und Sprechvermögen nur schwer greifbar (offene Zukunft). (vgl. Kap. 1) In Anbetracht der komplexen Aufgabenstellung, die sich aufgrund des Forschungsstandes zeigte, war es notwendig, die grundsätzlichen Bedingungen dieser Arbeit über einen sozialisationstheoretischen Bezugsrahmen zu finden. Entsprechend wurden sozialtheoretische Ansätze und deren Konstrukte, Themen und Aspekte diskutiert und im Hinblick auf die Problem- und Fragestellung zusammengeführt. Dieser theoretische Bezugsrahmen (vgl. Kap. 2) wurde erweitert um die Sichtweise der Organisation und der Reflexivität. Dabei konnten die Zusammenhänge zwischen Evolution, dem Paradigma sozialer Systeme und Organisationslernen ausgearbeitet werden. Ebenfalls berücksichtigt wurden die handlungstheoretische Seite und heterarchische Strukturen. Daraus ergab sich die Basis für die Ableitung der Indikatoren (vgl. Kap. 3.1).

Auf diese Weise konnte der Bezug der Indikatoren zur Forschungsfrage hergestellt und damit eine theoretische Erkenntnis geschaffen werden, um diese in der anschließenden empirischen Untersuchung zu reflektieren und zu erweitern. Zudem sollte dem Anspruch der Arbeit Rechnung getragen werden, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. Als Forschungsmethode wurde die partizipative Methode gewählt (vgl. Kap. 4.1.2). Diese kritisch hinterfragende Pädagogik betrachtet die Teilnehmer des Organisationslernens als mündige und emanzipierte Subjekte, die gemeinsam und reflektiert die Wirklichkeit bestimmen. Zudem sollte mithilfe eines induktiven Ansatzes Neues im Sinne eines Erkenntnisgewinns ermöglicht werden, auch als Basis für weitere Forschungsarbeiten zum Thema.

Das Forschungsfeld (vgl. Kap. 4.1.3) bietet aufgrund der engen Beziehung zum Forscher die Möglichkeit, eine organisationale Gesamtsicht zuzulassen, die sich aus einer Außen- und einer Innenperspektive zusammensetzt. Dadurch erhält der Forscher eine Doppelrolle: wissenschaftlicher Sachverstand und sozialer Zugang zur Lebenswelt des Forschungsfeldes. Die Co-Forscher stellten im Sinne

eines Netzwerkes mit strukturellen Löchern eine Forschergemeinschaft dar, die sich in mehreren Workshops intensiv mit dem Thema Führung beschäftigte.

In diesen Workshops wurden die Zielsetzung und die Darstellung der Ergebnisse durch die Co-Forscher erarbeitet und in einem iterativen Prozess zwischen Theorie und Empirie wurde Neues geschaffen. Ein weiteres Ziel wurde ebenfalls erreicht, nämlich sich sozialer Wirklichkeit zu nähern, in Bildern festzuhalten und erste Erfahrungen zum Thema Veränderung in einem erweiterten Workshop zu sammeln. (vgl. Kap. 5)

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit lassen sich wie folgt kurz zusammenfassen. Wie in Kapitel 4 dargestellt wurde, ermöglicht die Forschungsmethode ein Doppelziel: ein Praxisziel mit dem Anspruch, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern, und als wissenschaftliches Ziel das Generieren eines Erkenntnisgewinns.

In einer ersten Annäherung an diese Ziele wurden in Kapitel 3.2 drei Indikatoren benannt, die den Reifegrad einer Organisation beeinflussen können und aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen: Intentionalität, kollektive Argumentation und Partizipation der Organisationsmitglieder. Aus Sicht der hermeneutischen Ausarbeitung bildeten sie die Basis für den weiteren Erkenntnisgewinn. Bei der empirischen Untersuchung wurden die Indikatoren als Kategorien verwendet, um ihnen die Aussagen, Verhaltensweisen und Erkenntnisse aus dem Workshop gegenüberzustellen und damit weitere Daten für die Interpretation zu eruieren. Es zeigte sich eine große Übereinstimmung bei der Beurteilung der Methode des Workshops über die kollektive Argumentation und die Partizipation der Teilnehmer. Hier verweisen die Ausführungen von Klimecki et al. und Miller darauf, dass keine wechselhafte Beziehung vorhanden sein muss und deshalb Lernen bei den Teilnehmern ausbleiben kann.

Der Indikator Intentionalität konnte in verschiedenen Situationen der empirischen Untersuchung gedeutet werden. Insbesondere bei den Inhalten des Workshops waren Anzeiger für Intentionalität erkennbar. Kritisch angemerkt werden muss jedoch, dass beim Aspekt Subjektivität für den Beobachter keine Möglichkeit besteht, den mit der Intentionalität verbundenen subjektiven Sinn des Gegenübers zu erkennen (vgl. Schütz 2016, S. 49) bzw. ob er selbst für das Gegenüber er-

kennbar wird. Welche Werkzeuge können dem „(f)ür das in natürlicher Einstellung dahinlebende einsam Ich“ (Schütz 2016, S. 48) mitgegeben werden, um diesen Prozess der Selbstbetrachtung zu ermöglichen und damit „intentionales operatives Anpassungslernen“ (Geißler 2000, S. 249) zu erlernen? Die hermeneutische Methode brachte die Erkenntnis, dass die Intentionalität weiterhin als Indikator stehen kann, der den Reifegrad einer Organisation beeinflusst – damit wurde das wissenschaftliche Ziel (Erkenntnisgewinn) erreicht.

Das Praxisziel, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern, wurde aus der Zielsetzung des Workshops abgeleitet und im Rahmen der partizipativen Forschung von den Co-Forschern selbst definiert, ebenso der Ablauf und die Verwertung der Ergebnisse. So wurde die Fragestellung – welches Führungsverständnis herrscht bei der Killer Interior AG unter Berücksichtigung der Punkte Motivation, Kommunikation und Erwartungen – an zwei konkreten Praxisbeispielen dargestellt und diskutiert. Dabei entstand ein gemeinsames Verständnis für den Führungsleitsatz der Killer Interior AG sowie eine Sensibilität für die daraus entstehenden Herausforderungen. Als Ergebnis konnte per Modell das Führungsverständnis festgehalten werden. Es zeigt die Eigenverantwortung der Mitarbeiter sowie die Verantwortung beim Führen durch Vorgesetzte. Im Rahmen der Einbeziehung aller Mitarbeiter konnte dieses Modell als allgemeines Führungsverständnis der Firma präsentiert und besprochen werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse zeigt sich, dass die vorliegende berufspädagogische Arbeit einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die genannte Problem- und Fragestellung geliefert hat. So konnten klare Aussagen über Organisationslernen gemacht und Indikatoren benannt werden, die den Reifegrad einer Organisation beeinflussen und damit zu einem entwicklungsorientierten Konzept führen. In der empirischen Untersuchung wurde aufgrund dieser Indikatoren soziale Wirklichkeit verstanden und verändert, indem ein gemeinsames Ziel definiert, Lösungsvorschläge dargestellt und in kollektiver Argumentation gemeinsame Erkenntnisse erarbeitet werden konnten. Anhand der Praxisbeispiele (Führung der Projektleiter im Tagesgeschäft und Führung bei Veränderungsprozessen) wurden Kommunikationsprobleme aufgedeckt und ein gemeinsames Führungsverständnis ausgearbeitet, das zu einer höheren Problemlösungskompetenz führte. An dieser Vorgehensweise und dem dargestellten Ergebnis lässt sich erkennen, dass Organisationslernen stattgefunden hat, ohne dass die Organisation dabei

