

**Das Führungsverständnis im Kontext des Lernens
in der Organisation**

Eine explorative Fallstudie über die Verbindung von individuellem und
organisationalem Lernen am Beispiel des E-Commerce

Zur Erlangung des akademischen Grades einer
DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)

von der KIT-Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften des
Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)
angenommene

DISSERTATION

von
Annika Würtenberger

KIT-Dekan / KIT-Dekanin: Prof. Dr. Michael Schefczyk

1. Gutachter apl. Prof. Dr. Walter Jungmann
2. Gutachter Vert.-Prof. Dr. Martin Schwarz

Tag der mündlichen Prüfung: 14.03.2022

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	6
1.1	Problem- und offene Fragestellung.....	9
1.2	Forschungspraktische Vorgehensweise.....	11
1.3	Aufbau der Arbeit.....	13
2.	Stand der Forschung.....	16
2.1	Die Organisation als soziales System.....	16
2.2	Führung.....	20
2.2.1	Führungsstile.....	22
2.2.2	Emotionale Führung oder der Weg zum Mitverantwortungsmodell.....	26
2.2.3	Betriebliche Bildungsarbeit als Teil der Führungsaufgabe.....	30
2.3	Lernen in der Organisation.....	34
2.3.1	Individuelles Lernen.....	35
2.3.2	Organisationales Lernen.....	40
2.3.3	Kreativität und Innovation als Lernziel.....	45
2.3.3.1	Kreativität – Lernen auf der Ebene der Systemmitglieder.....	48
2.3.3.2	Innovation – Lernen auf der Ebene des Systems.....	52
2.3.4	Die Verbindung aus organisationalem und individuellem Lernen.....	55
2.3.5	Lernbedingungen und Lernhemmnisse.....	60
2.4	Paradigmen im Führungs- und Lernverständnis.....	64
2.4.1	Paradigmenvielfalt im Führungsverständnis.....	65
2.4.2	Paradigmenwechsel im Lernverständnis.....	67
2.5	Zwischenfazit.....	69
3.	Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens.....	72
3.1	Mentale Modelle – was unser Denken und Handeln prägt.....	72
3.2	Konstruktion von Wirklichkeit.....	75
3.3	Führung an der Schnittstelle zwischen Menschen und Systemen.....	79
3.3.1	Sozialisation im beruflichen Kontext.....	81
3.3.2	Identitätsentwicklung in einem interaktionistischen Verständnis.....	85
3.3.3	Haltungen als Basis des Führungsverständnisses.....	89

3.4 Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens.....	93
4. Empirische Untersuchung.....	97
4.1 Das Untersuchungsfeld der Fallstudie: E-Commerce	99
4.2 Die Forschungsfrage.....	103
4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung	105
4.4 Das problemzentrierte Interview.....	108
4.5 Datenerfassung beim problemzentrierten Interview	110
4.6 Durchführungsrahmen	115
4.6.1 Auswahl und Analyse der Interviewpartner	115
4.6.2 Der Pretest.....	118
4.6.3 Aufzeichnung, Anonymisierung und Sicherung der Daten	119
5. Auswertung und Ergebnisse der Interviews.....	122
5.1 Auswertung	122
5.1.1 Transkriptionsregeln.....	122
5.1.2 Kategorienbildung	124
5.1.3 Kategorienbildung am Material	129
5.2 Diskussion der empirischen Ergebnisse	138
5.2.1 Einzelfallanalyse	138
5.2.2 Horizontaler Vergleich der einzelnen Interviews	159
5.2.3 Zusammenfassung verallgemeinerungsfähiger Deutungsmuster	192
5.2.4 Reflexion der Forschungsarbeit	194
5.2.5 Theoriegeleiteter Antwortversuch auf die Forschungsfrage	197
6. Zusammenfassung und Ausblick	202
Anhang 1	209
Anhang 2.....	210
Literaturverzeichnis	211

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Handwerker-, Gärtner- und Mitverantwortungsmodell von Geißler	30
Abbildung 2: Ebenen des Organisationslernens	42
Abbildung 3: Komponenten der Kreativität.....	50
Abbildung 4: Innovationsprozess	54
Abbildung 5: Kreislauf aus organisationalem und individuellem Lernen.....	57
Abbildung 6: Verbindung aus organisationalem und individuellem Lernen.....	58
Abbildung 7: Verbindung zwischen organisationalem und individuellem Lernen	59
Abbildung 8: Dialektischer Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft.....	83
Abbildung 9: Die Führungskraft als Einflussgröße auf das Lernen in der Organisation.....	95
Abbildung 10: Schlagworte zur Förderung von Kreativität und Innovation	181
Abbildung 11: Führung zwischen Management und Bildungsarbeit	192

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Management und Führung.....	21
Tabelle 2: Klassische Führungsstile.....	22
Tabelle 3: Strukturkerne grundlegender Führungstheorien	22
Tabelle 4: Eigenschaften und Annahmen kreativer und innovativer Personen	46
Tabelle 5: Standardisierte Interviewdaten	117
Tabelle 6: Codierung	124

1. Einleitung

Nichts ist so beständig wie der Wandel. Dieser Gedanke stammt nicht aus heutiger Zeit, sondern wird dem griechischen Philosophen Heraklit von Ephesos¹ (etwa 540–480 v. Chr.) zugeschrieben. (vgl. Heidegger und Fink 2014) Wandel ist mehr denn je aktuell. Denn durch das Handeln des Menschen beschleunigt sich der Wandel zunehmend. Durch jede Neuerung, sei es nun in Technik, Digitalisierung, Fortbewegung, Medizin oder auf gesellschaftlicher Ebene, ist der Mensch gezwungen, sich diesem Wandel zu stellen, zumindest wenn er am gesellschaftlichen Leben teilhaben und sich dort bewegen und artikulieren möchte.

Aber wie kann er sich in diesem Prozess zurechtfinden? Die Antwort darauf lautet: durch Lernen. Je mehr der Mensch mit seinen Handlungen den Wandel vorantreibt oder beschleunigt, desto mehr ist er gezwungen zu lernen – und dies zeit seines Lebens. Dieses Lernen ist nicht nur Teil des Alltags geworden, sondern auch ein wichtiger Aspekt für Organisationen, denn es gehört zu den Fähigkeiten, mit deren Hilfe sie im Wettbewerb bestehen können. Vor diesem Hintergrund stellen sich mehrere Fragen: Wie gestaltet sich das Lernen in den Organisationen? Wer koordiniert die Lernprozesse zwischen dem System auf der einen und dem Individuum auf der anderen Seite? Welche Personen sind in Organisationen vergleichbar mit dem Wirken von Lehrern und Eltern? Gibt es bei einem lebenslangen Lernen einen Abschluss der Sozialisation? Welche Rolle übernehmen Organisationen und Führungskräfte in diesem Kontext? Die vorliegende Arbeit versucht eine Annäherung an diese Themen.

Die Notwendigkeit, einen Weg zu finden, sich diesen Themen zu widmen, entsteht dadurch, dass unterschiedlichste soziologische Untersuchungen auf einen beschleunigten „ökonomischen, politischen, sozialen, ökologischen und kulturellen“ Wandel in den modernen Gesellschaften verweisen (Jungmann 2007, S. 23). Die Auseinandersetzung mit diesem Wandel ist für die meisten Organisationen, verstanden als Teil der Gesellschaft, zentral, denn es bedeutet für sie, in einer sich ändernden Umwelt überlebensfähig zu bleiben. In den meisten Organisationen, vor allem mit betriebswirtschaftlichem Hintergrund, werden die Fragen des Umgangs mit dem Wandel hauptverantwortlich von den Führungs- und Leitungsorganen getroffen. Damit tritt die Frage

¹ Heidegger warnt vor der Herausforderung der Auslegung der von Heraklit überlieferten Fragmente aufgrund des großen zeitlichen Abstandes zwischen ihm und der heutigen Interpretation seiner Fragmente. Dennoch mahnt Heidegger ebenfalls zum Mut der Interpretation, auch wenn man die Aussagen Heraklits nur ahnen könne (vgl. Heidegger und Fink 2014, S. 64).

nach effektiver und zukunftsorientierter Führung mit Blick auf den Wandel der Industriegesellschaft in eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und die damit einhergehende Entstehung von künstlicher Intelligenz in den letzten Jahrzehnten verstärkt in das öffentliche Bewusstsein. Je bedeutender die Faktoren Wissen, selbstständiges Arbeiten und Entscheiden sind, umso interessanter werden die Mitarbeitenden für die unternehmerische Wertschöpfung. Derzeit gibt es viele einfache Tätigkeiten, die statt von Menschen von Maschinen wesentlich schneller, fehlerfreier und kostengünstiger durchgeführt werden können. Allerdings gibt es genauso viele Tätigkeiten, die nicht von Maschinen übernommen werden können: Maschinen können zumindest aktuell nicht die Genialität und Emotionalität des menschlichen Individuums ersetzen. Daher vertritt die aktuelle allgemeine Managementlehre die Annahme, dass es notwendig sei, sich mit den Menschen genauer auseinanderzusetzen, damit der Mitarbeitende im Rahmen des Lernens in der Organisation befähigt wird, seine Potenziale (natürlich auch im Hinblick auf den Unternehmenserfolg) zu entfalten. Damit wird der Mitarbeitende in aktuelle Entwicklungszusammenhänge einbezogen und soll zum Umgang mit Ungewissheit und Veränderung befähigt werden. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 9ff.; vgl. Bleicher 2011, S. 45ff.)

Wie zukünftige Managementkonzepte aussehen könnten, wurde unter anderem bereits 1994 von Klimecki, Probst und Eberl untersucht. Die fortschreitende Komplexität der Arbeitswelt und die massiven Veränderungen der Systemumwelt führen ihrer Ansicht nach dazu, dass immer neue und anspruchsvollere Lösungswege für die jeweiligen aktuellen Herausforderungen gefunden werden müssen. Langfristige Planung und einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge wird es immer seltener geben, weshalb neue Führungsparadigmen und -ansätze erforderlich werden. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 1f.)

Entsprechende Konzepte verdeutlichen, dass von Führungskräften der Umgang mit aktuellen Entwicklungen, Veränderungsprozessen, offenen Situationen und einer zunehmenden Komplexität erwartet wird. Diese Anforderungen können nicht ohne die Unterstützung der eigenen Mitarbeitenden bewerkstelligt werden (vgl. Scheitler und Wetzel 2007, S. 17f.). Die dazu notwendige Leistungsbereitschaft der Mitarbeitenden ist wiederum abhängig davon, wie sie durch die Führungskräfte geführt werden und ob sie ihre Tätigkeit im Unternehmen mit Leidenschaft ausüben oder nur Dienst nach Vorschrift leisten (vgl. Goleman et al. 2015b). Eine Möglichkeit, wie sich Führungskräfte die Unterstützung ihrer Mitarbeitenden sichern können, ist das Vermitteln und

Vorleben gemeinsamer Werte. Diese Werte umfassen Grundsätze und Vorstellungen, wie ein gemeinsames Zusammenleben und -arbeiten organisiert und ausgerichtet werden soll (vgl. Scheitler und Wetzel 2007, S. 15). Es geht um die Vermittlung von Haltungen, die es ermöglichen, vernetzt und in Zusammenhängen zu denken und vor allem die Ideen und Ansichten anderer zuzulassen (vgl. Eck et al. 2014, S. 40). Dazu muss eine Kommunikation über alle Unternehmensebenen gegeben sein, um durch einen intensiven Austausch sicherzustellen, dass frühzeitig potenzielle Herausforderungen erkannt werden (vgl. Eck et al. 2014, S. 64). Es bedarf zudem der Erkenntnis in der Organisation und besonders auf der Führungsebene, dass alle Mitarbeitenden über relevantes Wissen verfügen und durch persönliche Erfahrungen den gemeinsamen Wissensstand der Organisation erweitern können. Die Vernetzung von eigenem und fremdem Wissen führt zu einem Zuwachs des für eine Organisation relevanten Wissens, sofern seitens der Mitarbeitenden Lernbereitschaft vorhanden ist. Bleicher fordert dazu eine „Interdisziplinarität im Denken“ sowie eine „Zusammenarbeit der humanen Träger“, um ein mehrdimensionales Lösen von Problemstellungen zu erreichen (vgl. Bleicher 2011, S. 68).

Die Vermittlung gemeinsamer Vorstellungen wird durch Ländergrenzen überschreitende Tätigkeiten, die zunehmende Internationalisierung und das dadurch verursachte Aufeinandertreffen verschiedenster Kulturen immer komplexer. Wie unterschiedlich die verschiedenen Vorstellungen sind, zeigt sich beispielsweise in der betrieblichen Weiterbildung, denn „ein individualisiertes Lob“ eines Trainers, wie es in Deutschland üblich ist, wird „in kollektivistisch orientierten Kulturräumen“ nicht gerne gesehen (Wild und Jungmann 2011, S. 151). Zu den kulturellen Unterschieden tritt eine oft nur virtuell durchführbare Kommunikation hinzu, da die Menschen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten aktiv sind (vgl. Eck et al. 2014, S. 39f.). Angesichts der umfangreichen systemischen Verflechtungen erscheint es umso wichtiger, dass die Verbindung zwischen den Menschen und der Organisation wenn nicht gesteuert, so doch koordiniert und flexibel strukturiert wird. Dabei hängt die Zusammenarbeit aller Organisationsmitglieder davon ab, ob die Organisation dies strukturell zulässt und die Mitarbeitenden dazu bereit sind. Die Führung der Organisation und die Führung der Mitarbeitenden sollten daher miteinander in Verbindung gebracht werden, damit beide systemischen Elemente sinnvoll, im Sinne einer wechselseitig abgestimmten und einander sich ergänzenden Entwicklung und Veränderung, miteinander interagieren können.

1.1 Problem- und offene Fragestellung

Die Managementlehre, beispielsweise der St. Galler Ansatz des integrierten Managements, zeigt sich offen gegenüber anderen Disziplinen, um zukunftsfähige Theorien und Konzepte zu entwickeln. (vgl. Bleicher 2011, S. 68) Dazu gehört die Pädagogik als Fachdisziplin für das Vermitteln und Fördern von Lerninhalten und Lernen, da organisationales und individuelles Lernen mittlerweile einen großen Stellenwert einnehmen. Das Fachwissen der Pädagogik erscheint für entwicklungsorientierte Perspektiven des Managements an der Schnittstelle zwischen organisationalem und individuellem Lernen äußerst relevant.

Die Antwort auf die Frage, wie genau dieses Entwickeln bzw. Lernen durch Führungskräfte in die Praxis implementiert werden kann und welche Fähigkeiten sie dabei unterstützen, wurde bisher wissenschaftlich eher vernachlässigt. Führungskräfte sind keine ausgebildeten Pädagogen und somit auch keine professionellen Erwachsenenbildner. Wie kann unter diesen Voraussetzungen die Umsetzung der Theorie in die Praxis gelingen und welche Methoden und Techniken werden aktuell von Führungskräften genutzt, um das Lernen in einer Organisation zu ermöglichen? Interessant ist hierbei die Frage, wie die Verbindung und Symbiose aus organisationalem und individuellem Lernen gelingen kann, denn Lernprozesse verlaufen nicht immer angenehm für die Betroffenen (Malik 2006). Baggini sagt: „Lernprozesse sind meist schmerzhaft“ (Baggini 2009, S. 171), und Arnold formuliert, „dass Erwachsene zwar lernfähig, aber (auch) unbelehrbar“ sein können (Arnold 2016, S. 56).

Für die Ausbalancierung von individuellen und organisationalen Lernprozessen ist nach Au die Führungskraft notwendig, da sie sowohl die Interessen der Organisation vertritt als auch für die Entwicklung der Mitarbeitenden verantwortlich ist (vgl. Au 2016a, S. 3). Nach Arnold kommt die Führung dabei einer stellvertretenden Führung gleich, denn die Mitarbeitenden verfügen zumeist über das größere Detailwissen, um Handlungs- und Entwicklungsbedürfnisse entsprechend zu ermitteln. Die Führungskraft verfügt hingegen über einen umfassenden, organisationsweiten Überblick und kann so einzelne Lernprozesse aufeinander abstimmen. Zudem kommt ihr die Aufgabe zu, die Mitarbeitenden zu befähigen, selbstständig Lernbedarfe zu erkennen und zu kommunizieren. Daher kommen aufseiten der Führungskräfte besonders soziale, kommunikative und didaktische Fähigkeiten zum Tragen (vgl. Arnold 2016, S. 6).

Die durch die Führungskräfte auszubalancierenden Lernintentionen² ergeben sich daraus, dass Individuum und Organisation in einem „rekursiven“ und zirkulären Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen (vgl. Götz 1999; vgl. Rüegg-Stürm 2013). Obwohl Unternehmen als „selbstreferentielle Systeme“ (Luhmann 2009) in sich geschlossen sind und ihre Umwelt grundsätzlich keinen Einfluss darauf hat, wie die Unternehmen auf Impulse aus der Umwelt reagieren, sind ihr Entstehen und ihr Fortbestand doch immer an Subjekte (diese sind in dem hier verwendeten Verständnis Umwelt der Unternehmung) gebunden, sie sind ohne diese nicht möglich. Dies wiederum führt zu einem Beziehungs- und Abhängigkeitsverhältnis zwischen Organisation und Individuum. Ohne die Individuen kann eine Organisation nicht lernen. Die Individuen wiederum profitieren von lernförderlichen Gegebenheiten, welche die Organisation ihnen ermöglichen kann, um langfristig ihr eigenes Überdauern zu sichern (vgl. Argyris und Schön 2008; vgl. Behrmann 2006).

Dieses Beziehungsverhältnis zwischen Individuum und Organisation lässt sich auf abstrakter Ebene auf das Verhältnis von Kreativität (personenbezogen) und Innovation (prozessbezogen) übertragen. Hierbei geht es um die Überführung von kreativen Ideen in einen strukturellen Innovationsprozess, um nutzbare Endergebnisse zu erhalten (vgl. Guldin 2012, S. 218). Die Problematik bei dieser Überführung der kreativen Idee in eine nutzbare Innovation besteht darin, die Starrheit und Bequemlichkeit von Organisation und Individuum zu durchbrechen, denn Innovationen führen zu teilweise unbeliebten Veränderungen. Diese Veränderungen erfordern das Aufgeben von bewährten und vertrauten Abläufen und führen stattdessen zunächst zu zusätzlicher Anstrengung und der Störung vertrauter Abläufe, sodass versucht wird, sie zu blockieren oder zu verzögern. Die Führungskraft muss daher für eine gelungene Innovation zunächst Energie zum Beispiel in Form von positiven Zukunftsszenarien freisetzen, um diese Energie anschließend in geordneten Bahnen fließen zu lassen (vgl. Liebhart und Mödritscher 2013).

Die vorliegende Arbeit möchte zur Klärung des Forschungsinteresses beitragen, ob und wie pädagogische Inhalte in die Managementlehre integriert werden. Dabei steht die Überführung von Kreativität in nutzbare Innovationen als Lernziel im Fokus. Wie gelingt es Führungskräften, dieses Lernziel zu erreichen, und wie gehen sie dabei vor?

² Intentionen sind „alle psychischen Akte, bei denen wir in irgendeiner Weise auf etwas ausgerichtet sind; das heißt, sie charakterisieren alle Erlebnisse (intellektueller sowie emotionaler Art), bei denen wir in Beziehung zu einem Gegenstand stehen“ (Pivčević 1972, S. 59).

1.2 Forschungspraktische Vorgehensweise

Der Einfluss von Führungskräften auf das Lernziel, kreative Ideen in wirtschaftlich nutzbare Innovationen zu überführen, wird im Rahmen einer explorativen Fallstudie durchgeführt. Innerhalb dieser Fallstudie werden Interviews mit Führungskräften geführt, um „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild“ ihrer Alltagswelt und ihres Führungsverhaltens zu zeichnen (Lamnek 2010, S. 273). Diese Arbeit versucht also, Antworten auf eine Forschungsfrage zu geben, eine Hypothese wird weder verifiziert noch falsifiziert. Daher bietet sich ein qualitatives Vorgehen aufgrund seiner Prinzipien der Offenheit³, des theoriegeleiteten Vorgehens⁴, des regelgeleiteten Vorgehens⁵ und des Verstehens⁶ an (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 30ff.). Vor allem das Prinzip des Verstehens ist relevant, denn es gilt zu untersuchen, ob und wie Führung auf das Lernen in Organisationen wirkt. Ein Schwerpunkt der Analyse liegt darauf, welchen Sinn die interviewten Personen dem Thema Führung zugrunde legen, wie sie das Lernen in der Organisation wahrnehmen und wie sie die Bedeutung dieser Situation einschätzen. All diese Aspekte sollen mittels leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews mit Personen aus den oberen Führungsebenen von Unternehmen mit Bezug zum E-Commerce untersucht werden. Ein Ziel ist dabei, komplexe Verständnisse, Strukturen und Prozesse offenzulegen und herauszuarbeiten, wie die Schnittstelle aus individuellem und organisationalem Lernen durch die Führungskräfte wahrgenommen, verstanden und beeinflusst wird. Die Interviews werden aufgrund ihrer ermittelnden analytischen Intention halb standardisiert sowie persönlich und mündlich durchgeführt. Die Auswertung erfolgt mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse, um eine strukturierende Deutung des Materials zu erhalten, mit der ein Vergleich der verschiedenen Deutungsvarianten ermöglicht werden soll (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 331f.; vgl. Mayring 2017, 2016, S. 114ff.).

³ Prinzip der Offenheit: Darunter wird das Offensein für unerwartete Ergebnisse verstanden, insbesondere wenn diese dem bisherigen theoriegeleiteten Verständnis widersprechen (Gläser und Laudel 2010, S. 30).

⁴ Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens: Dieses Prinzip betont die Notwendigkeit, an bestehendes theoretisches Wissen anzuknüpfen, um so das Verständnis über den Untersuchungsgegenstand auszuweiten (ebd., S. 31).

⁵ Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens: Das wissenschaftliche Vorgehen muss intersubjektiv kommunizierbar sein, um von der wissenschaftlichen Gemeinschaft nachvollzogen und überprüft zu werden (ebd., S. 31).

⁶ Prinzip des Verstehens: Es geht darum zu verstehen, warum die Untersuchten handelten, wie sie handelten. Der Sinn einer Handlung und die Interpretation einer Situation sind offenzulegen (ebd., S. 32).

Zentraler Vorteil einer Fallstudie, wie sie hier vorgestellt wird, ist, „dass die Untersuchungsobjekte nicht auf einige, wenige Variablen reduziert werden“, da dies die „Komplexität des Gegenstandes verkürzt“ darstellen und „die Individualität und Identität der zu Untersuchenden verletzen könnte“ (Lamnek 2010, S. 273). Vielmehr ist im Rahmen einer „Exploration einzelner, von der Maßnahme betroffener Personen“ mit aufschlussreicheren und unerwarteten Nebeneffekten zu rechnen (Bortz und Döring 2015, S. 110). Dabei geht es „um Handlungsmuster, die zwar individuell festzumachen sind, aber keineswegs einmalig und individuenspezifisch wären“ (Lamnek 2010, S. 284f.). Bei der Auswertung des Materials liegt das Interesse daher auf der „Generierung neuer Ideen“. Deshalb ist der Forscher „bemüht, die erfasste Handlungsfigur sinnhaft nachzuvollziehen. In der zweiten Phase wird (er) versuch(en), aus dieser Handlungsfigur allein oder im Vergleich zu anderen ein typisches Handlungsmuster zu systematisieren“ (Lamnek 2010, S. 290). Als Untersuchungsgebiet für die Fallstudie dienen Unternehmen im oder in Zusammenarbeit mit dem E-Commerce-Bereich. Bei dieser sich extrem schnell entwickelnden und verändernden Branche erscheint es naheliegend, dass die Beeinflussung und Förderung von Kreativität und Innovation zu den Abläufen zählen, die permanent dort anzutreffen sind und zum Lernen in der Organisation in kontinuierlicher und damit stets präsenter und zuweilen auch prekärer Weise aufrufen. Somit setzt dieses qualitative Vorgehen mittels einer explorativen Fallstudie den Schwerpunkt auf das Generieren neuer Theorien und die Suche nach Antworten auf einen spezifischen Problembereich. Die Fallauswahl und die Durchführung der Fallstudie sowie deren Auswertung werden im empirischen Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt und sollen an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Vielmehr gibt diese kurze Einführung der methodischen Vorgehensweise dem Leser einen groben Rahmen für den folgenden theoretischen Teil dieser Arbeit, denn dieser stellt die Ausgangslage für die anschließende empirische Untersuchung dar. Im folgenden Kapitel wird der Aufbau der Arbeit detaillierter beschrieben, um die thematischen Schwerpunkte und deren Verknüpfung miteinander aufzuzeigen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Nachdem die Ausgangslage, die Problemstellung und das beabsichtigte methodische Vorgehen kurz umrissen wurden, wird im Folgenden der Aufbau des theoretischen und empirischen Teils dieser Arbeit begründet. Der theoretische Bezugsrahmen startet mit dem derzeitigen Stand der Forschung (Kap. 2). Einführend werden die Organisation respektive das Unternehmen als Ausschnitt der Gesellschaft und das Verständnis der Organisation als soziales System vorgestellt (Kap. 2.1). Dazu gehört auch das Verständnis von Organisationen als Institutionen⁷, die im Rahmen der menschlichen Sozialisation entstehen und sich immer wieder von Neuem legitimieren müssen.

Dem folgt eine Skizzierung der Themen Führung und Führungskraft, da Führungskräfte als ausführende Instanzen der Führung sowohl auf den einzelnen Mitarbeitenden als auch auf das Unternehmen einwirken (Kap. 2.2). Das Kapitel Führung widmet sich zu Beginn den gängigsten in der Literatur vertretenen Führungsstilen und begründet gleichzeitig einen Schwerpunkt auf den für das weitere Vorgehen relevanten Führungsstilen (Kap. 2.2.1). In den beiden folgenden Kapiteln wird aufgrund dieses gesetzten Schwerpunktes eine Vertiefung hinsichtlich der Bedeutung von Emotionen (Kap. 2.2.2) und betrieblicher Bildungsarbeit (Kap. 2.2.3) für das Führungsverständnis vorgenommen. Diese Vertiefung basiert darauf, dass Lernen und Entwicklung der Organisation sowie des Individuums in den Aufgabenbereich der Führungskräfte gehören. Neben der Führungskraft ist der Mitarbeitende entscheidender Träger des Entwicklungs- und Lernprozesses in Organisationen. Er ist verantwortlich für seine eigene Entwicklung und als Teil der Organisation auch für deren Entwicklung. Daher folgen dem Kapitel Führung die Kapitel über individuelles (Kap. 2.3.1) und organisationales (Kap. 2.3.2) Lernen. Beide erfahren eine Akzentuierung in den Bereichen der Kreativität als Lernziel auf individueller Ebene (Kap. 2.3.3.1) und der Innovation als Lernziel auf organisationaler Ebene (Kap. 2.3.3.2). Nach der separaten Betrachtung von individuellem und organisationalem Lernen folgen Ausführungen über ihren Zusammenhang (Kap. 2.3.4). So müssen sich die Mitarbeitenden für die Lösung unbekannter und ungewisser Problemstellungen ihrer Kreativität bedienen. Entsprechend bilden Kreativität und deren Implementierung in die Organisation in Form von Innovation den Schwerpunkt bei der Analyse des Lernens in der Organisation. Das Kapitel über Ler-

⁷ Der Begriff Institution wird hier im Sinne von Berger und Luckmann verwendet. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 58).

nen in der Organisation schließt mit einer Gegenüberstellung von förderlichen Lernbedingungen auf der einen und Lernhemmnissen auf der anderen Seite (Kap. 2.3.5). Anstelle einer Zusammenfassung folgt im Anschluss an das Lernen in der Organisation der Versuch, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass es sich bei den Themen Führung und Lernen um eine Paradigmenvielfalt (Kap. 2.4.1) handelt, die durchaus auch zu einem Paradigmenwechsel (Kap. 2.4.2) führen kann, je mehr der Mensch als Individuum in den Vordergrund tritt. Dem bis hierher erläuterten Stand der Forschung (Kap. 2.5) folgt eine theoretische Ergänzung bzw. Erweiterung der Themen Führung und Lernen in der Organisation (Kap. 3). Anknüpfend an diese thematischen Schwerpunkte (Führung und Lernen) wird dargestellt, wie die menschliche Sozialisation zum Entstehen mentaler Modelle (Kap. 3.1), also geistiger Landkarten, beiträgt und was die durch die Gesellschaft geschaffene und somit durch sie konstruierte Wirklichkeit (Kap. 3.2) für die Menschen bedeuten kann. Beide Kapitel finden ihre Bedeutung in ihrem Einflussbereich auf die Menschen und somit auf das Lernen als auch auf die Führung. Nach dieser theoretischen Ergänzung folgt eine Erweiterung, die das Thema Führung explizit vor dem Hintergrund der Schnittstellenfunktion zwischen individuellem und organisationalem Lernen betrachtet (Kap. 3.3). Beide Dimensionen verbindend, spielen beim Übergang von Kreativität in Innovationen und bei der Berücksichtigung der Führungsrolle in diesem Kontext (Kap. 3.3.1) die Identitätsentwicklung im Sinne eines interaktionistischen Verständnisses (Kap. 3.3.2) sowie die Themen Kommunikation und Haltungen (Kap. 3.3.3) eine wesentliche Rolle.

Dem theoretischen Bezugsrahmen folgen die Betrachtung und Beschreibung der Empirie (Kap. 4). Der empirische Zugriff dient der Analyse, wie Führung die Entwicklung von Kreativität und Innovation im Unternehmen stärken und koordinieren kann und wie die Führungskraft als Architekt⁸ den richtigen Raum gestalten kann, um das Lernen in der Organisation zu ermöglichen. Als Zielgruppe werden Unternehmen herangezogen, die in direkter oder indirekter Verbindung mit der Branche des E-Commerce (Kap. 4.1) stehen, da es sich hierbei um einen expandierenden kreativen und innovativen Bereich handelt, der sich in einem permanenten Wandel und damit auch in einem permanenten Lernprozess befindet.

⁸ Im Sinne von Ortfried Schäffter wird Weiterbildungsmanagement (berufliches Bildungsmanagement) als Lehr-Lern-Architektur im Rahmen reflexiver Organisationsentwicklung verstanden (vgl. Schäffter 2014, S. 85ff.).

Zur Beantwortung des Forschungsinteresses werden zunächst die Wahl des verwendeten Forschungsdesigns und der dafür verwendeten Methode sowie die zu beachtenden wissenschaftlichen Gütekriterien begründet. Darauf aufbauend wird die Forschungsfrage (Kap. 4.2) entwickelt und das zu ihrer Beantwortung herangezogene problemzentrierte Interview (Kap. 4.4) inklusive des verwendeten Leitfadens beschrieben. Es folgt der konkrete Durchführungsrahmen (Kap. 4.6) der Interviews mit Kontaktierung und Analyse der Probandengruppe.

Dem Durchführungsrahmen schließt sich die Auswertung (Kap. 5) der Interviews an. Thematisiert werden hier die Aufzeichnung und Dokumentation der Interviews, die Transkriptionsregeln (Kap. 5.1.1) sowie die interpretierende Analyse des Datenmaterials mittels der Kategorienbildung. Es folgen die Einzelfallanalyse der Interviews (Kap. 5.2.1) sowie der Vergleich der Interviews (Kap. 5.2.2) und eine Zusammenfassung verallgemeinerungsfähiger Deutungsmuster (Kap. 5.2.3). Nach der Auswertung folgt in logischer Konsequenz die kritische Einordnung der Forschungsarbeit (Kap. 5.2.4) sowie die Überlegung für weiterführende Forschungsansätze. Den Abschluss der Arbeit bilden die Zusammenfassung und der weitere Ausblick (Kap. 6).

2. Stand der Forschung

In diesem Kapitel findet eine Zweiteilung statt. Zu Beginn wird die Organisation als Untersuchungsgegenstand der Fallstudie betrachtet sowie der Stand der Forschung zum Zusammenhang von Führung und organisationalem/individuellem Lernen skizziert. Die Themen Führung sowie individuelles und organisationales Lernen, jeweils mit dem Schwerpunkt auf den Bereichen Kreativität und Innovation, werden zunächst einzeln dargestellt, danach werden ihre Verbindungen und wechselseitigen Einflussnahmen herausgearbeitet. Diesem Abschnitt widmen sich die Kapitel 2.1 bis 2.4. Es folgt eine theoretische Ergänzung respektive Erweiterung im Kapitel 3, um die Verbindung aus individuellem und organisationalem Lernen, also die Verbindung zwischen Menschen und Systemen, noch einmal tiefergehend zu betrachten. Hierbei spielen die im sozialen Kontext auftretenden unterschiedlichen Einflussfaktoren, die auf Führungskräfte und Mitarbeitende wirken, eine bedeutsame Rolle. Es wird untersucht, wie Identitätsentwicklung und Sozialisation im betrieblichen Rahmen stattfinden und welchen Einfluss die Führungskraft auf diese Vorgänge hat.

2.1 Die Organisation als soziales System

Organisationen sind fester Bestandteil der entwickelten und stark arbeitsteiligen Industriegesellschaften und übernehmen jeweils spezifische gesellschaftliche Aufgaben. Sie unterscheiden sich von Institutionen (z. B. Schule, Kirche), die sich auf das allgemeine Verhalten auswirken, indem sie zwar Teil der Gesellschaft sind, aber nicht auf die gesamte Gesellschaft wirken. Bei beiden, sowohl Organisation als auch Institution, handelt es sich um zweck- und zielorientierte, von Menschen gebildete Formen. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 58; vgl. Münch 1988, S. 104; vgl. Schwarz 2009) Sowohl Organisationen als auch Institutionen verfügen über einen materiellen Apparat (Gebäude, Technik) und werden von in Rollenbeziehungen stehenden Personen getragen. Sie entlasten auf der einen Seite den Einzelnen und geben Sicherheit. Auf der anderen Seite kann sich das Individuum ihnen nicht entziehen, sodass sie gleichsam entlastend und lästig sein können. In jedem Fall haben sie einen sozialisierenden Effekt, denn in beiden kommen Menschen zusammen, um zu kooperieren und zu kommunizieren, sie beeinflussen somit wechselseitig ihre jeweilige Persönlichkeit. Die Menschen internalisieren zum einen die Regeln, Normen und Werte der Organisation

und externalisieren sich zum anderen in sie hinein und prägen respektive verändern sie dadurch. Die Institutionen/Organisationen unterscheiden sich in ihrem Grad der sozialisierenden Wirkung voneinander. Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, insbesondere die Schule, haben als Hauptaufgabe neben der Wissensvermittlung die Sozialisation. In Organisationen verläuft dieser Prozess häufig eher beiläufig. (vgl. Tillmann 2017, S. 135ff.)

Nach Berger und Luckmann entstehen Institutionen durch menschliche Handlungen, die zur Gewohnheit werden (Habitualisierung). Diese Habitualisierung ermöglicht es, zukünftige Handlungen unter Einsparung von Kraft und Zeit durchzuführen und dadurch mehr Möglichkeiten für Innovationen und Entwicklungen zu schaffen. Hinzu kommt die psychische Entlastung, nicht jedes Mal wieder neu entscheiden zu müssen, wie eine Handlung durchzuführen ist. Werden diese routinierten Handlungen von anderen reziprok, unter Bildung von Typen⁹, praktiziert, entsteht Institutionalisierung. Das heißt, durch Institutionalisierung werden individuelle Akte und Akteure zu allgemein zugänglichen Typen. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 56ff.) Somit sind Institutionen/Organisationen von Menschen geschaffene soziale Systeme zur Errichtung von Stabilität und Sicherheit. Sie sollen Komplexität reduzieren und die Interaktion der Beteiligten koordinieren. Zusammengehalten werden soziale Systeme durch ein gemeinsam entwickeltes Werte- und Normengerüst, die Kultur.

Vorgänge zur Problemlösung in den Organisationen basieren auf der Kooperation der Systemmitglieder und den Wertvorstellungen, die sie miteinander teilen. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 14) Somit hängt soziale Ordnung davon ab, inwieweit Menschen während der Interpenetration von „eigennütziger Zweck-Mittel-Wahl und normativer Begrenzung der Offenheit der Zweck-Mittel-Wahl, enttäuschungsfeste Erwartungen bilden können“ (Münch 1988, S. 33, 39). Geprägt werden soziale Systeme durch Machtbeziehungen der einzelnen Akteure zueinander, wodurch ein Rahmen geschaffen wird, der das Organisieren des kollektiven Handelns gewährleistet. Die Machtbeziehungen sind beweglich und werden insbesondere bei komplexen Herausforderungen immer wieder hinterfragt, aufgelöst und neu gebildet. (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 40) Die Entwicklungsfähigkeit einer Institution/Organisation hängt jedoch in entscheidendem Maße von ihrem Umgang mit ihrer eigenen Historie und dem Thema Kontrolle ab, denn

⁹ Die Typisierung umfasst die Akte und die Akteure (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 58).

diese Historie hat dazu geführt, dass die Institution/Organisation entstehen konnte, und die Kontrolle sichert ihren Fortbestand. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 58)

Eine Organisation wandelt sich zwangsläufig durch die Veränderungen, die die Menschen in ihr durchlaufen (vgl. Senge 2011, S. 311). Durch die ständige Neuinterpretation und Aushandlung von gültigen Normen, Werten und Bedürfnissen durch Kommunikation im sozialen Austausch entwickeln und formen sich Identitäten stets neu, und mit ihnen das sie umgebende soziale System (vgl. Tillmann 2017, S. 170). Folglich reagieren soziale Systeme auf ihre Umwelt durch ihre Systemmitglieder, denn diese haben die Möglichkeit, sich situationsspezifisch zu verhalten (vgl. Bleicher 2011, S. 70). Mittels passender Rahmenbedingungen werden Mitglieder einer Organisation in die Lage versetzt, selbstständige Lösungsstrategien zu entwerfen, damit eine fortlaufende Anpassung an die Umwelt gelingen kann (vgl. Bleicher 2011, S. 78).

Das Denken in Systemen ist für die Analyse von organisationalen Problemen deshalb wichtig, weil mittels dieser Perspektive die tiefliegenden Ursachen der Probleme erkannt und deren komplexe Auswirkungen auf die Organisation erschlossen werden können. Durch die Aufdeckung der dem sozialen System zugrunde liegenden Strukturen kann auch das Verhalten der Systemmitglieder verstanden werden, da deren Verhalten durch die bestehenden Strukturen beeinflusst und gesteuert wird (vgl. Senge 2011, S. 70). Systemisches Denken hilft also dabei, eine Organisation und das Verhalten ihrer Mitglieder durchdringen und verändern zu können.

Als Sonderfall sozialer Systeme erklärt Niklas Luhmann die Gesellschaft, welche alle anderen sozialen Systeme inkludiert, somit auch Organisationen. Daher finden die Merkmale der Gesellschaft, sozusagen als übergeordnetes soziales System, auch auf alle anderen sozialen Systeme Anwendung (Luhmann 2009, S. 78). Es handelt sich bei Luhmanns Ansatz um einen „radikal antihumanistischen, eine[n] radikal antiregionalistischen“, einen „radikal konstruktivistischen Gesellschaftsbegriff“ (Luhmann 2009, S. 35). Die Gesellschaft als System, das alle anderen sozialen Systeme umfasst, zeichnet sich nach Luhmann durch nachfolgende wesentliche Merkmale aus (ebd., S. 134):

- **Sinn** ist „ein endloser, also unbestimmbarer, Verweisungszusammenhang, der aber in bestimmter Weise zugänglich gemacht und reproduziert werden kann. Man kann die Form von Sinn bezeichnen als Differenz von Aktualität und Möglichkeit“ (ebd., S. 49f.)

- **Selbstreferenz** als operative Geschlossenheit des Systems und Fremdreferenz als Perturbation des Systems (ebd., S. 45, 68)
- **Autopoiesis**¹⁰ als Bezeichnung für Systeme, deren Strukturen und Elemente aus eben jenen wieder selbst erzeugt werden, also der „Produktion des Systems durch sich selbst“ (ebd., S. 65, 97; vgl. Maturana und Varela 2006, S. 50)
- **System/Umwelt** oder auch Bezeichnendes/Bezeichnetes als formgebende Unterscheidung und Grenze zwischen Innen und Außen (Luhmann 2009, S. 50, 59)
- **Kommunikation**, bestehend aus den Komponenten Information („überraschende Selektion aus mehreren Möglichkeiten“) – Mitteilung (System) – Verstehen (Umwelt) und deren strukturelle Kopplung an das Bewusstsein, denn „ohne Bewusstsein ist Kommunikation unmöglich“ (ebd., S. 71f., 97, 103)
- **Rekursivität**¹¹ des Systems und insbesondere der Kommunikation, da sie „an sich selbst anschließt, aber eben deshalb auch sich selbst reflektieren und sich selbst korrigieren kann“ (ebd., S. 126)

Diese Merkmale zeichnen auch Organisationen, verstanden als soziale Systeme, im allumfassenden Gesellschaftssystem aus. Zum einen schaffen Menschen durch ihre Handlungen, die sich in Kommunikation äußern, Organisationen. Zum anderen entwickeln sich aus den miteinander geteilten Haltungen und der gemeinsamen Kommunikation Identitäten, die wiederum zur Verfeinerung gesellschaftlicher Prozesse beitragen. (vgl. Mead 2017, S. 280, 309) Diese Zirkularität zwischen unseren Erfahrungen¹² und unseren Handlungen führt zu geteilten Haltungen, welche wir in unserem Gegenüber wiederfinden. (vgl. Maturana und Varela 2006, S. 32) Das hat zur Folge, dass Führung (außer Selbstführung) im Kontext von sozialen Systemen stattfindet und dass diese sozialen Systeme geprägt sind durch eine Wechselbeziehung zwischen Individuum und Organisation. Das heißt, bereits an dieser Stelle wird die besondere Rolle von Führung deutlich, da sie auf beide Komponenten dieser Wechselbeziehung Einfluss nimmt. Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 2.2 mit seinen Unterkapiteln das

¹⁰ Für einen Körper bedeutet dies beispielsweise, dass er sich selbst aus seinen einzelnen Teilen immer wieder neu herstellt, oder für ein Unternehmen, dass es durch die Handlungen der Mitarbeitenden entsteht, wie beispielsweise die Unternehmenskultur. Diese hat umgekehrt Einfluss auf die Handlungen der Mitarbeitenden, in diesem Falle auf das kulturelle Verständnis (vgl. Geißler 2000, S. 194).

¹¹ Rekursivität meint in Anlehnung an Mead den Anschluss an Vorheriges (Luhmann 2009, S. 206).

¹² Maturana und Varela drücken dies verkürzt wie folgt aus: „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ und „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“ (vgl. Maturana und Varela 2006, S. 32).

Führungsverständnis allgemein und im Hinblick auf das Lernen in der Organisation als sozialem System betrachtet.

2.2 Führung

Insbesondere die Managementlehre beschäftigt sich mit dem Thema Führung bzw. Führungskraft in Unternehmen. Sie setzt sich damit auseinander, welche Aspekte bei der Unternehmensführung berücksichtigt werden sollen und wie ein Unternehmen aufzustellen ist, um im Wettbewerb mit anderen Unternehmen bestehen zu können. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Sichtweisen auf ein Unternehmen: den systemorientierten Ansatz¹³ und den verhaltenswissenschaftlichen Ansatz. Der systemorientierte Ansatz entspricht eher dem klassischen Managementverständnis von Business Administration. Der verhaltenswissenschaftliche Ansatz als Teil der Führungslehre findet jedoch verstärkt Berücksichtigung in der Managementlehre (vgl. Bleicher 2011, S. 46), ebenso wie konstruktivistische Ansätze. Sie kennzeichnet kein idealisiertes Führungsbild, sondern die Absicht, Führung zu verstehen, zu deuten und zu schaffen. (Blessin und Wick 2017, S. 153ff.)

Führungslehre als Teil der Managementlehre ist mit ihrem Fokus auf personenbezogene Aspekte für diese Arbeit maßgeblich, denn die menschliche Komponente wird, auf der Basis bisheriger Entwicklungen, der wahrscheinlich entscheidende Faktor für den zukünftigen Erfolg von Unternehmen sein. Dieser Schwerpunkt wurde vor dem Hintergrund gewählt, dass sich diese Arbeit mit Kreativität und Innovation beim individuellen und organisationalen Lernen auseinandersetzt und diese beiden Lernziele ohne menschliches Zutun, zumindest zum momentanen Zeitpunkt, nur schwer gleichzeitig zu realisieren sind. Der systemische Ansatz spielt insofern eine Rolle, da er mittels eines Ordnungsrahmens das menschliche Handeln in bestimmte Bahnen lenkt (vgl. Behrmann 2003, S. 166). Damit wird deutlich, dass es sowohl Führung im Sinne einer personalen und interaktionalen Akzentsetzung als auch Management mit dem Fokus auf strukturellen und institutionellen Aspekten für das Entstehen von Kreativität und Innovation in der Organisation braucht (vgl. Blessin und Wick 2017, S. 115).

¹³ System wird hier eher technisch/maschinell betrachtet und nicht im Sinne eines sozialen Systems, wie es dieser Arbeit zugrunde liegt.

Für die weitere Betrachtung spielen die personelle und die interaktionistische Komponente eine entscheidende Rolle, beide dienen als grundlegendes Paradigma.

Als etwas provokante Anschauung soll die nachfolgende Gegenüberstellung von Management und Führung das Verständnis für diese beiden unterschiedlichen Ansätze unterstreichen:

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Management und Führung

Management bedeutet ...	Führung bedeutet ...
... verwalten	... innovieren
... erhalten	... entwickeln
... imitieren	... kreieren
... fokussieren auf Systeme	... fokussieren auf Menschen
... verlassen auf Kontrolle	... setzen auf Vertrauen
... rational und kontrolliert	... begeistert und begeisternd
... Dinge richtig machen	... die richtigen Dinge machen

(Blessin und Wick 2017, S. 116f.)

Die Definition und die damit verbundene Abgrenzung des Führungsbegriffs gestalten sich insoweit als komplex, da eine Vielzahl an Deutungsvarianten zur Verfügung steht. Die ursprüngliche deutsche Bedeutung von Führung ist „fahren machen“ und meint „etwas in Bewegung versetzen“. Das auf dem althochdeutschen „lidan“ basierende „leiten“ kann als „vorangehen“ oder „in Gang setzen“ beschrieben werden (vgl. Blessin und Wick 2017). In Anlehnung an gängige Führungsdefinitionen kann Führung als ein Prozess beschrieben werden, der „die Beeinflussung anderer Personen intendiert, im Kontext einer Gruppe stattfindet, die Erreichung von Zielen beinhaltet (und) diese Ziele in irgendeiner Art von Führendem und Geführten geteilt werden“ (vgl. ebd., S. 30 in Anlehnung an Walenta 2012, S. 496). So unterschiedlich, wie Führung definiert und beschrieben werden kann, so unterschiedlich sind auch die Führungsstile.

2.2.1 Führungsstile

Zu den im Rahmen eines betriebswirtschaftlichen Studiums vermittelten klassischen Führungsstilen gehören der autoritäre/autokratische, der patriarchalische, der charismatische und der bürokratische Führungsstil. Die folgende Übersicht zeigt die Unterschiede.

Tabelle 2: Klassische Führungsstile

Führungsstil	Merkmale
autoritär/autokratisch	Der Mitarbeitende wird mit Angst und Zwang durch den Vorgesetzten dominiert und von diesem umfassend befehligt und kontrolliert.
patriarchalisch	Der Patriarch agiert wohlwollend mit einer Treue- und Versorgungspflicht gegenüber dem Mitarbeitenden, was diesen in eine Abhängigkeit vom Patriarchen bringt.
charismatisch	Die Führung erfolgt durch persönliche Ausstrahlung und Überzeugung, der Mitarbeitende soll durch Bewunderung und Identifikation motiviert werden.
bürokratisch	Es gilt eine strenge Hierarchie mit festen Regeln und Strukturen. Der Informationsfluss verläuft von oben nach unten und ist an formelle Wege gebunden.

(vgl. Holtbrügge 2010, S. 220)

Führungsstile können auch nach verschiedenen Strukturkernen wie folgt gegliedert werden:

Tabelle 3: Strukturkerne grundlegender Führungstheorien

Führungsansatz	Merkmale
Personalistische Führungsansätze	Dieses Führungskonzept bezieht sich rein auf die Führungskräfte, unabhängig von Mitarbeitenden und Organisation. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale dazu führen, dass eine Führungskraft erfolgreich ist bzw. wird.

Verhaltensorientierte Führungsansätze	Hierbei wird angenommen, dass bestimmte Verhaltensweisen einer Führungskraft dazu führen, dass diese erfolgreich ist.
Kontingenzansätze der Führung	Bei diesem Führungsansatz beherrscht die Führungskraft diverse Führungsstile und setzt diese je nach Situation ein, um situativ flexibel auf Mitarbeitende und Organisation reagieren zu können.
Rollentheorie der Führung	Die Rollentheorie der Führung thematisiert die zum Teil divergenten Erwartungen verschiedenster Akteure an die Führungskraft, welche diese ausbalancieren und danach handeln muss.
Attributionstheorie der Führung	Die Anerkennung einer Person als Führungskraft gilt in dieser Theorie als Wahrnehmungsprodukt. Nach einem sozialen Schema wird anderen Personen der Führungsstatus zuerkannt. Die Führungskräfte wiederum analysieren das Verhalten der Geführten, damit sie die maßgeblichen Einflüsse deuten können, um dementsprechend auf die Mitarbeitenden einzuwirken.
Symbolische Führung	Bei der symbolischen Führung bietet die Führungskraft den Mitarbeitenden bestimmte, auf das Unternehmensziel ausgerichtete Deutungsmuster für Tatsachen und Umstände an, damit die Geführten ihr Verhalten im Sinne des Unternehmenserfolgs anpassen.
Systemische Führung	Die Führungskraft versucht, durch ihr Verhalten so auf die Mitarbeitenden einzuwirken, dass eine Diskrepanz zwischen dem Soll-Verhalten und dem Ist-Verhalten möglichst kleingehalten wird.

(vgl. Blessin und Wick 2017, S. 44ff.)

Bei den grau hinterlegten Führungsansätzen handelt es sich um konstruktivistische Ansätze, gekennzeichnet durch eine Einflussnahme auf die persönliche Wahrnehmung der Umwelt und eine Veränderung oder Anpassung der zugrunde liegenden Denkstrukturen und mentalen Modelle.

Im Folgenden sollen die symbolische und die systemische Führungstheorie näher dargestellt werden, denn sie verdeutlichen, dass es nicht ein einziges erfolgversprechendes Führungsverhalten geben kann. Zugleich wird die Bedeutung eines integrierten Managementkonzeptes betont, das auf die vielschichtige Verbindung von Mensch und Organisation eingeht.

Die *symbolische Führung* umfasst sowohl die symbolisierte (sinnkonstituierte) als auch die symbolisierende (sinnbildende) Führung. Unter Symbol wird hierbei etwas Wahrnehmbares verstanden, wie beispielsweise ein Gegenstand, ein Wort oder ein Zeichen, das für jemanden eine bestimmte Bedeutung oder Aussage hat. Das Symbol stellt meist eine weitreichendere Bedeutung verkürzt dar. Bedeutsam für die symbolisierte Führung ist, dass sie Teil jeder Führung ist, denn in verbalen, nonverbalen Äußerungen, menschlichen Interaktionen oder Artefakten sind immer Informationen enthalten, die unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden können. Aufgrund dieser unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten wird das Einwirken der Führungskräfte auf die Geführten im Hinblick auf die unternehmerische Zielerreichung erschwert. (vgl. Blessin und Wick 2017, S. 188ff.)

Die symbolisierende Führung versucht, die gängigen Annahmen über bestimmte Symbole zu verändern. Dazu sollen bisherige Denkweisen aufgelöst werden, um Symbole mit einer neuen Deutung zu versehen. Die Führungskraft beabsichtigt, neue Interpretationen zu vermitteln, damit die von ihr verwendeten Symbole in der angestrebten Weise verstanden werden. Bei Deutungsmustern handelt es sich meist um unbewusste Denkprozesse, deren Änderung ein komplexer Prozess ist, der Angst, Verunsicherung und Ablehnung hervorrufen kann. (vgl. Blessin und Wick 2017, S. 197)

Symbolisierte Führung und symbolisierende Führung dienen, wie alle Führungstheorien, der Beantwortung der Fragen, welche Einflussnahme durch Führung notwendig ist und welche Interventionsmöglichkeiten bestehen, um die Unternehmens- und Personalentwicklung ergebnisorientiert umzusetzen. Die Interventionsmöglichkeiten, die durch die symbolisierende Führung realisiert werden können, erfordern eine Verände-

rung der mentalen Modelle und setzen bei allen Beteiligten die Bereitschaft für individuelles und organisationales Lernen voraus. Neben die Veränderung der eigenen mentalen Modelle tritt die Veränderung und Umdeutung organisationaler Prozesse und Symbole.