über- oder unterfordert war. So deuteten weder Kommunikationsblockaden noch andere Hinweise darauf hin, dass die Entwicklung nicht auf das Niveau der Organisation passen würde. Zudem ließ die zielgerichtete Beteiligung der Co-Forscher an den Workshops auf hohe Motivation schließen. Die Problemlösung durch die Co-Forscher zeigte, dass sie selbst als Organisationsmitglieder durch die genannten Indikatoren die Lösungsfindung erarbeitet hatten und damit als handelnde Subjekte im Vordergrund standen. So war es durch die subjektivierte Stellung der Co-Forscher möglich, auch im Anschluss an den Workshop und als Vorbereitung für den darauffolgenden Workshop, Erkenntnisse auszutauschen und weitere Informationen einzuholen. Insbesondere darin zeigt sich ein Lösungsweg für Organisationslernen unter evolutionären Bedingungen, indem phasenweise Intentionalität – erarbeitet durch Partizipation und kollektive Argumentation – auf Problemfelder gelegt und fortlaufend mit neuen Erkenntnissen und Informationen angereichert werden kann. Durch diesen iterativen Prozess konnten Antworten auf strittige Fragen, auch unter dem Gesichtspunkt der offenen Zukunft, gefunden und zugleich hinterfragt werden.

Die Problemstellung des Festmachens eines Reifegrades konnte durch die Unterstellung der Bildsamkeit und der Selbsttätigkeit der Co-Forscher gelöst werden. Es zeigte sich, dass die Lösungsvorschläge und die definierten Veränderungsschritte durch die Co-Forscher selbst erarbeitet wurden, was entsprechend der pädagogischen Sichtweise dem Niveau der Gruppe entsprach. So konnten die Schwierigkeiten klassischer quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, die sich in Operationalisierungsproblemen und den Wirklichkeitskonstruktionen von Organisationsmitgliedern zeigten, durch die angewandte partizipative Forschungsmethode gelöst werden und durch diese Vorgehensweise auch für die Co-Forscher ein Verständnis für die Struktur (Organisation), für die Funktion (Rolle und Aufgaben) und für das Individuum (Subjekt) hergestellt werden.

8. Ausblick

Die vorliegende berufspädagogische Arbeit konnte aufgrund der Forschungsmethode und der spezifischen Position des Forschers zum Forschungsfeld durch einen induktiven Ansatz Wissen generieren sowie durch die partizipative Methode soziale Wirklichkeit verstehen und verändern. Auf dieser Basis konnten Indikatoren herausgearbeitet werden, die in weiteren Forschungsarbeiten verwendet werden und zur Operationalisierung der Ergebnisse dienen können. Außerdem können sie in quantitativen Arbeiten auf ihr Vorhandensein überprüft werden und damit Rückschlüsse auf die organisationspädagogische Perspektive in Verbindung mit einem entwicklungsorientierten Konzept geben.

Die Erkenntnisse der Arbeit haben darüber hinaus Fragen hervorgebracht, die nicht beantwortet werden konnten. Zum einen würden sie den Umfang dieser Arbeit zu weit ausdehnen und zum anderen würden sie von der Problem- und Fragestellung ablenken. So stellt sich für den Verfasser die Frage, welche Strukturen und Funktionen sich aus Organisationslernen entwickeln und welchen Einfluss diese wiederum auf das Individuum haben.

Der Zusammenhang von Struktur, Funktion und Individuum zeigt sich im sozialtheoretischen Bezugsrahmen (vgl. Kap. 2) sowie in der anschließenden empirischen Untersuchung (vgl. Kap. 4, 5). In beiden Ausarbeitungen konnte dargestellt werden, dass sie interdependent zueinander stehen und dass sie Einfluss auf das Lernen von Organisationen ausüben, indem sie die Indikatoren Partizipation, kollektive Argumentation und Intentionalität begünstigen oder eher hemmen. Offen bleibt jedoch, welche Auswirkungen die Indikatoren auf die Organisation ausüben, die sich durch Lernen permanent weiterentwickelt. Als Beispiel kann die Frage dienen, welche Rolle, Stellung und Funktionen sich für Führungskräfte herausbilden und welche Kompetenzen zur Erfüllung dieser Aufgaben notwendig werden. Damit verbunden sind Fragen zur grundsätzlichen Struktur von Organisationen. Bisherige Aufbau- und Ablauforganisationen eines Unternehmens, die sich aus der Organisationsentwicklung geprägt hatten, könnten durch eine organisationspädagogische Perspektive erweitert werden, indem das handelnde Subjekt selbst durch Organisationslernen Strukturen und Funktionen bildet. Der iterative Prozess hätte dabei auch Auswirkungen auf die Berufsbildung. Denn wenn ein Teil der Aufgaben eines Organisationsmitglieds darin besteht, die Organisation durch Organisationslernen permanent weiterzuentwickeln, müssten auch

Aus- und Weiterbildungsprogramme an diese Bedürfnisse angepasst und die dazu notwendigen Kompetenzen vermittelt werden. Am Beispiel dieser Auswirkung auf die Berufsbildung lässt sich darstellen, dass Organisationslernen nicht nur auf die innerorganisationalen Gegebenheiten Einfluss hat, sondern auch grundsätzliche Themen der Bildung und der gesellschaftlichen Entwicklung anspricht und damit Organisationslernen einen weiteren Schritt in eine offene Zukunft führt.

Denkt man die Thematik weiter, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen sowie Chancen und Risiken durch das Bewusstwerden der eigenen Handlungen durch Intentionalität bestehen. Das Greifen und Verstehen des objektiven Sinns oder der durch eine phänomenologische Reduktion ergründende subjektive Sinn können dem Individuum neue Sichtweisen eröffnen, die zuvor durch die Konstituierung der Wirklichkeit verschlossen waren. Diese Reflexion könnte das Individuum bei seiner persönlichen Entwicklung unterstützen und das Lernen in der Organisation fördern. So ist bislang noch unbeantwortet, ob sich das Subjekt innerhalb einer organisationalen Einbindung dem seiner Handlung enthaltenen subjektiven Sinn nähern kann und welche Auswirkungen dies für das Subjekt und die Organisation hat. Dabei ist die Basis das Begreifen, dass Handlungen nicht zwingend einem Ursache-Wirkungsprinzip unterliegen, sondern Faktoren wie z. B. das Sollen und Wollen als Motiv in die Handlung der Subjekte einwirkt.

Dies könnte ein neues Verständnis der Handelnden über sich selbst hervorbringen, mit dem pädagogischen Ansatz der Bildsamkeit als Basis. Dabei erfährt das Subjekt durch Intentionalität, dass sein Handeln unterschiedliche Aspekte beinhalten kann, die sich wechselseitig beeinflussen. So wirkt z. B. einerseits die Sozialisation des Subjekts auf sein Verständnis ein, wie es sich selbst und die Umwelt wahrnimmt. Andererseits kann das Subjekt selbst auf das Verständnis einwirken, indem es wahrnimmt, wie sich seine Handlungen konstituieren. In einer Organisation wahrgenommene Zwänge, die zu Lernblockaden und Widerständen führen, können beseitigt werden, indem sich das Subjekt selbst als emanzipiertes und mündiges Wesen begegnet. Dabei könnte das Subjekt die Freiheit erkennen, die in seinen Handlungen enthalten ist, und dies nutzen, um bewusste Entscheidungen für sich und die Organisation zu treffen.

Literaturverzeichnis

- Akremit, Leila; Baur, Nina; Knoblauch, Hubert; Traue, Boris (Hg.) (2018): Handbuch Interpretativ forschen. Juventa Verlag. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Au, Corinna von (Hg.) (2016): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. System, Beziehung, Haltung und Individualität. Wiesbaden: Springer.
- Baur, Nina; Knoblauch, Hubert; Akremit, Leila; Traue, Boris (2018): Qualitativ – quantitativ – interpretativ: Zum Verhältnis methodologischer Paradigmen in der empirischen Sozialforschung. In: Leila Akremit, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 246 – 284.
- Beck, Ulrich (1997): Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beer, Stafford (1959): Kybernetik und Management. Hamburg: Fischer.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bleicher, Knut (2011): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. 8., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Boudon, Raymond; Wippler, Reinhard (1979): Widersprüche sozialen Handelns. Darmstadt: Luchterhand.
- Burzan, Nicole (2014): Indikatoren. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1029 – 1036.
- Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2., erw. und neubearb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2002): Change-Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 10. Aufl. [vollst. überarb., erw. und aktualisiert]. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Fischer, Martin; Spöttl, Georg; Becker, Matthias (Hg.) (2012): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. 1st, New ed. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Flick, Uwe (2018): Gütekriterien. In: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 183 – 202.

Foerster, Heinz von (2016): Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawick. 16. Aufl. München, Zürich: Piper Verlag.

Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.

Glaserfeld, Ernst von (2016): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Einführung in den Konstruktivismus. Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glaserfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawick. 16. Aufl. München, Zürich: Piper Verlag, S. 9–39.

Gorecki, Pawel; Pautsch, Peter (2014): Praxisbuch Lean Management. Der Weg zur operativen Excellence. 2., überarb. Aufl. München: Hanser.

Habermas, Jürgen (2016): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Band 1. 10. Aufl. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hetzler, Sebastian (2010): Real-Time-Control für das Meistern von Komplexität. Managing Change durch kontinuierlich richtiges Entscheiden. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Jungmann, Walter (2007): Gibt es moralisches Wissen? Zum Konstituiertenproblem der Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen des „postmodernen“ Pluralismus. Zugl. Teildr. von: Mannheim, Univ., Habil., 2000. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Keller, Hans; Heinemann, Elke; Kruse, Margret (2012): Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. Information & Service. In: *Zeitschrift für Evaluation* 11 (2), S. 287–298.

- Kieser, Alfred; Ebers, Mark (2014): Organisationstheorien. 7., aktualisierte und überarb. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Killer, Marco (2016): Führungsleitsatz Killer Interior AG.
- Kirsch, Werner; Seidl, David; van Aaken, Dominik (2010): Evolutionäre Organisationstheorie. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klimecki, Rüdiger; Probst, Gilbert, J. B.; Eberl, Peter (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Knoblauch, Hubert; Baur, Nina; Traue, Boris; Akremi, Leila (2018): Was heißt „interpretativ forschen“? In: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9 – 35.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch [Online-Materialien]. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landwehr, Norbert; Steiner, Peter (2003): Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin: De Gruyter.
- Luhmann, Niklas (2015): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 9. Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (2005): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 12. Aufl., Taschenbuchausg. München: Goldmann.
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Max (2006): Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Münch, Richard (1988): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nassehi, Armin (2008): Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten“. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

North, Klaus; Reinhardt, Kai; Sieber-Suter, Barbara (2013): Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln; mit vielen Fallbeispielen. 2., überarb. und erw. Aufl. 2013. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Pappi, Franz Urban (Hg.) (1987): Methoden der Netzwerkanalyse. München: De Gruyter Oldenbourg.

Probst, Gilbert J. B. (1993): Organisation. Strukturen, Lenkinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.

Reichertz, Jo (2018): Interpretieren in Interpretationsgruppen. Versprechungen, Formen, Bedingungen, Probleme. In: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 72–107.

Rosenstiel, Lutz von (2017): Organisationsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl., Originalausgabe. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenverlag (Rowohlts enzyklopädie, 55628), S. 224 – 237.

Rost, Jürgen (2002): Qualitative und Quantitative Methoden in der fachdidaktischen Forschung. In: Kay Spreckelsen, Kornelia Möller und Andreas Hartinger (Hg.): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 5), S. 71–90.

Schmid, Bernd (2014): Systemische Organisationsentwicklung. Change und Organisationskultur gemeinsam gestalten. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schütz, Alfred (1972): Gesammelte Aufsätze. I. Dordrecht: Springer Netherlands.

Schütz, Alfred (2016): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (zuerst 1932).

Soeffner, Hans-Georg (2017): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl., Originalausgabe. Reinbek/Hamburg: Rowohlt Taschenverlag (Rowohlts enzyklopädie, 55628), S. 164 – 175.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt (55707).

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Unger, Hella von (2018): Partizipative Forschung. In: Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 161–202.

Watzlawick, Paul (2017): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. Ungekürzte Taschenbuchausg., 18. Aufl. München [u. a.]: Piper Verlag.

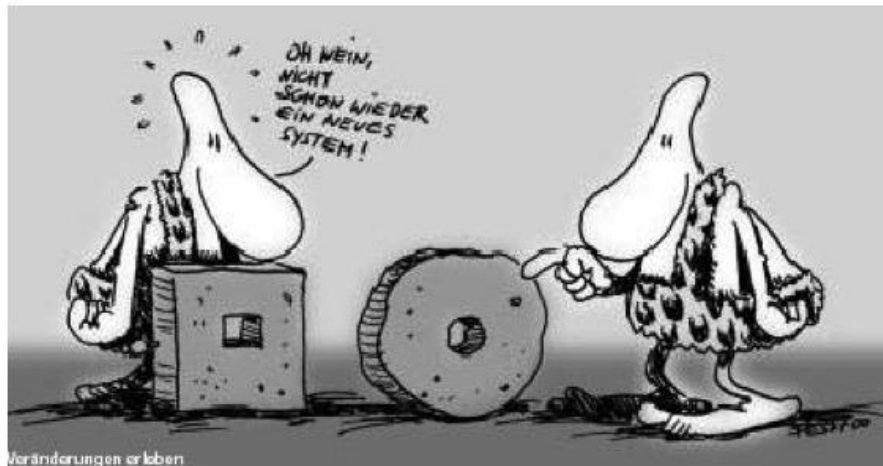
Weick, Karl E.; Hauck, Gerhard (2011): Der Prozess des Organisierens. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