Im Gegensatz zum rationalisierten und eher naturwissenschaftlichen Kontingenzansatz der Führung (situative Führung) berücksichtigt die symbolische Führung vermehrt die mangelnde Objektivität, Eindeutigkeit und Widerspruchsfreiheit sozialer Situationen. Die meisten organisationalen Zustände sind aufgrund der wechselnden Bedingungen, unter denen alle Beteiligten agieren, hoch komplex, schwer zu durchschauen und abhängig von diversen Komponenten. Das Bewusstsein der hohen Komplexität kann auf der einen Seite Führung erschweren, auf der anderen Seite ist damit aber leichter nachvollziehbar, warum bestimmte Führungshandlungen nicht die gewünschten Resultate hervorgerufen haben. Mit der symbolischen Führung soll unter Berücksichtigung mentaler Modelle der Dialog zwischen Führungskraft und Geführtem verbessert werden. (vgl. ebd., S. 203) Bei der symbolisierten Führung wirkt eine Führungskraft nur mittelbar über Fakten auf den Geführten ein. Die Deutung der Fakten obliegt dem Mitarbeitenden. Je nachdem, welches mentale Modell ein Mitarbeitender hat, gibt es verschiedene Varianten, wie Aussagen und Verhalten einer Führungskraft verstanden werden können (vgl. ebd., S. 194).

Die *systemische Führung* versucht, ganzheitliches systemisches Denken mit individueller Einwirkung durch Führung zu verbinden. Zentral für das systemische Denken ist, dass die Selbstorganisation im Gegensatz zur Fremdsteuerung im Vordergrund steht. Veränderungen sollen durch Impulsgabe und Vertrauen statt durch Vorgaben und Zwang erreicht werden. Ziel ist es, eine Übersteuerung zu vermeiden, deren Auswirkungen nicht überblickt werden können. Durch eine eigenständige Impulsverarbeitung soll ein selbstständiges Problemlösen beim Mitarbeitenden erreicht werden. (vgl. ebd., S. 205ff.) Basis dieses Ansatzes ist die Vorstellung von Mitarbeitenden als geschlossenes System, das sich von seiner Umwelt, in diesem Fall der Organisation, abgrenzt und sich zwar durch die Interaktion mit der Umwelt entwickelt, aber dennoch die Impulse, die es aus der Umwelt erhält, nicht einheitlich und planbar verarbeitet.

Kennzeichnend für systemische Führung ist das Bewusstsein, dass alle Elemente eines Systems mehr oder minder stark miteinander in Verbindung stehen und aufeinander Bezug nehmen. Deshalb wirken alle Handlungen einer Führungskraft auch auf

diese zurück. Als Teil des Systems können Handlungen einer Führungskraft an anderer als der beabsichtigten Stelle wirken und unerwartete Rückkopplungen verursachen. Folglich wird versucht, ein System so zu konstruieren, dass es unabhängig von den Entscheidungen Einzelner funktionieren und überleben kann. Dazu bedarf es entsprechender Strukturen, die insbesondere Wissen und Beziehungen für das System frei zugänglich machen. (vgl. ebd., S. 119f.)

Die Systemtheorie sieht das Individuum als Umwelt des Systems und nur dessen Entscheidungen, Handlungen und Kommunikation als Teil des Systems. Die Bestandteile des Systems stehen mit Subjekten außerhalb des Systems in Verbindung, diese Subjekte gehen nicht rein rational, sondern auch emotional vor (vgl. ebd., S. 222f.). Diesem Aspekt sollte insbesondere in für die Organisation herausfordernden Zeiten Rechnung getragen werden, wenn nicht die Möglichkeit besteht, eine Struktur zu schaffen, die Mitarbeitende dabei unterstützt, sich zu selbstständigen Problemlösern zu entwickeln. In solchen Situationen können alternative Führungsstile gefordert sein, um ein Überleben des Systems zu gewährleisten. Das systemische Denken bietet sich an, um die vielfältigen Zusammenhänge zu analysieren, die zu dieser Situation geführt haben, und die es ermöglichen, die Situation wieder zu verbessern.

Das systemische Denken und die sich daraus ergebende Wechselwirkung aus System und Umwelt beziehen Emotionen mit ein. Dabei spielen sowohl die Emotionen der Führungskraft als auch die der Mitarbeitenden eine Rolle. Was Führung unter Berücksichtigung von Emotionen bedeutet und wie wichtig die Einbeziehung der eigenen und der fremden Emotionen ist, zeigen die folgenden Ausführungen.

2.2.2 Emotionale Führung oder der Weg zum Mitverantwortungsmodell

Emotionen als Teil der Führungsphilosophie basieren auf einem Organisationsverständnis, das die Organisation im Sinne eines Organismus als soziales System versteht. Die Hinwendung zu den Mitarbeitenden inkludiert parallel, das Bild der Organisation als Maschine aufzugeben. Die Vorstellung von einfachen Ursache-Wirkung-Zusammenhängen im Rahmen eines linearen Managements tritt damit in den Hintergrund. (vgl. Geißler 2000, S. 187) Allerdings finden sich diese festen Strukturen und eindeutigen Kommunikations- und Befehlsabläufe des linearen Managements auch weiterhin in vielen Institutionen, in denen eigene Entscheidungen und Flexibilität einem

schnellen Wirkungseinsatz oder einer eindeutigen Hierarchie nachgestellt sind. Beispiele dafür sind Feuerwehr, Bundeswehr, Institutionen im öffentlichen Bereich oder mit geringem Wettbewerb.

Die Komplexität dieser neuen Führungsphilosophie, mit Fokus auf die emotionale Komponente, verdeutlichen die Unternehmensberater Dotlich, Cairo und Rhinesmith in ihrem Buch *Kopf, Herz und Mut zum Risiko*.¹⁴ Demnach vereint eine erfolgreiche Führungskraft alle drei Komponenten, denn nur wer neben seinen analytischen Fähigkeiten auch den Mut zum Risiko besitzt und seine Mitarbeitenden mit Feingefühl führen kann, wird auf Dauer erfolgreich sein (vgl. Dotlich et al. 2007, S. 8). Das bedeutet: Wer führen möchte, benötigt neben fachspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen auch emotionale Fähigkeiten, um den Umgang mit sich und anderen erfolgreich bewerkstelligen zu können. Emotionale Intelligenz ist der Oberbegriff für diese emotionalen Fähigkeiten und steht für Persönlichkeitseigenschaften, die dazu beitragen, inter- und intrapersonelle Informationen zu begreifen und zu verarbeiten (vgl. Scheitler und Wetzels 2007, S. 19). Emotionale Intelligenz hilft auch zu verstehen, warum es manchmal zu ungeahnten emotionalen Reaktionen kommen kann.

Der Begriff Emotion stammt von dem lateinischen Wort „movere“ ab, das „bewegen“ bedeutet, Emotionen beinhalten also eine Handlungsabsicht (Bewegungsabsicht). (vgl. Goleman 2015a, S. 22) Für den amerikanischen Psychologen Daniel Goleman ist Emotion demnach „ein Gefühl mit den ihm eigenen Gedanken, psychologischen und biologischen Zuständen sowie den ihm entsprechenden Handlungsbereitschaften“ (vgl. Goleman 2015a, S. 363).

„Emotionale Intelligenz“ als Sammelbegriff für emotionale Fähigkeiten setzt sich aus fünf Teilaspekten zusammen:

- Selbstbewusstheit
- Selbstmotivation
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Empathie (Scheitler und Wetzels 2007, S. 20).

¹⁴ Vergleiche hierzu auch Pestalozzis ganzheitliche Pädagogik und das Lernen mit Kopf, Herz und Hand (vgl. Rüegg-Stürm 2013, S. 5).

Goleman sieht die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit emotionaler Intelligenz aufgrund des Auseinanderklaffens zwischen evolutionärer Entwicklung und aktueller Lebenswelt (vgl. Goleman 2015a, S. 21). Die Umwelt, die der Mensch selbst schafft, entwickelt sich schneller als der Mensch. Menschliche Triebe und Verhaltensweisen sind nicht an die heutigen Möglichkeiten und Gegebenheiten angepasst. Um trotzdem erfolgreich in der Welt zurechtzukommen, ist nach Goleman nicht nur Intelligenz notwendig, sondern vielmehr der gelingende Umgang mit Emotionen. Besonders betont wird die Notwendigkeit zur Regulierung der eigenen Stimmungen und die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren, um nicht durch negative Empfindungen die eigene Denkfähigkeit zu gefährden. (vgl. Goleman 2015a, S. 54) Nach Maturana ist intelligentes Handeln nur dann möglich, wenn die Emotion die Intelligenz ergänzt und alle Organisationsmitglieder als legitime Teilnehmer akzeptiert und toleriert werden. Dadurch wird der Bogen von der eigenen Bewusstheit zum Verständnis des eigenen Umfelds gespannt. (vgl. Senge 2011, S. 315)

Ein hoher Intellekt ist zweifelsohne für eine Führungskraft notwendig. Sie muss analytisch, logisch und konzeptionell breit aufgestellt sein, um ihre eigenen Ziele und die der Organisation erreichen zu können. Allerdings reicht dies nach Goleman, Boyatzis und McKee nicht aus. Eine Führungskraft benötigt sowohl Intellekt als auch Emotionen. Sie sind in verschiedenen Gehirnregionen angesiedelt, wobei die Emotionen den dominanteren Bereich im Vergleich zum Intellekt darstellen. Dies zeigt sich in Notsituationen, wenn das limbische Gehirn, das für die Emotionen und das Reagieren auf Gefahren zuständig ist, die Steuerung übernimmt und es nur mit großen Anstrengungen gelingt, rationale Entscheidungen zu treffen und nicht zwischen Angriff, Flucht und Totstellen zu wählen. Man muss zunächst seine eigenen Emotionen wahrnehmen als Basis für Selbstmanagement und Empathie. Auf dieser Grundlage ist ein Beziehungsmanagement möglich und ein Einwirken auf die Emotionen der umgebenden Menschen. (vgl. Goleman et al. 2015b, S. 47ff.)

Dieses Einwirken auf die Emotionen anderer im Sinne emotionaler Intelligenz kann in Anlehnung an Geißler als „Gärtnermodell“ bezeichnet werden. Es betrachtet im Gegensatz zum „Handwerkermodell“, das auf einem Systemverständnis als Maschine beruht, ein System als Organismus. Die Führungskraft wirkt gestaltend wie ein Gärtner, je nach Vorstellung (mentales Modell) vom Garten (er kann sehr vielfältig sein, von der Blumenwiese bis zum Gemüsebeet). „Wachsen“ müssen die Mitarbeitenden entsprechend der eigenen Dispositionen selbst, die Entscheidung, wo sie „wachsen“

und welche Unterstützung sie dabei erhalten, verbleibt in den Händen der Führungskraft. Es gelingt dadurch, gegebene Strukturen mit einer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zu verbinden. Dabei bleibt es aber weiterhin bei einer Zweiteilung von Führungskraft/Gärtner und Organismus/Handlungen der Mitarbeitenden. Die Führungskraft setzt Impulse, um die Entwicklung der Mitarbeitenden anzuregen. Wie diese Impulse angenommen werden, entzieht sich jedoch dem Einfluss der Führungskraft. (vgl. Geißler 2000, S. 192) Daher kritisiert Fischer wie folgt:

„Es wäre genau dieses Bild des Menschen als Organismus – genauer: als Teilorganismus innerhalb eines größeren Organismus – in Frage zu stellen. Die Pflanze kann nicht anders als zu wachsen, wenn sie der Gärtner mit Wasser, Nährstoffen und Licht versieht. Bei Lebewesen, die Individuen, die mit Willen und Bewusstsein begabt sind, die also fähig sind, über ihre eigene Tätigkeit und die ihrer Gärtner nachzudenken und daraus Schlüsse für ihr praktisches Handeln zu ziehen, ist das anders.“ (Fischer 1998, S. 12)

Hieran wird deutlich, dass das Gärtnermodell nur abstrahiert zu betrachten ist, da das Verhalten der Menschen im Vergleich zu Pflanzen durch Emotionen bestimmt wird. Das heißt, nur weil die Führungskraft einen Impuls setzt, bedeutet das noch lange nicht, dass der Mitarbeitende auf diesen reagiert, und vor allem in der geplanten Art und Weise.

Es zeigt sich also, dass die genannten Führungsmodelle nicht für Bereiche ausreichen, die einer großen Dynamik unterliegen und nicht leicht zu überblicken sind. Hier gewinnen sozial-emotionale Beziehungen eine größere Bedeutung, sodass Führung verstärkt auf Beratung statt auf Anweisung beruht, die Mitarbeitenden müssen selbst Verantwortung übernehmen (Mitverantwortungsmodell). Entscheidungen werden vermehrt in der Gruppe und weniger streng hierarchisch getroffen, jeder trägt für seine eigene Entwicklung Verantwortung. (vgl. Geißler 2000, S. 260) Im nachfolgenden Schaubild wird deutlich, dass das Mitverantwortungsmodell die beiden anderen Modelle inkludiert und eine Weiterentwicklung darstellt, wobei aber die anderen beiden Modelle ihre Anwendbarkeit behalten.

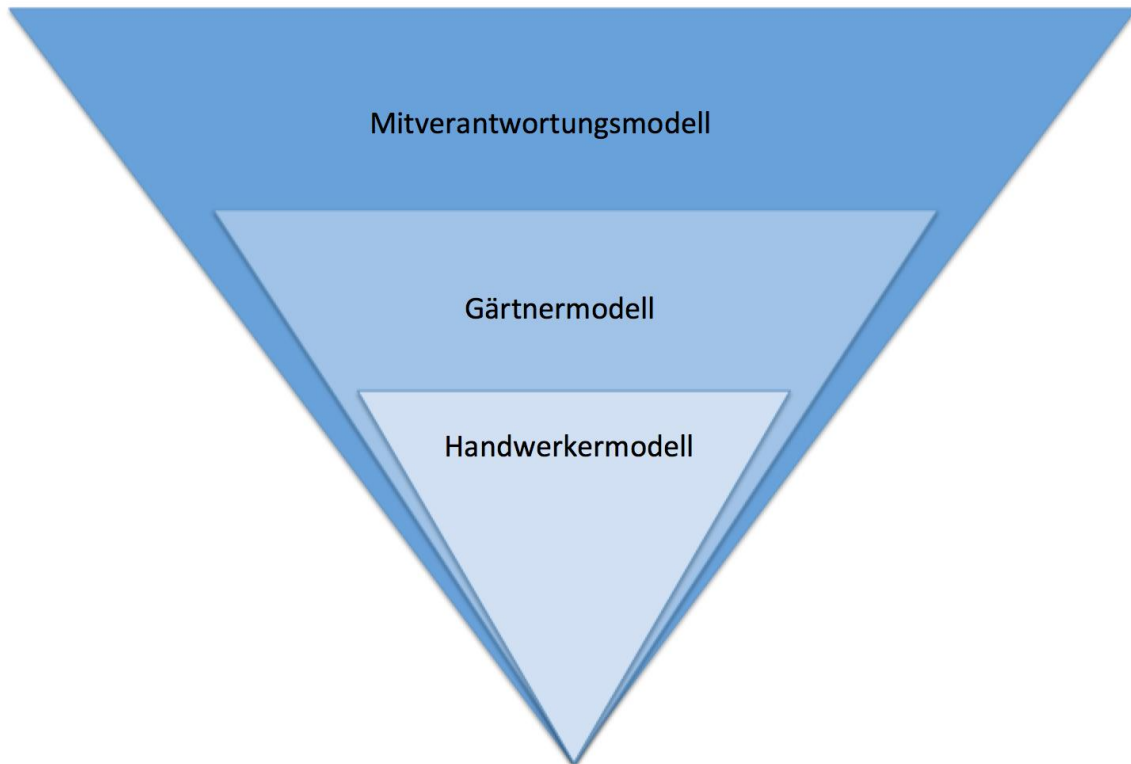


Abbildung 1: Das Handwerker-, Gärtner- und Mitverantwortungsmodell von Geißler (Geißler 2000, S. 261)

Das Mitverantwortungsmodell gilt zwar grundsätzlich als humaner, birgt gleichzeitig aber durch das Aufeinandertreffen verschiedenster Persönlichkeiten ein hohes Konfliktpotenzial. Damit die persönliche Ebene nicht den rationalen Entscheidungsprozess behindert, kommt die beratende Funktion der Führung zum Einsatz. Sie berücksichtigt mithilfe der Metakommunikation die Kommunikationsinhalte und die gruppendynamischen Prozesse. (vgl. Geißler 2000, S. 187ff.) Die Fähigkeit zur Metakommunikation, also die Kommunikation über die Kommunikation und die Beziehungsebenen, ist Teil der beruflichen Handlungskompetenz, insbesondere der reflexiven Handlungsfähigkeit, die beide durch die betriebliche Bildungsarbeit zu vermitteln sind. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 26)

2.2.3 Betriebliche Bildungsarbeit als Teil der Führungsaufgabe

Betriebliche Bildungsarbeit umfasst die durch das betriebliche Bildungsmanagement organisierte betriebliche Aus- und Weiterbildung und den darüber hinausgehenden Qualifizierungs- und Bildungsprozess in Verbindung mit dem Unternehmen. Sie ist als

Einheit von Berufsbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung zu verstehen, und über das betriebliche Bildungsmanagement unverzichtbarer Bestandteil der Unternehmensführung. Während die Organisationsentwicklung als vorrangig betriebswirtschaftlich und managementgeleitet gilt, ist die Personalentwicklung mit der Qualifizierung der Beschäftigten betraut und versucht, dabei die Balance zwischen den Zielen des Unternehmens und den Zielen der Beschäftigten zu wahren. Beide, Personal- und Organisationsentwicklung, sind darauf ausgerichtet, umfassende Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit zu entwickeln und zu stabilisieren. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 1ff.)

Führung im Bereich der Personalentwicklung kann daher als ein „geregeltes Mitwirken anderer“ verstanden werden, das „die natürlichen Fähigkeiten des Individuums unterstützt“ (Dewey 2011, S. 43). Betriebliche Bildungsarbeit, als Teil der Führung, bedeutet also nicht, irgendwelche Anweisungen zu diktieren, sondern ist an den Dispositionen des Individuums auszurichten. Sie bezieht sich auf das gezielte Anleiten und Geleiten der natürlichen Neigungen und Fähigkeiten. Dieses Führungsverständnis geht von einem sozialen Menschenbild aus, bei dem der Einzelne seine individualistischen Interessen an der Gemeinschaft orientiert, da sonst ein Gemeinschaftsleben unmöglich wäre. Führung soll dem Menschen helfen, den eigenen Handlungen eine Zielfixierung zugrunde zu legen und eine Fokussierung der Gedanken und Tätigkeiten zu ermöglichen. Die wirkungsvollste Form der Personalentwicklung ist hiernach diejenige, welche implizit¹⁵ vollzogen wird und ohne bedachte Absicht erfolgt. Dies geschieht durch das ständige Vorleben der gewünschten Verhaltensweisen, da das Vorleben fortlaufend auf die Mitarbeitenden einwirkt. Führung darf daher nicht mit Druck auf die Mitarbeitenden oder der Fähigkeit, Zwang auszuüben, verwechselt werden. Mit Druck und Zwang erreicht man vielleicht eine kurzfristige Änderung des physischen Ergebnisses, aber keine moralische Zustimmung, die das eigene Handeln prägt. Wesentliches Merkmal der Führung nach Dewey ist es, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie das eigene Handeln das Verhalten der anderen beeinflusst und so auch die Gemeinschaft. Die Bedeutung der Führungskraft als Vorbild kommt darin zum Ausdruck, dass man den Menschen nicht unabhängig von dem organisationalen Kontext betrachten kann und im Rahmen dieses Kontextes soziale Beziehungen entscheidend dafür sind,

¹⁵ Implizite Führung meint beiläufige Führung ohne gezielte Anweisung, die durch die Vorbildfunktion der Führungskraft, die Entwicklung der Mitarbeitenden zur Reflexion und den Aufbau einer entsprechenden Unternehmenskultur sowie der dazugehörigen Prozesse und Strukturen erfolgt.

wie sich die geistigen und moralischen Dispositionen der Menschen entwickeln. (vgl. Dewey 2011, S. 42ff.) Es gilt, organisationalen Werten und Normen als Leitbild Glaubwürdigkeit zu verschaffen (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 46). Hier kommt wieder die Vorstellung der Organisation als Garten zum Tragen, die Mitarbeitenden können nicht zum „Wachsen“ gezwungen werden, jedoch kann in einer Weiterentwicklung im Sinne des Mitverantwortungsmodells dieser Vorgang durch gezielte Maßnahmen der Führungskraft unterstützt respektive geleitet werden. (vgl. Geißler 2000, S. 192)

Für den langfristigen Lernerfolg des betrieblichen Lernens ist eine gezielte, kontinuierliche Begleitung der Lernenden notwendig, da die Entwicklung von Kompetenzen immer nur ein vorläufiges Ergebnis darstellt, das keinen Endzustand erreichen kann. Dies ist insoweit komplex, da sich das Lernen, wie bereits dargestellt, immer im Spannungsverhältnis aus Bildungsabsicht und ökonomischen Interessen befindet, aber gleichzeitig ein permanentes Lernen für eine Organisation die einzige Möglichkeit ist, wettbewerbsfähig zu bleiben. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 100)

Die Bedeutung der betrieblichen Bildungsarbeit als Teil der Führungsaufgabe wächst durch die zunehmende Übernahme einfacher Tätigkeiten durch Maschinen oder Roboter. Der Mensch kann sich nicht mehr auf einfache Aufgaben beschränken, die er einmal erlernt hat und dann zeitlebens ausführt. Vielmehr besteht die Möglichkeit, aber auch die Anforderung, im Rahmen eines permanenten Lernprozesses sich fortlaufend zu bilden, da es keinen Endzustand der Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und der persönlichen Entwicklung geben kann. Um diesen Zustand der Veränderung und Entwicklung auf Dauer aushalten zu können, strebt der Mensch nach Stabilität, um nicht in totale Verunsicherung oder Orientierungslosigkeit zu stürzen. Ein beruflicher Ankerpunkt kann die Führungskraft sein, wenn sie durch ihr Verhalten emotionale Stabilität und Vertrauenswürdigkeit vermittelt.

Die Bedeutung einer Orientierungsperson für den Lernerfolg zeigt sich beim Lernen von Kindern und Heranwachsenden, wie der schweizerische Kinderarzt Remo Largo in seinen Werken verdeutlicht. Er bezieht sich dabei unter anderem auf eine Langzeitstudie zum nachhaltigen Lernerfolg des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie und dessen Team (vgl. Largo 2014, S. 17). In einer Metaanalyse untersuchten Hattie und seine Mitarbeitenden über 50.000 englischsprachige Einzeluntersuchungen zum Thema Lernen mit dem Ziel, die langfristig wirkungsvollsten pädagogischen Programme zu benennen. Als Kernessenz von Hatties Studien lässt sich feststellen, dass

die Lernumstände wenig Einfluss auf den Lernerfolg (messbare kognitive Fachleistungen) haben, sondern dass die Lehrperson zentral für den Lernerfolg ist. (vgl. Spiewak 2013) Largo macht mit Bezug auf Hatties Studie deutlich, wie wichtig es für Lernende ist, dass die das Lernen begleitende Bezugsperson pädagogisch sinnvoll auf die jeweilige Lernperson eingeht und die Lernabsicht aus Sicht des Lernenden betrachtet. Dabei werden folgende Werte der Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden als wesentlich für den Lernerfolg bezeichnet: Respekt, Wertschätzung, Hilfsbereitschaft und Vertrauen. Daran zeigt sich, wie wichtig die emotionale Komponente für den Menschen als soziales Wesen ist, um langfristig und nachhaltig¹⁶ zu lernen. (vgl. Largo 2014, S. 21) Zum gleichen Ergebnis wie Hattie und Largo kommt Amabile, die verschiedene Studien zum Thema Kreativität untersucht hat. Danach hat die Lehrperson entscheidenden Einfluss auf die Kreativität der Schüler. Je mehr die Schüler ihren Lehrer als intrinsisch motiviert und begeistert erleben und desto mehr Raum zur eigenständigen Entwicklung er ihnen gewährt, desto mehr können sie ihr kreatives Potenzial entfalten und mit Begeisterung alternative Lösungswege finden. (vgl. Amabile 1996, S. 204f.)

Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Hatties Studie und Amabiles Forschung sich auf Schüler und nicht auf Erwachsene beziehen und dass Hattie vielfach auch sehr stark kritisiert und hinterfragt wird. Mit Blick auf die Ausführungen zur emotionalen Führung lässt sich annehmen, dass sich, vielleicht nicht in der Intensität, aber im allgemeinen Verständnis Hatties Studie und Amabiles Ergebnisse auch auf die betriebliche Bildung beziehen lassen. In diesem Sinne wären pädagogische Eigenschaften einer Lehrkraft auch für Führungskräfte hilfreich, um die Mitarbeitenden bei ihrer Entwicklung zu unterstützen und damit zu einer nachhaltigen Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz und der reflexiven Handlungsfähigkeit beizutragen.

Nachdem das dieser Arbeit zugrunde liegende Organisations- und Führungsverständnis betrachtet wurde, liegt im Folgenden der Fokus auf dem Lernen in der Organisation mit seinen beiden Teilbereichen, dem individuellen und dem organisationalen Lernen.

¹⁶ „Nachhaltiges Lernen besteht darin, dass durch eigenständige Erfahrungen neues Wissen und neue Fähigkeiten mit vorhandenem Wissen und vorhandenen Fähigkeiten zusammengeführt werden. Ein echtes Verständnis stellt sich dann ein und bleibt langfristig erhalten, wenn die neuen Kenntnisse mit den bereits bestehenden durch Erfahrung vernetzt werden“ (Largo 2014, S. 32).

Es wird dabei eine Vertiefung in die Bereiche Kreativität (individuelles Lernen) und Innovation (organisationales Lernen) vorgenommen, um danach mit den Bedingungen des Lernens das Kapitel abzuschließen.

2.3 Lernen in der Organisation

Das Lernen in der Organisation greift zum einen das Spannungsfeld zwischen individuellem und organisationalem Lernen auf, und damit die Spannung zwischen Individuum und Kollektiv in Form der Organisation, sowie zwischen Individuum und Struktur. Zum anderen thematisiert das Lernen in der Organisation, in welcher Art und Weise beide Lernformen miteinander in Balance gebracht und unterstützt werden können. (vgl. Behrmann 2010, S. 93ff.) Die Unterstützung der Balance des Lernens in der Organisation wird in dieser Arbeit verstärkt aus der Perspektive der Führungskraft betrachtet, da die Herstellung der Balance Teil der betrieblichen Bildungsarbeit ist, denn Wandel und Veränderungen in jedwedem Bereich zwingen die Unternehmen dazu, ihr Wissen ständig auszuweiten, zu verbessern und zu reflektieren. Bleicher geht davon aus, dass Organisationen eine „Meisterschaft im Lernen“ entwickeln müssen (Bleicher 2011, S. 35). Diese „Meisterschaft im Lernen“ muss die Wechselwirkung und Wechselbeziehung zwischen Individuum und Organisation berücksichtigen, denn jede Veränderung der Organisation wird von Menschen ausgelöst und wirkt wiederum auf die Mitglieder der Organisation zurück. Wie noch genauer in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein wird, unterscheiden sich individuelles und organisationales Lernen dadurch, dass es sich beim individuellen Lernen um die Entwicklung subjektungebundener Erkenntnis und subjektgebundener Wertvorstellungen und Haltungen handelt (vgl. Zellner 2015, S. 167). Organisationales Lernen hingegen basiert auf der Verfestigung von Kommunikation in Strukturen und geordneten Rahmenbedingungen. Das Spannungsverhältnis zwischen beiden Lernformen resultiert daraus, dass zum Teil unterschiedliche Lernabsichten verfolgt werden und dass, wie noch zu zeigen sein wird, das Individuum durch die Gemeinschaft zwar viele Erleichterungen erfährt, aber sich im Gegenzug auch den Regeln der Gemeinschaft beugen muss, um ihr weiterhin angehören zu dürfen. (vgl. Behrmann 2010, S. 95f.)

Beide Lernformen stehen heute vor der großen Herausforderung, aus einer Flut von Informationen die notwendigen und relevanten Teile zu selektieren. Die Masse an Detailinformationen kann dazu führen, dass man den Wald vor lauter Bäumen gar nicht

mehr erkennen kann. (vgl. Senge 2011, S. 149) Es geht nicht um ein Mehr an Informationen, sondern um deren Aufbereitung und, was noch wesentlicher ist, um deren Kommunikation. Das bedeutet, es geht nicht um das additive Ansammeln von Wissen, sondern um die wertende Synthese und das Überblicken des Gesamtzusammenhanges. (vgl. Zellner 2015, S. 160f.) Daneben veraltet erlerntes Wissen immer schneller, sodass es erforderlich ist, immer weiter zu lernen, ständig neues Wissen zu generieren und zugleich Wissen wieder zu verlernen. Das Verlernen ist notwendig, um Raum für neues Lernen zu schaffen und nicht mehr benötigte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu minimieren, damit diese nicht der Weiterentwicklung im Weg stehen. Das Verlernen ist dadurch erschwert, dass es sich bei dem zu Vergessenden zum Teil um bisher systemkompatible und erfolgreiche Verhaltensweisen handelt, deren Aufgeben ein Gefühl der Unsicherheit und Destabilisierung hervorrufen kann (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 73; vgl. Blessin und Wick 2017, S. 222).

Wie es zu dieser „Meisterschaft im Lernen“ kommen kann und wie die Führungskraft auf das Spannungsverhältnis beim Lernen in der Organisation Einfluss nehmen kann, wird später dargestellt. Zuvor werden die besonderen Eigenarten des individuellen und des organisationalen Lernens, deren Verbindung sowie lernförderliche bzw. lernhinderliche Gegebenheiten beschrieben.

2.3.1 Individuelles Lernen

Das individuelle Lernen basiert auf den Prinzipien der Bildsamkeit und der Selbsttätigkeit. Die Bildsamkeit beinhaltet die Fähigkeit zur Bildung und zur Selbstbestimmung. Die Selbsttätigkeit verdeutlicht, dass „das Sich-Bilden, als das Erlangen von Wissen und Haltungen (...) ausschließlich mittels *eigener* Anstrengung geleistet und einem von niemandem abgenommen werden“ kann (Zellner 2015, S. 149). Das Selbsttätigwerden ist auch deshalb so wichtig, da man nicht gegen den eigenen Willen lernen kann. Damit ein Mensch überhaupt selbsttätig wird, muss der Lerngegenstand eine Bedeutung für ihn besitzen, er muss sich emotional mit ihm verknüpfen (Anschaulichkeit). Wird der Mensch dann selbsttätig, so geht es hierbei nicht um das Ansammeln einzelner Wissensaspekte, sondern vielmehr um deren Einordnung in das große Ganze (Konzentration) und um die anschließende Fähigkeit, Werturteile bilden und begründen zu können (Synthese). (vgl. Zellner 2015, S. 149ff.)

Da es sich beim Lernen also nicht nur um kurzfristige, voneinander unabhängige Vorgänge handelt, kann Lernen allgemein als eine relativ dauerhafte Veränderung von Wissen, Werten und/oder Verhalten beschrieben werden. Die Veränderungen müssen nachhaltig oder konsistent sein und es muss zu einer kognitiven Änderung kommen, die mit einer Verhaltensänderung verbunden sein kann, aber auch nur eine Veränderung von Haltungen und Werten umfassen kann. Jede dieser Veränderungen basiert auf Erfahrungen des Individuums in der Interaktion mit seiner Umwelt. (vgl. Fürstenau 2016b, S. 1f.) Der letzte Aspekt findet besondere Aufmerksamkeit bei den konstruktivistischen Lerntheorien auf der Basis einer Wissens-Definition, die eine Wechselwirkung aus Individuum und Umwelt berücksichtigt. Diese Theorien beziehen sich vor allem auf die Arbeiten von Dewey, Wygotski und Piaget. (vgl. Reich 2004, S. 159) Neben dem Konstruktivismus sind der Behaviorismus¹⁷ und der Kognitivismus¹⁸ die bedeutsamsten Lerntheorien, zudem bestehen verschiedenste Mischformen. Die für diese Arbeit wesentliche Lerntheorie, der Konstruktivismus, ist gekennzeichnet durch sozio-konstruktivistisches bzw. situiertes Lernen. Dabei werden die Lernsituation bzw. das persönliche und kulturelle Umfeld des Lernenden berücksichtigt, damit das Individuum neues Wissen entsprechend seinem Vorwissen konstruieren kann. (vgl. Bendorf 2016) Ergänzt werden die verschiedenen Lerntheorien um die Expertise-Forschung. Sie untersucht, was einen Experten auszeichnet und welche Entwicklung er durchlaufen hat, um den Status des Experten zu erreichen. (vgl. Gruber und Degner 2016)

Die das individuelle Lernen betreffenden klassischen Lerntheorien stammen aus der Verhaltenspsychologie und spielen heute eine eher zu vernachlässigende Rolle (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 17). Diese Sichtweise hat sich nicht erst seit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen deutlich verändert. Heutzutage ist fast jeder Mensch in einem ständig fortlaufenden Lernprozess, der zum einen selbstbestimmt und selbstgesteuert erfolgt, zum anderen von außen mitgestaltet und unterstützt werden muss (vgl. Behrmann 2003, S. 145). Individuelles Lernen dient dazu, das menschliche Potenzial zu nutzen. Die Umsetzung dieser Bestrebung in einem Unternehmen setzt eine entsprechende Unternehmensphilosophie

¹⁷ Der Behaviorismus untergliedert sich in die klassische und die operante Konditionierung und befasst sich ausschließlich mit von außen beobachtbaren Verhaltensänderungen. Die Theorie ist vor allem als Reiz-(Stimulus-)Reaktions-Theorie in Verbindung mit den von Pawlow durchgeführten Versuchen mit Hunden bekannt (Kunath und Fürstenau 2016).

¹⁸ Der Kognitivismus untersucht neben Verhaltensänderungen Veränderungen in der Wissensstruktur und der Transferfähigkeit. Bedeutende Theorien des Kognitivismus sind die Theorie des bedeutungsvollen rezeptiven Lernens (Fürstenau 2016c), das entdeckende Lernen (Fürstenau 2016a) und die kognitive Theorie multimedialen Lernens (Trojahnner und Fürstenau 2016).

voraus, die Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung zulässt und eine emotionale Entwicklung unterstützt (vgl. Senge 2011, S. 153ff.).

Im Folgenden werden bezogen auf das individuelle Lernen die sozio-konstruktivistische Lerntheorie und die Lerntheorie des situierten Lernens betrachtet, da beide Gelerntes vor dem Hintergrund der eigenen mentalen Modelle und der eigenen Konstruktion der Wirklichkeit einordnen.

Nach Reich stellt die systemisch-konstruktivistische Pädagogik eine Lerner-Didaktik dar, die den Lernenden in die Verantwortung für sein eigenes Lernen nimmt. Reich verdeutlicht, dass es letztendlich keine richtige Didaktik geben kann, sondern dass das, was als richtige Didaktik verstanden wird, immer von der Perspektive, dem aktuell verfügbaren Wissen und der Sozialisation der Individuen abhängt. Als Beispiel führt er an, dass die Kultur, in der der Mensch lebt, nicht schon immer so vorhanden war, sondern durch den Menschen selbst geschaffen wurde. Den Zustand, den der Mensch mit seinem Bewusstsein erfassen kann, nennt er Realität oder Wirklichkeit, es ist jedoch immer nur ein Abbild der Welt. Entscheidend dabei ist, dass das, was wir wahrnehmen, hinreichend „viabel“ ist, das heißt, wie und was wir wahrnehmen muss uns bei unserer Lebensfähigkeit unterstützen. Die Routinen und Praktiken, mit denen wir Menschen leben, müssen zu unserem Erleben passen, dann sind sie viabel. Somit sind didaktische Maßnahmen auch Techniken, die eine Anpassung an die jeweilige Kultur ermöglichen sollen und dass Menschen in der Gesellschaft lebensfähig bleiben oder werden. Es geht dabei um die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden als Rahmen jeglicher Inhaltsvermittlung und als gesellschaftlicher Ausschnitt. Daher ist die konstruktivistische Didaktik interdisziplinär aufgestellt und berücksichtigt Komponenten aus Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie, um eine möglichst große Viabilität zu erreichen. (vgl. Reich 2004, S. 1ff.) Die sozio-konstruktivistischen Lerntheorien bauen auf dem kognitiven Ansatz und seiner zwei Strömungen auf, die kognitiv-rationalistische Tradition, vertreten durch das bedeutungsvolle rezeptive Lernen¹⁹,

¹⁹ Theorie des bedeutungsvollen rezeptiven Lernens:

Entwickelt wurde diese Theorie von David Ausubel, der sich nicht für die Reaktion auf einen Reiz, sondern für die Veränderungen von Fähigkeiten interessierte. Seine Theorie hat er auf der Basis des schulischen Lernens entwickelt. Mit „bedeutungsvoll“ meint er den Lerninhalt sowie das Lernergebnis. Im Gegensatz zum entdeckenden Lernen, das bestimmte Persönlichkeitsmerkmale erfordert, wird beim bedeutungsvollen rezeptiven Lernen der Inhalt so internalisiert, dass er reproduziert und übertragen werden kann. Dabei muss das Neue immer mit dem schon Bestehenden verknüpft werden, was nur individuell geschehen kann. Diesen Vorgang nennt Ausubel den idiosynkratischen Akt. Dafür

zum anderen das kognitiv-konstruktivistische Paradigma mit Fokus auf dem entdeckenden Lernen²⁰. Der Lernende nimmt aktiv am Handlungskontext teil. Er unterliegt dabei seiner Sozialisation und verarbeitet entsprechend seiner Prägung die Lerninhalte in einer Interaktion mit seiner Umwelt. (vgl. Bendorf 2016, S. 77ff.)

Das situierte Lernen ist konstruktivistisch und interaktionistisch und wird zum Lernen von Transfer- und Anwenderwissen angewandt. Es betrachtet rein reproduktives Wissen eher kritisch. Hier wird davon ausgegangen, dass Wissen dann entsteht, wenn Individuen vor einem sozial-historischen Hintergrund miteinander interagieren. Das situierte Lernen verbindet mehrere Aspekte. Das Lernen wird zum einen an die Lernbiografie des Lerners angepasst, zum anderen soll es herausfordernd bleiben. Zudem erfolgt eine ausgeprägte Situations- und Planungsorientierung, da das Individuum einer materiellen und geistigen Umwelt ausgesetzt ist, die sowohl lernförderlich als auch lernhinderlich sein kann. (vgl. Reich 2004, S. 179ff.) Situiertes Lernen betrachtet also die Beziehung zwischen dem Lernen an sich und dem sozialen Umfeld, in dem das Lernen stattfindet. Beispielsweise lernt ein Auszubildender im Unternehmen nicht nur die verschiedenen Aufgaben und Tätigkeiten, sondern auch die spezifischen Verhaltensweisen dieser „community of practice“²¹, er lernt das spezielle Vokabular, den Um-

muss die Lernaufgabe für den Lernenden von Bedeutung sein, zudem muss er eine sinnvolle Lerneinstellung mitbringen und über entsprechende kognitive Strukturen verfügen, an die angeknüpft werden kann. Den Prozess der Verknüpfung versucht Ausubel mittels der Assimilationstheorie zu beschreiben. Dabei werden die neuen Inhalte im Laufe der Zeit auf die stärker etablierten Inhalte reduziert, die allgemeineren Inhalte binden die spezielleren an sich. (vgl. Fürstenau 2016c, S. 27ff.)

²⁰ Entdeckendes Lernen:

Dieser Ansatz steht in direkter Verbindung mit Jerome Bruner, der unter dem entdeckenden Lernen „einen aktiven und konstruktiven Prozess [versteht], der alle Formen des Wissenserwerbs mit Hilfe des eigenen Verstandes einschließt“ (Fürstenau 2016a, S. 44, zitiert Bruner 1981 S.16), um eine bessere Transfermöglichkeit zu schaffen. Dabei werden drei Stufen durchlaufen:

1. Wissenserwerb
2. Wissenstransformation
3. Wissensbewertung/Evaluation

Das entdeckende Lernen soll die kognitiven Fähigkeiten, die intrinsische Motivation und das Erlernen heuristischer Methoden erhöhen. Es kann dadurch gefördert werden, wie die Inhalte dargeboten werden, wie ökonomisch die Darbietung verläuft (Informationsmenge) und wie wirksam die verwendeten Mittel sind. Der Lehrende übernimmt vorrangig die Rolle des Vermittlers, Vorbilds und der Identifikationsgestalt. Durch das intuitive Denken des Lernenden soll dieser Selbstvertrauen gewinnen, um bereit zu sein, auch Fehler einzugehen. (vgl. Fürstenau 2016a, S. 44ff.)

²¹ Eine „community of practice“ ist ein System, dessen Mitglieder gemeinsame Überzeugungen und Werte über ihre Aktivitäten teilen. Dies bedeutet, dass es keine genaue Definition einer „community“ gibt und sie sich nicht sichtbar abgrenzen lässt. Eine „community of practice“ ist ein Zusammenkommen von Personen und Aktivitäten in einer bestimmten Umwelt. Als Beispiel beschreiben Lave und Wenger den Physik-Unterricht in der Schule. Dort lernen die Schüler in der Gemeinschaft von ausgebildeten Lehrern und nicht in der Gemeinschaft von Physikern, sodass es mehr Lehren als Lernen ist. Die Schüler sind nicht aktive Teilhaber dieser Gemeinschaft der Lehrer. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 98ff.)

gang der einzelnen Mitglieder untereinander, wie Kollegen es schaffen, in der Hierarchie aufzusteigen, wie die Aufmerksamkeit der Vorgesetzten erlangt werden kann und vieles mehr, das nicht explizit im Ausbildungsrahmenplan aufgeführt ist. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 14) Dies alles trägt zum umfassenden Ausbildungsziel, Erlangung der beruflichen Handlungskompetenz, bei. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 15)

Der Lerner lernt also die Anwendung seiner Fähigkeiten durch aktive Mitwirkung und Teilhabe am Prozess und Geschehen der „community of practice“, in der er sich gerade befindet, und nicht durch die Aneignung abstrakten Wissens, das auf spätere Situationen angewendet werden soll. Lernen ist in diesem Sinne kein reiner Vorgang des Verstehens, sondern des Verinnerlichens sowie der Wechselwirkung und Interaktion mit anderen. Der Lernende wirkt durch seine Teilhabe an der „community of practice“ auf diese ein und verändert sie damit sowie das Lernen der anderen Beteiligten. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 14f.)

Der Weg von einem Neuling in einer „community of practice“ zum vollständigen Mitglied/Experten erfolgt über „legitimate peripheral participation“, also den Vorgang, wie Anfänger zu Experten werden. Dies umfasst das Verhältnis zwischen Anfänger und Experte, welche Aktivitäten damit verbunden sind, wie sich dabei Identitäten entwickeln und wie der vollständige Zugang zu einer „community of practice“ erfolgt. Ziel ist der vollständige Zugang zu einer sozialen Gemeinschaft, was über „learning by doing“ oder informelles Lernen weit hinausgeht. Es geht dabei um die Fortführung der primären Sozialisation, bei der das Kind eine eigene Identität erhält, in die berufliche Sozialisation, bei der ein Anfänger eine eigene Identität in einer „community of practice“ entwickelt. Das situierte Lernen funktioniert wie eine Brücke zwischen den inneren kognitiven Prozessen und der äußeren Welt. Es geht nicht darum, Lernprozesse, wie sie beispielsweise in der Schule stattfinden, zu erklären, sondern um den Aspekt, dass auch das Lernen in der Schule situiert ist, unabhängig davon, welche pädagogischen oder methodischen Vorgehensweisen gewählt werden. Somit liegt der Fokus auf der sozialen Praxis und nicht auf kognitiven Abläufen. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 29ff.) Ausgangspunkt für das situierte Lernen ist das Transferproblem zwischen formalisiertem Wissen und Alltagssituationen. Als Lösung wird daher von Lave und Wenger vorgeschlagen, die künstliche Trennung zwischen Wissenserwerb und Alltag aufzuheben und in die Lehr-Lernprozesse die Alltagsherausforderungen mit einfließen zu lassen. Über das richtige Verhältnis zwischen Instruktion und Konstruktion beim situierten Lernen gibt es jedoch unterschiedliche Ansichten. (vgl. Bendorf 2016, S. 80ff.)

Nach dieser Darstellung eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses mit dem Fokus auf Anwenderwissen im organisationalen Kontext wird im Folgenden auf das organisationale Lernen eingegangen, welches durch seinen Einfluss auf Strukturen und Prozesse den Rahmen für das individuelle Lernen bildet.

2.3.2 Organisationales Lernen

Im Gegensatz zum individuellen Lernen ist das organisationale Lernen stärker auf eine Veränderung von Strukturen und Prozessen ausgerichtet. Es wird von Probst und Büchel wie folgt definiert:

„Unter organisationalem Lernen ist der Prozess der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation zu verstehen.“ (Probst und Büchel 1994, S. 17)

Fischer fasst dies wie folgt zusammen: „Organisationales Lernen (OL) ist demnach die Veränderung der „kognitiven Systeme“ in einer Organisation, die Restrukturierung der organisationalen Wissensbasis“ (Fischer 2008, S. 114). In einer Wissensgesellschaft kommt also neben der Ausweitung des Wissens insbesondere die Veränderung des verfügbaren Wissens sowie dessen Anwendung und Nutzung zum Tragen. Hervorzuheben ist ebenfalls die enge Verknüpfung zwischen Organisation und Organisationsmitgliedern. Die Organisation wird erst durch ihre Mitglieder lernfähig, bildet im Gegenzug aber die Rahmenbedingungen, unter denen das Lernen überhaupt erst ermöglicht wird.

Um das Lernen in einer Organisation genauer zu untersuchen, lassen sich drei unterschiedliche Bereiche betrachten, die gemeinsam das Lernen ausmachen: der Lernende, der Lernprozess und das Lernergebnis. Zu unterscheiden ist zudem in gutes (produktives) und schlechtes Lernen. Ein Unternehmen kann beispielsweise seine Prozesse kosteneffizienter gestalten, dafür aber die Umwelt stärker belasten, sodass das Lernen nur auf den ersten Blick produktiv erscheint. Eine besondere Form des organisationalen Lernens ist das instrumentale Lernen, das zum Ergebnis hat, die Ziele der Organisation mit der Zeit immer besser zu erreichen, diese Ziele oder deren Erfolgsmessung aber nicht zu verändern. (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 19) Damit

ist das instrumentale Lernen, wie sich zeigen wird, eine der einfachsten Formen des organisationalen Lernens und für aktuelle und zukünftige Entwicklungen nicht ausreichend. Folglich bedarf es noch anderer Lernformen. Von Argyris und Schön, Probst und Büchel, aber auch von Geißler wurden mehrstufige Lernmodelle entwickelt, die im Folgenden vorgestellt werden.

Argyris und Schön bezeichnen das in Organisationen vorhandene Wissen als Aktions- und Handlungstheorien, die sie unterscheiden in vertretene Theorie („espoused theory“) und handlungsleitende Theorie („theory-in-use“). Bei der vertretenen Theorie handelt es sich eher um explizites Wissen, das in öffentlichen Dokumenten wie Handbüchern, Arbeitsanweisungen und Ablaufplänen zu finden ist. Die handlungsleitende Theorie hingegen umfasst das implizite Wissen, dessen sich die Individuen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben bedienen. Handlungsleitende Theorien²² spiegeln das eigene Verhalten und/oder die dahinter liegenden Annahmen und Zuweisungen wider (Argyris und Schön 2008, S. 20). Sie kommen vor allem in komplexen oder anspruchsvollen Situationen vor und verdrängen die in der vertretenen Theorie verankerten Werte, Normen und gewünschten kulturellen Verhaltensweisen.

Nach Argyris und Schön wird organisationales Lernen durch eine Abweichung zwischen dem erwarteten und dem erzielten Ergebnis erzeugt. Abweichungen regen einen Lernprozess an, um das Ergebnis wieder zu erreichen. Ein Lernergebnis tritt dann ein, wenn veränderte Handlungen oder Annahmen sich im weiteren Verlauf der Organisation wiederholen und unabhängig von den Individuen beibehalten werden können (vgl. ebd., S. 31). Damit betonen sie im Vergleich zu Probst und Büchel, dass es erst zum organisationalen Lernen kommt, wenn das Lernergebnis unabhängig von den Individuen in der Organisation überdauert.

²² Unterschiedliche handlungsleitende Orientierungssysteme sind innerhalb eines Kulturkreises eine enorme Herausforderung, bei unterschiedlichen Kulturen ist dies ungleich komplexer. Siehe dazu auch Wild und Jungmann 2011.

Organisationales Lernen kann in drei verschiedene Lernebenen gegliedert werden:

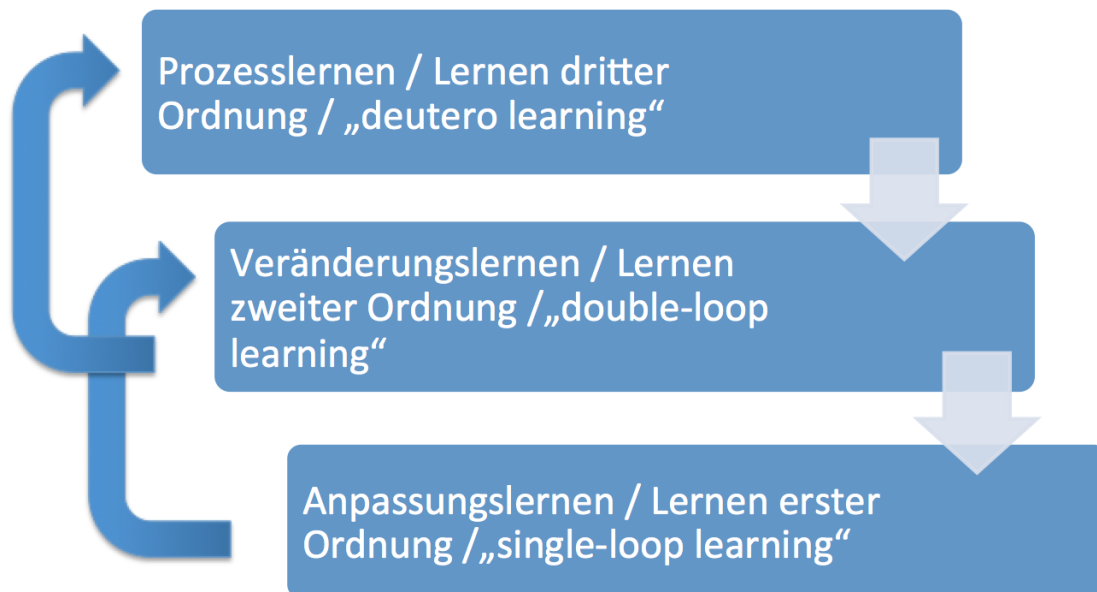


Abbildung 2: Ebenen des Organisationslernens (eigene Darstellung in Anlehnung an Probst und Büchel 1994, S. 35ff.; Argyris und Schön 2008)²³

Der Schwierigkeitsgrad des organisationalen Lernens ist beim Anpassungslernen am niedrigsten und beim Prozesslernen am höchsten. Dazwischen befindet sich auf einer mittleren Ebene das Veränderungslernen. Jede höhere Lernebene existiert nicht isoliert von den vorgelagerten Lernebenen, sondern inkludiert diese bzw. wirkt sich auf diese aus.

Anpassungslernen, von Argyris und Schön auch als Einschleifen-Lernen („single-loop learning“) oder Lernen erster Ordnung bezeichnet (ebd., S. 35), stellt die einfachste Form des organisationalen Lernens dar. Hierbei versucht die Organisation, sich der Systemumwelt anzupassen und die organisationalen Ziele durch Veränderung der zugehörigen Handlungen zu erreichen. Die Ziele selbst werden nicht verändert, nur der Weg wird verändert, um das entsprechende Ziel doch noch zu erreichen.

Beim Doppelschleifen-Lernen („double-loop learning“; Lernen zweiter Ordnung) steht das Verhalten der beteiligten Individuen im Fokus. Das Verhalten wiederum ist geprägt

²³ Geißler bezeichnet die drei Lernebenen auch als operatives Anpassungslernen (Lernen erster Ordnung), strategisches Erschließungslernen (Lernen zweiter Ordnung) und normatives Identitätslernen (Lernen dritter Ordnung). (vgl. Geißler 2000) Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden diese Begriffe nicht zusätzlich verwendet, sondern sind im Verständnis der beschriebenen Lernebenen enthalten.

durch das Unbewusste und somit führt das Individuum seine Handlungen in Abhängigkeit von den zugrunde liegenden handlungsleitenden Theorien aus. Die Problematik der methodischen Vorgehensweise zur Aufdeckung der angewandten handlungsleitenden Theorien ist, dass Fragebögen, projektive Tests und strukturierende Interviews verstärkt einen Einblick in die vertretene Theorie, nicht aber in die handlungsleitende Theorie gewähren. Der Zugang zur handlungsleitenden Theorie ist deshalb nur auf indirektem Wege möglich. (vgl. ebd., S. 88) Durch die wesentlich anspruchsvollere Art und Weise, den Lernbedarf beim Doppelschleifen-Lernen zu ermitteln, ist auch der Lernprozess sehr viel schwieriger in der Umsetzung, ebenso wie die Überprüfung des Lernergebnisses, da Verhaltensänderungen nur über einen langen Zeitraum stattfinden können und in Stresssituationen das ursprüngliche Verhalten wieder durchbricht. Vergleichbar ist dies mit einer Diät zur Gewichtsreduktion, die meist nur kurzfristig zu dem gewünschten Ergebnis führt. Dauerhafte Gewichtsreduktion ist nur durch eine Ernährungsumstellung mit veränderter Lebensweise zu erreichen; dies ist gleichzusetzen mit einer Veränderung der mentalen Modelle und führt zu einer andauernden Verhaltensänderung.