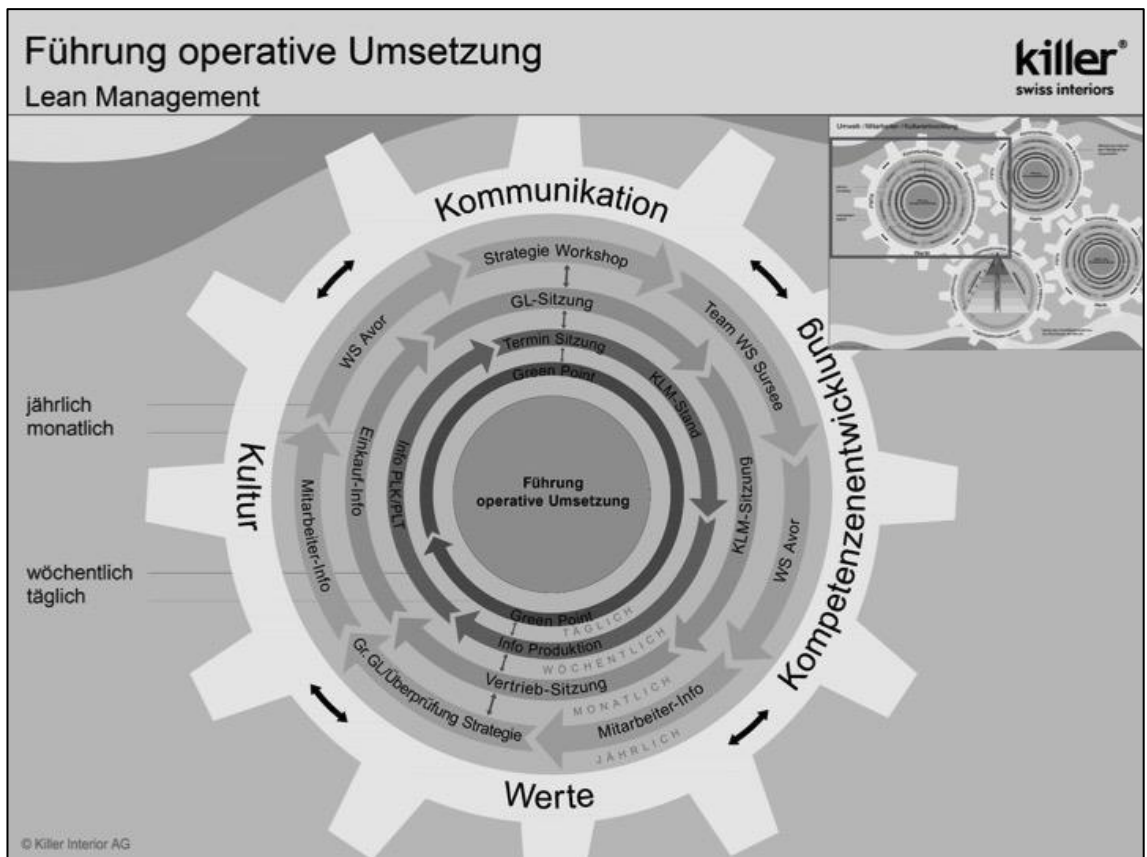
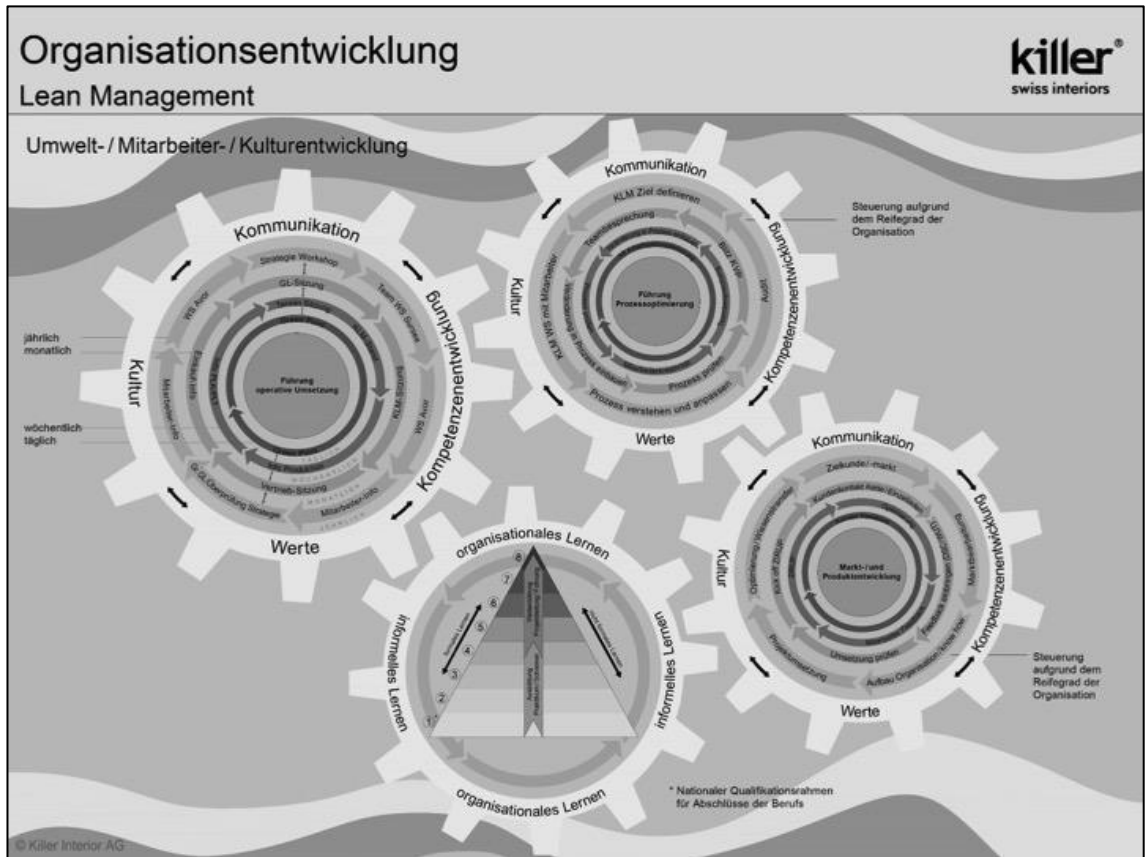
Zahavi, Dan (2009): Husserls Phänomenologie. Tübingen: Mohr Siebeck.

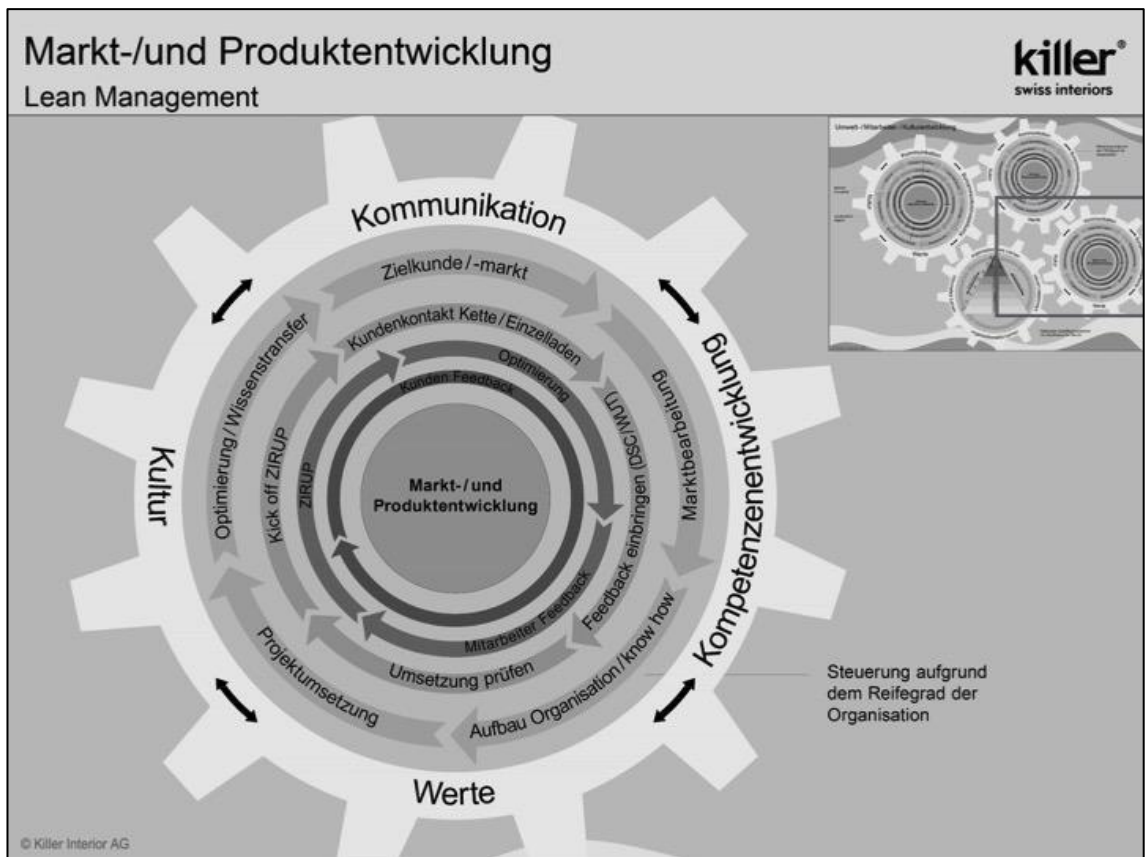
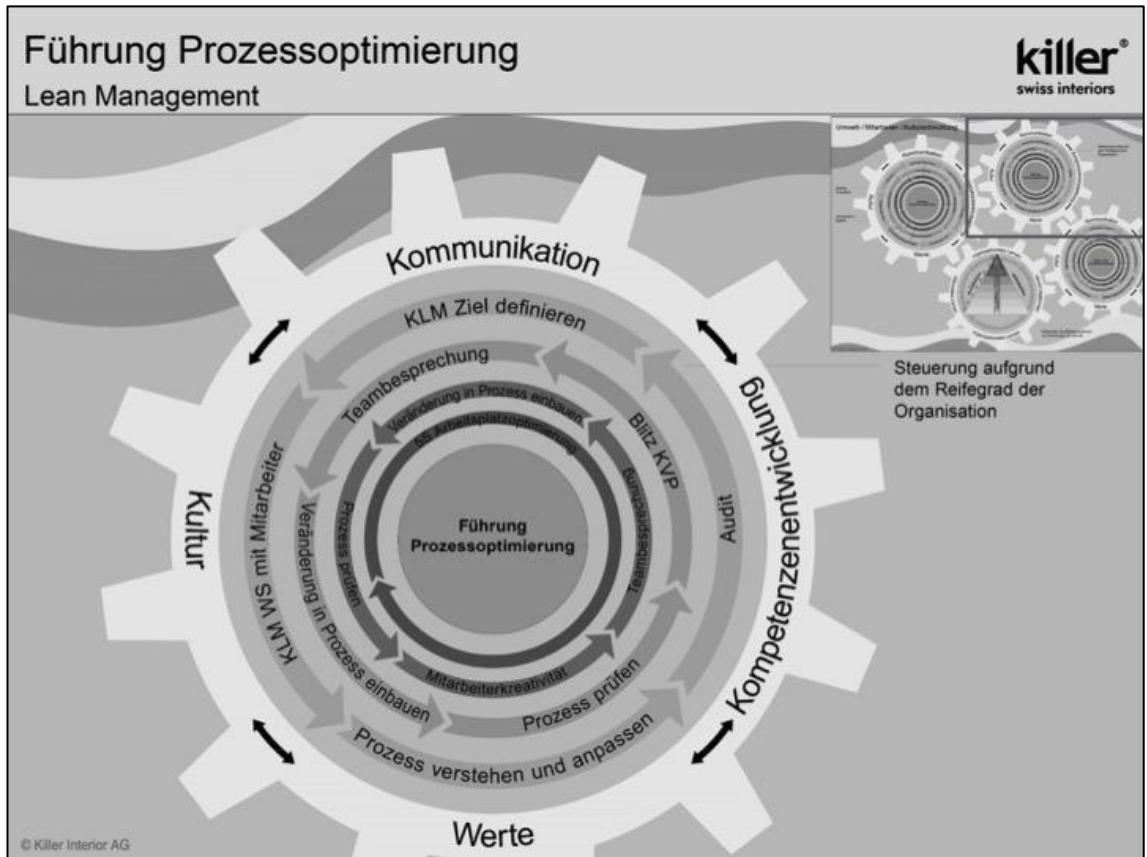
Anhang

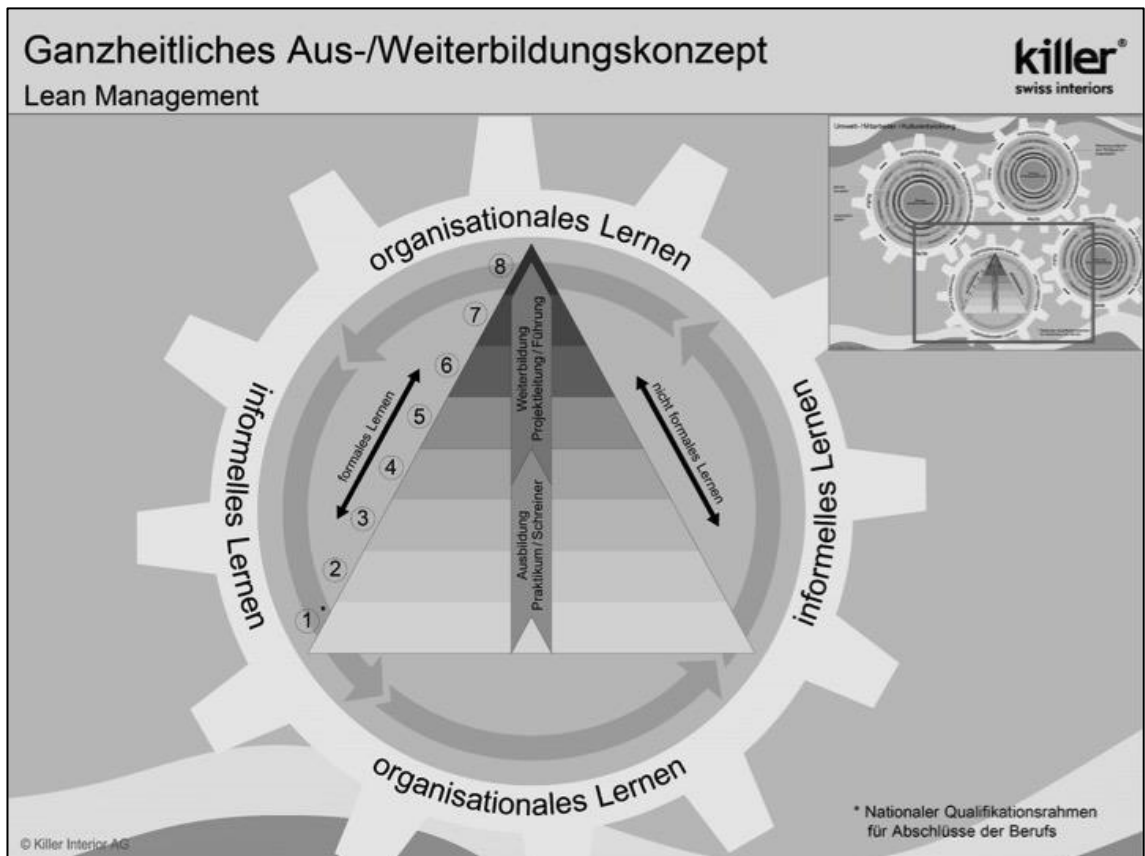
Anhang I: Präsentation zum Einbezug und Schulung der Co-Forscher

„Was beeinflusst eine Firma beim gezielten Lernen?“









Übersicht zu meiner Arbeit

„Was beeinflusst eine Firma beim gezielten Lernen“?