Die Diskrepanz zwischen vertretener und tatsächlich gelebter handlungsleitender Aktionstheorie führt dazu, dass Menschen, obwohl sie lernen wollen, nicht lernen, da ihnen ihre mentalen Modelle nicht bewusst sind. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn ein positives Verhalten angestrebt wird, aber durch die starke Prägung des Unbewussten und die zuvor getroffenen negativen Annahmen verhindert wird. Es entsteht defensives Denken, das dem produktiven Lernen entgegensteht (vgl. ebd., S. 94ff.). Durch das Bestreben, die negativen Annahmen nur zu übergehen und nicht zu verändern, kommt es zu Vertuschungsversuchen, die durch die anderen Individuen aber wahrgenommen werden und in deren Folge es zu einer lernfeindlichen und sich negativ verstärkenden Situation kommen kann, der primären Hindernisschleife. (vgl. ebd., S. 102) Aus der primären Hindernisschleife entsteht die sekundäre Hindernisschleife: das überindividuelle Verhalten von Gruppen in Organisationen zur Abwehr unangenehmer oder bedrohlicher Situationen wie beispielsweise die Tabuisierung von bestimmten Themen (vgl. ebd., S. 108ff.). Für das Lernen zweiter Ordnung braucht es somit Individuen, die den „Übergang vom normengeleiteten Handeln zum normenprüfenden Diskurs“ schaffen, um selbstständig in einem reflexiven Prozess die Differenz zwischen vertretener und handlungsleitender Theorie offenzulegen (Habermas 2015, S. 137).

Durch die sich wechselseitig beeinflussenden und voneinander abhängigen Hindernisschleifen werden Lernprozesse verhindert. Eine Durchbrechung dieses Kreislaufes ist nur möglich, wenn die handlungsleitenden Theorien (das Verhalten) offengelegt und verändert werden (vgl. Argyris und Schön 2008, S. 113). Das Verhalten von Menschen folgt aus dem Denken, dem Planen und Durchführen von Handlungen und der Kausalität, der Erfolgsorientierung. Beides muss untersucht und so verändert werden, dass Lernen möglich und nicht durch die Hindernisschleifen blockiert wird.

Das Prozesslernen („deutero learning“) als oberste Lernstufe thematisiert, wie das Lernen gelernt werden kann und wie in Organisationen entsprechende Prozesse gestaltet werden können, damit ein auf Dauer angelegter Lernprozess stattfinden kann. Auf dieser Stufe werden sowohl die Handlungen zur Zielerreichung hinterfragt als auch die Ziele an sich. Darüber hinaus erfolgt ein reflexiver Vorgang zur Analyse des eigentlichen Sinnbezuges, um einen neuen Bezugsrahmen entwickeln zu können und alte Routinen zu überwinden. Diese Lernebene ist am schwersten zu realisieren, da sie die größten Veränderungen mit sich bringt und die Mitarbeitenden am stärksten verunsichert (Probst und Büchel 1994, S. 37). Lernen auf diesem Abstraktionsniveau bringt die Herausforderung mit sich, dass es an sehr persönlichen Ebenen des Individuums ansetzt. Eine Reflexion des Selbst bedeutet nicht nur, die eigenen Annahmen und Denkmuster zu erkennen, sondern diese zu überprüfen und zu hinterfragen sowie sich der eigenen Ängste und Schatten²⁴ bewusst zu werden. Die Komplexität besteht also nicht nur darin, dass dieses Bewusstwerden sehr unangenehm sein kann, sondern dass viele Emotionen, Denkmuster und Annahmen im Unbewussten geprägt werden, nur sehr schwer analysierbar und zumeist nur über einen längeren Zeitraum beeinflussbar sind (vgl. Goleman 2015a, S. 330).

Die Herausforderung beim Aufbau einer lernenden Organisation ist, dass es ein langwieriger Prozess ist, der beständig gepflegt werden will, bevor er sich so gefestigt hat, dass er von selbst funktioniert. Gerade in kritischen Situationen ist es schwierig, den Lern- und Reflexionsprozess voranzutreiben. In solchen Zeiten wünschen sich viele Menschen keine Zeit zum Nachdenken, um eine Krise zu lösen, sondern eine starke Hand, die entscheidet und dafür Sorge trägt, dass die Situation schnellstmöglich geändert wird. Führungskräfte brauchen eine hohe Überzeugung und ein noch größeres Engagement, damit der Aufbau einer lernenden Organisation gelingt (vgl. Senge 2011,

²⁴ Nach Jung sind Schatten „[a]bgelehnte, nicht akzeptierte Aspekte der Persönlichkeit, die verdrängt werden“ (Stein 2018, S. 259).

S. 367). Das heißt, das Lernen in der Organisation ist sowohl für die Mitarbeitenden als auch für die Führungskräfte eine anspruchsvolle Herausforderung, deren besondere Schwierigkeit darin liegt: Je höher die Lernstufe, desto langwieriger ist der Lernprozess. Lange gelebte Verhaltensweisen aufzugeben erfordert sehr viel Willenskraft und Disziplin, das weiß jeder, der schon einmal versucht hat, das Rauchen oder andere ungesunde Verhaltensweisen aufzugeben. Somit steht und fällt der Erfolg des Lernens in Organisationen damit, dass die Führungskräfte voll und ganz den Lernprozess unterstützen und wie ein „Personal Trainer“ immer wieder das aktive Teilhaben am Lernprozess anregen.

2.3.3 Kreativität und Innovation als Lernziel

Kreativität und Innovation sind moderne Schlagwörter, die gerne im Zusammenhang mit Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftssicherung genannt und immer wieder als entscheidende Erfolgsfaktoren für Unternehmen diskutiert werden. Preiser und Buchholz machen deutlich, dass jeder Mensch in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren kreativ bzw. innovativ sein kann, nicht nur Genies (vgl. Preiser und Buchholz 2004, S. 15).

Kreativität und Innovation werden im allgemeinen Sprachgebrauch teilweise synonym verwendet, was jedoch irreführend sein kann, denn erst die wirtschaftliche Nutzung kreativer Ideen führt zu Innovation. Beide Bereiche können von ganz unterschiedlichen Menschen umgesetzt werden, denn kreative Personen müssen nicht gleichzeitig gute Innovatoren sein und umgekehrt. Das hängt damit zusammen, dass es sich bei der Kreativität eher um einen Denkprozess handelt, der von den eigenen Dispositionen, dem persönlichen Umfeld und von Kreativitätstechniken abhängig ist. Innovationen hingegen beruhen auf systematischen Prozessen, die eine wirtschaftliche Tragbarkeit gewährleisten sollen (vgl. Schuler und Görlich 2007, S. 106; vgl. Rustler 2018).

Kreative Personen weisen deshalb andere Eigenschaften und Annahmen auf als innovative Personen. Die folgende Gegenüberstellung zeigt diese Unterschiede:

Tabelle 4: Eigenschaften und Annahmen kreativer und innovativer Personen

Kreative	Innovatoren
Überdurchschnittliche Intelligenz	Aufgeschlossen gegenüber neuen Ideen
Wissensdurstig, um Bildung bemüht	Überzeugt davon, dass Erfolg von Anstrengung abhängt
Fantasie und Vorstellungskraft	Kontaktfreudig und kommunikationsfähig
Interesse an neuartigen komplexen Aufgaben	Andere von der eigenen Meinung überzeugen
Ausdauernd und konzentriert	Realitätssinn
Eigenständig und unabhängig	Unternehmerisches Denken und Handeln
Unkonventionelle Meinungen	Verkäuferisches Geschick
Vielfältig interessiert	In der Lage, Ressourcen zu akquirieren
Freude am Neuen und an Risikobereitschaft	Bildet Teams und Koalitionen
Ästhetische Ansprüche	Kann konkurrierende Ideen integrieren
Geschickte Informationsbeschaffung	Geschick im Planen und Gestalten
Empfindsam und feinfühlig	Geht Konflikte konstruktiv an
Ambiguitätstoleranz	Kann erfolgreich verhandeln

(vgl. Schuler und Görlich 2007, Anlagen)

Viele Menschen tragen beides in sich und sind sowohl kreativ als auch innovativ. Tina Seelig verbindet beides in dem von ihr entwickelten „Invention Cycle“, der sich an zukünftige Unternehmer richtet.

Darin bauen folgende vier Stufen aufeinander auf:

- „**Imagination** is envisioning things that do not exist.“
- „**Creativity** is applying imagination to adress a challenge.“
- „**Innovation** is applying creativity to generate unique solutions.“
- „**Entrepreneurship** is applying innovation, scalling ideas, and therby inspiring others' imagination.“ (Seelig 2015, S. 9)

Für die Intention des Lernens sind die beiden mittleren Stufen interessant, denn es geht um die Auseinandersetzung mit Herausforderungen („challenge“) und die daran anschließende Lösungssuche und Umsetzung der Lösung für diese Herausforderungen. Beispiel: Die Suche nach alternativen Energiequellen (Herausforderung: die Resource Erdöl ist begrenzt) hat unter anderem dazu geführt, dass die Sonne als Energiequelle in Betracht gezogen wurde. Diese Idee für eine große Anzahl Menschen verfügbar zu machen geschieht durch das Entwickeln einzigartiger Lösungen („unique solutions“). Beides, das Entwickeln solcher Ideen und die konkrete Umsetzung dieser Ideen, sind Prozesse, die zum Lernen führen, denn die intensive Auseinandersetzung mit einer Thematik ist die Vorstufe zur aktiven Umsetzung. Vorüberlegung und Umsetzung tragen dazu bei, die Kompetenz der betroffenen Menschen zu entwickeln.

Warum diese Entwicklung so notwendig ist, macht Andreas Reckwitz in *Die Erfindung der Kreativität* deutlich. Zum einen werden Innovationen und Kreativität durch die technische Entwicklung verstärkt gefördert und gefordert. Zum anderen werden sie aber auch durch den Prozess der gesellschaftlichen Ästhetisierung begünstigt und verstärkt. (vgl. Reckwitz 2013) Ästhetisierung definiert Reckwitz als „die Expansion und Intensivierung des Ästhetischen auf Kosten des Nichtästhetischen“ (Reckwitz 2013, S. 22). In Anlehnung an Gernot Böhme und Martin Seel kann Ästhetik von „Aisthesis“ abgeleitet werden und bezeichnet die sinnliche Wahrnehmung vor dem Hintergrund der Komplexität menschlicher Sinnlichkeit. Demnach sind ästhetische Prozesse „Prozesse sinnlicher Wahrnehmung, die sich aus ihrer Einbettung in zweckrationales Handeln gelöst haben“ (ebd., S. 23). Als soziales Modell für Kreativität dient demnach eher die ästhetische Kreation des Künstlers denn die technische Innovation. (vgl. ebd., S. 17ff.) Für Kreativität, als Beispiel für individuelles Lernen, gilt, dass der Lernende immer auf „sein ästhetisches Gefühl sachlich-inhaltlicher und moralisch-werthafter bzw. kognitiver und emotionaler Stimmigkeit“ verwiesen ist (Geißler 2000, S. 200).

Geprägt ist der Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung auf unternehmerischer Ebene durch die Hinwendung von einer „economy of speed“ zu einer „flexiblen Spezialisierung“, gemeint ist damit die Abkehr von Frederic Taylors „scientific management“ und die Hinwendung zu einer ästhetischen Ökonomie. Ausgelöst wird dieser Wandlungsprozess unter anderem durch die Verdrängung des Massenkonsums durch einen individuellen Lebensstil. Dieser Lebensstil verändert nicht nur das Kundenverhalten, sondern auch das der Arbeitnehmer, die nach „sinnlich-emotionaler Affiziertheit“ streben. Innovation und Kreativität werden somit zu Aufgaben, die nicht nur Teil der Forschungs- und Entwicklungsabteilungen sind, sondern sich auf alle Ebenen des Unternehmens ausdehnen. Dies hat eine beständige Entwicklung der Organisationskultur und der Kompetenzen der Mitarbeitenden zur Folge. (vgl. Reckwitz 2013, S. 134ff.; Rustler 2018)

In Anlehnung an John Curtis Gowans macht Reckwitz deutlich, dass die Bereitschaft zur Kreativität mit dem eigentlichen Ziel der Selbstverwirklichung und Entwicklung zusammenhängt. Der Mensch vollzieht dabei die Transformation von angstbesetzter Unordnung in lustvolle Komplexität. (vgl. Reckwitz 2013, S. 221) Dies erscheint vor dem Hintergrund sich verändernder Systemumwelten interessant, die Organisationen immer wieder in Unordnung oder in Phasen des Umbruchs versetzen können. Sind die Mitarbeitenden einer Organisation bereit, Unordnung als herausfordernde Komplexität anzunehmen, stärkt dies die Organisation und macht sie wettbewerbsfähiger.

Das Ideal einer kreativen Person stellt Reckwitz als ein Subjekt dar, „das dazu fähig ist, sein inneres Begehren nach kreativ-ästhetischer Selbstentfaltung und die soziale Notwendigkeit kreativer Problemlösungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft miteinander“ zu verbinden (Reckwitz 2013, S. 237). Das folgende Kapitel widmet sich dem von Reckwitz beschriebenen „Ideal“.

2.3.3.1 Kreativität – Lernen auf der Ebene der Systemmitglieder

Die Lösung einer Problemstellung oder Herausforderung hat noch nichts mit Kreativität zu tun. Ist der Lösungsprozess einfach und klar, handelt es sich dabei eher um ein algorithmisches Vorgehen. Für einen kreativen Lösungsansatz braucht es Fragestellungen, die bis zu einem gewissen Grad unbegrenzt und offen sind und es ermöglichen, vielfältige, neue und komplexe Lösungswege zu finden. (vgl. Amabile 1996, S.

133) Handelt es sich um eine solche Fragestellung, dann ist die durch Lernen in der Vergangenheit aufgebaute Wissensbasis eine gute Voraussetzung, um kreativ zu sein. Das verfügbare Wissen, das erweitert oder neu zusammengesetzt werden kann, wächst durch den Lernprozess und bildet die Grundlage für Kreativität, das Erschaffen von etwas Neuartigem. Kreativität kann daher verstanden werden als Denkprozess, der zu einer neuen Idee führt (vgl. Brem und Brem 2013, S. 8).

Daraus lässt sich ableiten, dass Intelligenz eine gute Voraussetzung für kreative Leistungen darstellt. Je größer das Denkvermögen, desto leichter können divergente Gedanken verfolgt werden, und desto größer ist das bestehende Wissen, das neu verknüpft werden kann. Somit ist es wahrscheinlich, dass kreative Leistungen eher von intelligenten Menschen erbracht werden können, trotzdem ist Intelligenz keine zwingende Garantie für ein kreatives Potenzial (vgl. Schuler und Görlich 2007, S. 20f.). Denn neben der Intelligenz gibt es weitere förderliche Faktoren, die Kreativität begünstigen: *intrinsische Motivation, Nonkonformität, Selbstvertrauen, Offenheit und Erfahrung*. Speziell die intrinsische Motivation und die Offenheit sind wichtig für kreative Gedankengänge. Die Offenheit dient dazu, Neues zuzulassen, es bewusst zu suchen, ohne voreingenommen Veränderungen zu scheuen. Die intrinsische Motivation dient als Motor, seine Fähigkeiten tatsächlich zu nutzen und auch in schwierigen Phasen Gedanken nicht abubrechen, sondern diese zu finalisieren. Es wird davon ausgegangen, dass das innere freudvolle Streben im Gegensatz zu äußerem Druck zu langfristige Durchhaltevermögen und höchster Konzentration führt, denn hierbei wird ein Vorgang um seiner selbst willen vollzogen, unabhängig von dem potenziellen Endergebnis (vgl. Schuler und Görlich 2007, S. 14f.).²⁵

Kreativität ist, wie in dem folgenden Schaubild zu erkennen, auch davon abhängig, dass man kreativ sein möchte (wollen), um überhaupt neue Einfälle zuzulassen (Einfallsreichtum). Dazu ist Können in Form von Wissen und Expertise notwendig, zudem muss Kreativität vom Umfeld gewollt und zugelassen werden (dürfen), damit die Bereitschaft zu kreativen Gedanken (Motivation) nicht durch Umwelteinflüsse zum Erliegen kommt.

²⁵ Mit dem Gedanken des freudvollen Strebens erfolgt eine Anlehnung an das Werk *Flow - Das Geheimnis des Glücks*. (Csikszentmihalyi 2015)



Abbildung 3: Komponenten der Kreativität (vgl. Brem und Brem 2013, S. 10 in Anlehnung an Amabile)

Nach dem Komponentenmodell der Kreativität von Urban kann Expertise auch als spezifische Wissensbasis und als spezifische Fertigkeit bezeichnet werden. Einfallsreichtum definiert er als Offenheit und Ambiguitätstoleranz, der Motivation fügt er die Motive hinzu. Urban erweitert dieses Modell um die Intelligenz, verstanden als allgemeine Wissens- und Denkfähigkeit, das divergente Denken und Handeln sowie Fokussierung und Anstrengungsbereitschaft (vgl. Urban 2004, S. 100). Allen Modellen gemeinsam ist die Annahme, dass Intelligenz, eine breite Wissensbasis, Motivation und die Bereitschaft, ungewöhnliche gedankliche Pfade zu beschreiten, bedeutende Komponenten der Kreativität darstellen.

Die Wahrscheinlichkeit, kreative Leistung zu erbringen, ist neben den genannten Eigenschaften und Fähigkeiten auch an das Lebensalter gebunden. Je jünger eine Person ist, desto eher wird sie kreativ sein, was aufgrund der immer älter werdenden Bevölkerung ein nicht zu unterschätzendes Problem darstellt (vgl. Schuler und Görlich 2007, S. 3). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass die mentalen Modelle bei einem jungen Menschen noch nicht in der Form ausgereift und verfestigt sind, wie dies bei einem älteren Menschen zu vermuten ist. Außerdem ist die Logik, die für Kre-

aktivität genutzt wird, auch von den mentalen Modellen abhängig. Je mehr diese reflektiert und verstanden werden, in desto mehr Bereichen können sich die Überlegungen entwickeln (vgl. Obermaier o. J., S. 13).

Damit kreative Prozesse nicht nur dem Zufall und dem persönlichen Bestreben unterliegen, gibt es in der Praxis verschiedene Kreativitätstechniken, um den ganzen Prozess zielbewusster zu steuern. Allerdings muss angemerkt werden, dass der Nutzen dieser Techniken nur sehr schwer nachgewiesen werden kann. Zudem mehren sich die kritischen Stimmen, die insbesondere die Team-Kreativität anzweifeln, weil nicht sichergestellt werden kann, dass das Team bessere Ideen entwickelt als jede Person für sich (vgl. Westerhoff 2010).

Kreativitätstechniken lassen sich unterscheiden in intuitive und systematisch-analytische Methoden. Bei den intuitiven Methoden wie dem Brainstorming, der intuitiven Orientierung oder der intuitiven Konfrontation wird versucht, spontane Einfälle und Assoziationen zu erwirken, um auch in problemfremden Bereichen zur Ideenfindung zu gelangen. Mittels der Bildung von Analogien und der Nutzung von Reizobjekten sollen neue Ideen schneller entstehen, wobei der Schwerpunkt auf der Quantität statt der Qualität liegt. Beim systematisch-analytischen Vorgehen werden eine Zerlegung des Problems sowie eine hierarchische Strukturierung des Problems angestrebt, um Einzelprobleme sichtbar werden zu lassen. Das Problem soll mit einzelnen Teillösungen bearbeitet werden. Als Beispiele für dieses Vorgehen sind die Morphologische Methode oder der Relevanzbaum zu nennen (vgl. Knieß 2006, S. 39).

Techniken zur Anregung von Kreativität müssen jedoch kritisch hinterfragt werden, besonders wenn es sich um die Anwendung in der Gruppe handelt. Der Sozialpsychologe Wolfgang Stroebe fand beispielsweise heraus, dass eine Gruppe, die Brainstorming nutzt, zwischen 20 und 50 Prozent weniger Ideen produziert als einzeln brainstormende Menschen. Als größtes Problem stellten sich die Wartepausen heraus, in denen der Einzelne gezwungen ist zuzuhören, und selbst nicht sprechen darf. Der Persönlichkeitspsychologe Ernst Hany geht sogar davon aus, dass Kreativität kaum trainierbar ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass positiv gestimmte Menschen kreativer sind und dass vielmehr das Umfeld und die jeweilige Situation zu kreativen Einfällen führen, vor allem, wenn man bedenkt, dass einer Idee oft viele Jahre harter und konsequenter Arbeit vorausgegangen sind (vgl. Westerhoff 2010). Für die intuitiven Techniken muss zudem angemerkt werden, dass sie Zeit brauchen, eine stets knappe Ressource, denn es gibt ja auch noch operative, also tagesaktuelle Aufgaben. Neben

dem Mangel an Zeit zeigt sich in der westlichen Lebensweise eine Fokussierung auf Systematisierung und Standardisierung, was ungewöhnlichen oder ungeordneten Vorgehensweisen entgegensteht, das Verlassen der gewohnten Pfade erschwert und somit das Finden alternativer oder neuer Lösungsansätze. (vgl. Harford 2016, S. 7ff.)

Mit der Suche nach den Voraussetzungen für kreative Gedanken hat sich auch die Psychologie auseinandergesetzt. Zu Beginn der Forschung in diesem Bereich im späten 19. Jahrhundert wurden ungewöhnliche Ideen oder Lösungswege als pathologisch und als Abweichung von der Norm eingestuft. Im Laufe der Zeit veränderte sich diese Annahme und das Besondere wurde nicht mehr als problematische Devianz, sondern als wertvoll und als Teil geistiger Gesundheit angesehen. Diese Wandlung geht damit einher, dass sich der Fokus weg von den „Geisteskranken“ mit psychischer Instabilität und hin zu einer schöpferischen Persönlichkeitsstruktur bewegt. Zu nennen ist hier insbesondere die humanistische Psychologie und ihre Konzentration auf die qualitative Verbesserung des Mittelmäßigen. Kennzeichnend für diese Herangehensweise ist die Betonung der Selbstverwirklichung (vgl. Reckwitz 2013, S. 200ff.).

Ergänzend zum Streben nach Selbstverwirklichung wurde bereits mehrfach die Bereitschaft zu divergentem Denken als eine Komponente des Kreativitätsprozesses genannt. Dadurch wird die Kopplung von Kreativität und logisch-kognitiver Intelligenz aufgeweicht, insbesondere vor dem Hintergrund, dass wirtschaftlich nutzbare Kreativität auch sozial angemessen sein und sich in den Kontext einfügen muss. Daher misst sich der Erfolg einer kreativen Idee daran, wie sie durch das Publikum auf- und angenommen wird. (vgl. Reckwitz 2013, S. 224ff.)

Auf der Basis der vorangegangenen Überlegungen kann Kreativität als „Fähigkeit etwas Neues hervorzubringen, das Nutzen bringt“, bezeichnet werden (Rustler 2018, S. 18). Folglich geht es bei Kreativität nicht nur um kreatives Denken, sondern am Ende braucht es auch ein Ergebnis, das im Rahmen der Innovation umgesetzt werden kann.

2.3.3.2 Innovation – Lernen auf der Ebene des Systems

Die wirtschaftliche Nutzung von Kreativität im Unternehmen bedeutet Innovation. Erst wenn Ideen sich in Form von Produkten und Prozessen in der Realität bewähren, entstehen innovative Veränderungen. Diese sind gekennzeichnet durch die deutliche Veränderung, Verbesserung oder Neuheit eines Produktes, Prozesses oder Zustandes.

Die Beseitigung bestehender Problemlösungsstrategien bildet in diesem Kontext die Basis für Erneuerung und Weiterentwicklung (vgl. Faulstich 2005, S. 2f.).

Damit beispielsweise aus einer Produktidee eine Innovation werden kann, muss ein Produkt so entwickelt werden, dass es in großen Stückzahlen und zu wettbewerbsfähigen Preisen hergestellt werden kann. Ansonsten bleibt es bei einer Idee, die nicht die Marktreife erreicht (vgl. Senge 2011, S. 15). Inwiefern eine Innovation tatsächlich erfolgreich werden kann, hängt von ihrer Annahme durch die jeweilige Zielgruppe ab. Unabhängig davon, ob es sich um interne oder externe Kunden handelt, entscheidet stets der Kunde über den Erfolg einer Innovation.

Innovationsbereitschaft wird vielfach als Notwendigkeit angesehen, um den permanenten Wandel zu bewerkstelligen. Dazu bedarf es der Kreativität der Mitarbeitenden, damit der Übergang in einen neuen Systemzustand gelingen kann (vgl. Bleicher 2011, S. 54f.). Innovation ist also keine rein technische Angelegenheit, sondern an Menschen gebunden und beinhaltet soziale und personale Konsequenzen (vgl. Faulstich 2005, S. 1).

Innovation lebt von dem Austausch sämtlicher Akteure eines Unternehmens und über Unternehmensgrenzen hinweg, denn durch Äußerungen anderer Personen werden die eigenen Denkstrukturen angeregt, neue Ansätze und Lösungen zu finden. Die dafür notwendige Kommunikation und Kooperation erfordern einen vertrauensvollen Umgang und eine Eingrenzung von Rivalität und Konkurrenz, damit ein offener Umgang miteinander entstehen kann (vgl. Manger 2010, S. 29; vgl. Arnold 2016, S. 10). Jedes Organisationsmitglied kann entscheidend für den Fortbestand der Organisation sein und die passenden kreativen Ideen entwickeln, um innovative Veränderungen voranzutreiben.

Wichtig ist auch eine fluktuierende Hierarchie, zumindest zeitweise. Für die Führungskraft kann das die zeitweise Abgabe von Einfluss bedeuten, um einem anderen Organisationsmitglied die Möglichkeit zu geben, für bestimmte Bereiche die treibende Kraft zu werden (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 74).

Der ökonomische Nutzen von Innovationen ist sehr stark an eine zeitliche Komponente gebunden, denn die möglichst frühzeitige Markteinführung eines neuen Produktes bringt den größten Erfolg. Anschließend werden die Wettbewerber versuchen, die Innovationen selbst aufzunehmen und umzusetzen. Der schnellen Realisierung von Innovationen stehen verschiedene Interessen der Organisationsmitglieder gegenüber.

Es geht um Macht, Aufstiegs- und Einkommenschancen sowie die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes (vgl. Faulstich 2005, S. 3ff.). Zum Managen der vielseitigen Interessen bedarf es einer vertrauensvollen Unternehmenskultur und der Schaffung von Partizipationschancen, damit die Wissensweitergabe nicht einem Machtverlust gleichkommt (vgl. Faulstich 2005, S. 12).

Eine innovationsfreundliche Umgebung verlangt nach gemeinsam geteilten Zielen, Werten und Visionen sowie dem Abbau von strukturellen Hindernissen, wie beispielsweise unausgewogener Bewertungs- und Entlohnungssysteme, um für ein kollektives Lernen die systemischen Kräfte voll zu aktivieren (vgl. Senge 2011, S. 370f.).

Dabei spielen neben den unternehmensinternen Faktoren verschiedene Umwelteinflüsse eine Rolle. Hervorzuheben ist die ungewisse Entwicklung des Marktes und technologischer Komponenten. Für den Bereich Markt kann das bedeuten, dass sich die Bedürfnisse und die Preissensibilität potenzieller Kunden in Abhängigkeit von den Angeboten der Wettbewerber und des Marktvolumens sehr schnell verändern können. Betrachtet man das technologische Gebiet, sind der Entwicklungsaufwand nebst den zugehörigen Kosten sowie das technologiebezogene Unternehmenspotenzial entscheidende Einflussgrößen für den Innovationsprozess (vgl. Eversheim et al. 2002b, S. 81).

Die Entwicklung neuer Produkte oder Prozesse hängt von der technologischen Komponente ab, denn der Unternehmensbereich Forschung und Entwicklung kann entscheidend dafür sein, dass aus einer ersten Idee eine Erfindung wird (vgl. Burr 2004, S. 27).

Bei innovativen Vorgängen handelt es sich aber trotz der großen Bedeutung der menschlichen Komponente um strukturierte Abläufe, die dazu dienen, aus einer Produktidee ein für das Unternehmen wirtschaftlich sinnvolles Endergebnis zu generieren. Ein Innovationsprozess kann wie folgt dargestellt werden:

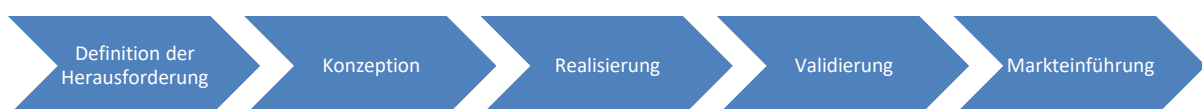


Abbildung 4: Innovationsprozess (vgl. Gassmann und Sutter 2011, S. 187; vgl. Eversheim et al. 2002c, S. 309)

Definition der Herausforderung

Bei der Definition der Herausforderung wird versucht, zukünftige Anforderungen mittels verschiedener Instrumente, wie beispielsweise einer Trendanalyse, unterschiedlicher Zukunftsbilder, einer Lebenszyklusanalyse oder durch Kundengespräche, zu ermitteln (vgl. Gassmann und Sutter 2011, S. 187).

Konzeption, Realisierung und Validierung

In den Phasen der Projekt-, Markt- und Produktplanung werden Fertigungs- und Serviceprozesse geplant und eingeführt, um nach der Realisierung und Integration verifiziert und validiert zu werden (vgl. Eversheim et al. 2002c, S. 309).

Markteinführung

Die Markteinführung stellt den letzten Schritt des Innovationsprozesses dar, der geprägt ist durch die Überwachung der Kosten und Umsätze, durch Kundenbeobachtungen und durch die Suche nach weiteren Optimierungsmöglichkeiten (vgl. Gassmann und Sutter 2011, S. 187).

Innovationen bedeuten immer auch Investitionen. Daher ist eine genaue Planung dieses Prozesses notwendig, um ein möglichst reibungsloses Vorgehen sicherzustellen und einen frühen Markteintritt zu gewährleisten.

Idealerweise ist eine Innovation die Verwendung einer kreativen Idee oder eines kreativen Ergebnisses in einem größeren Rahmen. Dieses Ideal als Verbindung aus eigener kreativer Entfaltung und Zwang zu Innovation aus Wettbewerbsgründen ergibt sich nicht zwangsläufig von selbst. Beides muss nicht positiv miteinander korrelieren, wie das in der Theorie das Wunschscenario wäre. An diesem Punkt kommt das Thema Führung ins Spiel, um auf eine positive Korrelation hinzuwirken.

2.3.4 Die Verbindung aus organisationalem und individuellem Lernen

Organisationales Lernen ist ein Vorgang, der das organisationale Wissen aus moralischer, sozialer und technischer Sicht erhöhen soll (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 62). Es

ist nur in Verbindung mit individuellem Lernen möglich, denn die Handlungen des Kollektivs basieren auf den Handlungen der Individuen. Die einzelne Person kann jedoch im Auftrag des Systems tätig werden und es eigenständig handlungsfähig machen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Summe der individuellen Lernerfolge nicht gleich der Summe der organisationalen Lernerfolge ist, denn wenn der eigene Lernerfolg keinen Raum zur Anwendung findet, kann er nicht zur Entwicklung der Organisation beitragen (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 38f.).

Organisationales und individuelles Lernen, hier verstanden als Basis für eine auf Dauer angelegte Entwicklungsfähigkeit, ist ein Prozess, der nicht angeordnet werden kann, sondern den Willen der Beteiligten voraussetzt, denn der Prozess erfordert das kritische Auseinandersetzen mit den bisherigen Normen, Werten und Annahmen. Der Lernprozess kann durch organisierte Prozesse angeregt und geregelt werden, um ein zielgerichtetes Lernen und Problemlösen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 25). Das heißt, es handelt sich um einen Bildungsprozess, der die Einheit von Wissen und Haltung anstrebt und der über eine reine Reproduktion von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen hinausgeht. Vielmehr wird durch die Einbeziehung von Normen und Werten die Fähigkeit zur Reflexion und zur Begründung von Werturteilen gefordert. (vgl. Zellner 2015, S. 30)

Die Organisation bildet die Grundlage und den Rahmen, um dem Individuum individuelles Lernen zu ermöglichen. Dazu kann eine neue Lernkultur hilfreich sein, denn Kreativität als ein Teil des individuellen Lernens entsteht oft erst, wenn Menschen zeitlich entspannt und frei von Stress und Kontrolle ihren Gedanken folgen können (vgl. Faulstich 2005, S. 9).

Der Kreislauf aus organisationalem und individuellem Lernen kann wie folgt dargestellt werden:

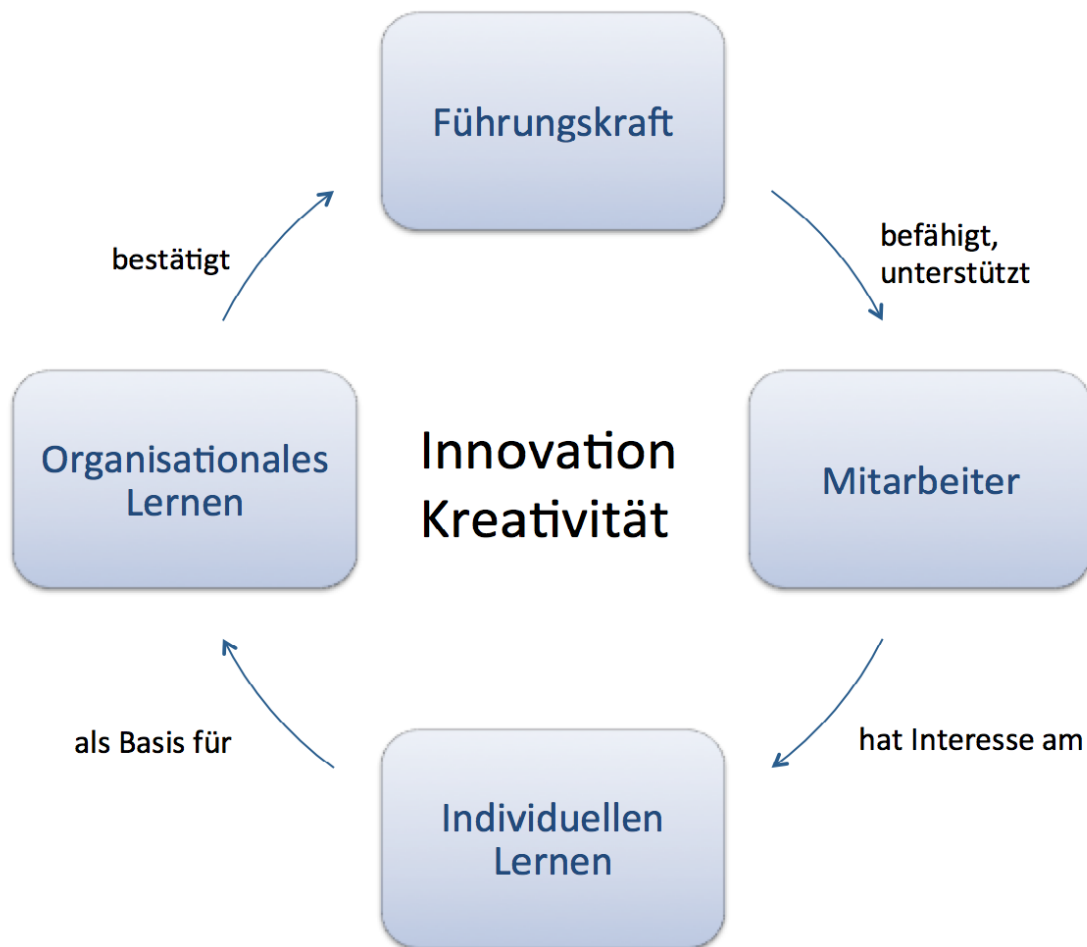


Abbildung 5: Kreislauf aus organisationalem und individuellem Lernen (eigene Darstellung)

Die Führungskraft fungiert als eine Art „Architekt“, der mit und für die Mitarbeitenden die passenden Rahmenbedingungen entwickelt, plant und konstruiert, damit sich diese selbstständig entwickeln können und in die Lage versetzt werden, eigenständige Problemlösungswege zu ermitteln. (vgl. Schäffter 2014, S. 96) Dabei hilft die Führungskraft den Mitarbeitenden, den Lernprozess zu aktivieren und zu strukturieren sowie ihn durch passende Impulse immer wieder neu anzuregen.

Die Mitarbeitenden sollen durch die auf sie ausgerichtete Unterstützung selbstständig lernen und ihre Kreativität entwickeln. Auf diese Weise soll ihr Wissen für die Organisation zugänglich und nutzbar gemacht werden. Erst wenn das Wissen des Einzelnen auch für das Kollektiv zugänglich ist, kann sich die Organisation als Ganzes weiterentwickeln. Durch das Teilen und Veröffentlichen des Neugelernten und Entdeckten kann dieses im kritischen Diskurs hinterfragt, weiterentwickelt und bestätigt werden.

Gelingt es der Organisation, das individuelle Lernen mit dem organisationalen Lernen zu verbinden und sich durch Kreativität und Innovation am Markt zu behaupten, bestätigt dies wiederum die Führungskraft in ihrem Vorgehen und führt idealerweise dazu, dass sie weiterhin motiviert ist, die Mitarbeitenden und die Organisation so zu begleiten, dass sich der Lernprozess mindestens genauso dynamisch entwickelt wie die Systemumwelt.

Das Lernen in der Organisation ist ein fließender Prozess, der nicht nur in eine Richtung verläuft. Zwischen den einzelnen Komponenten gibt es starke Verbindungen und Rückkopplungen.

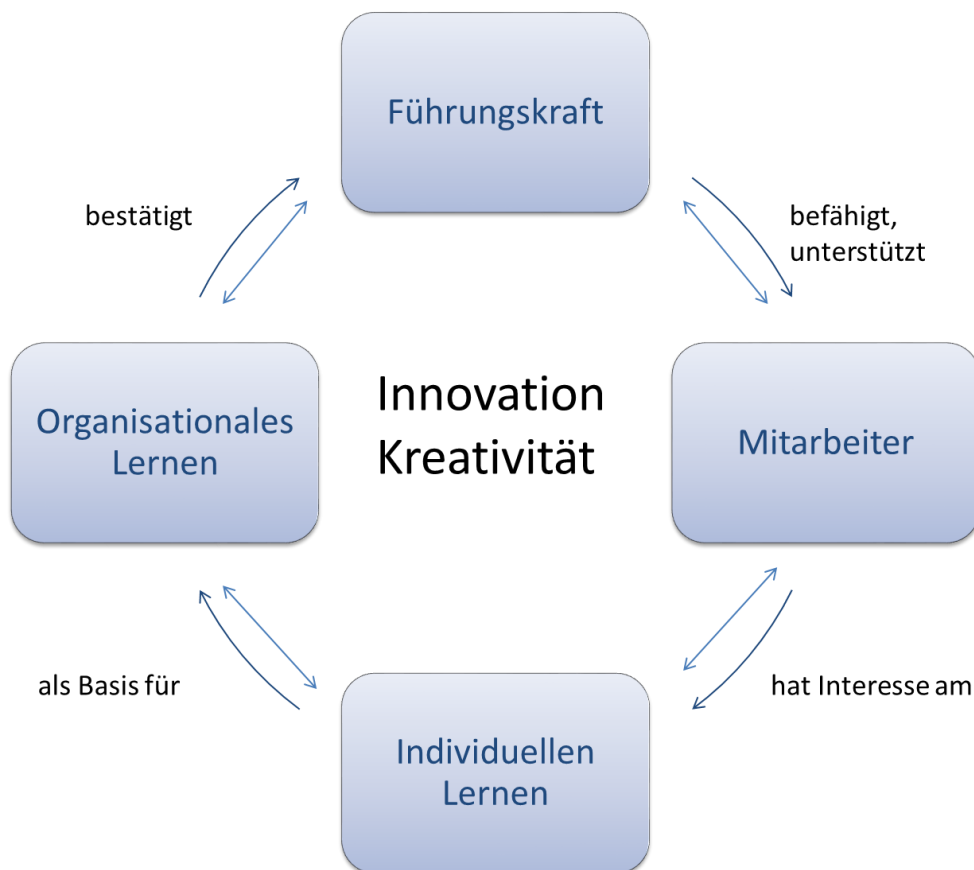


Abbildung 6: Verbindung aus organisationalem und individuellem Lernen (eigene Darstellung)

Genauso wie die Führungskraft auf den Mitarbeitenden einwirken kann, indem sie ihm den passenden „Lernraum“ entwirft, kann sie dies auch in Bezug auf die Organisation tun. Es ist Aufgabe der Führungskraft, ebenfalls in Bezug auf die Organisation und deren Lernfähigkeit gestalterisch aktiv zu sein. Das Lernen in der Organisation ist abhängig davon, wie diese gestaltet ist und ob sie eine lernförderliche oder eine lernhem-

mende Wirkung hat bzw. inwieweit ihre Strukturen auf ein beständiges Lernen ausgelegt sind. Erst durch das Erkennen der organisationalen Strukturen ist es möglich, diese lernförderlich zu verändern. Durch die Wahrnehmung und Benennung der Strukturen verlieren diese an Macht und Einfluss auf die Mitarbeitenden bzw. werden verständlich und greifbar (vgl. Senge 2011, S. 177).

Die Führungskraft kann neben den Strukturen auch die Unternehmenskultur verändern und gestalten. Sie kann eine lernende Unternehmenskultur designen, die in der Lage ist, sich flexibel an das jeweilige Lern- und Entwicklungsbedürfnis anzupassen. Dabei ist jedoch kritisch anzumerken, dass eine Kultur zwar niemals statisch, aber trotzdem sehr schwer zu beeinflussen ist und dies nur über einen längeren Zeitraum gelingen kann (vgl. Senge 2011, S. 330ff.).

Individuelles und organisationales Lernen stehen in einem rekursiven Verhältnis zueinander, denn zum einen ist es von der Organisation abhängig, ob individuelles Lernen ermöglicht und zugelassen wird. Zum anderen bilden die Individuen die Organisation und sind somit wiederum dafür verantwortlich, ob sie eine Organisation schaffen, die ihnen selbst das Lernen erlaubt (vgl. Behrmann 2003, S. 159). Diese Verbindung aus organisationalem und individuellem Lernen bedarf der Führung an der Schnittstelle von beiden Bereichen. Der Führungskraft obliegt die Aufgabe, beide Lernprozesse aufeinander abzustimmen bzw. eine Kopplung herzustellen, wie dem nachfolgenden Schaubild zu entnehmen ist.

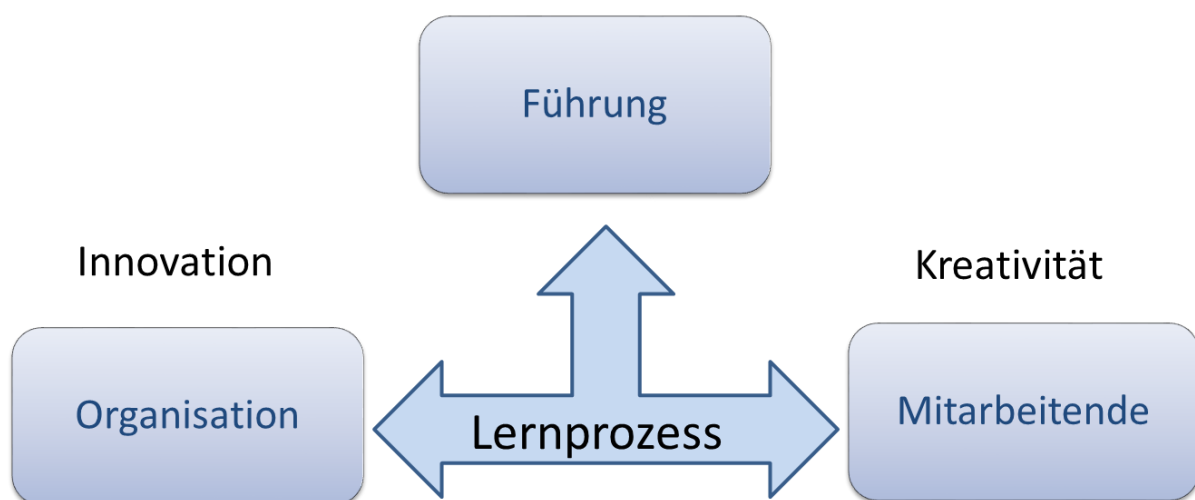


Abbildung 7: Verbindung zwischen organisationalem und individuellem Lernen (eigene Darstellung)

Nur durch die Kopplung beider Lernprozesse können diese ideal aufeinander abgestimmt werden, um eine wechselseitige Behinderung oder eine gegenläufige Entwicklung zu verhüten. Am Beispiel von Kreativität und Innovation wird dies daran deutlich, dass die besten kreativen Ideen ohne eine entsprechende innovative Infrastruktur für eine Organisation nicht genutzt und eine innovationsfreundliche Organisationsstruktur und -kultur nicht ohne die passenden kreativen Einfälle ausgelastet werden können.

2.3.5 Lernbedingungen und Lernhemmnisse

Die Entstehung einer lernenden Organisation ist nach Probst und Büchel davon abhängig, ob es gelingt, ganzheitliche Denkansätze, die die Bereiche Strategie, Kultur, Struktur und Personal umfassen, zu schaffen. Voraussetzung ganzheitlicher Denkansätze ist eine gemeinsame Konstruktion der Wirklichkeit aller Systemmitglieder, denn die ihnen eigenen Wertesysteme, Emotionen und mentalen Modelle haben einen entscheidenden Einfluss auf ihr Handeln (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 93ff.). Die Förderung passender Lernbedingungen setzt jedoch zunächst voraus, den Status quo festzustellen. Dazu bedarf es einer Bildungsbedarfsanalyse, mit der die ersten Lernhemmnisse verbunden sind, denn für die Analyse müssen die Mitglieder einer Organisation beobachtet und befragt sowie deren Fähigkeiten zur Metakommunikation geklärt werden. Dadurch entstehen in der Organisation die ersten Widerstände, „weil „diese Form des zwischenmenschlichen Umgangs ungewohnt ist und als gefährlich erlebt wird“ (Geißler 2000, S. 264).

Das Lernen in der Organisation und die Vorstufe der Bedarfsanalyse können, wie das Beispiel des situierten Lernens deutlich macht, über die Teilhabe an einer „community of practice“ erfolgen, sodass am ehesten in dem Bereich gelernt wird, in dem die Partizipation stattfindet. Die für das Lernen notwendige Partizipation kann unterschiedlich weit ausgestaltet sein, sodass die für das Lernziel notwendige Partizipation nicht gewährt werden kann und in der Folge das gewünschte Lernziel von dem tatsächlichen Lernziel abweicht. Lehren und Lernen können also in der beruflichen Bildung auseinanderfallen, da Lehren ein instruierter Vorgang mit beschränkten Ressourcen ist, der ein klares Lernziel anstrebt und davon abhängig ist, was der Lehrende vermitteln möchte. Lernen hingegen ist ein ganzheitlicher Ansatz, bei dem das Lernziel nicht final

definiert ist, sondern es darum geht, durch aktive Teilhabe Teil einer „community of practice“ zu werden. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 96f.)

Nach Lave und Wenger ist die erfolgreiche Partizipation von folgenden Aspekten abhängig:

Der **Zugang** zu einer großen Bandbreite an Informationen und Aktivitäten, zu anderen Mitgliedern der Gemeinschaft und zur Teilhabe an der „community of practice“ ist entscheidend dafür, ob man ein vollständiges Mitglied werden kann. Nur durch die Einbindung in die täglich verwendeten Technologien, Prozesse und sozialen Verbindungen ist dies möglich. Durch beschränkten Zugang wie beispielsweise Besitzstandswahrung oder „knowledge hiding“ können neue Mitglieder einer Gemeinschaft niemals den Status der alten Mitglieder erreichen, da ihnen immer nur der Zugang zu Teilbereichen gewährt wird und der Lernprozess ab einem gewissen Zeitpunkt zum Erliegen kommt. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 100f.) Daher ist für organisationale Veränderung und Entwicklung ein Fließen von Informationen und Kommunikation unerlässlich (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 335).

Neben dem tatsächlichen Zugang zu einer „community of practice“ spielt die **Transparenz** für das situierte Lernen eine wesentliche Rolle, denn nur durch die Verbindung von produktivem Handeln und dem Verständnis des Handelns kann das Handeln wirklich durchdrungen werden. Es ist notwendig zu verstehen, wie welche Technologien und Abläufe entstanden sind und welche Bedeutung sie für die Gemeinschaft haben, da es sich hierbei um wichtige Artefakte handelt. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 102)

Sprache ist ein wesentliches Medium, um Wissen zu vermitteln. Reines Zuschauen und Nachmachen hat einen begrenzenden Effekt, da die der Handlung zugrunde liegende Bedeutung nicht verstanden wird. Daneben kommt der Sprache als Wesensmerkmal einer Gemeinschaft eine besondere Bedeutung zu, da jede Gemeinschaft einen eigenen Sprachgebrauch hat. Nur wenn diese für die „community of practice“ typische Sprache gelernt wird, kann eine vollständige Teilhabe gelingen. Daher sind Geschichten rund um die Gemeinschaft oder die Entstehung bestimmter Artefakte so wichtig, da sie die Sprache der Gemeinschaft lebendig und die dahinter liegende Bedeutung sichtbar machen. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 105f.) Die Bedeutung der Sprache für eine Gesellschaft wird auch bei Luhmann formuliert. Er sieht sie als das entscheidende Medium, um die Autopoiesis, also die Erzeugung von immer neuer

Kommunikation durch die Kommunikation selbst, einer Gesellschaft oder einer „community of practice“ zu ermöglichen. Das schließt auch sprachlose Kommunikation mit ein, jedoch nur als Unterstützung der Sprache an sich, denn erst die Sprache lässt die Aussicht auf weitere Kommunikation zu und erlaubt einen rekursiven Austausch. (vgl. Luhmann 2009, S. 205f.)

Das Wissen in einem Kontext, beispielsweise einer **Geschichte**, zu erzählen ist Teil des situierten Lernens, es ist ein didaktisches Element, mit dem nicht nur über etwas kommuniziert wird, sondern der Kontext und emotionale Aspekte spielen eine wichtige Rolle, es enthält dadurch ein persönliches Element. Insbesondere die eigenen Geschichten sind für den, der sie erzählt, ein wirksames Diagnose- und Analyseinstrument (Reflexions-Werkzeug). Daher ist es für Neulinge einer Gemeinschaft wichtig, die Sprache und die Geschichten dieser Gemeinschaft zu lernen und einen Weg zu haben für eine stärkere Identifikation mit anderen. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 108f.) Sozialisation im beruflichen Umfeld geht deshalb mit einem gelungenen Sprachgebrauch und einem einheitlichen Symbolverständnis einher, zum einen für eine sinnvolle Verständigung und zum anderen als Teil der Identifikation und der Selbstreflexion im beruflichen Umfeld. Dies ist der Punkt, an dem die symbolische Führung ansetzt. (vgl. Blessin und Wick 2017, S. 190)

Beständigkeit und Veränderung - Beim situierten Lernen werden Bedeutungen neu ausgehandelt und befinden sich somit im Spannungsfeld von Kontinuität und Veränderung oder Ersatz. Dieses Spannungsfeld führt zu Konflikten zwischen Anfängern (neue Mitarbeiter in einem Bereich) und Experten (Führungskräfte in einem Bereich). Die Anfänger lernen in einer bereits bestehenden Praxis, möchten diese jedoch auch weiterentwickeln und ihre eigene Identität mit einbringen. Die Experten sind nicht unbedingt bereit, diese Transformation ihrer „community of practice“ zu akzeptieren, und versuchen, das Bestehende gegen die Veränderung zu schützen. Diese Konflikte zwischen den Generationen finden laufend in der täglichen Partizipation statt, sodass es zu einer reziproken Wirkung zwischen Praxis und Person kommt, die in eine kontinuierliche (wenn auch teilweise langsame) Veränderung der „community of practice“ mündet. Dies kann dazu führen, dass auch Experten wieder zu Anfängern werden, wie dies beispielsweise bei gravierenden technischen, sozialen oder digitalen Veränderungen der Fall sein kann. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 114ff.)