Forschungsfrage:

Welche Indikatoren beeinflussen den Reifegrad einer Organisation und führen aus organisationspädagogischer Perspektive zu einem entwicklungsorientierten Konzept?

Inhalt

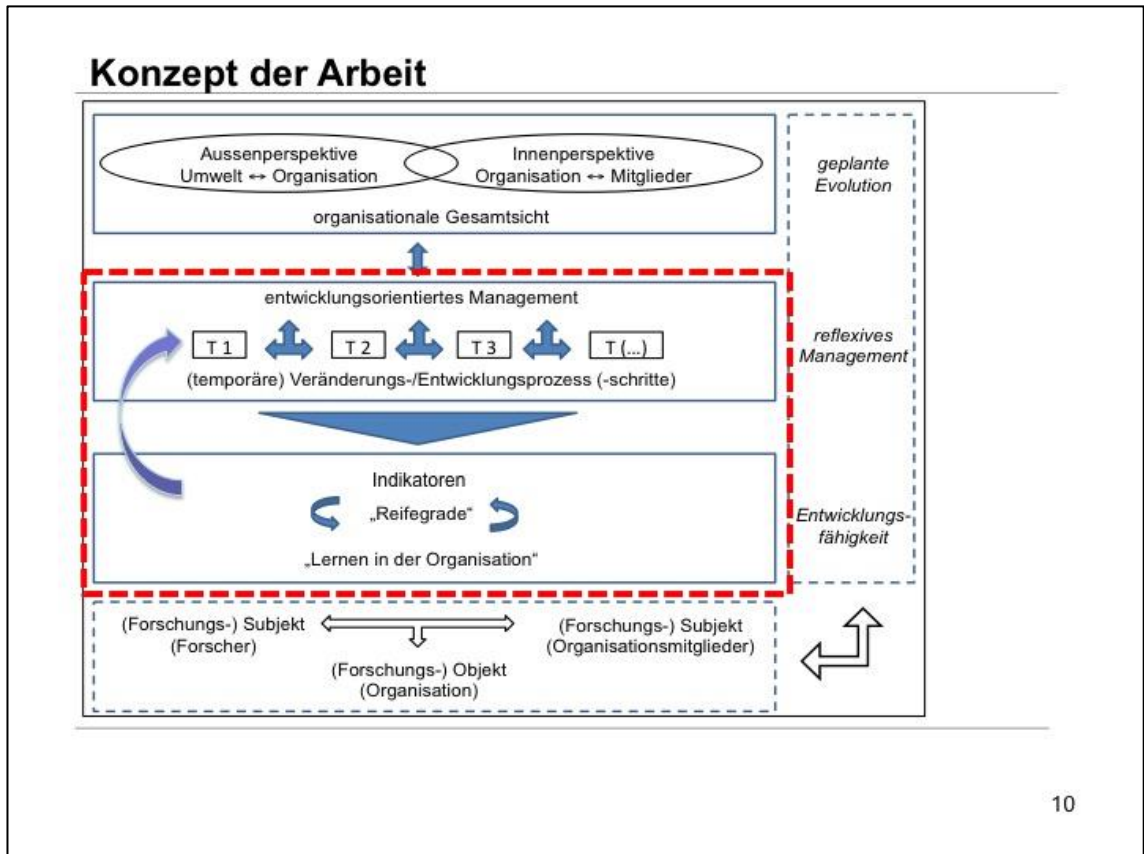
1	Übersicht Vorgehensweise
2	Theoretischer Hintergrund
3	Killer Interior AG
4	Gruppenarbeit

8

Inhalt

1	Übersicht Vorgehensweise
2	Theoretischer Hintergrund
3	Killer Interior AG
4	Gruppenarbeit

9



Inhalt

1	Übersicht Vorgehensweise
2	Theoretischer Hintergrund
3	Killer Interior AG
4	Gruppenarbeit

12

1. Theoretischer Hintergrund Organisation

Eine Organisation (Bsp. Firma) besteht aus ihren Mitgliedern. Die Mitglieder bilden die Organisation und können sie verändern, wobei jedes Mitglied dabei seine eigene Sichtweise hat und durch sein Verhalten mit einbringt.



13

2. Theoretischer Hintergrund Organisation

Die verschiedenen Sichtweisen der Mitglieder (Bsp. Mitarbeiter) einer Organisation entstehen durch unterschiedliche

- ... Lebenserfahrungen (Bsp. Kultur, Herkunft)
- ... Berufserfahrungen (Bsp. Ausbildung, Tätigkeiten)
- ... Aufgaben in der Organisation (Bsp. Stelle, Team)
- ... Standpunkte in Bezug auf Raum u. Zeit (für alle Mitglieder anders)
- ... Wahrnehmung durch Sinne (Bsp. Farbenblindheit)
- ... persönliche Gründe weshalb das Mitglied in der Organisation tätig ist
- ... Meinung (Freiheit des Menschen)
- ... usw.

Somit hat jedes Organisationsmitglied eine eigene Sicht in der Organisation

«Die Killer AG mit derzeit 60 Mitarbeitern hat 60 Sichtweisen»

14

3. Theoretischer Hintergrund Organisation

Veränderungen der Organisation können zu Überforderung oder Unterforderung führen, wenn sie nicht auf den aktuellen Entwicklungsstand der Organisation bzw. der Mitglieder abgestimmt sind.

Überforderung durch

- ... zu wenig Ressourcen (Bsp. Zeit, körperliche u. geistige Grenzen, ...)
- ... zu wenig Erfahrung (allg. fehlendes Know-how)
- ... fehlende Zusammenarbeit
- ... Kommunikationsprobleme (gleiche Sprache, Fremdsprache)
- ...

Unterforderung durch

- ... geringer Ansporn der Tätigkeit (eintönige-, einfache Arbeit)
 - ... Know-how bereits vorhanden (bsp. Schulung einer Fremdsprache)
 - ... fehlende Herausforderung
 - ...
-

15

4. Theoretischer Hintergrund Organisation



Die **Sichtweise der Mitglieder** ist notwendig, um eine Organisation zu verstehen und zu verändern. Nur als Mitglied einer Organisation kennt man

- ... die Probleme die aus Über- und Unterforderung entstehen
- ... die speziellen firmeninternen Ausdrücke, Verhaltensweisen, ...
- ... die Kultur und Einflüsse, ...
- ...

16

5. Theoretischer Hintergrund

Gezieltes Lernen einer Firma (Organisationspädagogik)

- Wie erreichen wir ein Ziel? (Lösungssuche)
- Welche Alternative gibt es? (Auswahl der besten Lösung)
- Ist es richtig / ist es erlaubt? (Werte, Kultur, Gesetze)

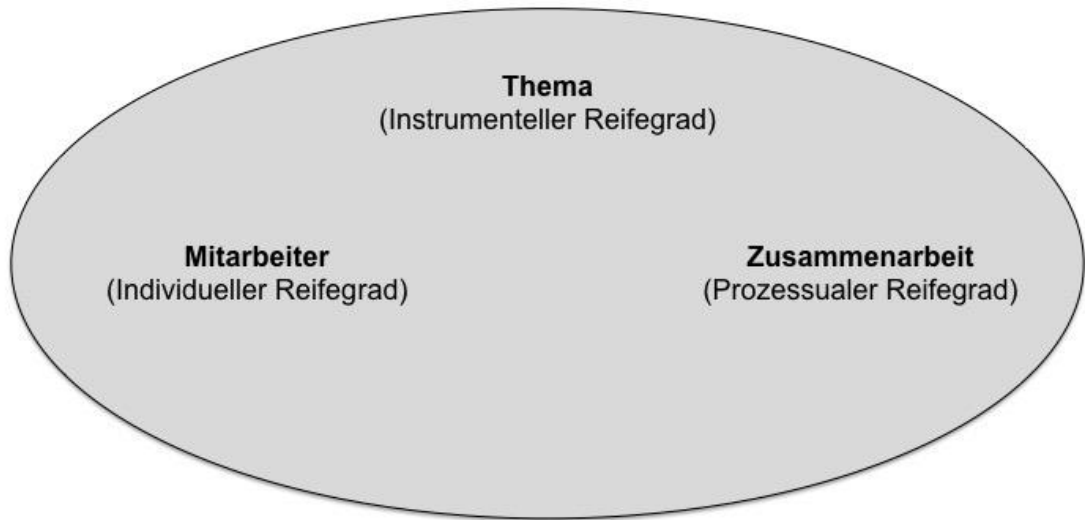


«Ob eine Firma davon überfordert oder unterfordert ist, zeigt der Reifegrad»

17

Theoretischer Hintergrund Reifegrad

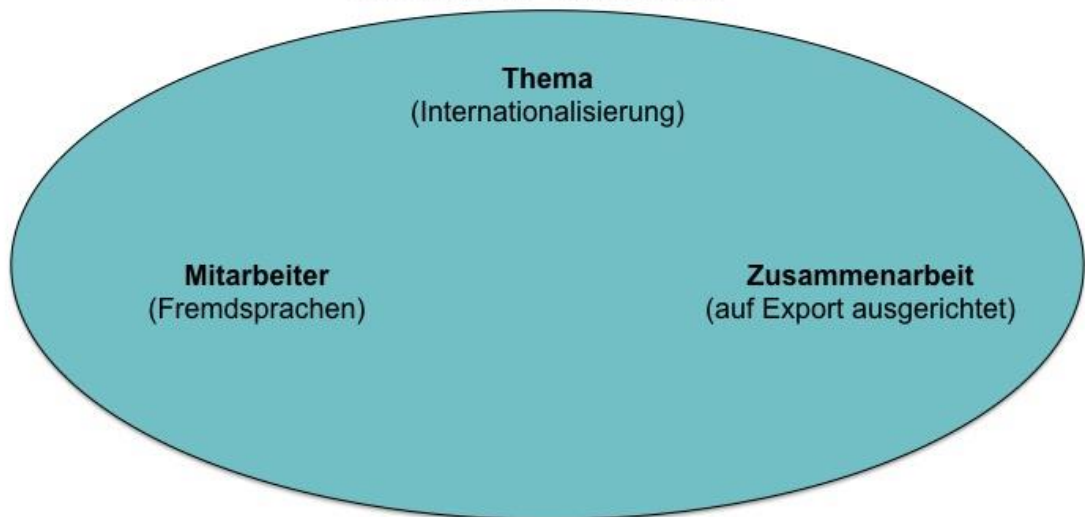
Reifegrad der Organisation



18

Beispiel Reifegrad Internationalisierung

Reifegrad der Organisation



19

Inhalt

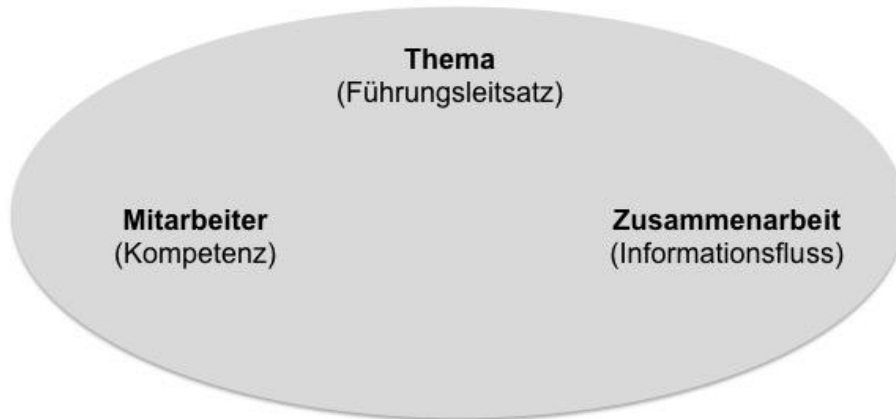
1	Übersicht Vorgehensweise
2	Theoretischer Hintergrund
3	Killer Interior AG
4	Gruppenarbeit



Reifegrad Killer Interior AG

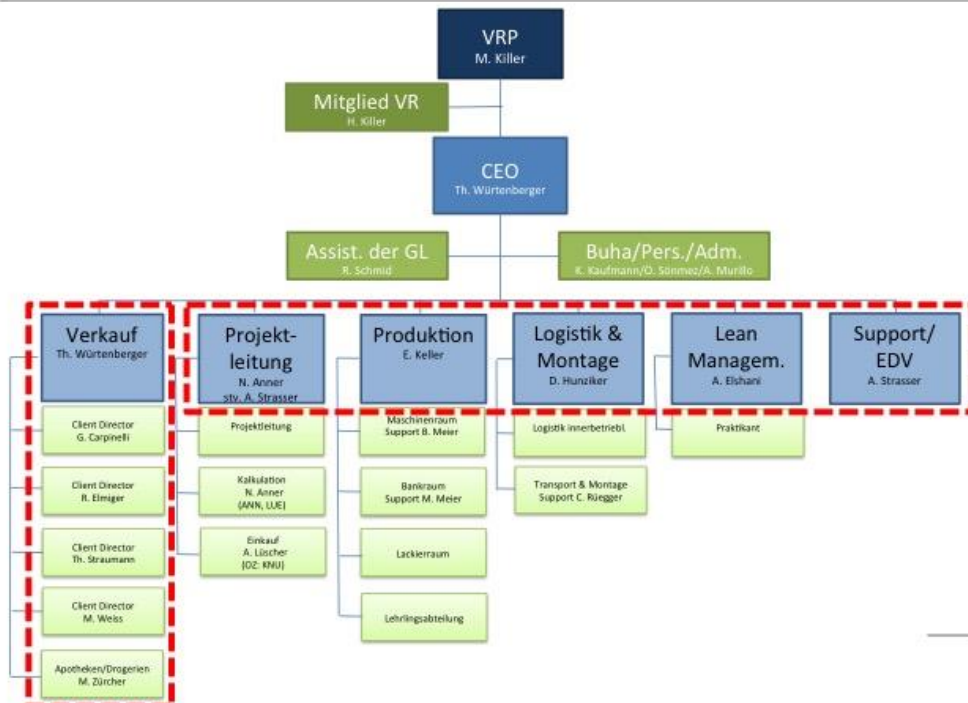
Organisationsentwicklung der Killer Interior AG wird durch den Abbau von Hierarchie geprägt.