Jedes System zeichnet sich durch bestimmte Strukturen und Regeln aus, die es den Systemmitgliedern erlauben, eine gewisse Sicherheit und Kontrolle zu erfahren. Dabei

besteht die Gefahr, dass Regeln und Strukturen starr werden und wenig bis keine Flexibilität mehr aufweisen. Denkt man in diesem Zusammenhang beispielsweise an Kinder, wird deutlich, dass sie neben festen Strukturen auch Freiheiten benötigen, um sich selbstständig entwickeln zu können. Überträgt man diese Vorstellung auf eine Organisation, ist es Aufgabe der Führung, für das angemessene Maß an Strukturierung und Freiraum zu sorgen. Es gilt, „eine Balance zwischen Kontrolle und Freiheit, Ordnung und Chaos sowie Stabilität und Veränderung“ zu finden (Probst und Büchel 1994, S. 119). Freiheit und Flexibilität sind jedoch nur dann gegeben, wenn im Sinne einer entwicklungsorientierten Perspektive²⁶ ein argumentativer Dialog über die Legitimität der in einem sozialen System herrschenden Normen möglich ist. Habermas macht in Anlehnung an Kohlberg deutlich, dass die dabei diskutierten Standpunkte reversibel, universell (Einbeziehung aller Betroffenen) und reziprok (Anerkennung der Standpunkte anderer Personen) sein müssen, damit ein Diskurs entstehen kann. (vgl. Habermas 2015, S. 133)

Lernen und speziell die Weitergabe von Wissen erfordern Vertrauen von allen Beteiligten. Vertrauen entsteht beispielsweise, wenn handlungsleitende und vertretene Theorie übereinstimmen und die organisationsinternen zwischenmenschlichen Beziehungen dies widerspiegeln (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 127, 138f.; vgl. Argyris und Schön 2008). Daraus lässt sich als Aufgabe der Führungsebene ableiten, dass sich diese um den Aufbau und die Pflege der zwischenmenschlichen Beziehungen bemühen sollte, um zu gewährleisten, dass der beabsichtigte zwischenmenschliche Umgang der handlungsleitenden mit der vertretenen Theorie übereinstimmt.

Dafür bedarf es eines gemeinsamen Bezugsrahmens aller Systemmitglieder mit dem Ziel, eine geteilte Wirklichkeitskonstruktion zu erlangen (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 141). Dies kann über ein von den Organisationsmitgliedern als gut empfundenen Betriebsklima gelingen mit einer identitätsbildenden und verbindenden Wirkung. Die Entstehung eines lernförderlichen Betriebsklimas ist eng mit dem Verhalten und der Vorbildfunktion der Führungskräfte verbunden. Wird von den Mitarbeitenden gefordert, ihr Wissen zu reflektieren, sich dem Lernen zu öffnen und Verlernen zuzulassen, dann muss auch die Führungskraft ihre eigenen Annahmen kritisch überprüfen, um eigene

²⁶ Eine entwicklungsorientierte Perspektive beinhaltet im Sinne der betrieblichen Bildungsarbeit sowohl die Personal- als auch die Organisationsentwicklung zur Erlangung von beruflicher Handlungskompetenz und reflexiver Handlungsfähigkeit. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 26).

Denkmuster zu erkennen und eigene Wertvorstellungen zu hinterfragen. Dazu gehört ebenfalls, Ängste zu erkennen und sich diesen zu stellen.

Eine gemeinsam geteilte Vision ist neben dem Betriebsklima eine bedeutende lernförderliche Komponente. Visionen können Menschen sehr stark antreiben, da sie im Innersten verankert sind und die Energie für das Leben und die Kraft zur Veränderung beinhalten. Eine Organisation kann sich nur dann als Einheit dem Lernen zuwenden, wenn diese geteilte Vision vorhanden ist. Sie erlaubt es den Mitarbeitenden, effektiv zusammenzuarbeiten und ihr gegenseitiges Misstrauen zu überwinden (vgl. Senge 2011, S. 223ff.). Ohne Identifikation mit dem Unternehmen und ohne geteilte Vision sind Mitarbeitende kaum zu echtem Engagement bereit, da sie sich ausschließlich in einem Zustand der Einwilligung befinden. Hier setzt auch das situierte Lernen an, indem es betont, wie wichtig es ist, ein vollständiger Teil einer beruflichen Gemeinschaft zu werden. (vgl. Lave und Wenger 1999, S. 111) Eine positive Vision kann die Menschen voranbringen, eine negative hingegen hat destruktive Folgen, da sie ein Gefühl der Machtlosigkeit vermittelt. Es ist die Hoffnung auf etwas Gutes, die Menschen beflügelt und Quelle des Lernens ist (vgl. Senge 2011, S. 238ff.).

Zusammenfassend lässt sich über die Lernbedingungen aus konstruktivistischer Sicht sagen, dass es „keineswegs externe Bedingungen [sind], die als unveränderbar oder überwiegend von außen kommend anzusehen sind“, denn es handelt sich dabei stets um von Menschen geschaffene „soziale Konstruktionen“ (Reich 2004, S. 201). Mit Bezug auf Hatties Studie zum nachhaltigen Lernen ist für den Lernerfolg die vertrauens- und respektvolle Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden der entscheidende Aspekt und nicht die Umweltfaktoren. Largo fügt dem hinzu, dass diese Beziehung das eigenständige Machen von Erfahrungen zulassen und fördern muss. Er bringt dies mit den Worten von Konfuzius auf den Punkt: „Erkläre mir, und ich vergesse. Zeige mir, und ich erinnere. Lass es mich tun, und ich verstehe.“ (Largo 2014, S. 31) Dies entspricht dem Gedanken des „Situating Learning“ (Lave und Wenger 1999).

2.4 Paradigmen im Führungs- und Lernverständnis

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass eine bestehende und einstmals für gut befundene Anschauung sich entwickeln und von anderen Vorstellungen ergänzt

oder abgelöst werden kann. Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Menschenbilder führen zu einem Infragestellen bisher bewährter oder gängiger Verständnisse und lassen neue Paradigmen entstehen, die sich zunächst bewähren müssen und sich bei gesellschaftlicher Akzeptanz nach und nach festigen und durchsetzen. So befinden sich auch die Führungs- und Lernverständnisse in einer Paradigmenvielfalt oder sogar in einem Paradigmenwechsel.

2.4.1 Paradigmenvielfalt im Führungsverständnis

Unter einem Paradigma werden die Denkmuster und das Weltbild einer wissenschaftlichen Disziplin oder eines Fachbereichs verstanden. Es handelt sich dabei um grundlegende Normen, Werte und Vorgehensweisen (vgl. Bleicher 2011, S. 42). Übertragen auf Unternehmen bedeutet ein Paradigmenwechsel beispielsweise eine Abkehr vom Bürokratiemodell und eine Hinwendung zur Führung von Menschen in einem sozialen System (vgl. Bleicher 2011, S. 45) bzw. die Weiterentwicklung vom Handwerker- über das Gärtner- bis hin zum Mitverantwortungsmodell (vgl. Geißler 2000, S. 261). Die Organisation kann nicht länger ausschließlich mechanisch betrachtet und gelenkt werden, vielmehr steht der Mensch im Mittelpunkt der Zukunftsfähigkeit, nicht zuletzt, weil Organisationen durch Menschen geschaffen werden. (vgl. Geißler 1995, S. 131, 2000, S. 187) Im Gegensatz zu Maschinen gibt es für Menschen keinen Bauplan und keine Betriebsanleitung, Menschen sind sehr unterschiedlich. Dies macht es für Führungskräfte schwierig, die Vielzahl an Individuen zu führen und optimal für das Unternehmen einzusetzen.

Studenten lernen während ihres Studiums vorwiegend die klassischen Führungsinhalte kennen. Diese berücksichtigen jedoch die gegenwärtigen Entwicklungen nur zeitverzögert, sodass beispielsweise emotionale Kompetenz²⁷ zur Bewältigung aktueller Entwicklungen auf anderen Wegen erlernt werden muss (vgl. Dotlich et al. 2007, S. 19). Diesem Gedanken, dass Lehrinhalte teilweise nur zeitverzögert aktuelle Entwicklungen widerspiegeln, liegt ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde, wonach

²⁷ Emotionale Kompetenz geht über Sozialkompetenz hinaus, da sie nicht nur auf den erfolgreichen Umgang mit anderen abzielt, sondern auch auf den erfolgreichen Umgang mit sich selbst und die Fähigkeit, anderen diese Fähigkeiten zu vermitteln. (vgl. Fischer und Röben 2011, S. 207; Goleman 2015a)

Führungskräfte/Lehrende immer auch Lernende sind, wenn es darum geht, Wirklichkeitskonstruktionen offenzulegen und zu verstehen. Obwohl sie im Vergleich mit ihren Mitarbeitenden „Mehrwisser“ sind, sind sie keine „Alleswisser“. (vgl. Reich 2004, S. 207) Zudem müssen auch die Führungskräfte ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Sinne einer dynamischen und komplexen Umwelt beständig weiterentwickeln (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 36). Daher ist eine ganzheitliche Führung nur dann möglich, wenn neben Intelligenz und analytischer Sichtweise auch die menschliche Komponente berücksichtigt wird (vgl. Dotlich et al. 2007, S. 28), da man den Menschen nicht von den Dingen trennen kann (Dewey 2011, S. 55). Hinzu kommt, dass sich viele Mitarbeitende in ihrem Arbeitsumfeld ein emotionales „Zuhause“ wünschen, da dies im privaten Umfeld durch veränderte Gesellschaftsstrukturen immer weniger gegeben ist (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 38). Eine zentrale Voraussetzung für den Einsatz einer ganzheitlichen Führung ist, dass die jeweilige Organisation so aufgestellt ist, dass erfolgreiche Führung nicht an selbstgeschaffenen Hindernissen scheitert. Es muss also sichergestellt sein, dass Wissen und Ideen der Mitarbeitenden genutzt und nicht durch interne Hürden blockiert werden (vgl. Dotlich et al. 2007, S. 4f.). Führung bedeutet in diesem Verständnis nicht das Ausleben von Macht und Vorherrschaft, sondern die Fähigkeit, Menschen dazu zu bringen, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen und dafür zu arbeiten (Goleman 2015a, S. 192). Um diesen Zustand zu erreichen, bedarf es eines ständigen Informationsaustausches, denn dann ist sichergestellt, dass alle auf dem gleichen Weg sind. Insbesondere bei kritischen Punkten erfordert es ein entsprechendes Feingefühl, damit daraus ein neuer Antrieb generiert werden kann und nicht Demotivation oder Zermürbung zurückbleiben. Kritik, insbesondere solche, die von Führungskräften gegenüber den Mitarbeitenden geübt wird, erfordert eine präzise und sensible Übermittlungsweise und darf keiner Persönlichkeitsverurteilung gleichkommen, weil dies der gemeinsamen Zielerreichung entgegensteht (vgl. Goleman 2015a, S. 169f.).

Unter Berücksichtigung eines konstruktivistischen Verständnisses und der Annahme einer Organisation als soziales System kann von einem Paradigmenwechsel im Bereich der Unternehmensführung, also einer Loslösung von einem reinen Managementgedanken, ausgegangen werden. Die Einbeziehung des Faktors ‚Mensch‘ und die Nutzung des subjektorientierten Lernpotenzials stehen im Fokus. Dieser Paradigmenwechsel wird bereits seit einiger Zeit gefordert. Radikale Veränderungen im Denken über organisationale Abläufe wurden verlangt und bisher bewährte Modelle, vorrangig

auf eindeutige Ursache-Wirkung-Zusammenhänge fokussiert, wurden als nicht dienlich zur Lösung zukünftiger Konflikte hinterfragt. Es stellt sich hierbei die Frage, ob und wie dieser Paradigmenwechsel tatsächlich vollzogen wurde oder ob es sich nicht vielmehr um eine Paradigmenvielfalt handelt, der sich die heutigen Unternehmen bedienen.

Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich aufgrund der verstärkten organisatorischen Ausrichtung auf Entwicklung ein verändertes Führungsverständnis durchsetzen wird. Dabei gewinnt das Zulassen offener Entwicklungsprozesse gegenüber der direktiven Steuerung und Kontrolle an Bedeutung (vgl. Behrmann 2006, S. 377).

Neben der Veränderung im Führungsverständnis zeigt sich auch eine Veränderung im Lernverständnis, und zwar durch die stärkere Betonung der Qualität gegenüber der Quantität (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 9). Der Fokus liegt hierbei insbesondere auf der Fähigkeit, eine verbesserte Problemlösung zu erreichen. Die Hinwendung zur Qualität und somit zum selbstgesteuerten Lernen wird nachfolgend erläutert.

2.4.2 Paradigmenwechsel im Lernverständnis

Das Lernen in der Organisation, als Verbindung aus individuellem und organisationalem Lernen, scheint auf der einen Seite ein wesentlicher Wettbewerbsfaktor zu sein, auf der anderen Seite enthält es ein nicht unerhebliches Konfliktpotenzial. Es treffen zwei unterschiedliche Systemlogiken aufeinander. Auf der einen Seite das Individuum, das seine Entwicklung an die eigenen Präferenzen knüpft, und auf der anderen Seite die Organisation, die auf der Ebene der Unternehmen als oberste Prämisse die Gewinnerzielung verfolgt. Im besten Fall stimmen die subjektiven Präferenzen mit den Zielen der Organisation möglichst flächendeckend überein, sodass das Lernen in der Organisation nur mit einem Paradigmenwechsel im Lernverständnis gelingen kann, das die Stellung des Subjektes entsprechend berücksichtigt.

Diese starke Subjektorientierung hat dazu geführt, dass in der Erwachsenenbildung die Realisierung selbstgesteuerten Lernens ein wichtiger Bestandteil der Lernziele geworden ist. Nicht nur Wissensvermittlung spielt eine Rolle, sondern auch zu lernen, sich selbstständig und auf Dauer neue Inhalte zu erschließen. Dabei spielt die Selbststeuerungskompetenz als Teil emotionaler Intelligenz eine wesentliche, wenn nicht gar

die entscheidende Rolle. Ein solcher Paradigmenwechsel erfordert ein verändertes Lern- und Organisationsverständnis, denn der Umgang mit mehr Freiheit auf der einen Seite sowie die Übernahme von Macht und Verantwortung auf der anderen Seite bedeuten für alle Beteiligten (Lehrende wie Lernende) eine Umstellung. (vgl. Fuchs-Brüninghoff 1999, S. 9ff.)

Neben der Selbststeuerungskompetenz ist die interdisziplinäre Wissensverknüpfung für das zukünftige Lernen bedeutsam. Die Spezialisierung und Aufteilung von Wissen steht einem ganzheitlichen Lernverständnis auf der Basis des systemischen Denkens entgegen (vgl. Senge 2011, S. 114). Das Verständnis dafür, wie sich Maßnahmen in einem Bereich des Unternehmens auf alle anderen Bereiche auswirken, ist zentral dafür, dass nicht nur kurzfristige Lösungen gefunden werden, sondern eine langfristige und umfangreiche Entwicklung gelingen kann.

Trotz der hohen Eigenverantwortung in der Erwachsenenbildung kann der Lernprozess nicht vollständig autonom verlaufen, sondern es bedarf steuernder Einflüsse, um ein didaktisch sinnvolles Vorgehen zu ermöglichen. Die Führungskraft kann in Bezug auf den Inhalt des Lernens unterstützend und begleitend tätig werden. Zudem kann der Lernprozess durch die Führungskraft moderiert werden. Beide Maßnahmen stärken die Fähigkeit zur Selbstreflexion des Individuums, das Lernen kann sich weiterentwickeln (vgl. Behrmann 2003, S. 184f.).

Im Bereich der beruflichen Bildung hat sich das Lernverständnis ebenfalls gewandelt, von einer Verwertungsperspektive hin zur Subjektperspektive. Die bisherige Orientierung an Qualifikationen, Kenntnissen und Fertigkeiten wurde durch den auf das Subjekt ausgerichteten Kompetenzbegriff erweitert. Unter Kompetenz wird dabei ein vorläufiges Ergebnis im Rahmen der Kompetenzentwicklung verstanden, das dazu beiträgt, sowohl in beruflichen als auch in privaten oder gesellschaftlichen Situationen selbstverantwortlich und reflektierend handeln zu können. Daher ist das Ziel jeder Maßnahme im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit die Erhöhung der beruflichen Handlungskompetenz, untergliedert in Fach-, Human- und Sozialkompetenz. Dieser Ansatz betont den reflexiven, selbstgesteuerten und erfahrungsbezogenen Bereich des lebenslangen Lernens.

Für das Erreichen einer umfassenden Handlungskompetenz²⁸ und einer reflexiven Handlungsfähigkeit ist das Zusammenwirken von formalem²⁹, nicht-formalem³⁰ und informellem³¹ Lernen entscheidend, da jeder Bereich das Lernen ganz unterschiedlich auf seine Weise prägt. Die Orientierung am Kompetenzbegriff ist dabei vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von ökonomischer Zweckorientierung und Bildungsorientierung sowie des Dualismus von Handlungen und Strukturen zu sehen. (vgl. Dehnbostel 2015, S. 15ff.)

Die Rolle des Lehrenden ist in diesem Zusammenhang ebenfalls einem Paradigmenwechsel unterworfen, statt der Präsentationsmethoden sind Moderationsmethoden gefragt. Sie erfordern ein demokratisches Prinzip, das eine gemeinschaftliche Lösungssuche erlaubt und einen reziproken Austausch der Führungsrollen zulässt. (vgl. Reich 2004, S. 206ff.) Dieses konstruktivistische Lernverständnis basiert auf der Annahme, dass Lernen ein Problemlösungsprozess ist, bei dem das Lernen durch aktive Beteiligung und die selbstständige Gewinnung von Einsichten erfolgt (vgl. Habermas 2015, S. 43). Es entspricht dem Kerngedanken des „Situated Learning“, nämlich den Lernenden die Möglichkeit zu geben, wirklich teilzuhaben und vom sozialen Umfeld durch Nachahmung zu lernen. Die reine Wissensvermittlung tritt damit in den Hintergrund, was die Gestaltung des Lernprozesses ungleich komplexer erscheinen lässt, aber gleichzeitig eine spannende Herausforderung für die Führungskraft darstellt.

2.5 Zwischenfazit

Alle Mitglieder einer Organisation sind Teil eines sozialen Systems und stehen damit in einem „rekursiven“ Abhängigkeitsverhältnis. Das heißt, ihre Handlungen schließen immer wieder aneinander an (vgl. Luhmann 2009, S. 126). Alle Organisationsmitglieder, also auch die Führungskraft und die Mitarbeitenden, beeinflussen sich wechselseitig durch ihre Handlungen, die sie im Rahmen der Organisation vornehmen. Das

²⁸ „Berufliche Kompetenz beinhaltet demnach nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Handlungsfähigkeit, und zwar unabhängig davon, wie die Zusammenarbeit (...) betrieblich geregelt ist“ (Fischer und Röben 2011, S. 207).

²⁹ Formales Lernen: Lernen erfolgt im geordneten öffentlichen Rahmen mit staatlich anerkanntem Abschluss und eindeutigen Lernziel (Beispiel: duale Berufsausbildung, Studium) (vgl. Dehnbostel 2015, S. 38).

³⁰ Nicht-formales Lernen: Lernen erfolgt beispielsweise im Unternehmen, das Abschlusszertifikat ist jedoch nicht staatlich anerkannt. Auch hier liegt ein eindeutiges Lernziel vor (Beispiel: Schulung durch einen Hersteller, unternehmensinterne Weiterbildung) (vgl. Dehnbostel 2015, S. 40).

³¹ Informelles Lernen: Lernen erfolgt ohne Lernabsicht und ohne Abschlusszertifikat und ist eher ein beiläufiges Lernen (vgl. ebd., S. 38).

heißt, auch das Lernen in der Organisation in Form von individuellem (Kreativität) und organisationalem (Innovation) Lernen steht in einem „rekursiven“ Abhängigkeitsverhältnis, denn das Lernen in der Organisation greift zum einen das Spannungsfeld zwischen individuellem und organisationalem Lernen – und damit die Spannung zwischen Individuum und Kollektiv in Form der Organisation – sowie zwischen Individuum und Struktur auf. Zum anderen thematisiert das Lernen in der Organisation, in welcher Art und Weise beide Lernformen miteinander in Balance gebracht und unterstützt werden können. (vgl. Behrmann 2010, S. 93ff.) Das Lernen in der Organisation steht somit sowohl für den Konflikt zwischen individuellen und organisationalen Absichten als auch für die Art und Weise, wie dieser Konflikt überwunden und beides in Balance miteinander gebracht werden kann. Es verbindet verschiedene Systemlogiken miteinander und versucht, diese aufeinander abzustimmen. Damit ebnet es den Weg für einen Paradigmenwechsel im Lernverständnis und eine Paradigmenvielfalt im Führungsverständnis. Durch die damit einhergehende Stärkung des Subjektes gewinnt der Faktor der Emotionalität zunehmend an Bedeutung. Positive Gefühle fördern sowohl das individuelle Lernen als auch die Bereitschaft, sich mit den eigenen kreativen Ideen in die Organisation einzubringen und damit das Mitverantwortungsmodell zu stärken. Negative oder unterdrückte Emotionen hingegen behindern das Lernen in der Organisation. Für die Führungskraft spielen dadurch Emotionen eine doppelte Rolle, zum einen wirkt sie durch ihr eigenes Empfinden auf die Mitarbeitenden und kann diese positiv als auch negativ beeinflussen. Zum anderen trägt sie die Verantwortung für die Gefühle der Mitarbeitenden, indem sie die Aufgabe hat, emotionale Konflikte zu lösen und im nächsten Schritt emotionale Kompetenz zu vermitteln.

Die Führungskraft hat folglich die Aufgabe, die Balance zwischen individuellem und organisationalem Lernen zu unterstützen und das Lernen in der Organisation dadurch zu gestalten und aufeinander abzustimmen. Sie hat dabei sowohl Einfluss auf die organisationale Struktur und die Verteilung von Ressourcen als auch auf die ihr zugewiesenen Mitarbeitenden und deren emotionales Befinden. So vielfältig und unterschiedlich wie Menschen und Organisation sind, kann es nicht einen einzigen richtigen Weg der Balance geben, sondern eine Paradigmenvielfalt an Führungsstilen, die je nach Ausgangssituation das Lernen in der Organisation positiv beeinflussen können. Es wurden vor dem Hintergrund der Subjektivität insbesondere solche Führungs- und Lernparadigmen genauer vorgestellt, die die Schwierigkeiten beim menschlichen Zu-

sammenarbeiten und die individuelle Herkunft und Prägung der Individuen berücksichtigen. Der bisher dargelegte Stand der Forschung zeigt die Bedeutung von Emotionen für das Führungsverständnis, Führung muss also durch die ganze Person des Führenden erfolgen.

3. Erweiterung des theoretischen Bezugsrahmens

Der vorgestellte theoretische Bezugsrahmen bedarf einer Erweiterung, um zu verstehen, wie umfangreich und komplex das Zusammenspiel zwischen Organisation, Führungskraft und Mitarbeitenden ist. Mithilfe des Durchdringens der unbewusst ablaufenden Prozesse, die im Rahmen der Sozialisation zur Identitätsbildung, zur Entwicklung von mentalen Modellen und Haltungen sowie zur Konstruktion von Wirklichkeit führen, kann nachvollzogen werden, welche Einflussfaktoren auf das Lernen in der Organisation wirken. Daher kann dieses Kapitel auch als Exkurs verstanden werden, der begründet, warum wir den erwachsenen Menschen nicht losgelöst von seiner Vergangenheit und seinem privaten Umfeld betrachten können, und der aufzeigt, wie leicht Menschen beeinflusst oder sogar manipuliert werden können. Gezeigt wird, wie wichtig es ist, die eigenen Haltungen und die eigene Identität zu reflektieren, und wie wichtig diese Fähigkeit für die Mitarbeitenden ist, um nicht nur neues Wissen zu erlangen, sondern auch begründete Werturteile fällen zu können.

Durch die Erweiterung und Vertiefung der bisherigen Ausgangslage um die Themen mentale Modelle, Konstruktion von Wirklichkeit, Sozialisation, Identitätsentwicklung und Haltungen soll ein möglichst umfassendes Bild der Wechselwirkungen und Einflussmöglichkeiten zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden skizziert werden, um das Lernen in der Organisation ganzheitlich verstehen zu können. Gleichzeitig soll verdeutlicht werden, dass die Bereitschaft zu lernen unterschiedlichen sozialen Einflussfaktoren unterliegt. Diese Komplexität des menschlichen Interagierens kommt auch beim Lernen in der Organisation zum Tragen. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, wie die Vergangenheit eines Menschen in dessen Zukunft wirkt und zukünftige Lernintentionen beeinflussen kann.

3.1 Mentale Modelle – was unser Denken und Handeln prägt

Im Zusammenleben unserer Gesellschaft kommt es regelmäßig zu Konflikten oder problematischen Situationen, die aufgrund einer fehlerhaften Kommunikation zwischen den einzelnen Individuen entstehen. Wie das Wort ‚Individuum‘ bereits verdeutlicht, handelt es sich dabei um Personen, die alle individuell sind und sich in ihrem Handeln, also auch dem kommunikativen Handeln, von ihren Ansichten und Vorurtei-

len leiten lassen. (vgl. Obermaier o. J., S. 7) Zu diesem Umstand kommt es, weil Informationen nicht neutral aufgenommen, sondern in die bestehende Wissensbasis integriert und damit verknüpft werden, was die Person vermutet, was gemeint sein könnte. (vgl. Moser 2003, S. 183) Um diese Konflikte zu beherrschen, gibt es in einer Gesellschaft immer eine gewisse Form der Kontrolle, um das gemeinsame Zusammenleben zu koordinieren und einheitlichen Normen und Werten Gültigkeit zu verleihen. Je ausgeprägter die geforderte Umweltanpassung ist, desto eher besteht die Möglichkeit, dass das erwartete gesellschaftliche Verhalten mit den eigenen hedonistischen Neigungen, dem Bedürfnis nach aktivem Handeln und den eigenen Gefühlen kollidiert. Je mehr die Anforderungen der Umwelt und die eigenen Bedürfnisse auseinanderliegen, desto eher kommt es zu einer Desintegration des Individuums in die Gesellschaft. In der Folge zieht sich das Individuum aus der Umwelt zurück oder entwickelt Aggressionen gegen die Umwelt. Das Persönlichkeitssystem³² fungiert als Mittler zwischen Gesellschaft/Umwelt und Individuum und versucht, die Lücke zwischen beidem möglichst gering zu halten. Je schwächer das Persönlichkeitssystem ausgeprägt ist, desto schwieriger wird es für das Individuum, die Lücke zwischen ihm selbst und der Umwelt zu schließen, und desto weniger kann es diesen Zustand aushalten. Das Individuum kann die Umwelt nicht ändern, es kann nur auf seine Einstellungen zur Umwelt Einfluss nehmen. Der durch die Nichterfüllung sozialer Rollen entstehende innere Konflikt kann zu pathologischen Persönlichkeitssyndromen führen. Nach Durkheim gibt es nur eine Form der Integration³³ und sieben Formen der Desintegration, wenn man das Verhältnis von Persönlichkeitssystem, Rollenerwartung und Überwachung betrachtet.³⁴ (vgl. Münch 1988, S. 412ff.) Um die Einstellungen zur gegebenen Umwelt beeinflussen zu können, benötigt das Individuum ein Bewusstsein dafür, dass alle von ihm getroffenen Entscheidungen von seinen Vorurteilen und Ansichten beeinflusst werden und es daher leichter in seinem Verständnis glaubwürdige anstelle von unglaubwürdigen Schlussfolgerungen präferiert. (vgl. Obermaier o. J., S. 7)

Die Bedeutung der individuellen Einstellungen wird daran deutlich, dass viele Projekte und Veränderungsabsichten an der Umsetzung in die Realität scheitern, weil sie den

³² Nach Parsons wird das menschliche Handeln durch drei Systeme geprägt: das Persönlichkeits-, das soziale und das kulturelle System. (vgl. Münch 1988, S. 66).

³³ Autonome Rollengestaltung ist dann möglich, wenn die Persönlichkeitsentwicklung hoch, die soziale Rolle bedeutend und die Präzision der Rollenerwartung niedrig ist (d. h., eine gebildete, gefestigte Person übt einen Beruf aus, der ihr sehr viel freien Gestaltungsraum lässt und der gesellschaftlich hoch angesehen und überwacht wird) (vgl. Münch 1988, S. 425).

³⁴ Eine detaillierte Übersicht findet sich bei Münch 1988.

Grundannahmen der Menschen, die für die Umsetzung verantwortlich wären, entgegenstehen. Die mentalen Modelle, die dem menschlichen Denken zugrunde liegen, beeinflussen unser ganzes Leben auf einer unbewussten Ebene, sodass sie sehr schwer zu greifen und zu verändern sind (vgl. Senge 2011, S. 193ff.). Die Unternehmenskultur als Teil dieser mentalen Modelle lebt durch die Mitglieder der Organisation und wird von ihnen verbreitet und weiterentwickelt. Wie die Unternehmenskultur durch die Mitarbeitenden wahrgenommen wird, hängt unter anderem von den Führungskräften ab, da diese den Mitarbeitenden als Leitbild dienen (vgl. Bleicher 2011, S. 50). Die Unternehmenskultur kann auch dabei helfen, die mentalen Modelle aufzudecken. Mittels geeigneter Infrastruktur kann das Offenlegen, Hinterfragen und Reflektieren des menschlichen Denkens, also mentaler Modelle, im Zusammenhang mit der Unternehmenskultur gelingen. (vgl. Senge 2011, S. 202) Neben der Unternehmenskultur spielen die eigene (berufliche) Sozialisation und der dadurch gewonnene spezifische Sprachgebrauch eine Rolle bei dem Entstehen mentaler Modelle. Durch den unterschiedlichen und unbewussten Sprachgebrauch besteht das Risiko, aneinander vorbei zu kommunizieren, da die jeweiligen Aussagen auf unterschiedlichen Imaginationen beruhen. (vgl. Moser 2003, S. 191) Zudem versucht der Mensch, um nicht ständig neue mentale Modelle entwickeln zu müssen, an bereits bestehende Modelle anzuknüpfen. Dies sollte bei einer geplanten Offenlegung oder Weiterentwicklung bestehender Modelle berücksichtigt werden. (vgl. Arndt 2006, S. 59)

Die Aufdeckung der eigenen mentalen Modelle³⁵ erfordert die Bereitschaft, sich gegenüber anderen zu öffnen. Dazu muss man mit sich selbst in Verbindung stehen und begreifen, dass alle anderen genauso auf mentale Modelle rekurrieren, das heißt auf Bekanntes zurückgreifen und Neues in Verbindung mit dem Bekannten setzen. Sie sind damit gegebenenfalls auch in einer zusätzlichen emotionalen Dimension verwundbar, so wie man selbst. Nur durch eine reflexive Bearbeitung aufgrund von Offenheit können mentale Modelle und in der Folge gruppenspezifische Selbst- und Weltbilder erfasst und verändert werden. (vgl. Senge 2011, S. 303f.; vgl. Moser 2003, S. 201) Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass es verschiedene Arten von Rationalität gibt, die mentalen Modellen zugrunde liegen, sodass die Prinzipien der Logik nicht immer eingehalten werden. Ein Politiker beispielsweise, der auf die Argumente einer

³⁵ Bortz und Döring bezeichnen mentale Modelle als umfassendste Erfahrungsgestalten, „sie stellen die naiven Theorien zu einem Gegenstandsgebiet dar, beispielsweise die naive Theorie über die eigene Krankheit.“ (Bortz und Döring 2015, S. 309).

Konkurrentin kontert, dass sie als Frau nichts von Wirtschaft verstehe, handelt im Sinne seiner persönlichen Rationalität, da seine Wählerschaft wahrscheinlich solche Aussagen begrüßt und er somit im Sinne seines Wahlsieges handelt. Unpersönlich rational hingegen sind Äußerungen, die den formalen Prinzipien der Logik folgen. Diese unterschiedlichen Rationalitäten erschweren das Hinterfragen der eigenen und der fremden Ansichten. (vgl. Obermaier o. J., S. 13)

Das Verständnis für mentale Modelle entspricht der Vorstellung vom Menschen als autopoietisch geschlossenes System, das sich gegen seine Umwelt abgrenzt. Dieses Verständnis führt zu der Annahme, dass von außen nicht auf die Innenwelt der Individuen eingewirkt werden kann, sondern dass lediglich Impulse gesetzt werden können, die Reaktion darauf aber abhängig davon ist, wie das Individuum diese Impulse im Kontext seiner mentalen Modelle aufnimmt und verarbeitet. (vgl. Maturana und Varela 2006; vgl. Luhmann 2009) Auf welcher Basis mentale Modelle entstehen und welche Auswirkungen damit verbunden sind, soll im nachfolgenden Kapitel betrachtet werden.

3.2 Konstruktion von Wirklichkeit

Zu den bekanntesten Vertretern des Konstruktivismus zählen Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld und Paul Watzlawick, daher bilden ihre Perspektiven die Grundlage für dieses Kapitel. Der Konstruktivismus basiert auf der Erkenntnis, dass das, was Menschen wahrnehmen, dadurch begrenzt ist, was Menschen durch ihre Sinne überhaupt aufnehmen und verarbeiten können. Damit bleibt ihnen die ontologische Welt, die absolute und unabhängige Wirklichkeit, verborgen. Glasersfeld macht deutlich, dass es für die Wissenschaft nicht möglich, aber auch nicht zwingend notwendig ist, diese ontologische Welt zu erschließen. Vielmehr betont er die Viabilität des Wissens, das Menschen erfolgreiches Handeln ermöglicht. Viabilität bedeutet für Menschen, innerhalb der gegebenen Lebensbedingungen und Herausforderungen zu überleben und somit viabel zu sein (vgl. Arnold 2016, S. 39). Was Menschen heute als Wissen verstehen, ist nicht die ontologische Welt, sondern das Ergebnis ihrer Anpassungen an diese Welt, um darin bestehen zu können. Eine Annäherung an die wirkliche Welt gelingt am ehesten dadurch, dass Erlebnisse intersubjektiv wiederholbar sind. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass eine sprachliche Bestätigung zwar wirksam und nützlich ist, aber die dabei verwendeten Begriffe weisen auf der einen Seite für den Einzelnen unterschiedliche Deutungsinhalte auf und auf der anderen Seite beeinflusst eben diese

Inhaltszuweisung unser gesamtes Denken maßgeblich. (vgl. Glasersfeld 2005, S. 12ff.)

Heinz von Foerster argumentiert mit der Untrennbarkeit des Beobachters von seinen Beobachtungen. Die Einschränkungen, die ein Beobachter während seiner Beobachtung erfährt, erklärt er auf naturwissenschaftlich-mathematische Weise, um eine Brücke zwischen den Geistes- und Naturwissenschaften herzustellen. Aus kognitiver Sicht betont er die enge Verbindung zwischen Sensorik und Motorik, um kognitive Prozesse zu entwickeln. Erst die Korrelation von Bewegung und den sich daraus ergebenden Veränderungen führt zu Sinneswahrnehmungen, die sich zu stabilen Konstrukten entwickeln können. In Anlehnung an Jean Piaget betont er die Notwendigkeit der Tätigkeit und des Zusammenspiels von Sinnesorganen und Bewegungsapparat für den Erkenntnisprozess. Dieses Zusammenspiel ist Teil jeder Beobachtung, somit ist der Beobachter bei seinen Beobachtungen davon abhängig, welche Informationen er durch Sensorik und Motorik erhält. Er kann bei seinen Beobachtungen nur die von seinem Organismus erzeugten und damit von ihm abhängigen Informationen verwenden und ist deshalb immer Teil seiner Beobachtungen. (vgl. Foerster 2005, S. 41ff.)

Die Bedeutung des Konstruktivismus für therapeutische Erfolge hebt Paul Watzlawick hervor. Seiner Ansicht nach gibt es keine im objektiven Sinne wahren Einschätzungen, dafür sind deren Folgen jedoch durchaus spürbar. Je nachdem, welche Diagnose ein Therapeut stellt, wird er eine andere Behandlungsweise wählen, die wiederum direkt auf den Patienten einwirkt. Insbesondere die Unterscheidung, wann ein Mensch geistig gesund oder gestört ist, hängt sowohl von den Konstruktionen des Therapeuten als auch von denen des Patienten ab. Diese Konstruktionen sind wiederum abhängig von der Sozialisation, die Menschen durchlaufen haben, und in diesem Zusammenhang von der Art und Weise der gelernten Kommunikation.³⁶ Konstruierte Wirklichkeiten ermöglichen vielleicht durch ihre Konstruktion erst konkrete Entscheidungen und Handlungen in der Alltagswelt.

Zum Teil haben Menschen mit ihren Konstruktionen der Wirklichkeit erhebliche Probleme. Hierbei ist es die Aufgabe des Therapeuten, dem Patienten zu helfen, eine neue und erträglichere Wirklichkeit zu erschaffen, die ihm einen besseren Handlungsspiel-

³⁶ Kommunikation meint hier, welche Worte wir für die Welt und unsere Empfindungen gelernt haben und wie wir uns neben der verbalen auf der nonverbalen Ebene ausdrücken. (vgl. Watzlawick et al. 2003, S. 51).

raum gewährt. Mit Blick auf die Unternehmensebene kann dies bedeuten, dass Führungskräfte ihren Mitarbeitenden Unterstützung zuteilwerden lassen müssen, um für den betrieblichen und persönlichen Erfolg hinderliche Konstruktionen umzuwandeln. Dies kann insbesondere bei Veränderungsprozessen notwendig werden, weil sich hier die menschlichen Konstruktionen den organisationalen Veränderungen anpassen müssen. Natürlich bedeutet Mitarbeiterführung keine Mitarbeitertherapie, trotzdem können grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten dazu beitragen, dass Führungskräfte selbst und gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden lernen, ihre Weltsicht so zu entwickeln, dass diese sie zu wirkungsvollen Handlungen befähigt. Ein Beispiel dafür ist die symbolische Führung. Hier wird die Bedeutung von Symbolen den aktuellen Erfordernissen angepasst. Die große Herausforderung besteht darin, die jeweilige Wirklichkeitskonstruktion der Mitarbeitenden zu kennen. Da die Mitarbeitenden Teil ihrer eigenen Konstruktionen sind, können sie nicht direkt nach ihren Wirklichkeitskonstruktionen befragt werden. Stattdessen kann die Führungskraft versuchen, anhand der bisherigen gescheiterten Problemlösungsversuche aufzuzeigen, wie andere Optionen aussehen könnten. In einer Therapie kommt in diesem Fall die Technik der Umdeutung zum Tragen, verbunden mit der Absicht, einen neuen Wirklichkeitsaspekt zu konstruieren, der den Gegebenheiten besser entspricht. Eine weitere Möglichkeit ist die Verhaltensverschreibung³⁷. Hierbei wird vorausgesetzt, dass die Entwicklungsschritte bereits vollzogen sind und das Verhalten dann dementsprechend angepasst wird. Es wird nicht versucht, das Problem zu verstehen, sondern das Verhalten wird dahingehend trainiert, als ob das Problem bereits überwunden wäre. (vgl. Watzlawick 2005, S. 91ff., 2017)

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, wie anfällig ein soziales System für Konflikte, Missverständnisse und Probleme ist. Damit ein soziales Leben trotz dieser verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen funktioniert, basiert menschliches Handeln auf dem Axiom,

„dass andere Menschen die Welt ungefähr so erleben und erfahren wie wir selbst – oder jedenfalls unter den gleichen Umständen so erleben und erfahren würden. Den ersten Teil dieser Feststellung nennen wir mit SCHÜTZ die Generalthese der Reziprozität (oder Wechselseitigkeit) der Perspektiven, den zweiten Teil bildet die Ceteris-paribus-Klausel.“ (Luckmann 1992, S. 35).

³⁷ Beispiele dafür finden sich bei Watzlawick 2005.

Dies bedeutet, dass ein konstruktivistisches Verständnis neben wissenschaftlicher Erkenntnis und therapeutischen Maßnahmen für Unternehmen genutzt werden kann, zum Beispiel von einer Mitarbeiterführung, die die Mitarbeitenden anregen möchte, ihr kreatives Potenzial zu aktivieren und zu kommunizieren. Zur Umsetzung dieses Vorhabens bedarf es der Einwirkung auf die Art und Weise, wie Mitarbeitende ihre Wirklichkeiten konstruieren. Nur wenn ihre konstruierten Wirklichkeiten einen offenen und freien Austausch innerhalb der Organisation beinhalten, werden sie langfristig bereit sein, diesen zu nutzen und dazu beizutragen (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 52). Dieser Austausch ist wesentlich für ein wechselseitiges Verständnis und das Aufgeben von falschen Typisierungen³⁸, denn es kann nicht zwangsläufig von dem beobachtbaren Verhalten einer Person auf ihr zugrunde liegendes Deutungsschema³⁹ geschlossen werden. Eine lächelnde Person kann freundlich wirken, weil sie es sein möchte. Es kann aber auch ihre Aufgabe als Empfangspersonal sein oder sie verfolgt das Ziel, eine andere Person für sich einzunehmen. (vgl. Luckmann 1992, S. 36) Für die Führungskraft bedeutet dies, dass sie zum einen über Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen Organisationsmitglieder verfügen und zum anderen Verantwortung für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen übernehmen muss (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 59f.). Dazu muss die Führungskraft verstehen, in welcher Verbindung ihre eigene Position mit dem ganzen System steht (vgl. Senge 2011, S. 64). Sie muss versuchen, ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu begreifen, und wie sich diese auf die Mitarbeitenden auswirken. Mittels flexibler Denkstrukturen ist eine Reflexion unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen möglich und schafft die kognitive Basis für individuelles und organisationales Lernen (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 82). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Wirklichkeitskonstruktionen ist dadurch eingeschränkt, dass man versucht, sich selbst zu beobachten und zu deuten. Die Führungskraft ist quasi Beobachter und Beobachtetes in einer Person. Folglich wird sie auf ehrliches Feedback angewiesen sein, um sich ihrer selbst bewusst werden zu können.

Gleiches zeigt sich bei den Mitarbeitenden, denn wie sie ihre Wirklichkeit konstruieren, kann nicht von außen vorgegeben werden. Hier können nur Impulse gegeben werden,

³⁸ Umgangssprachlich könnte man dies als ersten Eindruck bezeichnen, der innerhalb weniger Sekunden entsteht und nicht auf einer fundierten Kenntnis des Gegenübers beruht und der, wenn man eine Person näher kennenlernt, sich als falsch erweisen kann.

³⁹ Deutungsschema oder auch Deutungsmuster sind „die geronnenen sozialen Erfahrungen von Menschen“ (Arnold 2016, S. 46).

um die Konstruktion neu anzuregen bzw. zu beeinflussen (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 72). Versteht man die Wirklichkeitskonstruktionen der Mitarbeitenden, kann man versuchen, ihnen an die jeweiligen Wirklichkeiten angepasste Lösungs- und Handlungsmodelle an die Hand zu geben, um ihnen ein eigenverantwortliches und selbstständiges Agieren zu ermöglichen.

Insgesamt ist nach Peter M. Hejl zu berücksichtigen, dass auch der Konstruktivismus ein Konstrukt ist, weil die dazu notwendigen kognitiven Vorgänge von den konstruierten Wirklichkeiten des jeweiligen Individuums abhängig sind (vgl. Hejl 2005, S. 109). So ist das Thema Führung ebenfalls ein Konstrukt der Gesellschaft, um diese viabler zu machen. Diesem Aspekt widmet sich das nächste Kapitel.

3.3 Führung an der Schnittstelle zwischen Menschen und Systemen

Die Führungskraft hat eine zentrale Rolle, wenn es um das Entstehen von Kreativität und deren Nutzbarmachung im Rahmen des Innovationsprozesses vor dem Hintergrund eines Wechsels im Lernverständnis geht. Sie kann Kreativität und Innovation nicht als Ziel vorgeben, sie kann aber deren Entstehen verhindern. Verhindern deshalb, weil es ungleich leichter ist, zu demotivieren statt zu motivieren. Dies liegt in der speziellen Rolle der Führungskraft begründet, denn sie kann über Ressourcen verfügen und entscheiden und ist in der Position, Veränderungen zu forcieren, zuzulassen oder zu verhindern. Viele Führungskräfte sind sich dieser Rolle nicht bewusst und verhindern unabsichtlich das, was sie eigentlich wollen, und zwar die Mitarbeitenden in die Position zu bringen, kreative Vorschläge zu entwickeln und diese im Unternehmen im großen Rahmen umzusetzen. (vgl. Rustler 2018, S. 56)

Die Führungskraft ist im Sinne des betrieblichen Bildungsmanagements selbst Erwachsenenbildner⁴⁰ oder hat auf andere Erwachsenenbildner entscheidenden Einfluss. Sie steht somit immer im Spannungsfeld von Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz für eine wirksame betriebliche Bildung. (vgl. Buschle und Tippelt 2015, S. 41) Die Frage, die sich aus diesem Sachverhalt ergibt, lautet: Wie kann eine Führungskraft vermeiden, Innovation und Kreativität bei der Vielzahl unterschiedlicher Personen

⁴⁰ Geißler spricht sogar von der Führungskraft als Erzieher der Organisation (vgl. Geißler 1995, S. 138).

und damit unterschiedlicher Bedürfnisse und mentaler Modelle zu erschweren? Die Verschiedenheit der zu führenden Mitarbeitenden stellt für Führungskräfte eine Herausforderung dar, denn sie müssen unterschiedliche Ansätze und Führungsmethoden anwenden, um das Potenzial des jeweiligen Mitarbeitenden zu heben. Nach dem „Capabilities Approach“ von Sen und Nussbaum findet der Mensch ein gutes Leben im Entwickeln und Ausleben seiner spezifischen Anlagen und Fähigkeiten (vgl. Otto und Ziegler 2010, S. 10). Hieraus resultiert die Anforderung an ganzheitliche Führung, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeitenden aufzudecken und diese weiterzuentwickeln bzw. die Mitarbeitenden danach einzusetzen und zu fördern. Stärken auszubauen ist folglich dem Ausmerzen von Schwächen vorzuziehen. Es geht darum, die sozialen Bedingungen für eine individuelle und organisationale Entwicklung zu schaffen. Ein wesentlicher Faktor dafür ist betriebliche Bildung, die sich vor allem in Handlungsbefähigung und Handlungswissen widerspiegelt (vgl. Grundmann 2010, S. 131). Bei der Entwicklung von Mitarbeitenden spielen Führungskräfte eine entscheidende Rolle, denn die Mitarbeitenden können von ihren Führungskräften in ähnlicher Weise lernen, wie dies Kinder von ihren Eltern tun. Sie spiegeln das Verhalten des Gegenübers wider. Durch die eigene positive Ausstrahlung kann es einer Führungskraft gelingen, die Mitarbeitenden in eben diese positive Stimmung zu versetzen und diesen Zugewinn an Energie in effektive Arbeitsleistung umzuwandeln. (vgl. Eck et al. 2014, S. 60)

Durch dieses positive Vorleben können Führungskräfte zeigen, dass sie nicht nur für sich selbst, sondern auch für ihre Mitarbeitenden Verantwortung tragen. Somit sollten sie zuerst bei sich selbst ansetzen, wenn sie ihr Umfeld verändern wollen. Die Erkenntnis, dass alles bei einem selbst beginnt und dass es nicht nur die anderen sind, die Lernbedarf haben, dürfte nach wie vor vielen Managern und Führungskräften schwerfallen. Zugleich erfordert dieser Ansatz ein kooperatives Lernen, unabhängig von hierarchischen Strukturen. (vgl. Senge 2011, S. 309)

Der Entwicklung der eigenen Person und der Mitarbeitenden steht die Entwicklung der gesamten Organisation gegenüber. Jede Organisation definiert ihre eigenen Regeln, Strukturen und Abläufe, damit sie als soziales System funktionsfähig ist. Der Unterschied der Organisation zum Mitarbeitenden ist, dass die Organisation vielfältige Interessen hat, der Mitarbeitende jedoch nur singuläre Interessen. Sie müssen nicht

zwangsläufig übereinstimmen.⁴¹ Die Veränderung eines Systems kann also den Wünschen der Mitarbeitenden entgegenstehen, aber für das System selbst sinnvoll sein. Die Führung an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Bereichen ist daher eine besondere Herausforderung und benötigt eine Vermittlungsperspektive, um sowohl dem Mitarbeitenden als auch der Organisation gerecht zu werden.

Die bisherigen, zum Teil sehr umfangreichen Untersuchungen (insbesondere psychologische Verfahren im westlichen Kulturraum) zum Zusammenhang zwischen Führung, Kreativität und Innovation zeigen laut Volmer den positiven Einfluss der emotionalen Intelligenz von Führungskräften auf die Kreativität der Mitarbeitenden und die Bereitschaft der Organisationsmitglieder, Innovation zu unterstützen. (vgl. Volmer 2013, S. 64) Dies macht es erforderlich, dass die Führungskraft über ein entsprechendes Führungsverständnis verfügt und sich sowohl ihrer eigenen als auch der Identität der Mitarbeitenden bewusst ist. Identität wird im Verlauf der Sozialisation gebildet und geht nach der primären Sozialisation in die sekundäre Sozialisation über, welche unter anderem im beruflichen Kontext stattfindet. Im folgenden Kapitel wird daher die Rolle der Führungskraft als einflussgebender Faktor im Verlauf der sekundären Sozialisation betrachtet.

3.3.1 Sozialisation im beruflichen Kontext

Bevor die Bedeutung der Führungskraft im Kontext der sekundären Sozialisation betrachtet werden kann, muss der Blick auf den Zeitraum vor der betrieblichen Bildung gerichtet werden. Nur vor dem Hintergrund, wie es zur Entstehung von Organisationen kommt, wie und warum manche von ihnen überdauern und manche nicht sowie mit dem Verständnis, wie Organisationen ihre Mitglieder und diese wiederum die Organisation beeinflussen, kann das Lernen in der Organisation wirklich verstanden werden. Daher stellt sich im Zusammenhang mit der Führung von Menschen die Frage, wie die bisherige Sozialisation der Menschen, die geführt werden sollen (also die Mitarbeitenden), und derjenigen, die führen (die Führungskräfte), verlaufen ist, was sie geprägt hat, was sie begeistert hat, welche Werte ihnen vermittelt wurden und welche schmerzvollen und freudvollen Ereignisse ihr Denken und Handeln dominieren und prägen. Die

⁴¹ Zudem hat jede Organisation eine eigene Lerndynamik, die sehr langsam verlaufen kann, da viele Selbstverständlichkeiten und Grundannahmen nur schwer aufgedeckt und verändert werden können (vgl. Geißler 1995, S. 138).

Vielfalt der Menschen umfasst eine Vielfalt an Lebensgeschichten und erschwert eine Führung, die sich an der individuellen Entwicklung des Einzelnen orientieren soll.

Die vorgestellten mentalen Modelle und die Konstruktion von Wirklichkeit erhalten ihre Prägung durch die Sozialisation. Der Begriff umschreibt den Prozess der Menschwerdung, indem der Mensch zu einem Mitglied der Gesellschaft wird und eine persönliche Identität entwickelt. Dieser Prozess ist niemals abgeschlossen, er erfährt jedoch seine prägendste Phase in der Kindheit durch die primäre Sozialisation. Die sekundäre Sozialisation erfolgt im weiteren Verlauf des Lebens und ist nicht so stabil wie die primäre. Entwicklungen und Wissen, die in dieser zweiten Phase erworben werden, sind leichter veränderbar und bedürfen einer starken Identifikation, um zu überdauern. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 141ff.)

Erziehung respektive Sozialisation findet während der primären Sozialisation durch die Eltern statt. Sie sind für das Kind die signifikant Anderen, die die gesellschaftliche Wirklichkeit übermitteln. Gemäß ihrer eigenen Sozialisation wählen Eltern bestimmte Inhalte aus, die sie dem Kind vermitteln. Durch die Identifikation mit den signifikant Anderen und der Internalisierung der vermittelten Inhalte entsteht eine Identität, das heißt, dass sich das Kind seiner Rolle in der gesellschaftlichen Welt bewusst wird und ein reflektiert-reflektierendes Wesen wird. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 141f.)

Neben der Prägung durch die Eltern erfolgt im weiteren Lebensverlauf die Sozialisation durch Interaktionen mit der Gesellschaft. Gesellschaftliche Interaktionen in der Alltagswelt – dazu gehören auch Führung und Geführtwerden – sind durch eine ständige Reziprozität der Vis-à-vis-Situationen geprägt. Die Reziprozität basiert auf der Annahme, dass andere Menschen die Welt in ähnlicher Art erleben und erfahren wie man selbst. Dadurch ist mir das Gegenüber teilweise viel näher als ich mir selbst. Möchte ich mich selbst und meine mentalen Modelle erfassen und durchdringen, so gelingt dies nur durch Reflexion, also durch die Schaffung von Stillstand und Rückwärtsbesinnung. Das Gegenüber erscheint einem Menschen wiederum durch Typisierungen vertraut. Das heißt, ein Mensch ordnet Menschen einem bestimmten Typus zu, zum Beispiel der Deutsche, der Intellektuelle, der Bauarbeiter. Dies geschieht durch den subjektiven Wissensvorrat, der bereits Ähnliches wahrgenommen hat. Durch diese Typisierung erscheint der Andere irgendwie vertraut, was das Verhalten ihm gegenüber beeinflusst, solange das Gegenüber durch sein Verhalten diese Annahmen nicht widerlegt. Mein Verhalten dem Anderen gegenüber ist zudem von der Direktheit bzw. Indirektheit des Austausches abhängig. Bei einem direkten Aufeinandertreffen ist das

Verhalten ein anderes, als wenn über eine Distanz hinweg kommuniziert wird. Die Anonymität des Anderen hat ebenfalls starken Einfluss auf mein Verhalten. So steht der Ehepartner einem zumeist näher als eine Person, die in der gleichen Straßenbahn mitfährt. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 31ff.; vgl. Luckmann 1992, S. 36)

Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Gesellschaft/Organisation führt zu einem dialektischen Prozess. Zum einen entäußert sich der Mensch in die Umwelt (Externalisierung) und lässt durch die Habitualisation eine Vergegenständlichung (Objektivierung) seiner subjektiven Welt entstehen. Zum anderen nimmt der Mensch die Umwelt permanent in sich auf (Internalisierung). Die Gesellschaft entsteht somit aus einem fortlaufenden Kreislauf aus Externalisierung, Habitualisation, Objektivierung und Internalisierung. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 65)



Abbildung 8: Dialektischer Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft (eigene Darstellung in Anlehnung an Berger und Luckmann 2016)

Die Gesellschaft (z. B. in Form einer Organisation oder Institution) hat großen Einfluss auf das Handeln der Individuen, weil sie durch ihre Regelsysteme fundierte Verhaltenserwartungen für das soziale Leben der Individuen definiert. (vgl. Buschle und Tippelt 2015, S. 45) Da Organisationen/Institutionen allerdings von Menschen geschaffene

Konstrukte sind, werden sie nicht einfach von kommenden Generationen angenommen, sie müssen sich vielmehr immer wieder von Neuem legitimieren oder durch Gewalt, Zwang und Kontrolle ihren Fortbestand sichern. „Die Logik steckt nicht in den Institutionen und ihrer äußeren Funktionalität, sondern in der Art, in der über sie reflektiert wird“ (Berger und Luckmann 2016, S. 68f.). Die Beständigkeit einer Institution/Organisation ist folglich davon abhängig, ob sie gesellschaftlich als eine permanente Lösung für ein permanentes Problem anerkannt ist. Hierzu ist ein Erziehungsprozess notwendig, der die Bedeutung der Institution/Organisation stets von Neuem ins Bewusstsein ruft. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 74) Die zunehmende gesellschaftliche Individualisierung erfordert jedoch eine Legitimation der Institution/Organisation durch andere Wege als Gewalt, Zwang und Kontrolle. Hier greift stattdessen der Erziehungsprozess, um den Mitarbeitenden eines Unternehmens die Sinnhaftigkeit und Logik des Unternehmens permanent ins Bewusstsein zu rufen und die Mitarbeitenden gleichzeitig dafür offen zu halten, das Unternehmen in seiner jetzigen Form zu hinterfragen, um das Unternehmen an sich verändernde gesellschaftliche Umwelten anpassen zu können.

Die sekundäre Sozialisation, die aufgrund der Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft notwendig wird, um sich rollenspezifisches Wissen anzueignen, ist nicht mehr zwangsläufig am signifikant Anderen ausgerichtet und damit wesentlich instabiler als die primäre Sozialisation. Das neue Wissen wird nicht ausschließlich durch emotional nahe stehende Personen vermittelt und ist somit weniger einprägsam. Erst wenn die Anderen durch die Gefühlskomponente zu neuen signifikant Anderen werden, kann eine dauerhafte Veränderung der subjektiven Wirklichkeit eintreten. Es bedarf daher in der sekundären Sozialisation im Allgemeinen besonderer Maßnahmen, um das Wissen auf Dauer zu festigen und zu stabilisieren. So muss der Vermittler des neuen Wissens die Inhalte vertraut machen und sie zum Beispiel emotional aufladen, damit sie lebendig (ähnlich wie Lernprozesse in der Kindheit) erscheinen. Sie müssen zudem eine Relevanz besitzen und interessant sein. (vgl. ebd., S. 148ff.)

Die Führungskraft hat daher zwei Varianten, um die Mitarbeitenden in das Unternehmen und in die spezifischen Rollen zu sozialisieren. Entweder sie schafft es, das Vertrauen der Mitarbeitenden zu gewinnen und wird zu einem signifikant Anderen, einem Vorbild, an dem das eigene Verhalten ausgerichtet wird, oder sie muss sich spezifischer didaktischer Methoden bedienen, um neue Inhalte durch Relevanz und Interesse den Mitarbeitenden dauerhaft einzuprägen. Die entscheidende Komponente dabei ist,

ob sich die Führungskraft dessen bewusst ist, dass sie als Sozialisator agiert und diese Rolle ausfüllen kann. Das bedeutet für den Lernprozess, dass es hilfreich ist, wenn sich die Mitarbeitenden mit der Organisation und/oder der Führungskraft identifizieren. Diesem Vorgang widmet sich das folgende Kapitel.

3.3.2 Identitätsentwicklung in einem interaktionistischen Verständnis

Im Rahmen der Sozialisation bildet sich das eigene Identitätsverständnis der Menschen. Die primäre Sozialisation, als am tiefsten verwurzelte Form der Sozialisation, prägt dementsprechend intensiv das Identitätsverständnis eines Menschen. Dennoch entwickelt sich die eigene Identität im Lauf der weiteren Sozialisation weiter. Am Beispiel der Schule wird deutlich, wie sehr die Einschätzung und Bewertung des beobachtbaren Verhaltens der Schüler durch die Lehrer die Schüler beeinflusst. So wird vieles und lautes Reden der Schüler von den Lehrern eher als störend denn als kommunikativ aufgefasst. Sehr bald, so schreibt Tillmann, wird dann nicht nur das Verhalten an sich, sondern gleich die Person des Schülers als störend empfunden. Dadurch kann ein Schüler in eine Außenseiterposition geraten und das Etikett des „Störenfrieds“ erhalten. Die negative Wirkung solcher Verhaltensbewertungen zeigt Tillmann anhand von Studien zur Gewalt in Schulen, denn sehr negative „Etikettierungen“ tragen zu aggressivem Verhalten der Schüler bei. (vgl. Tillmann 2017, S. 193) Es wird an diesen Studien erkennbar, wie Sozialisation und Identitätsentwicklung Einfluss auf die Lernfähigkeit der Menschen haben können. Das Lernpotenzial kann durch die Lehrpersonen respektive durch eine signifikant andere Person sowohl entfaltet als auch behindert werden. Hier ist ein Ansatz für das Lernen in der Organisation zu vermuten.

Die ständige Reziprozität der Vis-à-vis-Situationen im Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden bedingt nicht nur eine Fortführung der Sozialisation mit dem Ziel, die Mitarbeitenden in die Organisation zu integrieren, sondern wirkt sich auch auf deren Identitätsentwicklung aus. Schulischer und beruflicher Bildung, als Teil der Sozialisation, geht es daher nicht nur um Inhalte und Erziehung, sondern auch um gesellschaftliche Reproduktion, Auslese und Verhaltensnormierung. Dies ist insbesondere aus struktur-funktionaler Sicht bedeutsam. Die interaktionistische Sichtweise konzentriert sich hingegen nicht vorwiegend auf das Verhältnis von Gesellschaft und Indi-

viduum (Makroebene), sondern auf die Interaktion zwischen den Subjekten (Mikroebene). Hierbei bilden alltägliche Interaktionen den analytischen Ausgangspunkt. Kern dieses Ansatzes ist der Kommunikationsprozess zwischen den Subjekten. Dabei gelten zwei Aspekte als konstitutiv für die Entwicklung des Selbst: zum einen ein gemeinsames Symbolsystem, die Sprache, und zum anderen die Konfrontationen mit den Verhaltenserwartungen der anderen an das Subjekt. Interaktion wird dabei definiert als ein „wechselseitige(s) Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierte Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten“⁴² (Brumlik/Holtappels 1987, S. 91, zitiert nach Tillmann 2017, S. 171) Es geht also darum, was ein Mensch von den anderen erwartet und welche Erwartungen die anderen an sein Verhalten haben. Diese wechselseitige Einbringung und Abschätzung von Identitätsteilen wird als „role-making“ und „role-taking“ bezeichnet.

Das Rollenverständnis des interaktionistischen Ansatzes unterscheidet sich vom Rollenverständnis des struktur-funktionalen Ansatzes dadurch, dass Rollen nicht als festgelegte Verhaltensanforderungen aufgefasst werden, sondern individuell gebildet und zwischen den Subjekten ausgehandelt werden. (vgl. Tillmann 2017, S. 169ff.) Durch diese Berücksichtigung der Reaktionen und Haltungen der anderen und die Anpassung der eigenen Reaktionen darauf spaltet sich ein Mensch in verschiedene Identitäten auf, je nachdem, mit wem er gerade spricht. Dies funktioniert mittels einer reflexiven Intelligenz, die es ermöglicht, das Handeln so auszurichten, dass es sich in den gesellschaftlichen Prozess einfügt, was jedoch dazu führt, dass Menschen oft nicht das tun oder sagen, was sie eigentlich meinen. (vgl. Mead 2017, S. 184)

Das Wechselspiel der verschiedenen Identitäten entsteht beim „role-taking“ durch das Übernehmen der Rolle, die einem das Gegenüber zuweist. Dies geschieht durch einen Perspektivenwechsel und bestätigt das Gegenüber in seiner Annahme, welche Rolle der andere zu erfüllen habe. Im nächsten Schritt wird die vom anderen übernommene Rolle des Gegenübers definiert, interpretiert und ausgestaltet. Es kommt zum „role-making“. In diesem wechselseitigen Prozess von „role-taking“ und „role-making“ bedarf es einer gewissen Gleichberechtigung und einem Gleichgewicht zwischen den Partnern, um einen Kommunikationsabbruch zu vermeiden. Dies gilt jedoch vorrangig für den privaten Bereich, da im öffentlichen gesellschaftlichen Leben die Rollen sehr viel

⁴² Diese Thematik wurde ursprünglich von Mead im Detail ausgearbeitet.

stärker vorgegeben und mit klaren Erwartungen verknüpft sind. (vgl. Tillmann 2017, S. 172f.)

Das Aushandeln der Rollen zwischen Individuen basiert auf kommunikativer Kompetenz. Der Diskurs stellt dabei die höchste Anspruchsform der Kommunikation dar. Dabei findet die Kommunikation auf einer Metaebene statt, um auszuloten, welche Normen für alle weitere Kommunikation gelten sollen. Idealerweise findet dieser Diskurs auf einer gleichberechtigten Ebene statt, indem beispielsweise Führungskraft und Mitarbeitende die Hierarchie untereinander für eine kurze Zeit ausblenden und stattdessen sich darüber austauschen, wie sie die wechselseitigen Rollen wahrnehmen und welche Bedingungen für eine weitere Kommunikation gelten sollen. (vgl. Tillmann 2017, S. 276f.; vgl. Habermas 2015, S. 144ff.) Für die Kommunikation auf der Metaebene muss das Subjekt reflexiv aus sich heraustreten, um sich selbst als Objekt wahrnehmen zu können. Nach Mead reicht die Selbstreflexion eines Einzelnen dazu nicht aus, sondern bedarf immer der reflexiven Spiegelung durch andere. Dadurch entstehen zwei Ebenen der Identität. Die erste Ebene ist die personale Identität, sie entspricht der zeitlichen Linie der Biografie. Die zweite Ebene, die soziale Identität, entspricht der Selbstinterpretation aufgrund der unterschiedlichen Gruppen- und Rollenstrukturen. Die Balance zwischen beiden entspricht der Ich-Identität. Auf personaler Ebene soll das Individuum unverwechselbar und einmalig sein, auf der sozialen Ebene aber möglichst sozial angepasst erscheinen. (vgl. Tillmann 2017, S. 174f.)

Die Entwicklung der Ich-Identität korreliert mit der Entwicklung kommunikativer Kompetenz. Nach Habermas orientiert sich diese Entwicklung in Anlehnung an Kohlberg und Piaget an einer invarianten Abfolge verschiedener Stufen der Entwicklung. Für Kohlberg ist bei der Abfolge der verschiedenen Stufen die moralische Urteilsfähigkeit wesentlich, die auf den jeweils gesellschaftlich geltenden Normen und Werten beruht. Bei Piaget sind hingegen die unterschiedlichen Ebenen logischen Denkens maßgeblich. (vgl. Tillmann 2017, S. 278; vgl. Habermas 2015, S. 42f.) Kommunikative Kompetenz bedarf also der differenzierten Beherrschung des Symbolsystems Sprache sowie der Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen. Diese Perspektivenübernahme wird Empathie genannt und bezeichnet eine kognitive Fähigkeit, die das „role-taking“ ermöglicht. Neben Empathie und Beherrschung der Sprache sind Rollendistanz, Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz wichtige Faktoren und Voraussetzungen für ein erfolgreiches Rollenhandeln, da zumeist keine Übereinstimmung

zwischen den Rollenerwartungen und den eigenen Bedürfnissen respektive dem eigenen Handeln besteht. (vgl. Tillmann 2017, S. 176f.; vgl. Habermas 2015, S. 146f.) Der Mensch kann im gesellschaftlichen Sinne nur dann vernünftig handeln, wenn er sich selbst zum Objekt wird und so gegenüber sich selbst eine objektivere und unpersönlichere Haltung einnimmt. Er wird sich selbst zum Objekt, indem er die Haltungen der anderen Individuen ihm gegenüber einnimmt. (vgl. Mead 2017, S. 180) Durch emotionale Intelligenz und symbolische Führung kann die Führungskraft zur Kommunikation auf der Metaebene beitragen und den Prozess des „role-taking“ und „role-making“ durch sinnkonstituierte und sinnkonstituierende Führung sowie Empathie unterstützen. Dies gilt zumindest für jene Bereiche, in denen ein Aushandeln der Rollen nicht durch Strukturen oder fixierte Rollenerwartungen unmöglich erscheint.

Kommt es zu keiner Kommunikation auf der Metaebene und scheint eine Person spürbar von sozialen Normen abzuweichen, so spricht man aus interaktionistischer Sicht vom Etikettierungsansatz („labeling-approach“). Wenn Menschen miteinander in Kontakt treten, beobachten sie wechselseitig ihr Verhalten und weisen diesem Verhalten gewisse Attribute und Eigenschaften zu. Diese Einordnung von beobachtetem Verhalten führt zu Typisierungen, in deren Folge alles Verhalten des Gegenübers entsprechend der Typisierung eingeordnet und bewertet wird. Die Tragweite der Typisierung zeigt sich an dem eingangs erwähnten Beispiel von Tillmann zum Aggressionsverhalten von Schülern, bei dem eine starke Korrelation zwischen aggressivem Verhalten und vorheriger negativer Etikettierung durch die Lehrkräfte nachgewiesen werden konnte. (vgl. Tillmann 2017, S. 193)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der interaktionistische Ansatz auf die Beziehungsebene fokussiert ist und Aspekte der Arbeitstätigkeit sowie des Gegenstandsbezugs vernachlässigt. Durch die Fokussierung auf den Rollen aspekt wird jedoch deutlich, dass dadurch Identitäten sowohl geschaffen als auch zerstört werden können, insbesondere dann, wenn die Rolle keinerlei Übereinstimmung mit den Bedürfnissen des Individuums aufweist und durch eine frühzeitige Typisierung das Individuum nicht mehr als Ganzes wahrgenommen werden kann. (vgl. Tillmann 2017, S. 192ff.) Welchen großen Einfluss die Zuschreibung einer Rolle auf die eigene Entwicklung haben kann, zeigt Amabile im Rahmen einer Auswertung verschiedener Studien zum Thema Kreativität. Wenn Lehrkräfte ihre Schüler als kreativ einschätzen, weisen diese Schüler eine Zunahme an kreativen Leistungen auf. Gleichzeitig wurden kreative

Schüler aber auch als lästig wahrgenommen, da sie aktiver sind, nach mehr Unabhängigkeit streben und somit schwieriger zu kontrollieren sind. (vgl. Amabile 1996, S. 205) Spätere von Amabile in Unternehmen durchgeführte Studien bestätigen die Bedeutung der Bezugs- oder Führungsposition für das kreative Potenzial. So wird das Kreativität fördernde Verhalten der Führungskraft wie folgt beschrieben: „a manager who serves as a good role model, is enthusiastic, has good communications skills, (...) matches tasks to workers' skills and interests, and sets a clear direction without managing too tightly“ (Amabile 1996, S. 231).

Es ist daher anzunehmen, dass die Sichtweisen, die Bezugs- oder Verantwortungspersonen auf Menschen haben – seien es Eltern, Lehrer oder Führungskräfte –, wesentlichen Einfluss darauf haben, inwieweit Entwicklung und Lernen möglich sind. Dies verdeutlicht die „Macht“ von anderen Menschen auf Identität, Identifikation und Lernmöglichkeiten, aber auch gleichzeitig die Verantwortung, die damit verbunden ist.

3.3.3 Haltungen als Basis des Führungsverständnisses

Die beiden vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass für das Verständnis von organisationalem und individuellem Lernen die Wechselwirkungen zwischen Organisation und Individuum sowie zwischen zwei Individuen für ein vertieftes Hintergrundverständnis bedeutsam sind. Nachfolgend soll dieses Hintergrundverständnis um die Themen Kommunikation und Haltungen (Werte/Normen), welche einer starken emotionalen Prägung unterliegen, ergänzt werden, um zu vertiefen, welche Aspekte die Führung an der Schnittstelle zwischen Mensch und System und damit das Lernen in der Organisation beeinflussen.

Die Verantwortung, die durch die Übernahme einer Führungstätigkeit übernommen wird, ist, wie bereits dargestellt wurde, groß. Auch der Einfluss, der ausgeübt werden kann, ist nicht zu unterschätzen, besonders dann, wenn die Sachebene in den Hintergrund tritt und Identitäten, Rollen und Emotionen direkt oder indirekt Thema werden. Die große Herausforderung für Führungskräfte besteht darin, dass der emotionale Bereich der Kommunikation sich im Gegensatz zum „sinnvollen Sprechen“ zuweilen der vernünftigen Reaktion aufeinander verwehrt. Das heißt, sobald die emotionale Ebene die sachliche Ebene eines Gesprächs überlagert, erfolgen hauptsächlich emotionale an Stelle von sachlichen Reaktionen.

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 begründet, ist das Thema Emotionen ein wichtiger Bestandteil der Führung, um den Mitarbeitenden in seiner Individualität wahrnehmen und beim Lernen in der Organisation bestmöglich begleiten zu können. Die Herausforderung der Emotion und damit auch der Kommunikation über die Emotion resultiert daraus, dass Menschen in diesem Bereich nicht unbedingt das Gleiche bei ihrem Gegenüber auslösen wie bei sich selbst und umgekehrt. Gesten, Mimiken und Worte werden unterschiedlich gedeutet und lösen unterschiedlichste Reaktionen aus. Problematisch ist, dass der emotionale Bereich einen sehr großen Teil der menschlichen Kommunikation ausmacht und es viele Möglichkeiten für unvernünftiges Handeln gibt. (vgl. Mead 2017, S. 191) Die menschliche Kommunikation wird durch die zugrunde liegenden Emotionen gesteuert, sodass jeder sachliche Diskurs nicht ohne einen emotionalen Anteil geführt werden kann. Der Unterschied zwischen dem Diskurs und der Emotion ist jedoch, dass der Diskurs sich der jeweils gültigen Umwelt anpassen kann, die Emotion hingegen lässt dies nicht im gleichen Maße zu. Dies wird auch bei Goleman deutlich, wenn er auf das Auseinanderklaffen von aktueller Lebenswelt und Bedeutung der Emotionen im Laufe der Evolution eingeht. Hilfreiche Schutzmechanismen, die für das Überleben lange Zeit dienlich waren, sind im heutigen Zusammenleben eher hinderlich, insbesondere wenn sie unreflektiert gelebt werden. In der heutigen Zeit sind selten Flucht oder Angriff die geeigneten Maßnahmen, um Konflikten im gesellschaftlichen Leben zu begegnen, es wird stattdessen Argumentations- und Diskussionsvermögen verlangt. (vgl. Goleman 2015a, S. 21)

Für den Zugang zu den eigenen und zu den Emotionen des Gegenübers ist es hilfreich, eigenes und fremdes Verhalten zu reflektieren. Um sich selbst reflektieren zu können, bedarf es einer organisierten Identität, die sich der Haltungen, die eine gesellschaftliche Gruppe aufweist, bewusst ist. Durch das Antizipieren der Rollen der anderen Gesellschaftsmitglieder nehmen Menschen deren Haltungen auf und müssen diese dann in sich selbst organisieren, um nicht zu einer gespaltenen Identität zu werden. Dabei ist zwischen tatsächlichen Haltungen und Gewohnheiten zu unterscheiden, denn nur die Haltungen prägen eine Identität, Gewohnheiten wie etwa der Tonfall wirken sich nicht auf die Identität aus. Durch die Kopplung der eigenen Identität an die Hereinnahme der Haltungen der anderen kann diese nicht klar von anderen Identitäten unterschieden werden, da sich die Identitäten wechselseitig beeinflussen bzw. überhaupt erst zur Entstehung neuer Identitäten beitragen. (vgl. Mead 2017, S. 205)

Mead spricht von Bewusstsein, wenn es um die Entstehung von Identität geht, er unterscheidet dabei zwischen Selbst-Bewusstsein und Bewusstsein. Bewusstsein bezieht sich auf Erfahrungen wie Schmerz oder Freude, wohingegen Selbst-Bewusstsein die Fähigkeit meint, in einem Menschen selbst Reaktionen auszulösen. Somit ist die Reaktion des Selbst-Bewusstseins immer verantwortlich dafür, wie Erfahrungen des Bewusstseins empfunden werden. Das Selbst-Bewusstsein wiederum ist abhängig von den Haltungen des Menschen anderen gegenüber. Nimmt ein Mensch einer Person gegenüber eine bestimmte Haltung ein, dann verbittert ihn eine Beleidigung nicht, sondern er nimmt sie einfach wahr und kann sie sogar vergeben und vergessen. Vergessen kann es ohne Vergessen nicht geben, denn nur wenn eine Erinnerung gelöscht wird, dann wirkt sie nicht in die Zukunft fort. (vgl. Mead 2017, S. 205f.) Allerdings wird bei Dewey deutlich, wie schwierig es ist, diese Haltungen einzunehmen, denn „nur wenige Erwachsene bewahren sich die große Biegsamkeit und sinnliche Empfänglichkeit des Kindes, können wie dieses mit den Haltungen der Menschen in ihrer Umgebung teilnehmend mitschwingen.“ (Dewey 2011, S. 67)

Für die Führungskraft ist die Hereinnahme der Haltungen der Mitarbeitenden ein Teil der Führungsarbeit, denn dadurch kann sie bewusst auf die Entwicklungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Lernbereitschaft der Mitarbeitenden einwirken. Was sich in der Gesellschaft als umfassendes soziales System abspielt, lässt sich auch auf Organisationen als soziale Systeme übertragen. Auf der Ebene der Gesellschaft spricht man aber nicht von Führungskräften, sondern von Führungspersönlichkeiten. Diese Führungspersönlichkeiten sind Menschen, denen es gelingt, Haltungen einzunehmen und dadurch die Gemeinschaft, auf die sie reagieren, in spürbarem Maße zu verändern. Wer wann eine Gesellschaft prägen wird, ist im Gegensatz zu Organisationen, in denen ganz bewusst geführt werden muss, nicht vorhersehbar, denn so sehr eine Führungspersönlichkeit die Gesellschaft prägt, ist sie doch zuerst durch die Gesellschaft geprägt. Es sind bestimmte innere Haltungen, die eine Führungspersönlichkeit zu besonderen Reaktionen in Bezug auf die Gesellschaft befähigen, da sich das Individuum immer in einer Wechselbeziehung zur Gemeinschaft befindet. Diese Führungspersonen können die Identität der anderen stark prägen. Die Identität der Mitmenschen kann die Führungspersönlichkeit zum einen durch ihre eigene (oftmals charismatische) Persönlichkeit beeinflussen oder indem sie es schafft, die Mitmenschen durch die Fixierung auf eine gegnerische Gruppe und das Element der Ablehnung zu prägen respektive zu beeinflussen. In diesem Falle prägt nicht die Persönlichkeit der

Führungsperson, sondern das Gruppengefühl, welches sich aus der Ablehnung einer anderen Gruppe nährt. So gehen viele Menschen nur wählen, damit eine andere Partei nicht den Sieg davonträgt, während der Inhalt der Wahlprogramme völlig unbeachtet bleibt. Diese identitätsstiftende Ablehnung anderer kann jedoch sehr schnell dazu führen, dass bisherige Werte zugunsten der Ablehnung anderer aufgegeben werden, wie dies beispielsweise beim Mobbing der Fall ist. Dieser verbindende Ablehnungsgedanke gegenüber einer anderen Person oder Gruppe kann auch zum Überwinden von Konventionen beitragen, indem man zur Abwehr einer anderen Gruppe sich plötzlich mit Menschen vereinigt, denen man vorher eher aus dem Weg gegangen wäre. (vgl. Mead 2017, S. 260ff.) Für die organisationale Ebene bedeutet dies, dass das organisationale und individuelle Lernen sowohl von der Person der Führungskraft als auch von einem durch sie geschaffenen verbindenden Element gestärkt und angeregt werden kann. Für das Lernen in der Organisation hat dies zur Folge, dass sich die Haltungen der Mitarbeitenden durch das Agieren und den Austausch innerhalb der Organisation fortlaufend verändern und diese Veränderungen stark durch Führungskräfte geprägt werden können. Die Veränderung der Haltungen kann lernförderlich verlaufen, zum Beispiel im Rahmen eines die Mitarbeitenden begeisternden Projektes. Sie kann aber auch destruktiv verlaufen, indem beispielsweise eine Abteilung sich nicht darauf konzentriert, die Organisation als Ganzes zu entwickeln, sondern stattdessen eine unliebsame andere Abteilung in ihrer Arbeit zu behindern.

Es wird deutlich, dass sich Haltungen (Werte/Normen) auf die Entwicklung von Identitäten auswirken und sich dabei sowohl positiv – entwicklungsorientiert – als auch negativ – blockierend oder schädigend – auswirken können. Für die Führungskraft bedeutet dies, sich bewusst zu werden, was sich prägend für die eigene Identität ausgewirkt hat und welche eigenen Haltungen sie vertritt. Es bedeutet im Sinne emotionaler und symbolischer Führung aber auch das Einwirken auf die Haltungen anderer und das Bewusstsein dafür, welche Dynamik von negativen Haltungen ausgehen kann und welche Kräfte diese darstellen können. Zusammenfassend zeigt sich, dass durch die Führungskraft nicht nur Wissen, sondern auch Haltungen vermittelt werden und dass nur durch die Verbindung von beidem ein ganzheitlicher Ansatz entsteht, der den sachlichen Diskurs um die Berücksichtigung von Emotionen ergänzt und ein moralisches Hinterfragen zulässt. Die Möglichkeit der Mitarbeitenden, Haltungen zu reflektieren und zu vertreten, ist für Kreativität und Innovation bedeutend, um neue Ideen oder Entwicklungen auch bewerten, einschätzen und hinterfragen zu können. (vgl. Zellner

2015, S. 185) Damit wird deutlich, wie wichtig es ist, den reinen Wissenserwerb um den reflektierten Umgang mit Haltungen zu ergänzen, sowohl auf der Ebene der Führungskräfte als auch auf der Ebene der Mitarbeitenden, da beide sich wechselseitig durch die Hereinnahme der Haltungen des Gegenübers beeinflussen.

3.4 Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens

Der theoretische Bezugsrahmen begründet die Rolle der Führungskraft als entscheidenden Mittler zwischen individuellem und organisationalem Lernen. Diese Rolle ist nicht die des „Mehrwissers“ oder „Alleswissers“, sondern die des Vor- und Leitbildes im Rahmen der Sozialisation im beruflichen Kontext. Die Führungskraft trägt die Verantwortung dafür, dass die Mitarbeitenden vollständige Mitglieder der „community of practice“ werden, und regt sie zu eigenständigem Lern- und Problemlösungsinteresse an. Dabei kommen die Berücksichtigung von Emotionen und das Lösen von emotionalen Dissonanzen zum Tragen sowie die Anregung und Unterstützung eines reflektiven Verhaltens unter Berücksichtigung der eigenen mentalen Modelle und der eigenen Konstruktionen der Wirklichkeit. Die Führungskraft kann durch Vertrauen, Wertschätzung und Begeisterung das Lernen in der Organisation stärken und das wechselseitige Verständnis zwischen kreativen und innovativen Personen erhöhen. Um diese Verbindung und die teilweise nicht einfach nachzuvollziehende Wechselwirkung zwischen Führungskraft, Mitarbeitenden und Organisation zu verstehen, liegt dieser Arbeit das Verständnis der Organisation als soziales System zugrunde, welches durch und von Menschen geschaffen wurde. Es ist kein starres Konstrukt wie eine Maschine, sondern konstituiert sich immer wieder neu durch Sinn und Kommunikation und wirkt durch die Übernahme der Haltungen anderer Individuen durch den Einzelnen identitätsbildend. Dabei kommt es zu einer System-Umwelt-Abgrenzung: Die Menschen bilden die Organisation durch ihre Handlungen in Form von Kommunikation, zum Beispiel in der Form, dass sie ein Dokument erstellen. Das Dokument verbleibt in der Organisation auch dann, wenn der Mitarbeitende die Organisation verlässt. Die Handlungen, welche die Menschen für die Organisation erbringen, begründen die Organisation, aber nicht die Menschen, da diese wechseln können. Damit sind die Menschen nicht selbst Bestandteil der Organisation. Die Organisation erzeugt sich somit aus sich selbst heraus und ist zunächst unabhängig von ihrer Umwelt. Allerdings gibt es Zu-

sammenstöße zwischen der Organisation und der Umwelt, da die wechselseitige Abgrenzung die Existenz des jeweils anderen begründet. Diese autopoietische Annahme führt zu einem Menschen- und Organisationsverständnis, das eine direkte Beeinflussbarkeit negiert und davon ausgeht, dass in einer Organisation nur Impulse gesetzt werden können. Wie diese aufgenommen und umgesetzt werden, hängt allein von den Verarbeitungsprozessen des jeweiligen Systems auf der Basis seiner mentalen Modelle ab.

Dass nur Impulse gesetzt werden können, aber unsicher ist, wie diese wirken, darf nicht zu dem trügerischen Schluss führen, dass es keine Führung braucht, denn diese kann zumindest kurzfristig durch Druck und Zwang eine Verhaltensänderung der Mitarbeitenden auslösen. Viel interessanter ist, dass die Führungskraft auf der Basis eines interaktionistischen Ansatzes, verbunden mit emotionaler Kompetenz und symbolischer Führung, zu langfristigen Verhaltensänderungen und zur Änderung der inneren Haltung beitragen kann.

Neben den Führungskräften wirken auch Impulse aus der Umwelt auf die Mitarbeitenden, doch sind und bleiben die Führungskräfte die entscheidenden Impulsgeber, da sie durch ihre Stellung und Befugnisse dazu ermächtigt respektive befähigt sind, auf die Mitarbeitenden einzuwirken, die wiederum durch ihr Handeln die Organisation entsprechend prägen.

Ein Teil der Führungsaufgabe im Unternehmen ist das betriebliche Bildungsmanagement. Es nimmt Einfluss auf die Personalentwicklung mit Schwerpunkt auf den Mitarbeitenden sowie auf die Organisationsentwicklung mit Schwerpunkt auf Abläufen und Prozessen sowie Kultur und Vision. Im Rahmen dieser Arbeit wird individuelles Lernen als Teil der Personalentwicklung und organisationales Lernen als Teil der Organisationsentwicklung betrachtet. Beide Bereiche werden heruntergebrochen auf die Ebene von Kreativität und Innovation als beispielhafte Ausschnitte von individuellem und organisationalem Lernen. Durch die Trennung der Bereiche besteht ein nicht unerhebliches Konfliktpotenzial, da jeweils unterschiedliche Interessen verfolgt werden können und zwei unterschiedliche Systemlogiken aufeinandertreffen. Dennoch sind beide Bereiche über das betriebliche Bildungsmanagement verbunden und beeinflussen sich ständig wechselseitig. Die Individuen externalisieren sich in die Organisation hinein und internalisieren sie zugleich. Zudem beeinflussen sich die Führungskräfte als Vertreter des Bildungsmanagements und die Mitarbeitenden wechselseitig im Rahmen

der Reziprozität und Intentionalität. Die folgende Abbildung stellt dieses soziale Gefüge dar.



Abbildung 9: Die Führungskraft als Einflussgröße auf das Lernen in der Organisation (eigene Darstellung)

Die Führungskraft als zentraler Ausgangspunkt für das Lernen in der Organisation wirkt durch ihre Handlungen und ihr Verhalten prägend auf alle Organisationsmitglieder. Damit übernimmt sie die Rolle des Leit- oder Vorbildes im Erwachsenenalter, das im Kindheits- und Jugendalter durch Eltern und Lehrer wahrgenommen wurde. Verschiedene Studien zeigen, dass für den nachhaltigen Lernerfolg (Largo 2014) und für die Kreativität von Schülern (Amabile 1996) die Lehrperson entscheidend ist. Je mehr die Lehrkraft auf die Schüler eingeht und deren Eigenständigkeit fördert, desto größer ist der nachhaltige Lernerfolg, also die auf Dauer gestellte kognitive Veränderung, und desto eher können kreative Problemlösungsansätze für eine sich im ständigen Wandel befindliche Umwelt gefunden und entwickelt werden.

Personal- und Organisationsentwicklung sind über die Menschen in der Organisation untrennbar durch ein interaktionistisches Verständnis miteinander verbunden. Diese

interaktionistische Perspektive (Reziprozität, Intentionalität, Internalisierung, Externalisierung) wird geprägt durch Wirklichkeitskonstruktionen und daraus resultierende mentale Modelle. Ein Verständnis dafür ist notwendig, um die Bedeutung des Einflussfaktors der Emotionen auf das Thema Führung und Lernen in der Organisation einzuordnen, vor allem wenn man Geißlers „Mitverantwortungsmodell“ als Basis für zukünftige Strukturen zur Bewältigung hochdynamischer und hochkomplexer Umweltentwicklungen zugrunde legt. Geht man von diesem Modell als idealer Basis für das Lernen in der Organisation aus, zeigt sich erneut die Bedeutung der „community of practice“ und wie wichtig es ist, einen vollständigen Zugang zu ihr zu erlangen, denn ohne diesen Zugang kann keine Mitverantwortung übernommen werden. Diese „community of practice“ hat neben der Führungskraft eine wichtige Sozialisationsfunktion im betrieblichen Umfeld und führt dazu, dass die Mitarbeitenden Wissen und Haltungen in Einklang bringen können. Dies ist ein wichtiger Aspekt für die Entstehung von neuen Ideen, denn eine Neuheit kann wirtschaftlich sinnvoll sein (Wissen), aber nicht nachhaltig oder umweltschonend (Haltung). Daher benötigen die Mitarbeitenden sowohl die Möglichkeit als auch die Fähigkeit, ein begründetes Werturteil fällen zu können, um ihre Ideen in den Gesamtkontext (betrieblich / gesellschaftlich) einordnen zu können. Wie und ob ein Bewusstsein für diese interaktionistische Verbindung und die Bedeutung der Emotionen besteht und welche Handlungen und welches Selbstverständnis gegebenenfalls daraus resultieren, soll mit der nachfolgenden empirischen Untersuchung herausgefunden werden. Für dieses Vorgehen ist stellvertretend und für eine bessere Imagination die Brücke in der Abbildung gewählt worden. Die einzelnen Brückenteile stehen für die Handlungen und das Selbstverständnis der Führungskräfte, die auf die Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen Einfluss nehmen. Was genau die Bausteine dieser Brücke kennzeichnet bzw. in welchem Umfang sie bewusst wahrgenommen und gestaltet wird, soll die explorative Fallstudie aufdecken.

4. Empirische Untersuchung

Wird Führung oder gar Führungserfolg im Zuge von Entwicklungsprozessen an der Überführung von Kreativität in Innovation gemessen, verändert sich Führung durch die Hinwendung von der Sach- zur Menschenkompetenz (Au 2016b; Bleicher 2011). Hierbei steht die Berücksichtigung der Haltung der Mitarbeitenden in Bezug auf den Entwicklungsprozess im Fokus, was soziale, kommunikative und didaktische Fähigkeiten der Führungskräfte notwendig macht (vgl. Arnold 2016, S. 6).

Dementsprechend obliegt es den Führungskräften, die Verantwortung dafür zu übernehmen, individuelles Lernen zu fördern und organisationales Lernen zu ermöglichen. Beides ist im Sinne der langfristigen Existenz einer Organisation zu gestalten. Daher befindet sich auch die Schnittstelle aus beidem, das Lernen in der Organisation, im Verantwortungs- und Abstimmungsbereich der Führungskräfte. Dies umfasst zum einen die Förderung von Kreativität auf der Ebene der Mitarbeitenden und zum anderen die mittels geeigneter Innovationsprozesse ermöglichte wirtschaftliche Nutzung von kreativen Einfällen, ohne zu große Reibungsverluste beim Übergang von der individuellen zur organisationalen Ebene.

Daraus leitet sich das Forschungsinteresse ab, ob und inwieweit Führungskräfte dieses Beziehungs- und Spannungsverhältnis koordinieren und optimieren können, da sie beiden Anspruchsgruppen, sowohl der Organisation als auch den Mitarbeitenden, gerecht werden müssen. Die Führungskraft befindet sich also in einem Spannungsverhältnis: Manager auf organisationaler Ebene und Erwachsenenbildner aus Sicht der Mitarbeitenden. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit basiert auf der Annahme, dass Führungskräfte gegebenenfalls soziale, emotionale wie auch pädagogische Inhalte in ihre Arbeit einfließen lassen, um das Lernen in der Organisation an der Schnittstelle zwischen organisationalem und individuellem Lernen auszubalancieren. Dadurch sollen Reibungsverluste an dieser Schnittstelle reduziert sowie Kreativität und Innovation entfaltet werden.

Diese Annahme setzt die Befähigung zum selbstverantwortlichen und reflexiven Handeln der Führungskräfte voraus. Sie müssen folglich über die entsprechende Kompetenz in diesem Bereich des Ausgleichs zwischen individuellen, organisationalen und eigenen Interessen verfügen. Es wird zu untersuchen sein, wie sich die Handlungskompetenz der Führungskräfte in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompe-

tenz darstellt, wie diese wahrgenommen und wie sie erlangt werden kann. Den Hintergrund bildet das Spannungsverhältnis aus ökonomischer/organisationaler Zweckorientierung und subjektbezogener Bildungsorientierung (vgl. Dehnbostel 2015, S. 15ff.; vgl. Fischer et al. 2011).

Um sich diesem aus der theoretischen Herleitung entstandenen Hintergrund empirisch zu nähern, bedarf es eines Ansatzes, der „ein ganzheitliches und damit realistisches Bild der sozialen Welt“ zeichnet, das „die Untersuchungsobjekte nicht auf einige wenige Variablen“ reduzieren will (Lamnek 2010, S. 273). Es handelt sich somit um ein exploratives Vorgehen, das aufgrund seiner offenen Form die Wahrscheinlichkeit, auf neue und unbeabsichtigte Aspekte zu stoßen, erhöhen soll. Im Rahmen einer Fallstudie sollen mehrdimensionale unerwartete Zusammenhänge untersucht und aufgedeckt werden. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 110, 380f.) Es liegt also ein theoriegeleiteter Antwortversuch auf die noch zu präzisierende Forschungsfrage vor (vgl. Kap. 4.2).

Dieser Antwortversuch wurde mittels einer explorativen Fallstudie und der Methode des problemzentrierten Interviews durchgeführt. Im Gegensatz zum narrativen Interview hat das problemzentrierte Interview den Vorteil, dass es sich nicht um ein rein induktives Vorgehen handelt, sondern um eine Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen, da der Forscher nicht ohne jegliches theoretisches Konzept vorgeht. Vielmehr schafft die vorgelagerte theoretische Herleitung des problemzentrierten Interviews einen Rahmen in Form eines Leitfadens, der es dem Forscher ermöglicht, in den Interviews Gesprächsimpulse im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu setzen. Im Sinne des Erzählprinzips kann auf diese Weise der Problembereich immer wieder neu eingegrenzt und das Gespräch durch Impulse immer wieder neu angeregt und vertieft werden. (vgl. Lamnek 2010, S. 333) Der Aufbau des problemzentrierten Interviews und der dafür erstellte Leitfaden werden in den Kapiteln 4.4 und 4.5 genauer dargestellt. Diese beiden Instrumente der explorativen Fallstudie dienen der Beantwortung der Forschungsfrage. Daher werden im Folgenden zunächst das Untersuchungsfeld der Fallstudie, der E-Commerce, danach die Forschungsfrage und die der Fallstudie zugrunde liegenden Gütekriterien skizziert und im Anschluss die im Rahmen der Fallstudie verwendete Methode vorgestellt.

4.1 Das Untersuchungsfeld der Fallstudie: E-Commerce

Für die Fallstudie, die eine theoriegeleitete explorative Sicht auf die Führungskraft im Kontext des Lernens in der Organisation wirft, wurden als Untersuchungsfeld Unternehmen im Zusammenhang mit dem E-Commerce gewählt. Der E-Commerce ist eine Branche, die sich nach wie vor zum Teil erst selbst definieren muss, denn Entwicklungen respektive Veränderungen, seien sie gesellschaftlicher, technologischer oder digitaler Art, unterscheiden sich von dem bereits Bestehenden und müssen daher erst eigene Normen und Werte entwickeln. Der Entstehungsprozess dieser Entwicklungen verläuft in einem Spannungsfeld zwischen den pragmatisch möglichen und den normativen Bedingungen (vgl. Geißler 2000, S. 209), wenn durch Kreativität und Innovation Neues entsteht, das sich in das schon Bestehende einfügen, sich mit ihm verknüpfen oder es verdrängen muss. Wie dieser Umgang mit Veränderung/Entwicklung – im Besonderen die Verbindung aus individuellem und organisationalem Lernen durch die Verknüpfung von Kreativität und Innovation – durch Führung gestaltet wird, soll am Beispiel des E-Commerce untersucht werden. Die Branche wächst seit ihrer Entstehung in einem rasanten Tempo und ist durch ein ständiges hohes Maß an Kreativität und Innovation geprägt. Wertschöpfungsketten und Geschäftsprozesse müssen völlig neu und vor allem flexibel gestaltet werden (vgl. Doppler und Lauterburg 2002, S. 23). Wenn davon ausgegangen wird, dass bei den dominierenden Unternehmen des E-Commerce Innovation und Kreativität wichtige Wettbewerbs- und Erfolgsfaktoren sind, bietet sich dieser spezielle Bereich für das Thema der problemzentrierten Interviews mit Führungskräften an.

Warum diese Branche sich mit einer solchen Dynamik entwickelt und wie sie sich von den bisherigen Handelsmöglichkeiten unterscheidet und abgrenzt, wird in diesem Kapitel begründet. Was genau ist E-Commerce und welche Herausforderungen sind bei kleinen und großen Organisationen in diesem Bereich zu finden? Zudem wird ein verändertes Kundenverhalten thematisiert, das im Sinne des Prozesses gesellschaftlicher Ästhetisierung zu einer stetig wachsenden Individualisierung der Bedürfnisse führt.

Unter E-Commerce werden „technology-mediated exchanges between parties (individuals, organizations, or both) as well as the electronically based intra- or interorganizational activities that facilitate such exchanges“, verstanden (Rayport und Jaworski 2001, S. 3). Es geht also um den Austausch von Handlungsgütern, Informationen und

Aktivitäten zwischen verschiedenen Akteuren auf der Basis von Technologie und Digitalisierung.

Nach Kalakota und Whinston (1997) bietet der E-Commerce für Unternehmen Aussicht auf Wachstum und Dynamik, da der klassische Handel mit Herausforderungen wie dem Überangebot an Waren, dem Zeitmangel der Kunden und dem veränderten Kundenverhalten mit stärkerem Fokus auf den Preis zu kämpfen hat. Die Corona-Krise hat zudem ganz neue, bisher nicht vorstellbare Herausforderungen aufgezeigt. Hier soll im weiteren Verlauf jedoch die andauernde und nicht die zeitlich begrenzte Veränderung thematisiert werden.

Die technologischen Entwicklungen der vergangenen Jahre ermöglichen es dem Kunden, bequem über das Internet zu bestellen, meist mit der Möglichkeit verbunden, sich umfangreicher zu informieren, als dies im Stationärgeschäft möglich wäre. (vgl. Kalakota und Whinston 1997, S. 218f.) Zudem kann 24 Stunden am Tag und sieben Tage die Woche eingekauft werden, und das weltweit (vgl. Timmers 2000, S. 10) und an 365 Tagen im Jahr. Hinzu kommt die Produktvielfalt des E-Commerce, sie überschreitet die Auswahlmöglichkeiten in einem Ladengeschäft deutlich (vgl. Timmers 2000, S. 65). E-Commerce funktioniert unabhängig von Feiertagen oder gesetzlichen Regelungen (vgl. Rayport und Jaworski 2001, S. 5) und findet anonym statt. Der Kunde kann unerkannt Produkte oder Dienstleistungen kaufen, bei deren Erwerb er nicht gesehen werden will. Diese Anonymität hat Grenzen, denn im E-Commerce gibt es viele Möglichkeiten, kundenbezogene Daten zu erfassen und diese auszuwerten, um sich noch besser auf die Kundenwünsche einstellen zu können und, angelehnt an das bisherige Konsumverhalten, gezielte Werbemaßnahmen durchzuführen sowie Kaufempfehlungen auszusprechen. Dies geschieht durch das Sammeln aller kunden- und konsumbezogenen Daten sowie durch das Auswerten von Kommunikationsforen, Produkt- und Service-Bewertungen (vgl. Timmers 2000, S. 60f.).

Durch die umfassende und jederzeit mögliche Vergleichbarkeit der Anbieter und der Produkte fordert die Nutzung des E-Commerce den Unternehmen besondere Schnelligkeit und Flexibilität ab, um im Wettbewerb bestehen zu können. Diese Ansprüche wirken sich auf die Mitarbeitenden der E-Commerce-Unternehmen aus, denn die für den E-Commerce notwendige Leistung übersteigt die Anforderungen des klassischen Handels (vgl. Wiedemann 2001, S. 119). Um im Wettbewerb mit anderen E-Commerce-Unternehmen bestehen zu können, muss es einem Unternehmen gelingen, die Kundenbedürfnisse besser zu befriedigen, als dies anderen Unternehmen gelingt. (vgl.

Rayport und Jaworski 2001, S. 35) Hinzu kommt, dass Kunden nicht wie im Ladengeschäft durch Laufwege, Gerüche oder eine ansprechende Warenpräsentation zum Kauf animiert werden können. Außerdem fehlen im Online-Handel die persönliche Beratung und ein Shopping-Erlebnis mit der Möglichkeit der direkten Kommunikation und der gleichzeitigen Verköstigung. (vgl. WIN-Verlag 2013) Stattdessen müssen die Bedürfnisse der Kunden durch deren Einkaufsverhalten ermittelt werden. Dann können ihnen passende Produktvorschläge unterbreitet werden, die dann wiederum zum Kauf des beworbenen bzw. eines artverwandten Produkts führen (vgl. Rayport und Jaworski 2001, S. 37). Gleichzeitig muss eine Vernetzung mit sozialen Medien aufgebaut werden, um dort die Aufmerksamkeit der Kunden auf sich zu ziehen. Sie sind in der Regel online unterwegs und können zum Online-Shopping animiert werden. Durch die mobile Nutzung des Internets, beispielsweise über Smartphones oder Tablets, müssen die Websites zudem so optimiert werden, dass auch auf kleiner Bildfläche eine umfassende Produktübersicht dargestellt werden kann (vgl. Heinemann 2015, S. 34).

Plant ein Unternehmen, einen eigenen Webshop zu eröffnen und nicht eine bereits bestehende Plattform (Ebay/Amazon) als Marketplace-Händler zu nutzen, gibt es vielfältige Aspekte zu berücksichtigen. So sind für einen Webshop IT-Kenntnisse grundlegend, zum einen für die effiziente Nutzung des Webshops, zum anderen für die Auffindbarkeit im Internet mittels Suchmaschinenoptimierung, also die Verknüpfung des Webshops mit entsprechenden Keywords. Bei Keywords handelt es sich um Suchparameter, mit denen Kunden nach bestimmten Produkten suchen (Webshop Factory GmbH). Neben der freien Internet-Recherche werden viele Kunden über Preisvergleichsseiten auf Anbieter der von ihnen gesuchten Produkte aufmerksam. Durch diese Seiten stehen die Angebote eines Unternehmens im ständigen Vergleich zu den Wettbewerbern, sodass nur durch den Preis oder die Bereitstellung einer Zusatzleistung sichergestellt werden kann, dass die Kunden den eigenen Shop wählen und nicht den eines anderen Betreibers (vgl. Heinemann 2015, S. 31).

Ist es gelungen, einen Kunden zum Kauf im eigenen Webshop zu animieren, ist es erforderlich, dass die Benutzeroberfläche den Kundenerwartungen und dem üblichen Kaufverhalten entgegenkommt, da sonst mit Kaufabbrüchen zu rechnen ist. Der Webshop muss dem Kunden ein möglichst umfassendes Bild der Produkte vermitteln. Je umfangreicher die Produktdarstellung aufgebaut ist (Bilder, Videos, Rezensionen, Anwendungstipps), desto eher findet der Kunde seinen Wunschartikel und desto eher

lassen sich Retouren vermeiden. Ferner muss der Prozess des Kaufens leicht verständlich und einfach in der Umsetzung sein. (Webshop Factory GmbH) Marktführer im E-Commerce ist der Online-Versandhändler Amazon, dessen Kundenorientierung und Service bei den Online-Käufern einen gewissen Standard erzeugt hat, auf den die meisten nicht mehr verzichten wollen (YouGov.de Team 2015). Gleichzeitig weist Heinemann auf eine Konsolidierung des Marktes hin: Zwei Drittel des Marktes in Deutschland werden von weniger als zehn Anbietern dominiert, von denen allein Amazon 30 Prozent abdeckt (vgl. Heinemann 2015, S. 30).

Durch diese Aspekte wird deutlich, wie komplex der Bereich E-Commerce für Unternehmen ist. Erforderlich ist ein Höchstmaß an Flexibilität und Aufmerksamkeit von allen Beteiligten, um ständig den bestmöglichen Service bieten zu können. Die Pflicht zur ständigen Präsenz und das Unterschätzen der Herausforderungen führen dazu, dass viele Webshops bereits nach kurzer Tätigkeit wieder aufgeben müssen. (Webshop Factory GmbH) Hinzu kommt, dass durch die Nutzung moderner Informationstechnologie erhebliche Sicherheitsprobleme entstehen, denn sämtliche Daten können relativ einfach kopiert oder verändert werden. Immer wieder werden Webseiten gehackt und manipuliert oder gesperrt. Oder es werden Daten ausgelesen und gestohlen. Dies ist gerade bei vertraulichen Kunden- oder betriebswirtschaftlichen Daten ein großes Risiko (vgl. Qin 2009, S. 135). Der Betrieb eines Webshops ist für viele Unternehmen kein zweites Standbein, sondern alleiniger Geschäftszweck, das Überleben solcher Unternehmen ist folglich von einer funktionierenden IT-Struktur abhängig. Ein Hacker-Angriff, der einen Shop außer Funktion setzt, kann schnell zu hohen Umsatzeinbußen, wenn nicht sogar zur Insolvenz führen. Neben dem Angriff von außen besteht zusätzlich das Risiko, dass die Technik versagt oder Server durch Umwelteinflüsse nachhaltig beschädigt werden (vgl. Qin 2009, S. 137).

Eine weitere Herausforderung im E-Commerce ist die gesetzlich korrekte Besteuerung aller Umsätze. Unternehmenssitz, Lager- und Versandort der Ware, Auftraggeber und Empfänger können an verschiedenen Orten auf der Welt angesiedelt sein. Je mehr Transaktionen ein Unternehmen über das Internet tätigt, desto schwieriger ist die genaue Aufgliederung und Auswertung aller Vorgänge. Diese Umstände sind auch für die Finanzverwaltungen ein großes Problem, denn es mangelt an einheitlichen Regelungen und der genauen Überprüfbarkeit. Somit bewegen sich die meisten Unternehmen in einer gewissen steuertechnischen Unsicherheit (vgl. ebd., S. 210).