Führungsleitsatz: „Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort wo Informationen und Kompetenz vorhanden sind“

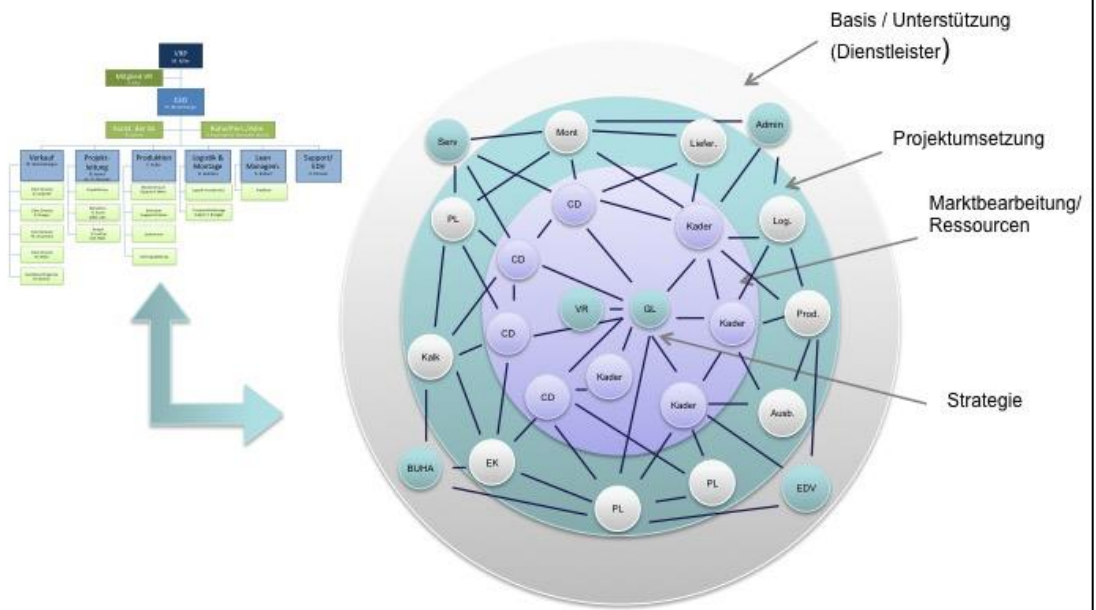


22

Interaktionsgruppe



Entwicklung Organigramm als Netzwerk



Führungsleitsatz

Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort, wo Informationen und Kompetenz vorhanden sind.

Welche Vorteile bzw. Nachteile ergeben sich aus diesem Leitsatz?



Inhalt

1	Übersicht Vorgehensweise
2	Theoretischer Hintergrund
3	Killer Interior AG
4	Gruppenarbeit

26

Verständnis Führungsleitsatz

«Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort wo Wissen und Kompetenz vorhanden sind».

Was sind Entscheidungen und wozu sollen sie beitragen?

Was bedeutet hierarchisch?

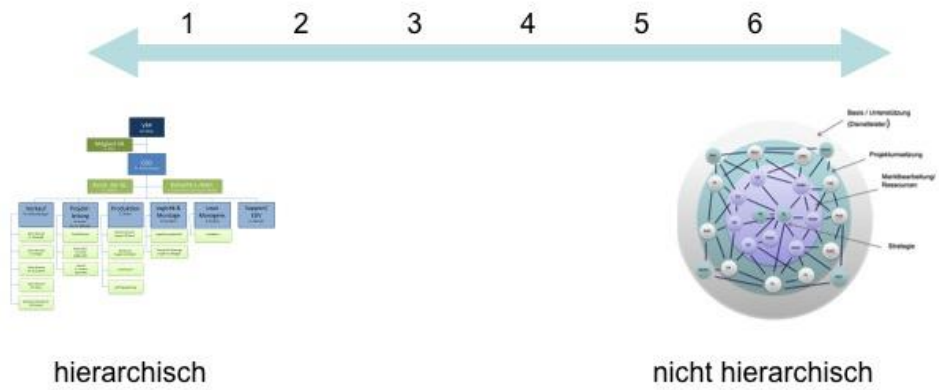
Was ist Wissen?

Was ist Kompetenz?

27

Entscheidungsfindung

Wie werden derzeit Entscheidungen getroffen



28

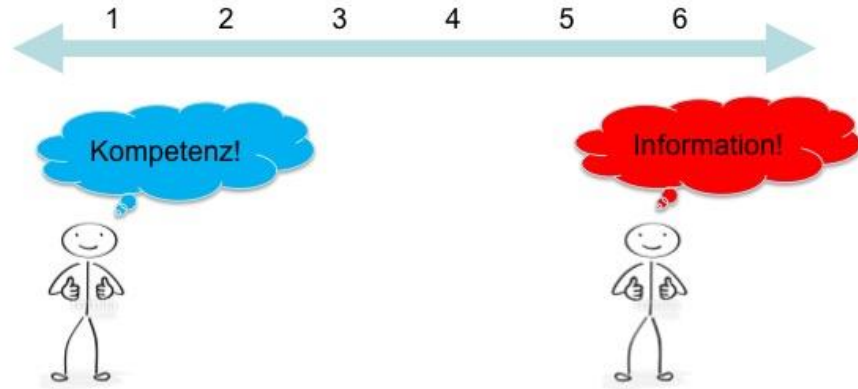
Entscheidungsfindung

Warum bist Du dieser Meinung?

29

Basis für die Entscheidung

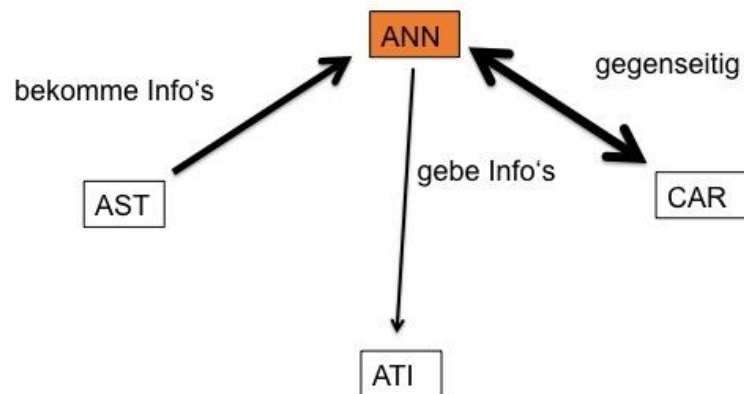
Auf welcher Basis werden Entscheidungen getroffen, die nicht hierarchisch erfolgen



30

Informationsaustausch

Mit wem tauscht Du hauptsächlich Informationen aus?



31

Kompetenzen

2. Wie werden Kompetenzen wahrgenommen?

Feedback der Gruppe: Durch das Ergebnis

32

Themen der Gruppenarbeit

Welches Ziel sollte der kommende Workshop haben zum Thema «Führungsleitsatz» haben?

Führungsleitsatz: «Entscheidungen werden nicht hierarchisch getroffen, sondern dort wo Informationen und Kompetenz vorhanden sind».

Bsp.

Welche Aufgaben hat die Führungskräfte aus ihrer Sicht.

Anschliessende Besprechung / Auswertung: Was hat das gebracht?

33

Ziel der Gruppenarbeit

Ziel (SMART)des WS:

1. Ein gemeinsames Führungsverständnis innerhalb der Führungskräfte der Killer Interior AG definieren.
2. Wie findet dabei in der Führung die Motivation und die Kommunikation statt?
3. Welche Erwartungen sind vorhanden?

Anhang II: Skizzen der Co-Forscher zum Informationsaustausch