Der E-Commerce gehört zu den Branchen, die sehr viel Flexibilität erfordern und die Unternehmensführung dazu anhalten, die komplexe Situation mit immer neuen Problemlösungsansätzen zu bewältigen. Die Hebung des kreativen und innovativen Potenzials von Mitarbeitenden und Unternehmen spielt daher eine immer wichtigere Rolle, weil komplexe Herausforderungen nur auf diese Weise gelöst werden können (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 8f.). Im E-Commerce spielt der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle: Wer sich zu langsam entwickelt, verschwindet sehr schnell aus dem Fokus der Kunden. Es gilt die Regel, dass nicht die Großen die Kleinen „fressen“, sondern die Schnellen die Langsamen. Mit den richtigen kreativen Ideen und Innovationen können allerdings auch kleine Unternehmen sehr schnell erfolgreich werden (vgl. Klimecki et al. 1994, S. 16). Schnelligkeit und Risikobereitschaft werden durch die Märkte tendenziell eher belohnt und geschätzt (vgl. Probst und Büchel 1994, S. 8). Aufgrund dieser Vielfalt und Dynamik dient diese Branche für die vorliegende Arbeit als Beispiel dafür, wie organisationales und individuelles Lernen in Bezug auf Kreativität und Innovation von Führungskräften gestaltet werden, und führt zur Forschungsfrage.

4.2 Die Forschungsfrage

Die Forschungsfrage beruht auf dem vorgelagerten theoretischen Konzept. Sie soll daraus abgeleitete Fragen beantworten helfen und vor allem zur Entwicklung neuer Konzepte bzw. der Ausweitung bestehender Konzepte beitragen. Somit bildet sie im Sinne der Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen des problemzentrierten Interviews eine Brücke zwischen theoretischer Herleitung und empirischer Beobachtung. Verhält es sich in der Praxis so, wie theoretisch hergeleitet, dass es für die erfolgreiche Umsetzung von Kreativität in Innovationen einen personenorientierten, interaktionistischen Führungsstil braucht, der auf individuelle Bedürfnisse und eine subjektbezogene Entwicklung der Mitarbeitenden ausgerichtet ist, indem Strukturen und Hierarchien nur einen stabilisierenden Rahmen schaffen? (vgl. Dehnbostel 2015, S. 19; vgl. Reich 2004, S. 180; vgl. Geißler 2000, S. 187) Oder zeigt sich, dass begrenzte Ressourcen, Zeitdruck, Machtstreben und verfestigte Strukturen einen Führungsstil im Sinne des organisationalen Handwerkermodells begünstigen, der im Gegensatz zum systemischen Gärtnermodell und zum dialogischen Mitverantwortungsmodell steht. Sollte das Gärtnermodell Ergebnis der Analyse sein, stellt sich die Frage, inwieweit es

sich hierbei um eine manipulative Führung handelt, bei der mittels geschickter Managementpraktiken die Unwissenheit der Mitarbeitenden genutzt wird, um diese zu steuern, ohne dass sie Kenntnis davon erlangen. (vgl. Geißler 2000, S. 192ff.) Eine weitere Möglichkeit wäre, dass vertretene Theorie und handlungsleitende Theorie nicht übereinstimmen, sodass zwar zum Beispiel von einem Mitverantwortungsmodell ausgegangen wird, dieses aber nicht gelebt wird, weil das Paradigma des linearen Managements in der Organisation vorherrscht, geprägt durch interne Prozesse und Strukturen. (vgl. Geißler 2000, S. 267) Ganz konkret zielt das Forschungsinteresse darauf ab zu überprüfen, wie und ob pädagogische, subjektbezogene Inhalte die Managementlehre erweitern, um damit eine entwicklungsorientierte Perspektive zu unterstützen, und wie es der Führungskraft gelingt, das Lernziel, die Überführung einer kreativen Idee in eine Innovation, zu erreichen (vgl. Kap 1.1). Aus diesen Überlegungen entsteht das Forschungsinteresse zur Beantwortung der folgenden Forschungsfrage:

Wie erfolgt Führung zur Ausbalancierung des individuellen und organisationalen Lernens am Beispiel des Übergangs von Kreativität in Innovation in Organisationen, welche Führungsrolle und welches Führungsverständnis kommen dabei zum Tragen?

Es ist vor diesem Hintergrund spannend zu erfahren, ob Organisations- und Personalentwicklung parallel und voneinander unabhängig verlaufen oder ob beides einheitlich von den Führungskräften im Bewusstsein der Reziprozität⁴³ geführt und ausbalanciert wird. (vgl. Dehnpostel 2015, S. 27) Kommt es zu keiner gezielten Führung an dieser Schnittstelle, stellt sich die Frage, ob bei den Führungskräften ein Bewusstsein dafür vorliegt oder ob es aufgrund der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten kein vorherrschendes Führungsparadigma geben kann, da Menschen mit einer nur wenig entwickelten Persönlichkeit eindeutige soziale Rahmen- und Kontrollbedingungen benötigen und hoch entwickelte Persönlichkeiten nach entsprechendem Freiraum suchen, um sich selbst entfalten zu können⁴⁴. (vgl. Münch 1988, S. 412ff.)

Für den Zugang zu den beschriebenen unterschiedlichen Führungskonzepten braucht es im Rahmen der beabsichtigten Einzelfallstudie einen „offene(n) und intensive(n) kommunikative(n) Zugang zur sozialen Wirklichkeit“ der Führungskräfte (Lamnek

⁴³ Wechselseitigkeit der Perspektiven (Luckmann 1992, S. 35).

⁴⁴ Welche Handlungstypen im Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft entstehen können, zeigt das Diagramm: Typen der Integration und Desintegration von Individuum und Gesellschaft von Richard Münch in Anlehnung an Emile Durkheim. (Münch 1988, S. 416).

2010, S. 274). Damit dieses Forschungsinteresse im Sinne wissenschaftlicher Standards untersucht werden kann, sind bestimmte Rahmenbedingungen einzuhalten. Welche qualitativen Gütekriterien bei der Beantwortung der Forschungsfrage zu beachten sind, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

4.3 Gütekriterien qualitativer Forschung

In der klassischen quantitativen Forschung gelten Objektivität, Reliabilität und Validität als die anzuwendenden Gütekriterien. Für die qualitative Forschung gelten diese Rahmenbedingungen in abgewandelter Form, jedoch ist auch hier das oberste Ziel, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Objektivität und Reliabilität spielen eine eher geringe Rolle, wohingegen die unterschiedlichen Formen der Validität sicherstellen sollen, „dass die verbalen Daten wirklich das zum Ausdruck bringen, was sie zu sagen vorgeben bzw. was man erfassen wollte“ (Bortz und Döring 2015, S. 326). Für das bessere Verständnis werden alle drei Gütekriterien vorgestellt, um anschließend den Fokus auf die Validität zu richten.

„Die *Objektivität* eines Tests gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Anwender unabhängig sind“.

Dies ist die Voraussetzung für:

„Die *Reliabilität* eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Material gemessen wird“.

Dies wiederum ist die Voraussetzung für:

„Die *Validität* eines Tests gibt an, wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt“ (Bortz und Döring 2015, S. 326f.; Musekamp 2011, S. 44).

Nach Bortz und Döring 2015 sind bei einer qualitativen Erhebung folgende Validitätsfragen für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu beantworten:

„Sind Interviewäußerungen authentisch und ehrlich, oder hat die Befragungsperson ihre Äußerungen verändert und verfälscht bzw. war der Interviewer nicht in der Lage, relevante Äußerungen zu erarbeiten?“

„Bilden Beobachtungsprotokolle das Geschehen ab, oder sind sie durch Voreingenommenheit und Unaufmerksamkeit des Protokollanten verzerrt und verfälscht?“

„Sind indirekte oder Verhaltens- oder Erlebnisindikatoren in Form von Dokumenten und Spuren tatsächlich indikativ für die angezeigten psychologischen Konstrukte?“ (Bortz und Döring 2015, S. 327f.)

Diese Fragen sollen nun vor dem Hintergrund der Einordnung und Erhebung der Auswertung in einen sozialen Kontext beantwortet werden.

Dem gewählten qualitativen Ansatz liegt das Bestreben des Verstehens und nicht des Erklärens zugrunde.⁴⁵ Aufgrund der Einbindung des Interpreten in die problemzentrierten Interviews muss die Rolle der „privilegierten Stellung des Beobachters“ preisgegeben werden. Durch die aktive Teilnahme am Kommunikationsverlauf erfolgt zwangsläufig eine aktive Teilhabe daran. Deshalb gibt es in diesem „Verständigungsprozess (...) keine Entscheidung a priori darüber, wer von wem zu lernen hat“ (Habermas 2015, S. 35). Neben der Aufgabe der neutralen Beobachterrolle zugunsten einer Teilhaberrolle besteht die Problematik der jeweiligen Kontextabhängigkeit, sodass Versuchsperson und Interpret von unterschiedlichen Hintergrundannahmen ausgehen können (vgl. ebd., S. 35). Doch trotz verschiedenster zugrunde liegender mentaler Modelle funktionieren gesellschaftliche Interaktionen in der Alltagswelt, da sie durch eine ständige Reziprozität der Vis-à-vis-Situationen geprägt sind. Die Reziprozität basiert auf der Annahme, dass andere Menschen die Welt in ähnlicher Art erleben und erfahren wie wir selbst. (vgl. Berger und Luckmann 2016, S. 31) Trotzdem scheint die Teilnehmerrolle dazu zu führen, dass die kontextunabhängige und wertneutrale Objektivität gefährdet wird, obwohl ein Verstehen nur durch Teilnahme und nicht nur durch Beobachtung erreicht werden kann. (vgl. Habermas 2015, S. 36f.)

Durch die Teilhabe am Kommunikationsverlauf hat der Forscher die Möglichkeit, auf einzelne Aspekte vertiefend einzugehen bzw. diese bereits im Gespräch verknüpfend zu hinterfragen, um so das zugrunde liegende Verständnis der Versuchsperson offenzulegen. Dadurch kann der Forscher den Sinn der Aussagen und den wahren Charakter der Informationen erschließen. Nur durch den vertiefenden Zugang können die vom Subjekt als selbstverständlich angenommenen Normen und Werte aufgedeckt und die

⁴⁵ Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften interessiert es in den Sozialwissenschaften, welche Motive und Zwecke dem menschlichen Handeln zugrunde liegen (vgl. Sprondel et al. 2010, S. 27).

wahren Gründe für eine Aussage erkannt werden. Ein Text oder eine Aussage können nur in dem Maße verstanden werden, wie es dem Forscher gelingt, den Kontext der Versuchsperson zu erschließen. (vgl. Habermas 2015, S. 39) Diesem Ansatz liegt ein von Parson hergeleitetes idealistisches Handlungsverständnis zugrunde, das sich im Spannungsfeld zwischen konformer Einhaltung von Normen und sinngeliteter Autonomie bewegt (vgl. Münch 1988, S. 236). Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass das Ziel nicht ein „Letztbegründungsanspruch“ ist, sondern dass „alle rationalen Rekonstruktionen so wie die übrigen Wissenstypen nur einen hypothetischen Status haben. Sie können nämlich stets auf einer falschen Beispielauswahl beruhen“ (Habermas 2015, S. 41).

Für die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit zu bildenden Kategorien kann weder ein Koeffizient der Übereinstimmung noch eine Intercoder-Reliabilität berechnet werden. Ersteres wird dadurch verhindert, dass die Kategorienbildung durch eine Einzelperson und nicht durch ein Forscherteam erfolgt. Letzteres macht deshalb keinen Sinn, weil Kategorien immer auch einen individuellen Konstruktionsprozess darstellen, für den keine Intersubjektivität erreicht werden kann. Vielmehr ist die Kategorienbildung abhängig von dem jeweils zugrunde liegenden Vorwissen und der Sprachkompetenz der Forschenden. Durch den Theorieteil lässt sich jedoch erschließen, auf welchem grundsätzlichen Verständnis und welchen Paradigmen die Kategorienbildung beruht. Ferner ist durch ein induktives Vorgehen am Text sicherzustellen, dass die Auswertung und Kategorienbildung direkt am Text erfolgen und nicht bereits durch Interpretationen beeinflusst werden. (vgl. Kuckartz 2018, S. 72f.)

Im direkten Anschluss an jedes Interview wurden Interviewprotokolle (Feldberichte/ Postskripts) verfasst, um im Sinne von kurzen Fallbeschreibungen einen ersten Überblick über das Material und die Situation, in der es gewonnen wurde, zu fixieren. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 329) Diese Feldberichte wurden jedoch nur von einem einzigen Forscher erstellt. Für die bessere Überprüfbarkeit der Güte dieses Validitätskriteriums wäre es hilfreich gewesen, wenn unterschiedliche Protokollanten aktiv gewesen wären. Dies ließ sich aber aufgrund der Tatsache, dass diese Arbeit nur von einem Forschenden erstellt wurde, nicht realisieren. Allerdings hätten weitere oder nicht vertraute Interviewteilnehmer dazu führen können, dass die Interviewten nicht in einer solchen Offenheit, wie es der Fall war, kommuniziert hätten. Man kann hier zu dem Schluss kommen, dass der Mangel an Güte durch den Zuwachs an Erkenntnis ausgeglichen werden kann.

Da es das Ziel einer mündlichen Befragung im Rahmen einer qualitativen Forschungsmethode ist, neue Sachverhalte und nicht vorhersehbare Informationen zu gewinnen sowie das Verhalten des Interviewten zu verstehen, ist die Güte der Forschungsmethode nur zum Teil über die klassischen testtheoretischen Gütekriterien messbar. Vielmehr hängt die Qualität von den Besonderheiten des Befragten, der persönlichen Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem sowie den Fähigkeiten des Forschers ab, sich sowohl neutral als auch sympathisch und gleichzeitig fokussiert auf die Forschungsfrage zu verhalten. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 237) Ebenfalls entscheidend sind disjunkte Kategorien. Das heißt: Die deduktiv vorab und induktiv am Material gebildeten Kategorien müssen trennscharf und erschöpfend, eindeutig und nachvollziehbar sein. Die gesamte Datenbasis muss anhand der gebildeten Kategorien auswertbar und die Bildung der Kategorien muss für Dritte nachvollziehbar und begründet sein. (vgl. Kuckartz 2018, S. 67)

Im Sinne dieses qualitativen Paradigmas wurde im Rahmen einer Einzelfallstudie das problemzentrierte Interview als Forschungsmethode gewählt. Es wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

4.4 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview wurde entwickelt, da „der komplexe und prozessuale Kontextcharakter der sozialwissenschaftlichen Forschungsgegenstände kaum durch normierte Datenermittlung zu erfassen ist“ (Witzel 1985, S. 227). Die Themen Führung und Lernen in der Organisation gehören durch ihre interaktive und austauschbezogene Art zu diesem komplexen und prozessualen Kontextcharakter.

Diese Arbeit beabsichtigt, mittels eines induktiven Vorgehens eine Theorie zu bilden, um Antworten auf die Forschungsfrage zu finden (vgl. Rost 2002, S. 73). Es handelt sich dabei um ein theoriegeleitetes Vorgehen (vgl. Mayring 2016, S. 70), bei dem „durch die Interpenetration empirischer Beobachtungen und theoretischer Bezugsrahmen“ (Münch 1988, S. 45) ein Erkenntnisfortschritt erreicht werden soll. Der Bezugsrahmen muss zum einen die Abstraktion des Spezifischen und zum anderen die Spezifikation des Abstrakten ermöglichen (Münch 1988, S. 45f.). Dabei geht es um die

Aufdeckung von gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen und im Forschungsprozess um die Konzentration auf die Problemsicht der Interviewpartner. Es geht nicht darum, kausale Erklärungsmodelle zu entwickeln (vgl. Witzel 1985, S. 228).

Ob und welche Art von Führungsverhalten für die Verknüpfung von Kreativität und Innovation als Beispiel für die Verbindung von individuellem und organisationalem Lernen zum Tragen kommt, wurde bisher nicht auf die in der Arbeit vorliegende Weise untersucht, sodass erst mittels der Theoriebildung destilliert werden kann, ob mehrheitlich ein bestimmtes Führungsverständnis zur Anwendung kommt. Andererseits kann die empirische Untersuchung auch darauf hinweisen, dass das Lernen in der Organisation nicht direkt durch die Führungskräfte beeinflusst wird, sondern beiläufig oder gesteuert durch die Organisations- und Personalentwicklung erfolgt. Sollte sich ein personenübergreifendes Verständnis zeigen, so könnten in einem weiteren Schritt die durch qualitative Methoden ermittelten Kategorien/Variablen in ihrer Verteilungseigenschaft mittels einer Hypothese überprüft werden. (vgl. Rost 2002, S. 76)

Für eine bessere Vergleichbarkeit der Interviews und für die Fokussierung des Problemcharakters erfolgen die problemzentrierten Interviews leitfadengestützt. Sie weisen somit den Charakter einer offenen, halbstrukturierten Befragung auf mit dem Ziel, das Subjekt selbst zur Sprache kommen zu lassen. (vgl. Mayring 2016, S. 66f.) Die Interviews sollen durch den Leitfaden immer wieder auf die wesentlichen Problemstellungen der Forschungsfrage zurückgeführt werden, während gleichzeitig ein größtmöglicher Erzählfluss der Interviewten anzustreben ist, um die Vielfalt der möglichen Antworten und Informationen nicht zu beschränken. (vgl. Rost 2002, S. 78) Dieses Forschungsdesign ist gekennzeichnet durch die potenzielle Interaktion zwischen Versuchsperson und Versuchsleiter, wodurch Rückfragen, Konkretisierungen und Vertiefungen möglich sind und zugleich eine informationsreiche Datenaufnahme mit minimaler Restriktivität. (vgl. Rost 2002, S. 81f.) Die vertrauensvolle Verbindung zwischen Interviewtem und Interviewer soll dazu beitragen, dem Interviewten ein wirkliches Interesse des Interviewers an den Antworten des Interviewten zu verdeutlichen und die Chance auf auch nicht zu erwartende Antworten zu erhöhen. (vgl. Mayring 2016, S. 69) Durch einen quantitativen Fragebogen ließe sich eine solche Tiefe und Vielfalt nicht erzielen, da die Fragen aus der Perspektive des Forschenden entstehen und nicht alle unterschiedlichen Rahmenbedingungen beinhalten können.

Das problemzentrierte Interview ist aufgrund seiner Offenheit ein nichtstandardisiertes (unstrukturiertes) Interview, bei dem lediglich ein thematischer Rahmen vorgegeben

ist. Dadurch hat der Interviewer die Möglichkeit, auf jeden Interviewten einzugehen, einzelne Themenbereiche zu vertiefen und ungeplante Erkenntnisse zu gewinnen. Der Chance ungeplanter Gesprächsinhalte steht die starke Abhängigkeit des Gesprächsverlaufs von persönlichen Sympathien entgegen. Es erscheint als wesentlich für den Erfolg der Interviews, dass zwischen Interviewer und Interviewtem eine positive persönliche Atmosphäre erzeugt werden kann, um den freien Kommunikationsverlauf nicht einzuschränken. Da es sich im vorliegenden Fall um Interviews mit Eliten handelt, nimmt der Interviewer grundsätzlich eine neutrale Position⁴⁶ ein, die beide Seiten als gleichwertige Partner akzeptiert und die Fokussierung auf das wissenschaftliche Anliegen deutlich macht. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 238f.) Lamnek weist darauf hin, dass die neutrale Haltung des Interviewers auf den ersten Blick eher der quantitativen statt der qualitativen Forschung zuzuordnen sei. Er korrigiert jedoch im Hinblick auf die Anwendung, dass diese Neutralität zwischen Interviewer und Interviewtem durchaus solidarisiert sei und Inhalt sowie Ablauf nicht verzerre. (vgl. Lamnek 2010, S. 314) Im nächsten Schritt wird die Entwicklung des Leitfadens für die Interviews dargestellt. Er hilft dem Forschenden dabei, das Gespräch immer wieder auf den zu untersuchenden Problemcharakter zu lenken. (vgl. Lamnek 2010, S. 305)

4.5 Datenerfassung beim problemzentrierten Interview

Das problemzentrierte Interview basiert grundsätzlich auf vier Techniken der Datenerfassung. Zu diesen vier Techniken zählen der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Audiodatei und der Feldbericht (Interviewprotokoll/Postskript). Beim Kurzfragebogen werden der soziale Hintergrund und standardisierte Parameter erfasst. Der Leitfaden dient als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze. Mit dem Tonband wird das Gespräch aufgezeichnet, um es anschließend zu transkribieren, und mit dem Feldbericht werden Inhalte vor und nach der Tonbandaufzeichnung, die Rahmenbedingungen des Interviews sowie nonverbale Reaktionen des Befragten festgehalten. (Lamnek 2010, S. 335) Der Leitfaden nimmt für die aktive Durchführung der Interviews eine exponierte Stellung ein, sodass in diesem Kapitel diese Technik der Datenerfassung vertieft betrachtet werden soll. Die standardisierten Fragen des Kurzfragebogens werden im

⁴⁶ Als Alternative zu einer neutralen Haltung gibt es das weiche Interview wie in der Gesprächspsychotherapie oder das harte Interview wie beispielsweise im journalistischen Kontext. Beide Varianten sind im vorliegenden Fall nicht zielführend, da das Interview weder einen psychologischen Hintergrund noch eine journalistische Absicht hat. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 239).

Rahmen der Analyse der Probandengruppe in Kapitel 4.6.1 behandelt. Tonband und Feldbericht spielen insbesondere in Kapitel 5 bei der Auswertung der Interviews eine zentrale Rolle.

Im Rahmen der Interviews werden zunächst allgemeine Informationen des Kurzfragebogens über den Interviewten und das zugehörige Unternehmen gesammelt, um eine bessere Vergleichbarkeit und Einordnung der einzelnen Interviews gewährleisten zu können. Darauf aufbauend wird im weiteren Verlauf geklärt, welche grundsätzlichen Führungsparadigmen der Interviewte auf die Beantwortung der Fragen anwendet, um zu entschlüsseln, ob Führung im Rahmen der theoretischen Herleitung als ein Teil der Sozialisation verstanden wird und ein systemisches Organisationsverständnis zugrunde liegt. Gleichzeitig wird geklärt, ob ein Bewusstsein für den Umgang mit Emotionen und für Wirklichkeitskonstruktionen gegeben ist.

Der nächste Interviewabschnitt verfolgt das Ziel, detaillierter auf den Prozess der Führung an der Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen einzugehen. Beide Begriffe werden bewusst im Interview nicht verwendet, um dem kulturellen Kontext der Interviewten Rechnung zu tragen (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 114). Es ist davon auszugehen, dass beide Begriffe nicht standardmäßig Teil eines ökonomischen Grundverständnisses sind, das bei vielen Führungskräften zu erwarten ist. Daher werden Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, die hier als Überbegriffe fungieren, stellvertretend benutzt.⁴⁷

Zudem versuchen die Leitfragen, die die Führung beschränkenden Faktoren und eventuelle Lernhindernisse aufzudecken. Es soll geklärt werden, ob Führungskräfte auf die sozialen Faktoren ihrer Tätigkeit hinreichend gut vorbereitet werden, und wenn ja, welche Strategien und Vorgehensweisen dabei angewendet werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Lernen als eine sehr stark an Individuen gebundene Komponente verstanden wird, die die sozialen Gegebenheiten nicht ignorieren kann.

Bei der Erstellung des Leitfadens war ein weiteres Ziel, die Gesprächsimpulse so zu entwickeln, dass sie der Beantwortung der Forschungsfrage dienen, die Beantwortung dabei aber nicht mehr als eine Zeitstunde in Anspruch nimmt, um der Situation gerecht zu werden, dass die Interviewpartner freiwillig an dem Gespräch teilnehmen und ein meist sehr knappes Zeitbudget haben. Dadurch befand sich das Interview in einem

⁴⁷ Ein unterschiedliches Begriffsverständnis kann zu Fehlinterpretation und zur Unvergleichbarkeit der Aussagen führen. Beispiele dafür finden sich unter anderem bei Gläser und Laudel in dem Kapitel „Das Interview als Kommunikationsprozess“. (Gläser und Laudel 2010).

Spannungsverhältnis aus Themenfokussierung und Vermeidung eines „never ending effects“ auf der einen Seite sowie der Offenheit der Fragestellung auf der anderen Seite. Die Fragen müssen trotz Zielorientierung jederzeit so offen gehalten werden, dass kein Einfluss auf die Antworten ausgeübt wird und möglichst viel Wissen des Interviewpartners abgeschöpft werden kann. (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 131)

Abgeleitet aus den theoretischen Vorüberlegungen wurde der folgende Leitfaden für das Interview entwickelt. Zu Beginn des Leitfadens liegen die Akzentuierungen auf dem allgemeinen Führungsverständnis und dem Verhältnis der Führungskraft zum organisationalen und individuellen Lernen sowie zum Thema Emotionen und dem Umgang mit Emotionen im Führungskontext.

Allgemeines Führungsverständnis:

- 1. Was verstehen Sie ganz allgemein unter Führung?**
- 2. Durch was wurde das eben beschriebene Führungsverständnis wesentlich geprägt?**
- 3. Mit welcher Metapher⁴⁸ würden Sie Ihre eigene Führungsrolle beschreiben und warum? Und was bedeutet diese Führungsrolle für Ihre Mitarbeitenden?**
- 4. Für Kinder spielen die Eltern eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der eigenen Fähigkeiten und der eigenen Persönlichkeit. Gibt es ein solches Verhältnis auch zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem und wenn ja, wie schätzen Sie die Bedeutung der Vorbildfunktion für den Führungserfolg ein?**
- 5. Inwieweit stellt der Umgang mit Ihren eigenen, aber auch mit den Emotionen der Mitarbeitenden einen Teil Ihres Führungsverständnisses dar? Wie behalten Sie beispielsweise die mentale Kontrolle bei Konflikten und wie gehen Sie mit den Stimmungen der Mitarbeitenden um?**
- 6. Wenn ein Kind Sie fragen würde, wodurch in Ihrem Unternehmen die Menschen wissen, was wer zu tun hat und wie es funktioniert, dass so viele Menschen zusammenarbeiten, was würden Sie diesem Kind antworten?**

⁴⁸ Die Metapher oder bildliche Beschreibung des Führungsverständnisses wurde gewählt, da Bilder teilweise sehr tief verankert sind und den Rückschluss darauf erlauben, ob das Gesagte im richtigen Kontext interpretiert wurde, da der Forscher die Aussagen der Untersuchten nicht frei von dem eigenen Hintergrund analysieren kann.

Der nächste Abschnitt des Leitfadens versucht, eine zunehmende Problemfokussierung auf die Forschungsfrage zu legen und die Rolle der Führungskraft beim Lernen in der Organisation zu untersuchen. Hier wird insbesondere der Fokus auf die Themen Kreativität und Innovation sowie deren Verbindung gelegt, um zu prüfen, ob und wie hier eine Ausbalancierung durch die Führungskraft erfolgt.

Führung beim Lernen in der Organisation:

- 7. Entwicklung spielt als Wettbewerbsfaktor für fast alle Unternehmen eine wichtige Rolle. Diese Entwicklung wird zum einen durch Strukturen und Prozesse des Unternehmens und zum anderen durch die Ideen der Mitarbeitenden geprägt. Wie erfolgt in Ihrem Unternehmen die Abstimmung zwischen Strukturen auf der einen Seite und Menschen auf der anderen Seite?**
- 8. Welchen Einfluss haben Sie durch Führung auf die Entwicklung im Unternehmen, zum einen bezogen auf die Mitarbeitenden und zum anderen auf die unternehmensinternen Strukturen und Prozesse?**
- 9. Neue Ideen brauchen zum einen den Freiraum der Mitarbeitenden und zum anderen auch Prozesse zur konkreten Umsetzung. Wie kann beides verbunden werden und wie können Führungskräfte dies unterstützen?**
- 10. Wie verbindet Ihr Unternehmen die Menschen und ihre Ideen mit den Strukturen des Unternehmens, damit eine Idee tatsächlich umgesetzt und wirtschaftlich nutzbar gemacht werden kann?**
- 11. Wie kann das Wissen und Potenzial nicht teamfähiger Menschen (Bsp. Autismus) gehoben und entfaltet werden? Wie wichtig sind diese Menschen für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens?**
- 12. Könnten pädagogische Kenntnisse einer Führungskraft dazu beitragen, die Entwicklung der Menschen und des Unternehmens zu verbessern bzw. die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen?**

Der dritte und letzte Abschnitt des Leitfadens dient dazu, das Spannungsverhältnis, in dem sich die Führungskraft befindet – die Anforderungen der Organisation und

die Anforderungen der Individuen –, näher zu betrachten. Hierbei sind insbesondere die dabei auftretenden Schwierigkeiten und dadurch entstehenden Lernhemmnisse und deren Lösung interessant.

Unterschiede zwischen Führungsverständnis und Führungsrealität sowie Lernhindernisse:

- 13. Können Sie Ihre Mitarbeitenden in der Art und Weise führen, wie Sie das für richtig halten? Wenn ja, wie gelingt Ihnen das, wenn nein, wodurch wird dies verhindert?**
- 14. Es gibt immer wieder die Situation, in der Menschen aneinander vorbeireden oder sich missverstehen, weil sie unter einem Begriff oder einer Situation etwas Unterschiedliches verstehen. Wie kann man sich vor solchen Missverständnissen schützen bzw. was muss passieren, damit solche Missverständnisse aufgedeckt werden?**
- 15. Was könnten Sie tun, um sich selbst immer wieder von Neuem bewusst zu machen, dass man Vorurteile und unterschiedliche Annahmen hat und dass diese das eigene Handeln beeinflussen? Wie kann ein solches Vorgehen auf alle Mitarbeitenden übertragen werden, um besser zu verstehen, was der andere meint?**
- 16. Neben Missverständnissen spielt in vielen Unternehmen auch Missgunst eine Rolle. Die eigene Position wird beispielsweise geschützt, indem Wissen und Informationen zurückgehalten oder nur gezielt weitergegeben werden. Wie gehen Sie mit einer solchen Situation um?**
- 17. Welche Ratschläge würden Sie einer zukünftigen Führungskraft geben, damit diese sich auf die Führungsaufgaben und Herausforderungen im Umgang mit anderen Menschen vorbereiten kann?**

Durch den Leitfaden erhält der Forscher ein Gerüst, an dem er sich orientieren kann, um trotz der Offenheit der Fragen die einzelnen Interviews vergleichbar halten zu können und gleichzeitig den Spielraum für Unerwartetes zu lassen. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 314)

Nachdem nun der methodische Rahmen für die explorative Fallstudie beschrieben wurde, wird im Folgenden deren konkrete Umsetzung erläutert.

4.6 Durchführungsrahmen

Die sieben Interviews und der Pretest wurden im Zeitraum vom 01.04.2019 bis zum 03.07.2019 in Deutschland durchgeführt. Der Zeitraum wurde durch die zeitliche Verfügbarkeit der Interviewpartner vorgegeben. Alle Beteiligten sind aufgrund ihrer Führungsposition sehr stark beruflich eingebunden, was zum Teil mit einer hohen Reise-tätigkeit verknüpft ist, wodurch eine Terminfindung nur mit einer gewissen Vorlaufzeit möglich war. Alle Kontakte zu den Interviewpartnern konnten über den Arbeitgeber der Interviewerin gewonnen werden, eine Teilnehmerin konnte über einen anderen Teilnehmer gefunden werden.

4.6.1 Auswahl und Analyse der Interviewpartner

Die Auswahl der Interviewpartner richtete sich danach, dass diese Führungskräfte Mitarbeiterverantwortung tragen oder getragen haben, um die Führungsrolle im Kontext einer lernenden Organisation untersuchen zu können. Als lernende Organisationen, in denen besonders häufig Kreativität und Innovation anzutreffen sein sollten, wurden Unternehmen des E-Commerce, Unternehmen, die in direkter Verbindung mit Unternehmen des E-Commerce stehen, und Unternehmen, die beabsichtigen, ihre Aktivitäten rund um den E-Commerce zu steigern, ausgewählt. Darüber hinaus wurden die Unternehmen auf den Bereich des Handels mit Lebensmitteln beschränkt. Diese Auswahl resultiert daraus, dass dieser Bereich aktuell eine enorme Dynamik und Entwicklung durchläuft und rasant wächst (vgl. Kolf 2018). Zudem konnte in diesem Bereich über den eigenen Arbeitgeber der Zugang zu den entsprechenden Personen generiert werden. Die Interviewpartner wurden persönlich, telefonisch oder schriftlich kontaktiert und gefragt, ob sie sich vorstellen können, dieses Projekt durch ihre Teilnahme zu unterstützen. Sofern sie ihre Bereitschaft signalisierten, wurde ihnen per Anschreiben (siehe Anhang 1) der genaue Ablauf und Hintergrund übermittelt, um anschließend einen Interviewtermin zu vereinbaren. Bei zwei Interviews verlief die Kontaktierung auf anderem Weg. Ein Interviewpartner konnte spontan im Anschluss an einen geschäftlichen Termin für ein Interview gewonnen werden und ein weiterer auf Empfehlung eines anderen Interviewpartners.

Diese Art der Auswahl der Interviewpartner hat den Vorteil, dass aufgrund der eigenen Tätigkeit in der Branche bereits ein entsprechendes Hintergrundwissen vorhanden ist

und der Kontakt auf persönlicher und damit auf vertrauensvoller Ebene hergestellt werden konnte. Damit war die Bereitschaft, an einem Interview für wissenschaftliche Zwecke teilzunehmen, erhöht. Kritisch angemerkt werden muss, dass dadurch gegebenenfalls die Neutralität beider Seiten gefährdet sein könnte. Dies ist jedoch zu vernachlässigen, da den Interviewpartnern glaubhaft versichert werden konnte, dass alle Daten anonymisiert werden und die Interviews in Einzelgesprächen ohne Teilnahme anderer Personen stattfinden. Der Mehrwert ist dadurch gegeben, dass überhaupt der Zugang zu den Teilnehmern hergestellt und damit gelebte Führungspraxis in einem kreativen und innovativen Kontext ausgewertet werden konnte.

Alle Interviewpartner (inklusive des Teilnehmers am Pretest) sind Führungskräfte aus Unternehmen, die selbst im E-Commerce tätig sind oder sehr stark mit Unternehmen zusammenarbeiten, die im E-Commerce aktiv sind. Zudem sind sämtliche Unternehmen im Konsumgüterbereich angesiedelt mit Schwerpunkt Süßwarenindustrie. Dieser Bereich ist auf dem deutschen Markt noch stark im Wachstum und unterliegt deshalb einer hohen Dynamik und Innovationskraft. Die interviewten Führungskräfte waren zum großen Teil Mitarbeiter des Vertriebs mit dem Fokus, den Bereich bzw. die Partner im E-Commerce voranzubringen. Durch die Fokussierung auf den Vertrieb wird nur eine eingeschränkte, sehr spezielle Führungssicht dargestellt. Dies ist jedoch für den Vergleich der Interviews von Vorteil, da die Hintergrundverständnisse dem gleichen Bereich entsprechen und so eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen gegeben ist. Zudem befindet sich diese Probandengruppe besonders stark im Spannungsfeld des operativen Tagesgeschäfts und dem Zwang zu Kreativität und Innovation, um im Wettbewerb bestehen zu können. Gleichzeitig muss sie den Prozess der „gesellschaftlichen Ästhetisierung“ (Reckwitz 2013) mitgehen, um sich auf die durch die Entwicklung der Gesellschaft veränderten Kundenbedürfnisse einzustellen.

Eine einheitliche Branche und ein ähnlicher Unternehmensbereich sind für die Wertigkeit und Vergleichbarkeit der Interviews von großem Vorteil. Hingegen ist bei der Zielgruppe darauf zu achten, dass unterschiedliche Geschlechter, Altersgruppen und unterschiedlich lange und umfangreiche Führungserfahrung abgebildet werden, um eine hinreichend repräsentative Auswertung der Interviews zu gewährleisten. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Bundesministerium der

Justiz und für Verbraucherschutz gaben am 8. März 2017⁴⁹ bekannt, dass der Anteil weiblicher Führungskräfte immer noch vergleichsweise gering ist. Dies zeigte sich auch bei der Gewinnung der Interviewpartner, sodass es leider nicht möglich war, männliche wie weibliche Führungssichtweisen paritätisch darzustellen. Somit spiegelt sich auf Interviewebene die tatsächliche momentane Situation wider. Die nachfolgende Tabelle fasst die erhobenen standardisierten Daten der Interviewten zusammen.

Tabelle 5: Standardisierte Interviewdaten

	Pretest	IP 1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6	IP7
Alter:	35	38	35	46	42	52	54	39
Geschlecht:	m	m	m	m	w	m	m	w
Anzahl der Mitarbeitenden:	23	150	2	2	10	3	170	7
Führungsposition inne seit:	2009	2002	2014	2018	2014	1994	1994	2004
Höchster Bildungsabschluss:	Abitur	Ausbildung	Diplom	Bachelor	Diplom	Fachschulabschluss	Diplom	Bachelor

So waren von den durchgeführten acht Interviews nur zwei Interviewpartner (nachfolgend mit IP abgekürzt) weiblich (IP4 und IP7), was einer Quote von 25 % unter Berücksichtigung des Pretests entspricht. Das Alter der Teilnehmer entsprach einer Spanne von fast 20 Jahren und lag zwischen 35 und 54 Jahren. Den höchsten Anteil repräsentierten mit 50 % die unter 40-Jährigen. Die über 40-Jährigen sowie die über 50-Jährigen waren zu jeweils 25 % vertreten. Die Anzahl der Mitarbeitenden, für die die Führungskräfte Verantwortung trugen, reichte von zwei bis hundertsiebzig. IP6 beispielsweise ist Geschäftsführer und hat damit für alle Mitarbeitenden seines Unternehmens die Gesamtverantwortung. IP1 ist Betriebsleiter und hat ebenfalls für sehr viele Mitarbeitenden die letzte Entscheidungsverantwortung. Alle anderen Interviewpartner haben die Verantwortung für kleine Teams, die jedoch jeweils eine sehr hohe Verantwortung und Reichweite auf das Gesamtunternehmen besitzen. Sämtliche

⁴⁹ Die erste jährliche Information der Bundesregierung über die Entwicklung des Frauen- und Männeranteils an Führungsebenen und in Gremien der Privatwirtschaft und des öffentlichen Dienstes geht davon aus, dass „im Durchschnitt (...) nur ca. 5,1 % der Vorstandsposten mit Frauen besetzt“ sind – und dies bei einer gesetzlichen Zielgröße von mindestens 30 % Frauenbeteiligung im Aufsichtsrat. (Deutscher Bundestag 2017, S. 8).

Teilnehmer haben bereits in relativ jungen Jahren Führungsverantwortung übernommen. So lag das Alter der ersten Führungserfahrung zwischen Anfang 20 bis Anfang 30. Lediglich IP3 kam erst zu einem späteren Zeitpunkt in direkte Führungsverantwortung für Mitarbeitende. Als höchster Bildungsabschluss wurde das Diplom mit 37,5 % am häufigsten genannt. 25 % der Teilnehmer haben einen Bachelor und jeweils ein Teilnehmer hat das Abitur, eine Berufsausbildung und einen Fachschulabschluss. Es werden also ganz unterschiedliche Bildungshistorien abgebildet, der klassische Weg über ein betriebswirtschaftlich orientiertes Universitätsstudium bis hin zum Abiturienten, der sein eigenes Start-up gegründet hat. Allerdings wurde in den Interviews deutlich, dass bis auf den Pretest-Teilnehmer, der sich selbstständig gemacht hat, alle Teilnehmer in ihren Unternehmen Führungsseminare oder -weiterbildungen besucht haben und Inhalte daraus im Interview wiedergeben konnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Auswahl der Interviewpartner an der aktuell bestehenden deutschen Führungsstruktur orientiert ist und versucht, die Diversität aus beruflichen und bildungshistorischen Hintergründen von Führungspositionen abzubilden. Daher ist es umso spannender, in der Auswertung der Interviews zu sehen, ob es übergreifende Sichtweisen gibt oder ob die Aussagen genauso differenzieren wie die unterschiedlichen persönlichen und beruflichen Lebenswege.

4.6.2 Der Pretest

Die Probephase als Vorbereitung für die Interviews diente dazu, die Gesprächsimpulse aus dem Leitfaden zu prüfen und gegebenenfalls zu modifizieren sowie den Interviewer zu schulen und auf die Interviewsituation vorzubereiten (vgl. Mayring 2016, S. 69). Es zeigte sich im Pretest, dass die Fragen aus dem Fragebogen, wie zu erwarten war, an den jeweiligen Interviewpartner angepasst werden mussten, da die Lebenswelt der Interviewpartner eine andere ist als die des Interviewers (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 112). Das bedeutete konkret, dass manche Fragen einfacher formuliert und zum Teil auch mit Beispielen aus dem aktuellen Gesprächsverlauf gestützt werden mussten, sich auf den Kenntnisstand und den Grad des wissenschaftlichen Hintergrundes des Gesprächspartners einzustellen und den Fragebogen an das Gespräch anzupassen, um einen flüssigen und auf die Beantwortung der Forschungsfrage ausgerichteten Gesprächsverlauf nicht zu gefährden. Dies hatte zur Folge, dass der Leitfaden, da

die Beantwortung der Problemstellung mithilfe der Fragen gelang, nicht in seiner Form verändert wurde, sondern als Leitfaden in seiner Form bestehen blieb, jedoch immer individuell im Gespräch angepasst wurde. Wie bei jeder Kommunikationssituation besteht das Risiko, dass die Kommunikation scheitert oder behindert wird, daher war darauf zu achten, eine entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, um das Interview möglichst zielführend, auf die Problemstellung konzentriert, und gleichzeitig für alle Teilnehmenden so angenehm wie möglich zu gestalten.

Der Pretest bestätigte insgesamt das geplante Vorgehen, er lieferte jedoch einen entscheidenden Hinweis zur konkreten Interviewsituation. Beim Pretest lag der Leitfaden offen vor dem Forscher und somit auch in Sichtweite des Interviewten auf dem Tisch. Dieses Vorgehen wirkte sich negativ auf die Gesprächssituation aus, denn zum einen vermittelt der Blick des Forschers auf den Leitfaden eine gewisse Unaufmerksamkeit: In dem Moment, da der Blick auf das Papier fällt, ist kein Augenkontakt mehr möglich. Zum anderen versucht der Interviewte, einen Blick auf die Gesprächsimpulse zu erhaschen, um zu erkennen, wo das Forschungsinteresse liegt und welches Anliegen der Forscher verfolgt. Aufgrund dieser Erfahrung wurde der Leitfaden bei allen anderen Gesprächen nicht offen platziert, sondern war nur für den Notfall als Gedankenstütze in greifbarer Nähe.

4.6.3 Aufzeichnung, Anonymisierung und Sicherung der Daten

Die Interviews wurden nach vorheriger Genehmigung durch die Interviewpartner (die Genehmigung wurde immer zu Beginn des Gesprächs erbeten) digital auf Tonband aufgezeichnet, um im Anschluss eine wortwörtliche Transkription des Interviews zu ermöglichen und nicht auf ein Gedankenprotokoll zurückgreifen zu müssen. Alle Interviewpartner waren mit der Aufzeichnung einverstanden, sodass alle Interviews aufgezeichnet werden konnten. Ab dem zweiten Interview wurden die Interviews zusätzlich zu einem handelsüblichen Diktiergerät auch mit der Funktion Sprachmemos mit dem Smartphone aufgezeichnet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um einen eventuellen Ausfall der Technik ausgleichen zu können. Auch hierüber wurden alle betroffenen Interviewpartner ausführlich informiert, um keine Irritationen hervorzurufen.

Neben der Tonaufzeichnung wurde für jedes Interview ein Interview-Protokollbogen (siehe Anlage 2) angefertigt. Dieser erfasst die Interviewnummer, das Datum und die

Dauer. Zudem weist er den Interviewer auf die dem Interviewten zu kommunizierenden Hintergrundinformationen hin, beispielsweise die Vertraulichkeit der Daten sowie die Frage, ob einer Aufzeichnung des Interviews zugestimmt wird. Anschließend wurden die standardisierten Daten erfasst, die zu Beginn des Interviews erfragt wurden, sofern der Interviewte bereit war, diese zu nennen. Im Anschluss an das Interview wurde das Protokoll um folgende Punkte ergänzt:

- 1) Ort, Räumlichkeit: evtl. Angaben zum Kontaktweg
- 2) Teilnahmemotivation (falls nicht im Interview erfragt)
- 3) Interviewatmosphäre
- 4) Stichworte zur personalen Beziehung
- 5) Interaktion im Interview
- 6) Schwierige Passagen

Der Interview-Protokollbogen wurde direkt nach jedem Interview handschriftlich ausgefüllt, um keine wesentlichen Aspekte oder Wahrnehmungen, die das Interview begleitet oder beeinflusst hatten, zu vergessen. Ebenfalls wurden wichtige Aussagen sinngemäß erfasst, die erst nach dem offiziellen Interviewende und damit nach der Aufzeichnung getätigt wurden. In den Gesprächen nach den Interviews wurden immer wieder interessante Aspekte zu verschiedenen Führungsverständnissen nochmals aufgegriffen und diskutiert.

Durch den hohen Anteil sensibler Daten, die bei einem problemzentrierten Interview im Laufe des Gesprächs kommuniziert werden, ist eine Anonymisierung der Daten zwingend erforderlich. Da die Interviewpartner allesamt Führungskräfte in bekannten Unternehmen und zum Teil mit dem eigenen Arbeitgeber in Kontakt sind, war es notwendig, nicht nur alle personenbezogenen Namen zu anonymisieren, sondern auch sämtliche unternehmensbezogenen Daten. Grundsätzlich sollte bei der Anonymisierung auch darauf geachtet werden, dass die verwendeten Kürzel oder Pseudonyme keinen Rückschluss auf Geschlecht, Alter oder kulturellen Hintergrund erkennen lassen (vgl. Kuckartz 2018, S. 171). Da diese Daten jedoch als standardisierte Daten bereits erhoben, erfasst und jedem Interviewpartner einzeln zugewiesen wurden, kann bei der Anonymisierung darauf verzichtet werden, dass aus dem Kürzel Rückschlüsse gezogen werden können. Daher sind die Interviewpartner mit IP und der fortlaufenden

Nummer der Interviews abgekürzt worden. Für die genannten Unternehmen wurde jeweils ein zufälliger Buchstabe gewählt, da die Unternehmensbezeichnung keinerlei Rückschlüsse auf den jeweiligen Interviewpartner zulassen darf.

Um einen Datenverlust in jedem Fall zu vermeiden, werden die Audiodateien und Transkripte nicht nur lokal auf dem PC, sondern ebenfalls digital und passwortgeschützt gespeichert. Die Interviewprotokolle liegen zudem verschlossen in Papierform vor.

5. Auswertung und Ergebnisse der Interviews

5.1 Auswertung

Die problemzentrierten Interviews der explorativen Fallstudie wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Dazu wurde in einem ersten Schritt jedes Interview vollständig transkribiert und die Besonderheiten rund um die Situation, in der das Interview stattgefunden hatte, sowie die Art und Weise der Kommunikation wurden festgehalten. Im nächsten Schritt wurden die Interviews Satz für Satz durchgegangen, um im Sinne einer kontrollierten Form der Interpretation Kategorien, sowohl deduktiv als auch induktiv, am Material zu bilden und die zugehörigen Textpassagen zu kennzeichnen. Anschließend wurden die einzelnen Interviews vergleichend durchgesehen, um zusammenfassende Handlungs- und Deutungsmuster⁵⁰ benennen zu können. (vgl. Witzel 1985, S. 243f.)

5.1.1 Transkriptionsregeln

Für die interpretative Auswertung der auf Tonband aufgezeichneten Interviews müssen diese zunächst verschriftlicht werden. Dabei ist es nicht selten der Fall, dass die Aussagen umgangssprachlich, unvollständig oder holprig klingen. Je nach Erkenntnisinteresse können Transkripte „geglättet“ werden, wovon in diesem Fall nur in sehr geringem Ausmaß Gebrauch gemacht worden ist, um möglichst viele Informationen originalgetreu zu belassen. (vgl. Bortz und Döring 2015, S. 311f.) Bei der wörtlichen Transkription der Interviews wurde darauf geachtet, die Transkriptionsregeln so zu wählen, dass sie für die nachfolgende computergestützte Auswertung passend erscheinen. In diesem Fall sind vor allem verbale Äußerungen und nicht so sehr nonverbale für die Kategorienbildung notwendig, insbesondere in Bezug auf nachgelagerte quantitative Erhebungen, die auf der Basis des Kategoriensystems entwickelt werden könnten. Es wurden daher in Anlehnung an Gläser und Laudel bzw. Kuckartz folgende Transkriptionsregeln verwendet:

⁵⁰ Der Begriff Deutungsmuster wird im Sinne der in Kap. 3.1 behandelten "mentalen Modelle" verwendet, um den Sprachgebrauch der symbolischen Führung und den Sprachgebrauch der betriebswirtschaftlich geprägten Führungskräfte aufzugreifen.

- Standardorthografie („hast du“ statt „haste“).
- Unterbrechungen oder Störungen des Gesprächs werden notiert.
- Längere Redepausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person zulassen, werden anonymisiert. (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 194; vgl. Kuckartz 2018, S. 167f.)

Der Fokus liegt also verstärkt auf dem Inhalt des Gesagten und weniger auf den Rahmenbedingungen, obgleich diese eine Rolle spielen, wenn sie wesentlich für die Bedeutung des Gesagten sind oder dadurch sichtbar wird, dass eventuell andere Hintergrundannahmen zugrunde liegen als kommuniziert werden.

Die Transkription wurde mithilfe der Software AmberScript⁵¹ durchgeführt. Die automatische Spracherkennung auf der Basis künstlicher Intelligenz ist nutzbar, wenn ein Interview ohne große Hintergrundgeräusche auskommt, es sich nur um zwei Sprecher handelt und beide grundsätzlich deutlich sprechen, ohne Einfärbungen durch einen starken Dialekt. Es handelt sich bei AmberScript um ein niederländisches Unternehmen, das seinen Sitz sowohl in den Niederlanden als auch in Deutschland hat, als Unternehmen der EU ist die entsprechende Datensicherheit und -vertraulichkeit gemäß Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) gegeben. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass ein Restrisiko bei der Datensicherheit besteht, da die Daten für die automatische Transkription über das Internet übermittelt werden.⁵² Natürlich ersetzt eine Spracherkennungssoftware keine manuelle Überarbeitung der Transkripte.

⁵¹ <https://www.amberscript.com/de>.

⁵² <https://www.amberscript.com/de/privatsphaere>.

Alle Interviews wurden deshalb nach der automatisierten Transkription manuell korrigiert, da in Abhängigkeit der Sprechweise des Interviewpartners einige Wörter und teilweise ganze Passagen durch die Software nicht erkannt wurden und Redepausen sowie nonverbale Äußerungen ergänzt werden mussten. Insgesamt hatte dieses Vorgehen jedoch den Vorteil, dass die einzelnen Sprecher von der Software erkannt wurden und die Zeitstempel bereits gesetzt waren.

5.1.2 Kategorienbildung

Die Kategorienbildung erfolgt sowohl deduktiv anhand der theoretischen Vorarbeit als auch induktiv direkt am Material, was den Vorteil qualitativer Forschung darstellt. (vgl. Kuckartz 2018, S. 64) Auf diese Weise sollen bezugnehmend auf die Forschungsfrage komplexe Rollen- und Führungsverständnisse offengelegt werden. Durch die Offenheit der Interviews können und sollen wertvolle und vorher nicht beabsichtigte bzw. nicht vorhersehbare Informationen erschlossen werden. Das bedeutet für die Auswertung, dass zunächst Kategorien deduktiv aus dem Leitfaden abgeleitet und gebildet werden. Die Weiterentwicklung der Kategorien sowie die Bildung von Unterkategorien erfolgen dann direkt am Material. Dieses Vorgehen wird als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet. (vgl. Kuckartz 2018, S. 72) Zur Auswertung des Materials wurde auf die Software MAXQDA in der Version 18.2.0 zurückgegriffen, um eine systematische digitale Bearbeitung des Materials zu ermöglichen.

Das Material wurde anhand der folgenden Kategorien analysiert:

Tabelle 6: Codierung

Kategorie	Code	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendungen
1	Führungsverständnis	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Vorstellungen erwähnt oder beschrieben werden, die das eigene Führungsverständnis darstellen.	Eine Person zum Erfolg zu bringen. Und letztendlich das Unternehmen damit auch zum Erfolg zu bringen. Und dabei letztendlich die Stärken jedes Einzelnen zu verstärken eigentlich noch mal. Aber dabei halt eben nicht zu viel vorzugeben, sondern demjenigen auch Freiraum zu geben und ihm Leitbild zu sein (AW_IP7: 17 - 17)
1.1	Prägende Einflüsse	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Erlebnisse erwähnt oder beschrieben werden, die Einfluss auf das eigene Verständnis von Führung haben oder gehabt haben.	Erfahrung mit unterschiedlichen Führungskräften (AW_IP7: 21 - 21)

1.2	Führungs- metapher	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen eine Vorstellung des Themas Führung oder Führungskraft bildlich oder sinnbildlich dargestellt wird.	Ein Leitwolf. Der letztendlich da ist und auf das Rudel aufpasst. Aber ja irgendwo auch so ein bisschen im Hintergrund agiert, also das Rudel auch machen lässt. Aber dann, wenn halt Not am Mann ist, einspringen und das Rudel auch verteidigt. (AW_IP7: 23 - 23)
1.2.1	Bildliche Darstellung	Diesem Code werden Schlagwörter zugeordnet, die das Thema Führung kurz und prägnant darstellen, um auf einen ersten Blick wesentliche Merkmale der bildlichen Darstellung des Themas Führung zu gewinnen.	Psychiater, Kindergärtner und teilweise Seelsorger (AW_IP1: 25 - 25)
1.3	Vorbildfunktion	Diesem Code werden alle Textstellen zugeordnet, in denen direkt oder indirekt auf die Vorbildfunktion der Führungskräfte für die Mitarbeitenden eingegangen wird, das heißt aus soziologischer Sicht, wie und wo die Führungskraft auf die berufliche Sozialisation/Entwicklung der Mitarbeitenden einwirkt.	Vorbildfunktion ganz, ganz wichtig. Ich denke, ich kann nur von, von Mitarbeitern, von einem Team Dinge erwarten, die ich selbst auch vorlebe. (AW_IP4: 38 - 38)
1.3.1	Eltern- Kind/Führungs- kraft-Mitarbei- tender	Diesem Code werden alle Textstellen zugeordnet, in denen direkt oder indirekt darauf hingewiesen wird, dass das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern abstrakt gesehen auch auf das Verhältnis Mitarbeitender und Führungskraft übertragen werden kann. Dieser Code vertieft die Rolle der Führungskraft als Vorbild vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Verständnisses.	Das ist aber auch eine Frage, wie man es vorlebt als Unternehmer, als Führungskraft, wenn ich natürlich schon vorlebe, dass ich alle Informationen nur für mich behalte und mein eigenes Dasein auf Informationspolitik und Machtpolitik basierend rechtfertige, werden das meine Mitarbeiter genauso machen, sie machen ja genau das nach, was der Chef macht. Das ist wie mit Kindern, die Kinder machen nur das nach, was die Eltern bis dahin machen. (AW_IP3: 61 - 61)
1.4	Führungskom- petenz entwi- ckeln	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die Rückschlüsse darauf geben, wie Führungskompetenz im Hinblick auf den Umgang mit Menschen entwickelt werden kann, verbunden mit dem Ziel, das Lernen in der Organisation zu fördern.	Du brauchst einen guten Mentor. Du lernst das Beste aus dem Leben selbst heraus (AW_Prestest: 111 - 111)
1.4.1	Emotionale Kompetenz	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die einen Rückschluss darauf zulassen, wie soziale und emotionale Kompetenz im Führungsverständnis verbreitet ist und wie dieses gelebt wird.	man kann Empathie nicht an der Uni vermitteln. Man hat sie oder man erarbeitet sich sie oder man kann mit Leuten mit unterschiedlichen Bedürfnissen klarkommen. Das kann man nicht aus Lehrbüchern lernen. (AW_IP3: 27 - 27)
1.4.1.1	Emotionen	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die einen Rückschluss darauf geben, welche	am Ende natürlich immer die wesentlichen bestimmenden Faktoren, weil wir ja zu über 90 Prozent aus Emotionen bestehen. Das heißt also, wenn es ihnen nicht gelingt, das Thema richtig aufzufangen, dann sind sie auch nicht wirklich erfolgreich. (AW_IP6: 28 - 28)

		Rolle Emotionen im Führungsverständnis spielen und wie mit Emotionen umgegangen wird.	
1.4.1.2	Menschen mit geringer Sozialkompetenz	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die einen Rückschluss darauf geben, wie die Führungskräfte mit Menschen mit geringer Sozialkompetenz umgehen.	habe ich verhindert, dass der rausgeschmissen wird und das war eine meiner besten Entscheidungen, die ich je getroffen habe. Weil er tatsächlich in seiner Stille und, ja sagen wir mal, mangelnden Sozialtauglichkeit gewissermaßen, ne. Trotzdem sehr gut war und für bestimmte Tätigkeiten (AW_IP6: 64 - 64)
1.4.1.3	Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die einen Rückschluss darauf geben, dass Vertrauen zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem wesentlicher Teil des Führungsverständnisses ist. In diesem Zusammenhang werden auch alle Textstellen markiert, die betonen, dass Vertrauen Sicherheit schafft und dass Sicherheit und Wertschätzung für den Leistungserfolg generell und im Sinne von Kreativität und Innovation der Mitarbeitenden bedeutsam sind.	ganz großer Fan von Wertschätzung und Lob, weil ich glaube, dass das der Schlüssel für Erfolg (AW_IP7: 67 - 67)
1.4.1.4	Umgang mit Konflikten	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Verhaltensweisen erwähnt oder beschrieben werden, die einen Rückschluss darauf geben, wie die Führungskräfte mit Konflikten im Unternehmen umgehen.	Wenn ich wissen würde, er ist zu faul, das zu machen, dann muss ich natürlich anders challengen, als wenn ich wüsste, so kann er es gar nicht, ja. Dann kann ich ihn, dann kann ich ihm eher Hilfestellung geben und sagen, gucke mal, du könntest das auch so und so machen, ja. Und würde ihm Hilfe anbieten. Wahrscheinlich, ich sage mal, wenn ich wüsste, er wäre zu faul dazu, dann würde ich mehr mit Druck arbeiten (AW_IP5: 63 - 63)
2	Autopoiesis/Reifung	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Gedanken oder Handlungen beschrieben werden, die eine Organisation, aber auch ein Individuum als autopoietisches System mit klarer Trennung zwischen System und Umwelt auffassen. Das bedeutet, dass zwar von außen Impulse gesetzt werden können, doch wie diese durch das System verarbeitet werden, kann nicht beeinflusst werden. In diesem Verständnis findet sich auch der Gedanke des „soweit seins“ wieder, dass etwas in seinem eigenen Tempo reift, aber nicht „reifend“ gemacht werden kann bzw. dass ein System (in diesem Fall eine Person oder eine Organisation) entweder bereit ist für eine neue Umwelt oder noch nicht (hier als Beispiel die Übernahme von Führungsverantwortung).	man nicht reif. Man hat zwar alles mitgenommen, aber man ist geistig nicht reif und man hat es am Ende dann doch nicht richtig verstanden. (AW_IP3: 63 - 63)

3	Rollenveränderung	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Vorgänge oder Situationen erwähnt oder beschrieben werden, die darauf hinweisen, dass mit der Übernahme von Führungsverantwortung eine Rollenveränderung einhergeht. Jetzt sind nicht nur andere Menschen Leitbild, sondern man wird selbst zum Leitbild und setzt verstärkt Impulse im Umfeld, hat aber auch eine ganz andere Verantwortung, andere Aufgaben und ist einem anderen Druck ausgesetzt.	die Rolle jetzt, wo ich weiß, wie viel ja Rechte ich eigentlich dann doch habe und was ich durchsetzen kann (AW_IP1: 53 - 53)
4	Mentale Modelle/Symbolisierende Führung	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Vorgänge oder Situationen erwähnt oder beschrieben werden, die auf unterschiedliche mentale Modelle hinweisen bzw. die zeigen, welche grundsätzlichen Auffassungen den Aussagen zugrunde liegen. Ergänzt wird dieser Code um die symbolisierende Führung, dass die Führungskraft den Mitarbeitenden neue Bedeutungen für Symbole vermittelt und dadurch deren mentale Modelle beeinflusst, zum Beispiel durch die Vorbildrolle, wie Mitarbeitende die Führungsrolle wahrnehmen und für sich selbst definieren.	Also gerade in Form meiner Assistentin, die ein anderer Jahrgang ist, die vielleicht auch ein bisschen anders geprägt ist, da haben wir wirklich, glaube ich, den Fall, dass man den Satz ruhig aussprechen muss, wohingegen an anderer Stelle ein Halbsatz reicht und ein Blick und die Dinge sind klar. (AW_IP2: 103 - 103)
5	Reflexionspartner	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Vorgänge oder Situationen erwähnt oder beschrieben werden, die Aufschluss darüber geben, dass es für die eigene Entwicklung einen Reflexionspartner benötigt, um im Sinne eines interaktionistischen Verständnisses seine Identität und seine Reflexionsfähigkeit weiterzuentwickeln.	alleine schafft man es nicht. Sondern braucht auch immer mal wieder einen externen Input und auch, da hilft auch nicht immer nur einen Mitarbeiter oder ein Chef, sondern ich denke, es ist auch immer gut, dass mal jemand völlig Fremdes, ob das dann ein Coach ist, ob das ein Seminar ist, aber dass man mal jemand Fremdes (AW_IP4: 98 - 98)
6	Lernen in der Organisation	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten oder Eigenschaften beschrieben werden, die sich mit dem Lernen in der Organisation im Allgemeinen auseinandersetzen.	Lebenserfahrung einfach dir keiner geben kann, die kannst du auch nicht lernen, die kriegst du einfach. Das merke ich an mir selbst, ja, das merkt jeder Mensch an sich selbst und darüber hinaus kannst du die Menschen natürlich weiterqualifizieren (AW_Prestest: 79 - 79)
6.1	Betriebliche Bildungsarbeit als Führungsaufgabe	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten erwähnt oder beschrieben werden, die sich dem Thema Personal- und Organisationsentwicklung als betriebliche Bildungsarbeit im Rahmen der Führungsaufgabe widmen.	Also wir haben hier einen relativ guten Chef, der viel Wert auf Mitarbeiter legt, das auch immer uns wieder einbläut. Aber auch die Mitarbeiter sagen, dass es ohne ihn nicht geht, wenn da irgendeine Neuerung ist, eine neue Strategie oder neue Programme. Machen wir eine Betriebsversammlung. Grundsätzlich mit allen Leuten, jetzt nächste Woche auch schon wieder zum Beispiel, wo er dann persönlich sich auch die Zeit nimmt und das vorstellt (AW_IP1: 31 - 31)

6.1.1	Lernen im Sinne von Kreativität & Innovation	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Handlungen erwähnt oder beschrieben werden, die Einfluss auf das Lernen im Sinne von Kreativität und Innovation haben. Das bedeutet nicht nur Anpassungslernen, sondern tatsächliche Entwicklung und den Übergang von einer Idee in ein wirtschaftlich nutzbares Konzept.	Da muss man als Führungskraft den Raum geben und, ja, Kreativität nicht leben, man kann Kreativität nicht leben, man kann sie aber nur fördern und Freiraum geben, damit Ideen entstehen, und man muss dann damit, ich sage mal, konstruktiv umgehen und sachlich Dinge besprechen. Und das abwägen, wenn das sinnvoll ist, macht es ja auch Sinn, Dinge zu übernehmen in Prozesse oder auch Veränderungen reinzubringen. (AW_IP3: 49 - 49)
6.1.1.1	Förderung von Kreativität & Innovation	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Handlungen erwähnt oder beschrieben werden, die das Lernen in der Organisation im Sinne von Kreativität und Innovation positiv beeinflussen.	betriebliches Vorschlagswesen, wo überall Aufsteller sind, wo man Kärtchen auswählen kann mit jedweder Idee. Also das kann Produktion, Kantine, alles betreffen. Wird auch irgendwie einmal jährlich prämiert und was weiß ich, also das ist ein offizieller Apparat (AW_IP2: 123 - 123)
6.1.1.2	Kommunikation	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten erwähnt oder beschrieben werden, die den Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem als besonderen Aspekt im Sinne der Förderung von Kreativität und Innovation betonen.	natürlich wichtig, jeden Tag mit einem Mitarbeiter also zu sprechen, und das ist nicht, das muss nicht mal um Job gehen, aber ihm wenigstens die Möglichkeit auch zu geben, dass er etwas äußern kann (AW_IP7: 57 - 57)
6.1.2	Personalentwicklung/Individuelles Lernen	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten erwähnt oder beschrieben werden, die sich den Themen Personalentwicklung und individuelles Lernen widmen.	jeder hat ja einen unterschiedlichen Lernmodus. Also der eine liest sich einen Text durch, hat das im Kopf, versteht das. Der Nächste ist eher kognitiv und guckt zu und, sage mal, schaut sich Dinge ab und reproduziert die dann für sich selbst. Der Nächste nimmt Dinge auf und reflektiert die vielleicht und dann kommt es natürlich erst eine Stufe weiter. Indem du Dinge auch geistig verarbeitest und für dich selbst infrage stellst (AW_IP3: 35 - 35)
6.1.3	Organisationsentwicklung/Organisationales Lernen	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten erwähnt oder beschrieben werden, die sich den Themen Organisationsentwicklung und organisationales Lernen widmen.	Je eher ich mich mit Veränderungen, die mir die Informationen vorliegen, umso, umso schneller kann ich mich damit identifizieren und dann habe ich auch genügend Zeit einzuwirken und zu sagen: Das muss ja nichts Negatives sein. (AW_IP5: 41 - 41)
6.2	Lernhindernisse	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Eigenschaften oder Handlungen erwähnt oder beschrieben werden, die darauf hinweisen, dass das Lernen in der Organisation irgendwie gestört oder behindert wird.	Da braucht man halt Zeit für und Zeit ist oft ein Manko (AW_Prestest: 83 - 83)
6.3	Familienmodell	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, in denen Aktivitäten, Verständnisse oder Ansichten erwähnt oder beschrieben werden, die auf ein	Das ist wie eine Familie. Letztendlich, ich habe mal ein Führungsseminar erlebt vor vielen Jahren, da hat dann Doktor P, eigentlich war er mal Chirurg gewesen, und der hat gesagt, alles, was Sie hier lernen,

		Organisations- oder Führungsverständnis, orientiert am Modell der Familie, hinweisen.	können Sie auch so in der Familie einsetzen. So ist das auch. Vor allem wir sind ja nicht in irgendeiner anderen Gruppe, wir sind halt eben Gemeinschaftswesen. (AW_IP6: 41 - 41)
6.4	Pädagogische Kenntnisse	Diesem Code werden alle Textstellen zugewiesen, die darauf verweisen, ob und wie pädagogische Fähigkeiten genutzt werden könnten, um Kreativität und Innovation im Unternehmen im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit zu fördern.	bei manchen wäre es wahrscheinlich besser, wenn sie pädagogischen Background hätten. Der Fehler, der in vielen Unternehmen gemacht wird: Der beste Verkäufer wird zum Chef. Der beste Verkäufer kann gut verkaufen, so. Den habe ich nicht mehr, weil er ja Chef ist, weil er nicht mehr verkauft. Aber der beste Verkäufer muss nicht unbedingt die beste Führungskraft sein (AW_IP5: 54 - 54)

Bei den Codes 1 bis 6 handelt es sich um Hauptcodes. Sie stellen Oberbegriffe dar, anhand derer die Interviews im Allgemeinen ausgewertet und analysiert wurden, und gliedern sich zum Teil in Subcodes auf, deren Inhalte die Hauptcodes präzisieren bzw. besondere Aspekte der Hauptcodes im Hinblick auf die Forschungsfrage thematisieren, wie individuelles und organisationales Lernen aufeinander abgestimmt werden kann und wie Führungskräfte dazu beitragen können. Daher bilden die Codes Führungsverständnis (Code 1) und Lernen in der Organisation (Code 6), also die Verbindung aus individuellem und organisationalem Lernen, die thematischen Schwerpunkte mit diversen Subcodes. Die Hauptcodes 2 bis 5 dienen dazu, in einem interaktionistischen Kontext die für die Entwicklung einer Organisation wie auch eines Individuums wesentlichen Merkmale und Verständnisse offenzulegen, um somit besser verstehen zu können, welche Vorstellungen, Annahmen und Handlungen bei der Entstehung von Kreativität und Innovation im organisationalen Umfeld wirken. Im folgenden Kapitel werden die induktiv am Material gewonnenen Codes beschrieben und es erfolgt eine Loslösung bzw. eine Erweiterung der theoretischen Herleitung aus dem ersten Teil der Arbeit. Danach werden die Interviews im Hinblick auf die deduktiven Codes analysiert und im Anschluss die Details der einzelnen Interviews ausgeführt.

5.1.3 Kategorienbildung am Material

Bei der Auswertung der Interviews verdeutlichten die Aussagen der Führungskräfte im Hinblick auf die zugrunde liegenden Führungsverständnisse, dass es drei wesentliche

Merkmale gibt, die Entwicklung und Ideen zulassen oder sogar begünstigen. Die Mitarbeitenden benötigen dafür Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung in das Verhältnis zur Führungskraft, sodass der Code **1.4.1.3 Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung** gewonnen werden konnte. Diese drei Aspekte scheinen wesentlich dafür zu sein, dass Mitarbeitende es für erstrebenswert halten, sich mit kreativen Ideen in die Organisation einzubringen. Vertrauen bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie sich auch mit ungewöhnlichen Vorschlägen äußern und ohne ein schlechtes Gefühl Dinge nachfragen können, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„es gibt nie eine dumme Frage. Man kann nie voraussetzen, dass derjenige, der fragt, das gleiche Wissen hat wie ich. Das ist das Gleiche wie mit einer Idee“ (AW_IP3: 57 - 57).

Darüber hinaus muss auch sichergestellt sein, dass das kollegiale Umfeld die Ideenäußerung des Einzelnen ebenfalls zulässt. Neben dem Vertrauen spielt Sicherheit eine wichtige Rolle. Sicherheit bedeutet, dass man Fehler machen und etwas Neues probieren darf. Wenn es nicht funktioniert, behält man trotzdem seinen Arbeitsplatz.

„Vorgesetzten Vertrauen haben, dass ich das Richtige mache“ (AW_IP5: 69 - 69)

„Dazu gehört auch, dass man nicht einfach Leute rausschmeißt, sondern selbst wenn das irgendwie nicht funktioniert, dass sie Chancen haben, dass sie sich wieder drehen können und das auch in Ordnung ist.“ (AW_IP6: 43 – 43)

Wertschätzung ergänzt Vertrauen und Sicherheit um den Aspekt des Lobes. Der Mitarbeitende benötigt nicht nur Vertrauen, seine Ideen zu äußern, und Sicherheit, im Rahmen dieser Ideen auch mal etwas ausprobieren zu dürfen, sondern zusätzlich die Gewissheit, dass seine Leistung Anerkennung findet und ihm als Person zugerechnet wird.

„ganz großer Fan von Wertschätzung und Lob, weil ich glaube, dass das der Schlüssel für Erfolg ist“ (AW_IP7: 67 - 67).

„dann feiern dann alle, diesen einen oder die eine dafür, dass sie diese gute Idee hatte. Und das ist dann Motivation für die eine auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite auch, also sagen wir mal, Belohnung so, und Motivation für andere“ (AW_IP6: 37 - 37).

Die Interviews zeigen, wie wichtig die Verbindung dieser drei Aspekte ist, denn eine Komponente hat ohne die anderen nicht die gleiche positive Wirkung auf Kreativität und Innovation im Unternehmen. Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung bilden also nach der Auswertung der Interviews eine wesentliche Basis zur Förderung des Lernens in der Organisation. Verantwortlich für die Implementierung dieser Werte ist die Führungskraft. Sie kann mithilfe ihrer Position für Sicherheit und Vertrauen sorgen. Zugleich ist ihre Wertschätzung und Wahrnehmung der Mitarbeitenden bedeutsam für deren Selbstwertgefühl und die Bereitschaft, sich entwickeln zu wollen.

Der nächste Code, der anhand des Materials gewonnen werden konnte, bezieht sich auf die in der theoretischen Herleitung im Rahmen des systemischen Organisationsverständnisses betrachtete Autopoiesis. Autopoiesis bedeutet, dass ein System in sich geschlossen ist und sich aus sich selbst heraus immer wieder neu konstituiert. Für eine Organisation heißt dies, dass die Haltungen der Mitglieder der Organisation immer wieder zu neuen Haltungen führen und sich die Organisation dadurch ständig selbst neu erzeugt. Diese Geschlossenheit des Systems führt dazu, dass es sich gegen seine Umwelt abgrenzt und man keinen Einfluss darauf hat, wie das System die Impulse aus der Umwelt verarbeitet. Das heißt übertragen auf die Fallsituation, dass Impulse der Führungskraft zur Förderung von Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung nicht von jedem Mitarbeitenden aufgenommen und positiv genutzt werden. Für manche Impulse muss der Mitarbeitende einen bestimmten Entwicklungsstand haben, um sie verarbeiten zu können. So funktioniert Vertrauen in Form der Übertragung von Verantwortung erst, wenn der Mitarbeitende in der Lage ist, die Verantwortung auch wirklich zu übernehmen. Daher wurde das Thema Autopoiesis um den Aspekt der Reife im Sinne des „soweit sein“ ergänzt. Somit konnte der Code **2 Autopoiesis/Reifung** aus dem Material abgeleitet werden. Es wird zwar weiterhin davon ausgegangen, dass ein geschlossenes System, in diesem Fall eine Person, einen von außen kommenden Impuls auf eine Art verarbeitet, die man nicht vorhersehen und nicht beeinflussen kann. Aber es ist dennoch wahrscheinlicher, dass die Person einen Impuls, beispielsweise einen Hinweis der Führungskraft, erst verarbeiten bzw. darauf reagieren kann, wenn sie soweit ist.

„Man hat zwar alles mitgenommen, aber man ist geistig nicht reif und man hat es am Ende dann doch nicht richtig verstanden.“ (AW_IP3: 63 - 63)

Das Reifwerden hängt nach der Analyse der Interviews vor allem von folgenden Parametern ab:

„Erwachsenwerden“ (AW_IP1: 27 - 27).

„Lebenserfahrung“ (AW_Prestest: 79 - 79).

Die Aufnahme und Verarbeitung von Impulsen hängt immer von dem jeweiligen System ab, aber es gibt Entwicklungsstufen des Systems, hier der Person, ab denen es erst möglich ist, gewisse Impulse zu verarbeiten bzw. darauf zu reagieren. Gerade im Sinne von Kreativität und Innovation versucht die Führungskraft, durch das Setzen von Impulsen zu führen. Wie ihr dies gelingt, hängt nicht nur von der Führungskraft ab, sondern auch davon, ob der Impulsempfänger in der Lage ist, beispielsweise mit Vertrauen und Freiheit sinnvoll im Sinne der organisationalen Kontexte umzugehen.

Daraus leitet sich der Code **3 Rollenveränderung** ab. Hierbei geht es um die Fähigkeit der Führungskraft, ein Bewusstsein für das Lernen in der Organisation und ihren Einfluss darauf zu entwickeln. Gibt es ein Verständnis dafür, dass man durch die Übernahme einer Führungsaufgabe selbst zum Vorbild oder Leitbild für das Handeln anderer wird? Wenn ja, wie wird damit umgegangen? Die nachfolgende Aussage verdeutlicht diese sich verändernde Rolle:

„Man ist nicht einfach Führungskraft, weil man befördert wird. Man ist nur dann Führungskraft, wenn man es auch geistig verstanden hat und eine andere inhaltliche Einstellung dazu eingenommen hat.“ (AW_IP3: 71 - 71)

Es geht hierbei um eine Veränderung der inneren Haltung und der Arbeitsweise, wie dem folgenden Beispiel zu entnehmen ist:

„Dinge abzugeben und loszulassen, um mich dann natürlich um Dinge wie die Strategie zu kümmern“ (AW_IP3: 71 - 71).

„die Rolle jetzt, wo ich weiß, wie viel ja Rechte ich eigentlich dann doch habe und was ich durchsetzen kann“ (AW_IP1: 53 - 53).

Wenn diese Rollenveränderung wahrgenommen wird, wird dann bewusst reflektiert, dass man selbst als Führungskraft ein Vorbild wird? Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Führungskraft kann gemäß den Aussagen der Interviewpartner fast nicht alleine vollzogen werden, es braucht dazu einen Reflexionspartner⁵³. Dies führte

⁵³ Bei Mead wird ebenfalls eindeutig darauf hingewiesen, dass es zur Reflexion ein Gegenüber braucht und eine Person das nicht ausschließlich aus sich selbst heraus bewerkstelligen kann.

zur Entstehung des Codes **5 Reflexionspartner**. Ein Bewusstsein für die eigene Führungsrolle und ein kritischer Diskurs über das eigene Führungsverhalten können nach der Analyse der Interviews nicht gut ohne einen Reflexionspartner vollzogen werden.

„alleine schafft man es nicht. Sondern braucht auch immer mal wieder einen externen Input und auch, da hilft auch nicht immer nur einen Mitarbeiter oder ein Chef, sondern ich denke, es ist auch immer gut, dass mal jemand völlig Fremdes, ob das dann ein Coach ist, ob das ein Seminar ist, aber dass man mal jemand Fremdes“ (AW_IP4: 98 - 98).

„Wo ich mich dann a selbst reflektiere, aber auch viel auch mit dem C. zum Beispiel oder mit meinen Kollegen rede und sage, sage mal, was war denn jetzt, wie kam das jetzt gut rüber, weil ich habe dieses Gefühl, irgendwas war falsch.“ (AW_IP1: 65 - 65)

Aber, und das dürfte bei diesem Code der inhaltsreichste Gedanke sein, eine Reflexion funktioniert nur, wenn man ein ehrliches Feedback bekommt. Hat der Reflexionspartner Angst, wird es unwahrscheinlich sein, dass er Kritik übt. Dies betrifft vor allem Rückmeldungen von Personen innerhalb der gleichen Organisation, besonders von denjenigen, die der Führungskraft unterstellt sind. Im Anschluss an das Interview mit IP6 wurde deutlich, dass Menschen es vermeiden,

„ein ehrliches Feedback zu geben, wenn sie Angst vor der Reaktion des Feedbackempfängers haben.“ (AW Interview-Protokoll IP6: 32 - 32)

Dies konnte in dem Gespräch mit IP6 unmittelbar nach der Aufzeichnung mittels des folgenden Beispiels verdeutlicht werden: Wenn in einer Paarbeziehung der eine Partner Kritik am anderen Partner übt, dann kann es passieren, dass der Kritikempfänger aufgrund der emotionalen Bindung an den Partner sich durch die kritische Äußerung verletzt fühlt und sich daraufhin innerlich verschließt, sich zurückzieht oder es zu einem Streit kommt. Der Kritik übende Partner wird aufgrund der Reaktion seines Partners und weil er ihn nicht verletzen möchte sich zukünftig genau überlegen, ob er erneut kritische Punkte anspricht. Damit ist eine Entwicklung der Individuen und der Beziehung verhindert, da die Kommunikation in Bezug auf Feedbackgeben gestört ist. Dies kann nur umgangen werden, indem der persönlich verletzte Partner dazu steht, dass er erst mal getroffen und verletzt ist, dies aber als natürlichen Vorgang akzeptiert. Erst nach diesem ersten Schmerz beginnt der Prozess, der Entwicklung und Verarbeitung

ermöglicht. Nur durch das Bewusstsein dafür und den Austausch darüber kann sichergestellt werden, dass weiterhin ein offener Diskurs über kritische oder unangenehme Themen stattfinden kann.

Dieses Beispiel zeigt die Bedeutung einer gelungenen Kommunikation für die eigene Entwicklung, aber auch für die Entwicklung anderer und im Sinne des Lernens in der Organisation. Ideen müssen, wenn sie entstanden sind, auch kommuniziert werden, sonst können sie nicht in Innovationen transferiert werden. Es braucht aber ebenfalls den regelmäßigen Austausch, um im Gespräch gemeinsam etwas Neues zu entwickeln, wie anhand der folgenden Abschnitte veranschaulicht wird:

„dann beginnt das sehr im Kleinen mal eben so, eben im Ideenaustausch und führt häufig zu dem, dass es Dinge sind, die am Ende nach außen getragen werden“ (AW_IP2: 129 - 129).

„gemeinsames Erarbeiten und darüber sprechen“ (AW_IP4: 26 - 26).

„natürlich wichtig, jeden Tag mit einem Mitarbeiter also zu sprechen, und das ist nicht, das muss nicht mal um Job gehen, aber ihm wenigstens die Möglichkeit auch zu geben, dass er etwas äußern kann“ (AW_IP7: 57 - 57).

Aus diesen und weiteren Aussagen hat sich neben dem Code **Reflexion** der Code **6.1.1.2 Kommunikation** als besonderer Faktor für das Lernen in der Organisation herauskristallisiert. Kommunikation spielt nicht nur für das Entstehen neuer Ideen eine wichtige Rolle, sondern auch für die Bildung von Vertrauen und den Abbau von Widerständen, wenn es um die Umsetzung von Innovationen geht, wie das folgende Beispiel darlegt:

„Je eher ich mich mit Veränderungen, (...) mir die Informationen vorliegen, umso, umso schneller kann ich mich damit identifizieren und dann habe ich auch genügend Zeit einzuwirken und zu sagen: Das muss ja nichts Negatives sein“ (AW_IP5: 41 - 41).

Daraus lässt sich schließen, dass es zum einen der Reflexion bedarf, um zu erkennen, wo und wie Kommunikation notwendig ist und wie diese optimiert werden kann. Zum anderen braucht man aber auch die Kommunikation, damit der Prozess der Reflexion überhaupt angestoßen werden kann. Folglich stehen beide in enger Verbindung zueinander und bedingen bzw. beeinflussen sich gegenseitig.

Der letzte Code, der direkt am Material gebildet wurde, hat den umfangreichsten Erkenntnisgewinn. Während der Analyse der Interviews konnte in Anlehnung an und in Erweiterung von Geißlers „Handwerker-, Gärtner- und Mitverantwortungsmodell“ der Code **6.3 Familienmodell** gebildet werden. Unter anderem folgende Aussagen führten zum Entstehen dieses Codes:

„Das ist wie eine Familie. Letztendlich, ich habe mal ein Führungsseminar erlebt vor vielen Jahren, da hat dann Doktor P, eigentlich war er mal Chirurg gewesen, und der hat gesagt, alles, was Sie hier lernen, können Sie auch so in der Familie einsetzen. So ist das auch. Vor allem wir sind ja nicht in irgendeiner anderen Gruppe, wir sind halt eben Gemeinschaftswesen.“ (AW_IP6: 41 - 41)

„diese Idee F. Familie ist auch eine Marschrichtung, die im Großen rausgegeben“ (AW_IP2: 91 - 91).

„es gibt schon sehr persönliche Verhältnisse zwischen den Leuten“ (AW_IP2: 45 - 45).

„geht sehr viel über dieses ganz, ganz Klassische, Kollegiale hinaus, irgendwo in diesen privaten Bereich“ (AW_IP2: 55 - 55).

Das Familienmodell verdeutlicht die persönliche und emotionale Bindung unter den Organisationsmitgliedern. Es steht für einen engen Zusammenhalt der Mitglieder, aber inkludiert auch gleichzeitig die Erwartungshaltung, sich einzubringen und sich den Regeln der Familie anzupassen. Dieses Modell bedeutet, Traditionen zu bewahren sowie Sicherheit und Stabilität zu gewährleisten. Dies beinhaltet zugleich das Prägen der jungen Familienmitglieder durch die älteren Familienmitglieder im Sinne der Tradition, wie dies auch bei der „community of practice“ der Fall ist. Es ist daher zum Teil ein Modell-Lernen im Sinne des situierten Lernens, wie das Beispiel der Sprache zeigt. Ein Kind lernt zunächst die Sprache der Elterngeneration und damit einen traditionellen Sprachgebrauch. In der Jugendgeneration entstehen dann neue und andere Wörter, die wiederum irgendwann von der Erwachsenengeneration übernommen werden, so wie die Jugendlichen irgendwann selbst zur Elterngeneration heranwachsen. Zunächst wird das bestehende Wissensrepertoire gelernt, um sich anschließend damit auseinanderzusetzen, verbunden mit dem Bedürfnis, sich selbst mit einzubringen. Eine Familie ist im Sinne einer Organisation entwicklungs offen und innovativ. Es gibt zum Beispiel mittlerweile verschiedene Familienformen wie gleichgeschlechtliche Elternteile, die Patchwork-Familie und andere Formen mehr, sie alle verstehen sich als

Familie, was alle verbindet, ist die emotionale Bindung. Die Veränderungen in der Familienstruktur und den -gewohnheiten dürfen allerdings nicht zu schnell vollzogen werden, damit keine Orientierungslosigkeit entsteht. Das System der Familie bietet auf der einen Seite Stabilität und Sicherheit, um sich in diesem geordneten Rahmen auszuprobieren und Neues zu entdecken. Auf der anderen Seite fordert es aber auch eine gewisse Systemtreue seiner Mitglieder. Hinzu kommt, dass die jungen Mitglieder von den älteren zwar viel lernen, aber irgendwann auch ihre eigene Geltung beanspruchen und an Entscheidungen und der Entwicklung der Organisation teilhaben möchten (vgl. dazu Kap. 2.3.1 Individuelles Lernen). Dieses Spannungsverhältnis zwischen jüngeren und älteren Organisationsmitgliedern wurde im Rahmen der Interviews wie folgt thematisiert:

- **Generationenkonflikt aufgrund unterschiedlicher Wertvorstellungen und mentaler Modelle**

„Weil die Generation Y und Z ein ganz anderes Selbstverständnis heute hat, trotz der Herkunft, als eine Generation wie ich, die aus den Babyboomern kommt. Mein eigener Anspruch an mich selbst und meine Karriere war ein ganz anderer, ist ein ganz anderer immer noch, als die der jungen Leute“ (AW_IP3: 29 - 29).

- **Umgekehrte Führung, auch der Mitarbeitende kann die Führungskraft führen und auf der Basis des interaktionistischen Ansatzes auch zur Entwicklung der Führungskraft beitragen**

„Führung findet an unterschiedlichen Stellen statt. Ich glaube auch, dass ein Mitarbeiter durchaus seinen Vorgesetzten führt und auch führen sollte“ (AW_IP7: 29 - 29).

Für den Generationenkonflikt und die umgekehrte Führung wurde auf die Bildung eines Subcodes verzichtet, da diese Themen nur in ein bis zwei Interviews genannt wurden und in anderen Codes, wie zum Beispiel dem Familienmodell, direkt oder indirekt aufgegriffen werden konnten.

Die direkt aus dem empirischen Material abgeleiteten Codes 1.4.1.3 Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung, 2 Autopoiesis/Reifung, 3 Rollenveränderung, 5 Reflexionspartner, 6.1.1.2 Kommunikation und 6.3 Familienmodell zeigen, dass in der Managementlehre subjektbezogene, soziale und entwicklungsorientierte Perspektiven an Bedeutung gewinnen. So fördern Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung und eine offene, regelmäßige

Kommunikation in Verbindung mit der Reflexion von Verhalten das Entstehen von Kreativität. Es zeigt sich aber auch, dass es einen Prozess des Sich-Bewusstwerdens der eigenen Rolle bei den Führungskräften benötigt, um die eigene Wirkung auf die Mitarbeitenden zu erschließen. Es wurde deutlich, dass ein Mensch für die Übernahme von Führungsverantwortung „reif sein“ muss und das Wissen allein dafür nicht reicht. Wissen ohne gefestigte Haltungen und Erfahrung befähigt noch nicht dazu, die Rolle als Führungskraft auszufüllen, und auch nach der Übernahme dieser Position bedarf es eines Bewusstseins für die Rollenveränderungen, welche durchlaufen werden. Durch die Übernahme der Führungsrolle wird man zum Vor- und Leitbild für das Verhalten der Mitarbeitenden und übernimmt dadurch neben der eigenen auch die Verantwortung für die Entwicklung der Mitarbeitenden. Für diese Entwicklung bildet das Familienmodell den passenden Rahmen, denn es löst die Schwierigkeiten des Mitverantwortungsmodells nach Geißler. Das Mitverantwortungsmodell weist ein hohes Konfliktpotenzial durch das Aufeinandertreffen unterschiedlichster Persönlichkeiten auf, die zum Teil ganz unterschiedliche Interessen verfolgen und verschiedene Logiken aufweisen. Aufgabe der Führungskraft wäre es hierbei, die persönliche Ebene durch Metakommunikation vom rationalen Entscheidungsprozess zu lösen. Doch zum einen lassen sich Emotionen nicht so einfach vom Diskurs fernhalten und zum anderen wird dadurch noch nicht das gemeinsame Verfolgen einer Lösung erreicht. Dafür braucht es die Identifikation mit der Organisation und mit der Führungskraft als Vertreter der Organisation. Diese Identifikation ist wiederum abhängig davon, ob sich die Führungskraft als signifikant Anderer etablieren und die Sozialisation im betrieblichen Umfeld prägen kann. Damit schafft das Familienmodell etwas, was dem Mitverantwortungsmodell fehlt, und zwar das Erzeugen eines Gemeinschaftsgefühls, das jedem die Möglichkeit gibt, sich einzubringen, und das zu gegenseitiger Unterstützung führt. Es braucht diese Zusammengehörigkeit, damit nicht Einzelinteressen die Organisation gefährden und unsichere, veränderungsintensive Phasen nicht zur Destabilisierung führen. Damit berücksichtigt das Familienmodell, dass der Mensch und sein Empfinden sich nicht so schnell verändern wie die von ihm geschaffene Umwelt. Das Familienmodell stellt somit eine detaillierte Erweiterung der Modelle von Geißler dar und zollt insbesondere dem emotionalen Anteil des menschlichen Wesens Rechnung. Durch diese Berücksichtigung der menschlichen Emotionalität kann die gesellschaftliche Lebenswelt zumindest zum Teil in den betrieblichen Kontext übertragen werden und dort zum Verfolgen gemeinschaftlicher Ziele und zum Teilen gemeinschaftlicher Werte und

Normen führen, was wiederum die Übernahme von Verantwortung im Sinne des Mitverantwortungsmodells ermöglicht und begünstigt.

Der Führungskraft kommt beim Familienmodell nicht nur eine beratende Funktion wie beim Mitverantwortungsmodell zu, sondern eine identitätsbildende, da sie als Leit- und Vorbild auf die Haltungen der Mitarbeitenden wirkt und die Bereitschaft zu selbstgesteuertem Lernen in Form von Kreativität und Innovation fördert.

5.2 Diskussion der empirischen Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Interviews beschrieben und analysiert und anschließend in einem horizontalen Vergleich auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche hin geprüft. Es wurden ganz bewusst zuerst die induktiv gewonnenen Codes vorgestellt, da sie über die ermittelnde Intention des Leitfadens hinausreichen und die Voraussetzung sind für die Einzelanalyse der Interviews. Ohne Kenntnis dieser Codes wäre eine Inhaltsanalyse der Interviews nicht zielführend. Für die genaue Betrachtung der deduktiv gewonnenen Codes bietet sich hingegen der horizontale Vergleich im Anschluss an die Einzelanalyse der Interviews an, da er verstärkt auf dem Leitfaden und der theoretischen Vorarbeit beruht. Hierbei ist es das Ziel, die im Vorfeld gewonnenen Erkenntnisse in ihrer Umsetzung zu verstehen und tiefer zu durchdringen.

5.2.1 Einzelfallanalyse

Die Auswertung und Darstellung der einzelnen Interviews erfolgt zum einen durch die Beschreibung der Einzelfälle und zum anderen durch eine „Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse“ (Bohnsack 2014, S. 141). Zur Auswertung der Einzelinterviews wurden neben den transkribierten Interviews die Feldberichte (Interview-Protokollbögen/Postskripts), die im direkten Anschluss an jedes Interview erstellt wurden, herangezogen. Die Feldberichte leisten einen hilfreichen Beitrag, da sie neben der Situationsbeschreibung auch Aussagen und Themen beinhalten, die vor oder nach der Aufzeichnung getätigt wurden. (vgl. Lamnek 2010, S. 335) Durch die Feldberichte lassen sich die Einzelfälle in ihrer Gänze besser fassen und das nachträgliche Verstehen

sowie die Interpretation durch den Forscher werden durch die Berichte maßgeblich unterstützt.

Pretest

Der Pretest wurde mit einer Person durchgeführt, die der Zielgruppe der Interviewpartner entsprach, weshalb sich ihre Aussagen für die Gesamtanalyse eignen und zur Auswertung herangezogen werden sollen. Die Aussagen des Pretest-Teilnehmers waren geprägt durch seine Begeisterung für Donald Trump und das US-amerikanische Wirtschaftssystem, was er mit „Zuckerbrot und Peitsche“ umschreibt. Dieses Führungsverständnis ist gekennzeichnet von einem eher distanzierten, professionellen Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Die Führungskraft spielt im Verhältnis zu den Mitarbeitenden eine maßgebliche Rolle, allerdings nicht im Rahmen der betrieblichen Bildung, sondern eher als jemand, der den Input gibt, wie sich der Mitarbeitende im Sinne der Führungsphilosophie entwickeln kann. Das Lernen in der Organisation scheint in diesem Beispiel vorrangig als Lernen durch äußere Faktoren wahrgenommen zu werden und nicht so sehr als selbst gesteuerter Part der betrieblichen Bildungsarbeit. Es erfolgt hauptsächlich über „Learning by doing“ oder in einer gemeinsamen Besprechung und passt sich auf diese Weise an sich verändernde Außenfaktoren an. Allerdings zeigte sich im weiteren Verlauf des Interviews, dass das Thema Emotionen für den Interviewpartner ein eher herausforderndes, wenn nicht gar belastendes Thema darstellt, was die eher distanzierte Haltung gegenüber den Mitarbeitenden erklärt. Trotz dieser Haltung legt er Wert auf unterschiedliche Sichtweisen, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

„für die verifizierten Entscheidungen. Ich denke schon, dass das mit wenigstens einer, eher mit zwei Personen zu erörtern ist.“ (AW_Pretest: 63 - 63)

Darauf angesprochen, ob er pädagogische Kenntnisse für seine Führungsaufgabe als hilfreich erachten würde, betonte der Interviewte die Nützlichkeit solcher Kenntnisse für eine gezielte Beeinflussung des Marktes bzw. des Konsumverhaltens der Kunden. Es steht also ein manipulativer Aspekt im Vordergrund. Dies zeigte sich auch im weiteren Verlauf des Gesprächs im Hinblick auf den Einfluss auf die Mitarbeitenden:

„Du musst die Menschen emotional mitreißen. Du musst sie begeistern, ja. Du musst sie dazu bringen, ja, dass sie, ohne es überhaupt, dass sie das, dass sie das, was sie machen, gar nicht als Arbeit wahrnehmen, ja, sondern dass es

ihnen einfach Spaß macht, dass sie den Eindruck bekommen, dass es ein voll bezahltes Hobby ist.“ (AW_Pretest: 75 - 75)

Konträr dazu gab es Passagen, die sich mit den individuellen Ideen der Mitarbeitenden auseinandersetzen, wie man an dieses Wissen herankommen und wie damit verbundene Unsicherheiten abgebaut werden könnten. Hierbei wurde das Thema Zeit als das hauptsächlich beschränkende Kriterium genannt. Außerdem wurde auch der Umgang mit Konflikten thematisiert, der aufgrund des problematischen Umgangs mit Emotionen teilweise zu eskalieren drohe. Deutlich wurde aber ebenfalls, dass keinerlei Scheu vor Konfrontationen besteht und dass kritische Aspekte in aller Deutlichkeit kommuniziert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Interviewpartner ein ambivalentes Verhältnis zum Lernen in der Organisation und zu seiner Rolle in diesem Zusammenhang erkennen lässt. Zum einen deuten seine Äußerungen auf ein autoritäres Führungsverständnis hin, das sich an dem Handwerkermodell von Geißler orientiert und sich auf der Ebene des „single-loop learnings“ bewegt. Auf der anderen Seite ist durchaus ein Bewusstsein für den Wert unterschiedlicher Sichtweisen und neuer Ideen erkennbar. Prägend scheint die Vorstellung zu sein, dass Lernen vor allem durch äußere Einflüsse erzeugt wird und zu einem operativen Anpassungslernen führt. Daher scheint es nicht zu einer Ausbalancierung des Lernens zu kommen, sondern eher zu einem angeordneten Lernauftrag, um sich an die sich verändernde Umwelt anzupassen. Die eigene Rolle wird in diesem Zusammenhang durchaus als problematisch wahrgenommen, wie folgendes Beispiel eindrücklich zeigt:

„Für mich gibt es nur schwarz oder weiß, gut oder böse, macht, was ich sage, oder habe halt ein Problem. Das ist natürlich etwas, ja, was gerade im Umgang mit Menschen, ja, nicht unbedingt immer der richtige Weg ist.“ (AW_Pretest: 53 - 53)

Es erfolgt also durchaus eine kritische Reflexion des eigenen Verhaltens, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit den Mitarbeitenden und die damit verbundenen emotionalen Aspekte. Kreativität und Innovation sind in diesem Beispiel jedoch eng an die Führungskraft gekoppelt, sie entstehen in deren direktem Umfeld und weniger im gesamten Unternehmen.

IP1

Bei IP1 wurde im Verlauf des Gesprächs mehrfach die emotionale Verbindung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden deutlich. So bezeichnet er selbst seine Führungsrolle als

„Psychiater, Kindergärtner und teilweise Seelsorger“ (AW_IP1: 25 - 25).

Durch seine Karriereentwicklung in einem einzigen Unternehmen kennen ihn die jetzigen Mitarbeitenden noch als Kollegen oder Teamleiter, sodass er versucht, mit Bedacht auf diese neue Situation zu reagieren. Er bezeichnet seinen Führungsstil daher eher als kollegial. Den Vorteil, den er in seiner Entwicklung im Unternehmen sieht, ist, dass er nicht nur mit strategischen Aufgaben vertraut ist, sondern selbst lange Zeit operativ tätig war, seine Mitarbeitenden dies wissen und ihn dafür schätzen. Seine Führungsfähigkeiten hat er kontinuierlich mithilfe von Schulungen und Seminaren erweitert und sich darüber hinaus an dem Verhalten seiner eigenen Vorgesetzten und Kollegen orientiert. Eine große Herausforderung stellt für ihn das „Herauskitzeln“ von Ideen dar. Die zehn von ihm durchgeführten Workshops zum Thema Kreativität blieben relativ erfolglos. Nach seiner Einschätzung bringt sich vielleicht ein Prozent der Mitarbeitenden mit eigenen Ideen in das Unternehmen ein, obwohl Ideen, die im Rahmen von Innovationen unternehmensweit genutzt werden können, prämiert und mit Geldzahlungen belohnt werden. Als Grund kann er sich vorstellen, dass die meisten Mitarbeitenden möglichst schnell ihre Arbeitszeit abarbeiten wollen und sich nicht weiter mit dem Unternehmen identifizieren. Das heißt: Trotz der emotionalen Bindung und Fürsorge entsteht keine an der Führungskraft als primärer Bezugsperson orientierte Lern- und Entwicklungsbereitschaft. Ein Modell wie beim Code 6.3 **Familienmodell** scheint hier nicht vorzuliegen. IP1 äußerte in diesem Zusammenhang, dass er manchmal gerne strenger führen würde, ihm dies aber schwerfalle. Möglicherweise leidet darunter der Code 1.4.1.3 **Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung**, da die Mitarbeitenden der Führungskraft ihre Sorgen anvertrauen, aber gegebenenfalls mehr Sicherheit und Vertrauen benötigen, um ihr individuelles Lernen zu stärken. Die Reflexion dieser und anderer problematischer Situationen vollzieht IP1 mit anderen Kollegen, die in Führungsverantwortung stehen, und mit vertrauten Personen. Hier wäre interessant zu sehen, wie ein solches Gespräch verläuft und wie ein Gespräch mit einer geschulten, unabhängigen dritten Person verlaufen würde, denn IP1 ließ erkennen, dass er seine eigenen Emotionen eher unterdrückt. Er meint, das würde man ihm nicht anmerken. Dies

widerspricht jedoch dem Ansatz von Goleman, wonach das Gegenüber sehr fein unterschiedliche Stimmungen wahrnehmen kann, obwohl diese nicht bewusst gezeigt werden. Neben der emotionalen Komponente nannte IP1 als größtes Lernhindernis den Faktor Zeit, insbesondere im Hinblick darauf, Fehler zuzulassen und Neues zu probieren. Aus dem Gespräch ging nicht hervor, ob IP1 erkennt, wie und ob er sich selbst als Vorbild erlebt und welche Wirkung auf die Mitarbeitenden damit verbunden sein könnte. Grundsätzlich erlebt er vieles als von der Zentrale, also von außen, vorgegeben oder als von ihr beeinflusst, sodass wenig Veränderung intern entstehen kann. Dies lässt den Rückschluss zu, dass die Mitarbeitenden seine Haltung übernehmen. Er geht davon aus, dass die Mitarbeitenden folgender Auffassung sind:

„Passiert eh nichts oder ich hab keinen Einfluss“ (AW_IP1: 37 - 37).

Das Lernen in der Organisation findet daher weniger im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit als Teil der Führungsaufgabe statt, sondern eher als Umsetzung von einheitlich vorgegebenen Veränderungen. Deutlich wird in diesem Fall, wie wichtig die Rolle der Führungskraft in diesem Kontext ist, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

„Also wir haben hier einen relativ guten Chef, der viel Wert auf Mitarbeiter legt (...). Aber auch die Mitarbeiter sagen, dass es ohne ihn nicht geht, wenn da irgendeine Neuerung ist, eine neue Strategie oder neue Programme.“ (AW_IP1: 31 - 31)

An dieser Aussage über seinen Vorgesetzten lässt sich erkennen, welche Rolle eine Führungskraft im Kontext des Lernens in der Organisation spielt. Sie ist die Schnittstelle zwischen Organisation und Individuum und verantwortlich für das organisationale sowie das individuelle Lernen. Im dargestellten Beispiel scheint der Fokus jedoch eher auf dem organisationalen und nicht auf dem individuellen Lernen zu liegen, was sich in der Zurückhaltung beim Einbringen von eigenen Ideen zeigt.

Insgesamt liegt der Rückschluss nahe, dass das Empfinden der Führungskraft, selbst wenig verändern zu können und von außen gesteuert zu sein, sich auf die Mitarbeitenden überträgt und dort eine defensive Haltung hervorruft. Durch diese Haltung erfolgen kaum Beiträge oder Bemühungen im Rahmen von kreativitätsfördernden Workshops. Im Hinblick auf die Umsetzung von Innovationen hingegen spielt die Führungskraft als stabilisierender Faktor eine wichtige Rolle. Sie hat hierbei die Aufgabe, Verunsicherung zu reduzieren und Stabilität zu schaffen. Dabei könnte der Führungskraft der Umstand der engen emotionalen Bindung zwischen ihr und den Mitarbeitenden

zum Vorteil sein, da damit ein näherer Zugang zum Mitarbeitenden besteht, sodass Ängste und Zweifel leichter geäußert und in Zusammenarbeit mit der Führungskraft überwunden werden können, um damit das Lernen in der Organisation zu verbessern.

IP2

Dieser Interviewpartner ordnete das Thema Führung zunächst rein organisatorisch ein, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„dass ich in einem Organigramm Menschen unter mir habe“ (AW_IP2: 43 - 43).

Anschließend ging er darauf ein, dass Führung einen zweiten Aspekt aufweist, und zwar, wie man führt. Er nannte diesen zweiten Aspekt zusammen mit der Vermutung, das Interview sei genau auf diese zweite Komponente ausgerichtet. Nachdem er sich rückversichert hatte, dass Führung nicht vordergründig aus der aufbau- und ablauforganisatorischen Perspektive betrachtet werden soll, fokussierte er sich in seinen Ausführungen auf den zweiten Aspekt der Führung, nämlich wie geführt wird. Immer wieder wurde von ihm die persönliche und kollegiale Atmosphäre im eher kleinen Team (20 Personen) angesprochen. Bereits zu Beginn fiel das Wort „Familie“ als Teil der Unternehmenskultur. Allerdings funktioniert dieses Konstrukt seiner Auffassung nach nur, wenn

„das die passenden Köpfe sind“ (AW_IP2: 55 - 55).

Es wird deutlich, dass nicht spezielle Methoden das Führungsverständnis und -verhalten prägen, sondern vielmehr die passende Konstellation der richtigen Personen, was die persönliche und familiäre Ebene widerspiegelt. Der Interviewpartner betont immer wieder, wie wichtig seiner Meinung nach einheitliche mentale Modelle sind, wie folgende Aussage zeigt:

„eine ähnliche Grunddenke drin hast“ (AW_IP2: 55 - 55).

Für IP2 hängt der Erfolg des Teams vorrangig von einem gemeinsam und einheitlich gelebten beruflichen und persönlichen Verständnis ab. Da er immer wieder von den „Jungs“ spricht, ist davon auszugehen, dass es sich um ein rein männliches Vertriebsteam handelt, das sich in gewisser Weise eingespielt hat und weiß, wie es kommuniziert. Diese Art scheint jedoch anders zu sein als in anderen Bereichen, wie folgende Passage deutlich macht:

„Also manche Wortwahl, mit der wir tagtäglich da agieren, unterstelle ich, wird es in unserer Buchhaltung nicht geben“ (AW_IP2: 109 - 109).

Hier zeigt sich ein großer Zusammenhalt eines homogenen Teams. Inwieweit jedoch eine größere Heterogenität einen positiven Einfluss auf das Wachstum von Kreativität und Innovation haben könnte, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben, da der weitere Gesprächsverlauf zeigt, wie sehr durch die offene und persönliche Verbindung der Organisationsmitglieder auf dem kurzen „Dienstweg“ viele kreative Einfälle sofortige Umsetzung finden und zur Entwicklung der Organisation beitragen. Neben der Möglichkeit, sich im Rahmen von Meetings beiläufig einbringen zu können, findet durch die Förderung von Kreativität im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens ein gezielter Lernanreiz statt. Größere Bedeutung für die Entstehung von Kreativität hat nach Ansicht von IP2 der eher beiläufige Austausch, wie durch folgendes Beispiel ersichtlich wird:

„dann beginnt das sehr im Kleinen mal eben so, eben im Ideenaustausch und führt häufig zu dem, dass es Dinge sind, die am Ende nach außen getragen werden“ (AW_IP2: 129 - 129).

Zudem sei es förderlich für die Entstehung von Ideen, die Teilhabe in der Organisation nicht als

„puren reinen Job zu betrachten“ (AW_IP2: 131 - 131),

sondern sich in gewisser Weise damit zu identifizieren und als „Familie“ zusammenzuhalten, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen sowie auf einer persönlichen und einheitlichen mentalen Ebene zu agieren. Dieses persönliche, an eine „Familie“ angelehnte Modell scheint durch die Verbindung der Organisationsmitglieder zu einer Identifikation mit der Organisation und damit zum Entstehen von Kreativität und Innovation zu führen. Die Rolle der Führungskraft besteht in diesem Zusammenhang darin, die „passenden Köpfe“ zu finden, um mittels einheitlicher mentaler Modelle eine familienähnliche Situation zu erhalten und durch Vertrauen und Sicherheit das berufliche Lernen zu stützen, wie folgende Aussage zeigt:

„diese Gewissheit, in einen vernünftigen Austausch treten zu können, schützt davor, zu Hause rumzuzittern oder abends ins Kopfkissen zu weinen“ (AW_IP2: 119 - 119).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Identifikation, Vertrauen und Sicherheit in diesem Fall entscheidend für das Lernen in der Organisation zu sein scheinen. Identifikation bezieht sich dabei auf die Organisation, die nicht nur als Arbeitgeber betrachtet wird, sondern offensichtlich auch den Raum für Individualität lässt und im Rahmen des Familiengedankens ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt. Diese Zusammengehörigkeit wird dadurch gefördert, dass Menschen mit ähnlichen mentalen Modellen vertrauensvoll miteinander agieren und sich durchaus auch privat zur Seite stehen. Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit entstehen dann im direkten Austausch neue Ideen. Das heißt, die kreativen Gedanken entwickeln sich im kleinen Kreis und werden dann gemeinschaftlich zu Innovationen vorgebracht. Förderlich auf diesen Prozess von Kreativität und Innovation wirkt sich zudem die Berücksichtigung der „Menschlichkeit“ eines jeden Mitarbeitenden aus, denn die Organisation trennt sich nicht vorschnell von ihren Mitarbeitenden, wenn diese eine weniger produktive Phase durchlaufen, sondern gibt ihnen in schwierigen Zeiten den nötigen Rückhalt, damit sie anschließend zur ursprünglichen Leistungsfähigkeit zurückkehren können.

IP3

Die Frage nach Führung beantwortete IP3 aus zweifacher Perspektive. So sieht er ein Wechselspiel zwischen Macht oder Direktionsrecht auf der einen Seite und emotionalem Anlaufpunkt auf der anderen Seite:

„disziplinarischen Vorgesetzten natürlich auf der anderen Seite ja auch ein Freund, ein Ansprechpartner in allen Belangen.“ (AW_IP3: 21 - 21)

Hierbei wird deutlich, dass die Führungskraft zwischen organisationalen und individuellen Lern- und Entwicklungsinteressen ausbalanciert, um ziel- und gesamtorganisatorisch fokussiert handeln zu können, aber nicht das Potenzial und die Besonderheiten der Individuen übergeht. Er sieht die Führungskraft darüber hinaus als Träger der DNA eines Unternehmens und damit als prägend für die in der Organisation geteilten mentalen Modelle. In diesem Zusammenhang wird auch die Verantwortung für andere Individuen durch die Übernahme von Führungsverantwortung betont. Damit verbunden ist der prägende Einfluss der Führungskraft auf die Mitarbeitenden und vor allem auf zukünftige Führungskräfte. IP3 beschreibt diese Orientierung an der Führungskraft als:

„Spiegelbild zwischen guten und schlechten Führungs-/Chefs. Man kann sich natürlich daran orientieren, was, was gute machen und wie man es vielleicht nicht machen sollte. Und ich glaube, diesen Einfluss überträgt man dann in sein eigenes Handeln oder in seine eigene Reflexion am Ende.“ (AW_IP3: 25 - 25)

Die Problematik, die IP3 in diesem Zusammenhang sieht, ist, dass viele Führungsinhalte nicht in einer Bildungseinrichtung vermittelt werden können. Der Umgang mit unterschiedlichen Generationen und ihren unterschiedlichen mentalen Modellen sowie die Fähigkeit zur Empathie lassen sich seiner Ansicht nach nicht durch Lehrbücher erschließen. Dieser Thematik begegnet er mit dem Try-and-error-Prinzip und sieht sich selbst eher als Pragmatiker, der Werte vorlebt und versucht, dabei authentisch zu bleiben. So wie Empathie beispielsweise nicht an der Universität gelernt werden kann, so kann nach Ansicht von IP3 auch Kreativität nicht einfach angeordnet werden. Vielmehr spielen die passenden Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle, um Ideen entstehen zu lassen und diese dann auch zu transportieren. Fragen, die in diesem Zusammenhang aufkamen, waren:

„Gibt es ein Ideenmanagement? Kannst du dich da artikulieren? Wirst du nur, ich sage mal, niedergemetzelt von deinen Kollegen? (...) Unternehmerisch auf der großen Ebene muss man das halt entsprechend anders steuern als auf der kleinen, ich sage mal, direkten Verantwortungsebene.“ (AW_IP3: 49 - 49)

In diesem Zusammenhang kam der Einwand auf, dass man unterscheiden muss zwischen direkter Verantwortungsebene und globaler Organisationsebene. So ist der Einfluss der Führungskraft im Rahmen der betrieblichen Bildung stark von den gesamtorganisatorischen Interessen geprägt und reglementiert. Wie IP2 sieht IP3 den Zusammenhalt des Teams und den Austausch über die Arbeitszeit hinweg als gewinnbringend für das Entstehen und die Umsetzung von neuen Ideen. Die persönliche Verbundenheit der Teammitglieder und den entspannten Austausch, bei einem gemeinsamen Abendessen oder bei einem Glas Wein, empfindet IP3 als positive Impulsgeber für das Lernen in der Organisation. In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Führungskraft, entsprechend auf die einzelnen Mitarbeitenden einzugehen:

„Ich glaube, das findet man ja raus, worauf die Leute triggern und wo man die Leute auch positiv abholt, dass es halt kein gezwungener Modus ist.“ (AW_IP3: 55 - 55)

Hier wird das Thema der emotionalen Kompetenz aufgegriffen, denn die Führungskraft versucht, auf die Mitarbeitenden emotional einzuwirken, sie im Sinne des Mitverantwortungsmodells mit einzubinden und die Identifikation mit der Organisation zu stärken. Dazu zeigt IP3 auf, dass es wichtig ist zu vermitteln, dass jeder „Blickwinkel“ zählt und nicht jeder Mitarbeitende super Ideen haben muss, aber dass jeder Ideen weiterentwickeln oder einer kritischen Überprüfung unterziehen kann.⁵⁴ Hier gilt es, das Zusammenspiel von Ideenentstehung (individuelles Lernen) und Ideenumsetzung (organisationales Lernen) durch die Führungskraft zu koordinieren. Zusammenfassend stellt IP3 die Aufgabe einer Führungskraft im Rahmen des Lernens in der Organisation wie folgt dar:

„was gute Führungskräfte eigentlich ausmachen, dass sie halt eigentlich gute Coaches sind und ein Team sauber mit verschiedensten Charakteren steuern können und nicht einfach nur, dass sie, ich meine, in der fachlichen Sicht natürlich Kompetenz, das müssen sie auch sein, sonst haben die Mitarbeiter auch keinen Respekt“ (AW_IP3: 71 - 71).

Hier wird die bereits beschriebene Doppelrolle der Führungskräfte nochmals verdeutlicht, sowohl Fach- als auch emotionale Kompetenz sollten sinnvoll ineinandergreifen, um das Lernen in der Organisation zu fördern. Gelernt oder entwickelt wird die emotionale Komponente durch Vorbilder und den Austausch mit Reflexionspartnern sowie durch die eigene Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

IP4

Bei IP4 werden, wie schon zuvor bei IP2 und IP3, der Teamcharakter und der gemeinschaftliche Sinn als prägende Faktoren des Führungsverständnisses unter Beibehaltung der Zielfokussierung betont. IP4 sieht die Mitarbeitenden als wesentliche Bausteine ihres Erfolges an, bleibt aber nicht auf einer Ebene mit den Mitarbeitenden. Sie beschreibt ihr Führungsverständnis im Sinne eines Anführers, aber nicht als Diktator. Hier ist erkennbar, dass die Führungskraft prägend auf die Mitarbeitenden einwirkt und sie in der Rolle eines „Sozialisators“ fördert und fordert. Die Verbindung aus Sicherheit und Wertschätzung steht dem Setzen von gezielten Impulsen gegenüber, wie dieser Aussage zu entnehmen ist:

⁵⁴ Hier wird der Unterschied zwischen kreativen Personen und Innovatoren aufgegriffen. Beide können über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen.

*„gewisse Atmosphäre, in der sich die Mitarbeiter zwar wohlfühlen, benötigt wird, aber dass trotzdem man auch immer wieder Anreize und, ja, Herausforderungen stellen muss, dass die Leute, dass sich das Team auch weiterentwickelt.“
(AW_IP4: 34 - 34)*

Damit sich die Mitarbeitenden auf die Entwicklung einlassen, ist es nach Aussage von IP4 unerlässlich, als Vorbild zu fungieren, da sie von ihrem Team ja nur die Dinge erwarten könne, die sie selbst vorlebe, allerdings begleitet von einer gewissen „Respekt-ebene“, bei der die Führungskraft die prägende Bezugsperson bleibt.

„klar kann nicht jeder Mitarbeiter zu jedem Thema hundert Prozent mitsprechen. Aber das zumindest dieses Gefühl haben, sie sind mit eingebunden und dass man auch mal andere Meinungen hört.“ (AW_IP4: 44 - 44)

„kontrollieren ein Stück weit, aber ohne dass der Mitarbeiter das Gefühl hat, er wird überwacht, aber trotzdem dass, dass es auch immer wieder Feedback gibt. Weil ich denke, Leitplanken sind wichtig, die dürfen nicht so eng gesteckt werden, dass sich jemand gar nicht mehr bewegen kann“ (AW_IP4: 106 - 106).

Die Entwicklung findet in diesem Beispiel innerhalb klar definierter Grenzen oder mit einer engen Begleitung durch die Führungskraft statt. Dies zeigt die Komplexität der Verbindung aus individuellem und organisationalem Lernen. Einerseits wird die Entwicklung der Organisation durch die einzelnen Organisationsmitglieder getragen, andererseits braucht es im Sinne einer Beibehaltung der Zielfokussierung und zur Ausbalancierung der Lernprozesse eine übergeordnete, steuernde Instanz. Es ist zwar wünschenswert, wenn sich die Mitarbeitenden einbringen und ihr kreatives Potenzial entfalten, allerdings sollen diese Ideen dann auch wirtschaftlich nutzbar sein, um im Rahmen des Innovationsprozesses umgesetzt werden zu können. Wie dieses Spannungsverhältnis ausbalanciert werden kann, wurde an dieser Stelle im Interview nicht weiter deutlich. Hingegen wurde aufgezeigt, was passiert, wenn dieser Ausgleich des Spannungsverhältnisses nicht gelingt. In diesem Fall entsteht bei den Mitarbeitenden die folgende Haltung:

„Machen wir schon immer so und mir hört eh keiner zu und meine Ideen werden eh nicht weiterverfolgt.“ (AW_IP4: 68 - 68)

Diesem Dilemma kann nach Meinung von IP4 nur begegnet werden, wenn die Organisation und im Besonderen die Geschäftsführung sehr viel Offenheit auch für ungewöhnliche Ansätze lebt. Dies bedeutet, dass der Erfolg betrieblicher Bildungsarbeit im

Wesentlichen von den Haltungen und dem Verhalten der obersten Führungsebene abhängt. Diese Offenheit führt nach Meinung von IP4 zu einer besseren abteilungsübergreifenden Kritikfähigkeit, sodass andere oder neue Meinungen und Ideen nicht als persönlicher Angriff gewertet würden. Als Beispiele für die genannte Offenheit nennt IP4 das 360-Grad-Feedback oder die Möglichkeit zur externen Reflexion mit einem Trainer oder in einem Seminar, um die eigenen Sichtweisen und das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen und die eigenen mentalen Modelle zu durchdringen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich nach Ansicht von IP4 Führungskräfte im Dilemma zwischen dem Setzen von Grenzen (Leitplanken) und größtmöglicher Offenheit befinden. Für die betriebliche Bildungsarbeit ist es daher wichtig, Anreize und Herausforderungen zu schaffen sowie die Mitarbeitenden durch die eigene Vorbildfunktion zu prägen. Relevant ist aber auch die gezielte Organisation dieses Umgangs mit Anreizen und Herausforderungen, sodass eine Kompetenzsteigerung in der Problemlösung erreicht wird bei gleichzeitiger Vermeidung des Gefühls der Mitarbeitenden, nichts Neues einbringen zu können. IP4 sieht zur Bewältigung dieses Dilemmas die Notwendigkeit, immer wieder aus der Organisation herauszutreten und durch externe Schulungen und Seminare oder einen gezielten Austausch die eigene Fähigkeit zur Reflexion zu stärken und den Blick für Neues zu öffnen.

IP5

Genau wie bei IP4 spielt bei IP5 der Begriff der Leitplanke im Rahmen des Führungsverständnisses eine tragende Rolle, wie folgende Aussage gleich zu Beginn des Interviews zeigt:

„Mein Führungsverständnis, eigentlich das, was ich vorhin schon gesagt habe. Eine Straße mit Leitplanken am Rand und ganz vorne das Ziel, ja, ganz groß dargestellt, und die Mitarbeiter mit einer Landkarte in der Hand, wo sie aufgezeigt bekommen, wie sie dort hinzugehen haben, wo welche Hürden sind. Und ich sage mal, das ist jetzt schwer zu sagen. Ich renne wahrscheinlich nicht voran. Ich laufe hinterher und gucke, wie die Mitarbeiter das machen, ja. Und wenn der eine über die Leitplanke springt, dann hol ich den zurück und sage, da darfst du nicht hin. Ja, und wenn irgendwo ein Hindernis ist, wo er sagt, da komme ich aber jetzt gar nicht drüber, dann überlegt man gemeinsam, wie man da drüber kommen könnte“ (AW_IP5: 30 - 30).

IP5 definiert Ziele und im Groben den Weg zur Zielerreichung, sodass sich die Entfaltungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden auch hier in klar definierten Grenzen bewegen. In Anlehnung an das Gärtnermodell gibt die Führungskraft vor, wo und in welchem Umfang ein Mitarbeitender „wachsen“ darf. Es bleibt aber bei einer klaren Trennung zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem und das individuelle Lernen bleibt gesteuert durch Impulse der Führungskraft. Trotz dieser Zielfixierung und der Rahmenbedingungen ist IP5 die Motivation der Mitarbeitenden ein zentrales Anliegen. Eine gelungene Motivation sieht er in der Art und Weise, wie sich die Mitarbeitenden mit der Organisation identifizieren. In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, ob es überhaupt möglich ist, die Mitarbeitenden zu motivieren, wenn man bei ihnen von einem geschlossenen autopoietischen System ausgeht. Vielmehr könnte es eine Reduzierung von Demotivation durch das Vermeiden falscher Impulse sein. Um eine Identifikation mit der Organisation zu erreichen und eine Demotivation zu verhindern, nimmt IP5 die Führungskraft in die Verantwortung, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Das Schlimme ist, dass ich dann, was die aber gar nicht kapieren, dass Mitarbeiter sich vom Unternehmen innerlich verabschieden. Die machen ihren Job, die kriegen ihre Kohle. Die haben auch Lust, auf Arbeit zu gehen, weil sie ihre Kollegen haben und, ja, aber vom Unternehmen haben sie sich innerlich verabschiedet, so. Und das finde ich dann immer so bedauerlich. Und das kann eine Führungskraft, kann so was kaputt machen. Und deswegen versuche ich halt schon die Mitarbeiter so. Also ich glaube, wenn man meine Mitarbeiter fragen würde, die würden sagen: Ja, wir sind so, wir sind so eine Familie. Ich glaube, dass die sich wohlfühlen.“ (AW_IP5: 35 - 35)

Hier wird das enge Korsett der Zielerreichung wieder gelockert und die soziale und emotionale Rolle der Zusammenarbeit hervorgehoben. Ebenfalls taucht, wie in einigen vorherigen Interviews, der Begriff der Familie auf. Aufgrund der bisherigen Aussagen von IP5 lässt sich auf einen patriarchalischen bis charismatischen Führungsstil schließen, der im Sinne einer symbolischen Führung versucht, einheitliche mentale Modelle zu entwickeln, um die Identifikation mit der Organisation zu stärken. Das gelingt der Führungskraft nach Aussage von IP5 durch folgende Faktoren:

- **Verständnis für die Mitarbeitenden**
- **Kompromissbereitschaft**
- **eine gewisse Autorität der Führungskraft**

- **eine generell vernünftige Atmosphäre**
- **Vertrauen**
- **Vorbildrolle der Führungskraft**

Besonders das Vertrauensverhältnis wird hervorgehoben:

„Wenn ich jetzt einen Mitarbeiter belügen würde, hintergehen würde, dann ist das Vertrauensverhältnis kaputt und wenn das Vertrauensverhältnis nicht da ist, dann funktioniert es auch nicht in der Familie. Das ist genauso wie in jeder Familie auch, ja, wenn ich dem anderen nicht vertraue, dann hat auch die Beziehung dann wenig Sinn.“ (AW_IP5: 37 - 37)

Hier lässt sich eindeutig der Code Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung erkennen, der zum einen auf emotionale Kompetenz hinweist und zum anderen die Basis des Familienmodells bildet. Die Führungskraft nimmt auch in diesem Führungsmodell die Rolle des „Sozialisators“ ein und hat damit eine tragende und steuernde Funktion. IP5 setzt dies um, indem er im Rahmen des organisationalen Lernens die Mitarbeitenden frühzeitig involviert und ihnen erklärt, welche weiteren Entwicklungsschritte auf sie zukommen. Nur wenn sie frühzeitig informiert sind und verstehen, wie sie als „Rädchen“ im System auf andere wirken, können Innovationen erfolgreich implementiert werden. Daher ist eine regelmäßige und persönliche Kommunikation die tragende Säule, um alle Systemmitglieder „mit ins Boot“ zu holen. Auch im Hinblick auf das individuelle Lernen entschärft IP5 die Metapher der Leitplanken im Verlauf des Interviews, beispielsweise durch folgende Aussage:

„ich kann dort eine gewisse Richtung vorgeben. Aber ich werde nie sagen, du musst das so, so und so machen, weil dann, ja gut, dann kann ich es auch alleine machen“ (AW_IP5: 47 - 47).

Er bleibt damit zwar richtungsweisend, aber lässt Raum für eigene Ansätze und Ideen, vergleichbar einer Familie, in der die Eltern zwar gewisse Rahmenparameter definieren, diese aber durch die Kinder neu ausgestaltet oder erweitert werden können. Entsprechend findet der Umgang mit Konflikten auch auf individueller Ebene statt, wenn eine Person eher hilfsbedürftig ist, unterstützt die Führungskraft sie. Wenn eine Person jedoch unwillig ist, geht die Führungskraft eher mit Druck dagegen vor. Damit versucht die Führungskraft, im Rahmen ihrer Möglichkeiten die unterschiedlichen Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten zielorientiert zu beeinflussen und im Sinne der Orga-

nisation zu strukturieren, zu lenken und auszubalancieren. Wesentliche Merkmale dafür sind Kommunikation und Vertrauen, wie sie auch in einer Familie vorkommen, verbunden mit einer Vorbildrolle, die auch eine gewisse Autorität beinhaltet.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass die Führungskraft das „Ziel“ eines jeden Mitarbeiters definiert, so wie der Lehrer bestimmte Lernziele in der Schule vorgibt. IP5 versucht, das Ziel besonders anschaulich, aber auch erreichbar zu definieren. Dabei hat er gewisse Vorstellungen, wie der Weg zum Ziel verlaufen sollte, lässt dem Mitarbeitenden aber innerhalb dieser Grenzen freie Wahl, wie er sich dem Ziel nähert. Die Rolle der Führungskraft kommt dann wieder zum Tragen, wenn diese Grenzen überschritten werden oder wenn der Mitarbeitende Schwierigkeiten bei der Zielerreichung erlebt. Um von diesen Schwierigkeiten frühzeitig zu erfahren, muss der Mitarbeitende auf seine Führungskraft vertrauen. Dieses Vertrauen ist vom Verhalten der Führungskraft abhängig, denn wenn sie das Vertrauen des Mitarbeitenden verspielt, wird er sich nicht mehr frühzeitig äußern und verliert vor allem die Lust, sich für die Organisation einzusetzen, weil die Identifizierung mit der Organisation verloren geht.

IP6

Wie in den vorherigen Interviews tritt auch bei IP6 die Rolle der Führungskraft als „Sozialisator“ und prägende Bezugsperson hervor. So definiert IP6 Führung wie folgt:

„Die Anleitung von Menschen. (...) Sozusagen die (...) personenkompatible Anleitung von Menschen orientiert auf ein Unternehmensziel.“ (AW_IP6: 20 - 20)

IP6 verdeutlicht im weiteren Gespräch, dass es darum gehe, den Menschen in den Mittelpunkt zu nehmen und gleichzeitig das Organisationsziel zu verfolgen. Hier wird die Doppelrolle der Führungskraft im Rahmen der beruflichen Bildung deutlich, sie muss sowohl individuelles als auch organisationales Lernen begleiten und aufeinander abstimmen. IP6 beschreibt dieses Vorgehen am Beispiel einer Familie, in der jedes Mitglied in seiner Individualität wahrgenommen wird, aber dennoch seine Funktionen im Rahmen der Familie wahrnehmen und einhalten muss. Auch hier wird wieder das Familienmodell zur Erklärung verwendet, bei dem die Führungskraft als prägende Bezugsperson hervortritt. Dies gelingt ihr durch einen intensiven Kontakt auf Augenhöhe mit maximaler Offenheit und der Bekanntmachung der geltenden Rahmenbedingungen, also unter Berücksichtigung des Organisationsziels und der verfügbaren Ressourcen sowie unter Einhaltung von Regelungen und Richtlinien. Trotz der besonderen

Rolle der Führungskraft in diesem Familienmodell versucht IP6, so wenig wie möglich monozentriert von oben zu gestalten, sondern einen von ihm selbst koordinierten Prozess anzustoßen. Auch IP6 benutzt den Begriff der Leitplanken, die den Rahmen für alles individuelle Lernen bilden. Sofern jedoch diese Leitplanken oder Rahmenbedingungen berücksichtigt werden, versucht IP6, einen möglichst großen Freiraum zur Entwicklung eigener Ideen zu gewähren. Die Führungskraft kommt erst dann wieder ins Spiel, wenn es um den Übergang von einer Idee in eine Innovation geht, um sicherzustellen, dass diese Idee unter Zustimmung der anderen Mitarbeitenden implementiert und gleichzeitig der Ideengeber als solcher auch gewürdigt wird. Man gönnt ihm seinen Erfolg und seine Anerkennung. Dieses Vorgehen hat das Ziel, dass neue Ideen kommuniziert und eben auch von anderen angenommen werden, hierbei sind Vertrauen und Wertschätzung die entscheidenden Parameter. Ebenso wie diese Werte im familiären Kontext eine Rolle spielen, kommen sie auch hier zum Tragen. Das bedeutet: Die Mitarbeitenden müssen spüren und wissen, dass ihnen die Führungskraft nichts Böses will und man bei einem Fehler nichts Schlimmes zu befürchten hat. Allerdings gilt dies nur bis zu einem bestimmten Punkt, an dem man zu dem Schluss kommt, dass die Organisation für diese Person vielleicht doch nicht die richtige Familie ist und die Person sich eine andere Familie suchen sollte.

Die bereits mehrmals angesprochene Offenheit ist zugleich das Werkzeug, dessen sich IP6 bedient, wenn es um Konflikte oder eine Blockierung des Lernens in der Organisation geht. Dies stellt er wie folgt dar:

„je professioneller ich wurde, desto mehr habe ich mich getraut, komplett offen zu sein, und weil ich das eigene Verletzungsrisiko nicht so hoch sah sozusagen, (schmunzelt) weil ich mich wehren konnte, und das hat auch wieder etwas, das habe ich mir mal erklären lassen. Was mit Charisma zu tun, wenn du das tust, dann hast du eine Ausstrahlung, weil die Leute denken, der hat keine Angst, der liefert sich aus. Also der scheint wehrhaft zu sein, vermute ich, dass das der Hintergrund ist. Und ich versuche das dann extrem offen zu machen, weil ich so extrem offen bin, fällt es den meisten inklusive Kunden sehr, sehr schwer, da nicht ähnlich offen zu sein, und dann findest du das heraus. Und gleichzeitig dann bei demjenigen das Gefühl hast, dass der dir nichts Böses will, dann öffnest du dich auch, weil du hast ja kein, nichts Böses von dem zu erwarten. Das ist wie ein Hund, der auf dich zukommt, oder Kinder eben früher.“ (AW_IP6: 53 - 53)

In dieser Aussage sind gleich mehrere Aspekte enthalten. Neben der bereits angesprochenen Offenheit ist ein charismatischer Führungsstil erkennbar sowie erneut der Bezug auf das Modell der Familie am Beispiel der Kinder. Darüber hinaus prägt die Vorbildrolle im Rahmen symbolischer Führung die mentalen Modelle anderer Personen. Auch hier tritt die Führungskraft als prägende Bezugsperson hervor. Die von IP6 angesprochene Offenheit ist sein Mittel zur Bewältigung von Konflikten. So werden Informationen offen und für das gesamte Team kommuniziert, um Herrschaftswissen zu vermeiden und Konflikten oder Lernhindernissen vorzubeugen. Wenn ihm dies jedoch nicht gelingt, geht er wie folgt vor:

„Das hatte ich jetzt auch irgendwo ein Fall, wo ich dachte, das ist nicht ganz die Wahrheit. Der sagt zwar ja, aber eigentlich meint er nicht ganz ja. Und so und dann habe ich ihn irgendwann einmal in einer stillen Stunde gefragt: Ist das wirklich so oder ist das nicht vielleicht so und so, und dann versuche ich immer, das mit Beispielen aus meinem eigenen Leben wieder auf Augenhöhe mit dieser Offenheit klarzumachen“ (AW_IP6: 54 - 54).

Dieses Beispiel geht zum einen auf das Lösen von Entwicklungsmöglichkeiten ein, zum anderen zeigt es, wie die Mitarbeitenden emotional abgeholt werden können und dass die Führungskraft nicht managementbasiert mit analytischen Fähigkeiten zur Lösung beiträgt, sondern mit emotionaler Kompetenz und der angesprochenen Offenheit. Diese Offenheit, die Angst vermeiden soll und Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung generiert, führt dazu, dass auch in schwierigen oder besonders herausfordernden Momenten die Mitarbeitenden mit dieser Situation umgehen können. Auch hier wird wieder der Vergleich mit der Familie bemüht:

„Wenn die Leute gleichzeitig keine Angst haben müssen, dass es jetzt gefährlich für sie wird. Dann kannst du druckvoller vorgehen. Und kannst dann auch mal sagen, so, jetzt ist Schluss und so weiter, kannst auch mal energischer vorgehen. Das ist ja nicht Friede, Freude, Eierkuchen alles, und ohne dass du die Leute verlierst. Weil das ist so wie in der Familie wieder“ (AW_IP6: 71 - 71).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass IP6 eine Organisation wie eine große Familie auffasst, bei der Sicherheit und Zusammenhalt zu Identifikation mit der Organisation führen. Gleichzeitig müssen aber das Funktionieren der Familie und die Bewältigung der zu erledigenden Aufgaben sichergestellt sein. Auf den Punkt gebracht formuliert IP6 das so:

*„Einfühlsamkeit, also Empathie. Gerechtigkeit. Klare Zielorientierung.“
(AW_IP6: 77 - 77)*

IP7

Das Führungsverständnis von IP7 sieht, wie auch bei IP6, eine enge Verknüpfung von Individuum und Organisation vor:

*„Eine Person zum Erfolg zu bringen. Und letztendlich das Unternehmen damit auch zum Erfolg zu bringen. Und dabei letztendlich die Stärken jedes Einzelnen zu verstärken eigentlich noch mal. Aber dabei halt eben nicht zu viel vorzugeben, sondern demjenigen auch Freiraum zu geben und ihm Leitbild zu sein“
(AW_IP7: 17 - 17).*

Auch hier ist die Führungskraft wieder prägende Bezugsperson, indem sie als Leitbild agiert und versucht, das Lernen in der Organisation bewusst zu gestalten und zu begleiten. Dies führt IP7 genauer aus, indem verdeutlicht wird, dass es personenbedingt zuweilen mehr Anweisungen und Vorgaben in Form von „Management“ braucht. Je weiter eine Person jedoch entwickelt ist, desto mehr komme „Leadership“ zum Tragen, bei dem der Fokus mehr auf dem Setzen von Visionen und übergeordneten Lernzielen liege. Sie selbst verwendet als Metapher für ihre Führungsrolle das Modell des Leitwolfes, der alles im Blick hat und eher im Hintergrund agiert. Diese Metapher beinhaltet aber auch, das „Rudel“, also das Team, zusammenzuhalten und zu verteidigen. Die Führungskraft als Bezugsperson im Sinne eines Leitwolfes versucht, ein auf Vertrauen aufgebautes Verhältnis zu den Teammitgliedern herzustellen und ihr Führungsverhalten so auszugestalten, dass dieses Vertrauen nicht beschädigt wird. Ein solches Vertrauensverhältnis soll dazu führen, dass über die organisatorische Ebene hinaus auch die private Ebene mit persönlichen Empfindungen und Emotionen in den Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden einfließt. Das bedeutet, die Mitarbeitenden mit ihren Emotionen anzunehmen und Emotionen zuzulassen. Hier kommen wieder das Modell der Familie und die Übertragung von der familiären Ebene auf die berufliche Ebene zum Tragen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Ich glaube, das Verhältnis zwischen Eltern und Kind und Vorgesetzten und Mitarbeiter sehr ähnlich ist.“ (AW_IP7: 29 - 29)

Natürlich muss dieses Verhältnis abstrakt gesehen werden, da es sich bei Mitarbeitenden um Menschen mit entwickelter und abgeschlossener primärer und weitgehend abgeschlossener sekundärer Sozialisation handelt. Jedoch sieht IP7 gerade bei jüngeren Mitarbeitenden noch erhebliche Möglichkeiten, diese zu prägen:

„gerade bei jungen Mitarbeitern prägt man die halt wirklich. Also wenn man die ersten Jahre einen jungen Mitarbeiter hat, dann ist man verantwortlich für die inhaltlichen Fähigkeiten, von dem, was er macht, aber auch das Ganze, wie er zum Beispiel auch mit einer anderen Person umgeht“ (AW_IP7: 29 - 29).

Je älter oder entwickelter eine Person ist, desto geringer werden voraussichtlich die Möglichkeiten der prägenden Einflussnahme sein, aber dennoch kann die Führungskraft weiterhin als Vorbild Impulse setzen, um eine dauerhafte Entwicklung zu unterstützen. Basis für diese langfristige Entwicklung ist auch bei IP7 ein vertrauensvolles Verhältnis, um darüber leichter Zugang zu den einzelnen Mitarbeitenden zu finden. Das fördert, wie bereits von IP6 erwähnt, die Chance, in kritischen Momenten druckvoller vorzugehen:

„Aber dann in den Momenten, wo wirklich eine klare Richtung wichtig ist, da auch stringent und Konsequenz“ (AW_IP7: 31 - 31).

Die Führungskraft tritt auch dann in den Vordergrund, wenn es um das Bewerten und Umsetzen von Ideen der Mitarbeitenden geht. Sie vermittelt intern zwischen den verschiedenen Interessengruppen und ist zentrale Figur an der Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation, wie die folgende Aussage illustriert:

„Also dass ich zum Beispiel nicht ein Meeting eine Stunde ansetze, sondern nur 50 Minuten als Slot, damit derjenige danach noch zehn Minuten hat, um wieder ins nächste Meeting zu kommen und so weiter. Dass es immer eine klare Agenda geben sollte, dass danach die nächsten Schritte zusammengefasst werden sollten. So, jetzt sind wir an diesem Punkt, es gibt diese tollen Regeln, aber keiner setzt sie um. Und ich glaube, dabei sind zwei Dinge wichtig, dass jeder eigen, also dass man jeden Mitarbeiter motiviert, es einfach auch zu tun, und vielleicht auch zu seinem Vorgesetzten zurückspielt. Warum setzt du das Meeting denn jetzt nicht auf 50 Minuten, sondern auf eine Stunde? Und sich da auch traut halt zu sagen, irgendwas stimmt hier jetzt gerade nicht. Und zum anderen aber auch, dass wenn ich sehe, dass ein Mitarbeiter von mir nicht macht. Dass ich dann halt eben ihm auch sage, Moment mal, wir haben doch

gesagt, wir machen 50 Minuten. Und ich muss es selber auch tun. Eigentlich sind es die drei Dinge. Also erst mal ihn selber empowern, dass er sich traut.“ (AW_IP7: 43 - 43)

„Das nachzumachen. Und auch den Nutzen dahinter sieht. Und dann halte ich vorleben und letztendlich auch durchaus mal an der einen oder anderen Stelle den Prozess dann auch umzusetzen.“ (AW_IP7: 45 - 45)

Gleichzeitig nimmt sie aber auch die Mitarbeitenden in die Pflicht und bringt das Thema umgekehrte Führung ins Spiel. Das bedeutet, dass auch die Mitarbeitenden in der Pflicht sind, Lernen in der Organisation voranzutreiben und aktiv ihre Vorgesetzten darauf anzusprechen. Damit umgekehrte Führung funktionieren kann, braucht es jedoch wiederum die Führungskraft, welche die Mitarbeitenden „empowern“ muss, damit diese sich trauen. Dies korreliert mit der erwähnten Vertrauensbasis. Nur diejenigen, die nichts Böses oder keine Ungerechtigkeit zu erwarten haben, sind zu solchen Schritten bereit.

Das vertrauensvolle Verhältnis allein reicht jedoch nicht aus. IP7 betont, dass es wichtig ist zu verstehen,

„warum agieren Menschen so, wie sie agieren (...) Und wie kann ich ihnen etwas beibringen“ (AW_IP7: 49 - 49).

Es gibt also keine Ideallösung, sondern die Führungskraft benötigt einige Fähigkeiten einer pädagogischen Fachkraft, um das jeweilige Potenzial der Mitarbeitenden heben zu können. Gelernt hat IP7 dies durch eigene Erfahrungen im beruflichen Kontext in Kombination mit entsprechenden Seminaren. Situieretes Lernen wurde also verbunden mit gezielten Schulungen und einem reflexiven Austausch. Als größtes Lernhindernis sieht IP7 in diesem Zusammenhang die Zeit, die man sich nehmen muss, um sich selbst zu entwickeln und sich mit den Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden und der Organisation zu beschäftigen. Darüber hinaus erachtet sie es als hilfreich, dem Gegenüber eine grundsätzlich positive Haltung zuzuschreiben, um leichter erschließen zu können, warum sich jemand verhält, wie er sich verhält. Daraus lässt sich erschließen, wie die Führungskraft das jeweilige Lernpotenzial heben kann. Zusammenfassend sieht IP7 die Rolle der Führungskraft wie folgt:

„Eine klare Richtung vorgeben. Vertrauen aufbauen, Fehler eingestehen und dabei authentisch sein und loslassen können.“ (AW_IP7: 71 - 71)

Dies entspricht der genannten Metapher des Leitwolfes, der die grundsätzliche Marschrichtung vorgibt und immer da ist, dadurch Vertrauen und Sicherheit aufbaut und gleichzeitig erkennt, wann er sich zurückziehen muss, um Entwicklung und Eigenständigkeit zu fördern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass IP7 am deutlichsten von allen Interviewten betont, dass die Einflussnahme der Führungskräfte auf das Lernen in der Organisation vom Alter, Wissens- und Entwicklungsstand der Mitarbeitenden abhängt. Je selbstständiger ein Mitarbeitender ist, desto weniger bedarf es der Einwirkung durch die Führungskraft. Ihre Rolle tritt erst dann wieder in den Vordergrund, wenn Schwierigkeiten entstehen und sie ihr Team zusammenhält und schützt. Darüber hinaus ist sie dafür verantwortlich, ihre Mitarbeitenden dahingehend zu entwickeln, dass diese dazu beitragen, vertretene und handlungsleitende Theorie in Übereinstimmung zu bringen. Diese Entwicklung bedeutet aber auch, die Mitarbeitenden so zu „empowern“, dass sie die Führungskraft darauf aufmerksam machen, wenn es zu einem Auseinanderdriften zwischen vertretener und handlungsleitender Theorie kommt.

Alle Einzelfälle zusammenfassend fällt auf, dass es für das individuelle Lernen am Beispiel der Kreativität notwendig ist, dass sich die Mitarbeitenden mit der Organisation identifizieren. Dadurch bekommt die Lösung von Problemen für sie eine Bedeutung und entspricht dem Prinzip der Anschaulichkeit. Damit die Mitarbeitenden auch selbst tätig werden, müssen sie darauf vertrauen, dass die Führungskraft hinter ihnen steht und zulässt, dass Fehler passieren. Zudem benötigt es für die Selbsttätigkeit den Glauben daran, wirklich etwas verändern zu können und dafür Wertschätzung zu erhalten. Beim Übergang von Kreativität in Innovationen ist es dann Aufgabe der Führungskraft, den Mitarbeitenden in diesen Prozess mit einzubeziehen oder ihn diesen Prozess zumindest mitverfolgen zu lassen.

Kommt es zur Implementierung der Innovation, trägt die Führungskraft die Verantwortung dafür, die Anschaulichkeit für die Mitarbeitenden zu gewährleisten, damit diese verstehen, warum was passiert und welche Auswirkungen das auf sie haben könnte. Hier müssen die Mitarbeitenden darauf vertrauen können, dass sie Ängste und Zweifel offen äußern dürfen. Werden diese Emotionen übergangen, können vertretene und handlungsleitende Theorie auseinanderfallen, weil sich die Mitarbeitenden nicht mit der Veränderung identifizieren können. Die beiden Schlagworte Identifikation mit der

und Vertrauen in die Organisation sind von der Führungskraft abhängig, da sie für die Mitarbeitenden die Organisation repräsentiert und durch ihre Vorbildrolle oder Leitbildfunktion das Verhalten und die mentalen Modelle der Mitarbeitenden im Sinne eines interaktionistischen Verständnisses prägt.

Nach der Darstellung der Einzelinterviews werden diese nun einander gegenübergestellt und im Hinblick auf die gebildeten Codes (vgl. Kap. 5.1.2 Kategorienbildung) analysiert.

5.2.2 Horizontaler Vergleich der einzelnen Interviews

Auf die vergleichende Darstellung der Codes 1.4.1.3 Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung, 2 Autopoiesis/Reifung, 3 Rollenveränderung, 5 Reflexionspartner und 6.3 Familienmodell soll an dieser Stelle verzichtet werden, da ihre Entstehung sich durch die Auseinandersetzung mit dem Material ergeben hat und in Kapitel 5.1.3 bereits dargestellt wurde. Nur der Code 6.1.1.2 Kommunikation wird noch einmal aufgrund seiner besonderen Bedeutung für das Lernen in der Organisation aufgegriffen. Daher liegt im Folgenden der Fokus auf den deduktiv gewonnenen Codes.

Im Vergleich der Interviews wird dargestellt, wie die Gesprächsimpulse aus dem Interview-Leitfaden zur Bildung der Codes beigetragen haben und wie die jeweiligen Reaktionen der Interviewten bei den Impulsen ausgefallen sind. Wo gab es Überschneidungen und Häufigkeiten in den genannten Aspekten? Wo gab es Unterschiede? Wo waren die Aussagen in sich schlüssig und wo gab es inhaltliche Widersprüche?

Code 1 Führungsverständnis

Die Interviews wurden damit eingeleitet, dass die Interviewpartner allgemein erläuterten, was sie unter dem Begriff Führung verstehen. Dies führte zum ersten Hauptcode **1 Führungsverständnis**. Zu diesem Code konnten folgende exemplarische Aussagen kodiert werden:

„Die zielführende Koordination von Prozessen verschiedener Menschen, die dazu führen, dass die berechtigten wirtschaftlichen Interessen eines Unterneh-

mens bestmöglich funktionieren, und das unter Einhaltung gewisser gesetzlicher Rahmenbedingungen und arbeitsrechtlicher Standards.“ (AW_Pretest: 24 - 24)

„dass ich in einem Organigramm Menschen unter mir habe“ (AW_IP2: 43 - 43).

„disziplinarischen Vorgesetzten natürlich auf der anderen Seite ja auch ein Freund, ein Ansprechpartner in allen Belangen.“ (AW_IP3: 21 - 21)

„den Menschen in den Mittelpunkt nimmt und ihn das auch spüren lässt. Aber dennoch versucht (...) im Wesentlichen seine Ziele zu erreichen“ (AW_IP6: 24 - 24).

„Eine Person zum Erfolg zu bringen. Und letztendlich das Unternehmen damit auch zum Erfolg zu bringen.“ (AW_IP7: 17 - 17)

Die Aussagen zeigen, dass sich die Interviewpartner an eine betriebswirtschaftliche Sichtweise im Sinne einer Aufbau- und Ablauforganisation mit klarer Zielfokussierung anlehnen. Die Führungskraft ist zwar auch Ansprechpartner und nimmt den Mitarbeitenden durchaus in den Blick, aber mehr im Sinne eines Handwerker- oder Gärtnermodells nach Geißler, um zu prüfen, wie die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bestmöglich für das Unternehmensziel oder das Ziel der Führungskräfte eingesetzt werden können. Eine Einbindung des Mitarbeitenden im Sinne eines Mitverantwortungsmodells zur Förderung von Kreativität und Innovation wird an dieser Stelle noch nicht eindeutig sichtbar.

Subcode 1.1 Prägende Einflüsse

Für die Präzisierung des genannten Führungsverständnisses wurden die Führungskräfte daraufhin gebeten zu erläutern, wie dieses Verständnis entstanden ist. Daraus folgte der erste Subcode **1.1 Prägende Einflüsse**. Er wird mittels folgender Aussagen dargestellt:

„viele Vorgesetzte, die jemanden führen im Laufe der Jahre. Da nimmt man immer das mit. Positiv oder negativ. Viele Seminare“ (AW_IP1: 27 - 27).

„jetzt sind meine Eltern selbstständig und auch da habe ich schon mal gesehen, wie meine Eltern mit Mitarbeitern umgehen“ (AW_IP2: 53 - 53).

„gutes Spiegelbild zwischen guten und schlechten Führungs-/Chefs. Man kann sich natürlich daran orientieren, was, was gute machen und wie man es vielleicht nicht machen sollte. Und ich glaube, diesen Einfluss überträgt man dann in sein eigenes Handeln“ (AW_IP3: 25 - 25).

„Eigentlich zwei Chefs, na ja, im Prinzip drei Chefs, die ich hatte, einer im negativen Sinne, wo ich gesagt habe, so möchte ich das später, wenn ich mal Führungsverantwortung habe, nicht machen, und dann eigentlich zwei Chefs, die das ja für mich sehr perfekt so vorgelebt haben.“ (AW_IP4: 26 - 26)

„Verschiedene Erfahrungen auf dem Weg zum Erfolg“ (AW_IP6: 24 - 24).

„Erfahrung mit unterschiedlichen Führungskräften“ (AW_IP7: 21 - 21).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass das Führungsverhalten der Interviewten durch deren Vorgesetzte geprägt wurde. Zwar werden auch das Elternhaus und berufliche Erfahrungen genannt, am häufigsten jedoch Erfahrungen mit Führungskräften. Letztlich orientiert sich das eigene Handeln am Verhalten anderer Personen, was die Vorbildrolle im Rahmen einer Führungsaufgabe betont. Vorbild wird in diesem Sinne sogar doppeldeutig verstanden: zum einen die positiven Vorbilder, deren Verhalten nachgeahmt wird, zum anderen die negativen Vorbilder, deren Verhalten man ablehnt. Die Bedeutung des Vorbildcharakters wird sich, wie die folgenden Codes zeigen, noch weiter präzisieren.

Subcode 1.2 Führungsmetapher

Danach wurden die Interviewpartner gebeten, das ganze Thema mit einer kurzen Metapher zu fassen, um die anfänglichen Beschreibungen des Themas Führung noch besser greifen zu können. Daraus resultierte der Subcode **1.2 Führungsmetapher**. Eine Metapher bzw. bildliche Darstellung eines Verständnisses ist tief im Bewusstsein verankert und kann die eigenen Annahmen und Vorstellungen prägnant auf den Punkt bringen. Eine verbale Darstellung hingegen benötigt eine längere Ausführung.

„Ich würde sagen, ein Hauptpunkt ist eigentlich Delegation und Kontrolle und das Coaching und Weiterentwicklung.“ (AW_IP1: 25 - 25)

„wenn das die passenden Köpfe sind (...) es geht sehr viel über dieses ganz, ganz Klassische, Kollegiale hinaus, irgendwo in diesen privaten Bereich.“ (AW_IP2: 55 - 55)

„Eine Straße mit Leitplanken am Rand und ganz vorne das Ziel, ja, ganz groß dargestellt, und die Mitarbeiter mit einer Landkarte in der Hand, wo sie aufgezeigt bekommen, wie sie dort hinzugehen haben, wo welche Hürden sind. Und ich sage mal, das ist jetzt schwer zu sagen. Ich renne wahrscheinlich nicht voran. Ich laufe hinterher und gucke, wie die Mitarbeiter das machen“ (AW_IP5: 30 - 30).

„versucht zu agieren wie in einer Familie, in der jeder Einzelne ernst genommen wird und in seiner Individualität auch wahrgenommen wird, aber man trotzdem am Ende, sagen wir mal, wenn man mit dieser Familie gemeinsam irgendwie, zum Beispiel ein Haus bauen müsste, dass man dann doch eben am Ende funktional unterscheidet und sich darüber im Klaren ist, dass jeder seine Funktion erfüllen muss, um am Ende dann ein Dach über dem Kopf zu haben und auch noch das Ganze irgendwie einigermaßen wirtschaftlich sinnvoll gestaltet zu haben“ (AW_IP6: 26 - 26).

Anhand dieser Ausschnitte zeigt sich, dass Führung durchaus als eine Aufgabe in einer sozialen Gemeinschaft wahrgenommen wird. Bei IP2 und IP6 lässt sich dieser soziale Charakter sehr gut erkennen, ist aber abhängig davon, dass die passenden Persönlichkeiten (IP2) zusammenfinden, gleichzeitig Hierarchien gebildet (funktional unterschieden) werden und das Ganze zielorientiert (wirtschaftlich sinnvoll) ausgerichtet wird (IP6). Bei IP1 und IP5 hingegen steht mehr der Moment der Kontrolle und Überwachung im Fokus. Bei diesem Führungsverständnis ist der Freiraum der Mitarbeitenden eher eingeschränkt und ihre Möglichkeiten, selbst Verantwortung im Sinne des Mitverantwortungsmodells zu übernehmen und damit zu Kreativität und Innovation beizutragen, scheinen eher begrenzt zu sein. Natürlich hängen diese Metaphern auch von der Kultur der jeweiligen Organisation und der jeweiligen Situation ab, in der sich die Interviewten zum Zeitpunkt des Interviews befanden.

Subcode 1.2.1 Bildliche Darstellung

Bei der Interpretation des Führungsverständnisses bestand das Risiko, dass eine Aussage anders verstanden wird, als sie ursprünglich ausgedrückt werden sollte. Um das Risiko für ein Missverständnis dieser Art zu reduzieren, wurde der Code der Führungsmetapher nochmals untergliedert in den Subcode **1.2.1 Bildliche Darstellung**, um das

Führungsverständnis mit einem einzigen Wort oder Sinnbild auf eine gut zu vergleichende Ebene herunterzubrechen.

„Zuckerbrot und Peitsche“ (AW_Pretest: 28 - 28).

„Familie“ (AW_IP2: 45 - 45).

„Psychiater, Kindergärtner und teilweise Seelsorger“ (AW_IP1: 25 - 25).

„Guidance“ (AW_IP3: 21 - 21).

„Leitplanken“ (AW_IP4: 86 - 86).

„Leitplanken“ (AW_IP5: 23 - 23).

„Familie“ (AW_IP6: 41 - 41).

„Leitwolf“ (AW_IP7: 23 - 23).

Anhand dieser Schlagworte ist erkennbar, wie unterschiedlich das zugrunde liegende Bild über das Thema Führung ist. Die Aussage aus dem Pretest deutet auf ein autoritäres bis patriarchalisches Führungsverständnis hin. Der Begriff der Leitplanken aus IP4 und IP5 legt die Annahme nahe, dass es sich um ein bürokratisches Führungsverständnis handeln könnte, das durch klare Regelungen und Abläufe sehr stark strukturierend wirkt. Das Bild der Familie, aber auch die Bilder des Leitwolfes, der Guidance und des Psychiaters, Kindergärtners oder Seelsorgers lassen hingegen eher auf ein Führungsverständnis im Sinne der symbolischen und emotionalen Führung schließen. Zum einen prägt eine Familie, ein Seelsorger oder Psychiater die mentalen Modelle und das Symbolverständnis der Familienmitglieder/Klienten (hier der Mitarbeitenden). Zum anderen bietet die Institution Familie oder die Person des Seelsorgers, Psychiaters oder Leitwolfes Sicherheit, Rückhalt und jemanden, auf den man sich in Krisenzeiten verlassen kann. Dies entspricht der stabilisierenden Position der Führungskraft im ursprünglichen Sinne eines Anführers oder Häuptlings, wie sie der emotionalen Führung zugrunde liegt.

Subcode 1.3 Vorbildfunktion, Subcode 1.3.1 Eltern-Kind/Führungskraft-Mitarbeitender

Diese stabilisierende Funktion der Führungskraft wird im Kontext einer lebenslangen Sozialisation und unter Berücksichtigung des genannten Familienmodells weiter ausdifferenziert. Dazu wurde der Code **1.3 Vorbildfunktion** mit dem vertiefenden Subcode **1.3.1 Eltern-Kind/Führungskraft-Mitarbeitender** gebildet. Beide Codes lassen

sich aus der theoretischen Vorarbeit ableiten, entfalten sich jedoch durch die Aussagen in den Interviews zum Familienmodell. Wie bereits dargestellt, wiederholten sich die Aussagen, dass frühere eigene Erfahrungen mit Vorgesetzten das heutige Führungsbild prägten. Es wurde immer wieder betont, dass es in der Organisation wie in einer Familie sei und Mitarbeitende das Verhalten des Vorgesetzten nachahmen wie Kinder das Verhalten der Eltern.

Die Aussagen zur Vorbildfunktion einer Führungskraft lauten wie folgt:

„Trotzdem wäre es vermessen zu sagen, man entwickelt Leute im Großen und Ganzen. Also natürlich ist der Vorgesetzte, in dem Fall meiner Person, nimmt Einfluss darauf, wie Leute Aufgaben annehmen, wo sie sich beklagen oder eben nicht beklagen, oder welche grundsätzlichen beruflichen Denkweisen Leute entwickeln. Damit will ich nicht sagen, dass das immer genau das Richtige ist, wie ich das tue.“ (AW_IP2: 93 - 93)

„ich muss das vorleben, das, was ich selber einfordere von meinen Mitarbeitern“ (AW_IP3: 77 - 77).

„Vorbildfunktion ganz, ganz wichtig. Ich denke, ich kann nur von, von Mitarbeitern, von einem Team Dinge erwarten, die ich selbst auch vorlebe.“ (AW_IP4: 38 - 38)

Interessant ist hierbei die Frage, ob sich die Interviewpartner bewusst sind, dass zukünftige Führungskräfte sie (also die Interviewpartner) im Führungsverhalten nachahmen werden, so wie sie es selbst getan haben. Daran lässt zumindest die Aussage von IP2 Zweifel aufkommen. Es lässt sich der Aussage nicht entnehmen, ob es zum Beispiel Bescheidenheit ist, dass IP2 nicht davon ausgeht, die Mitarbeitenden im Großen und Ganzen zu entwickeln, oder ob die eigene Wirkung auf die Mitarbeitenden als so gering eingeschätzt wird.

In einem nächsten Schritt wird das Thema Vorbildrolle weiterentwickelt, hin zu einem Verhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, das Ähnlichkeiten zu dem Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aufweist. Die Nachahmung des Verhaltens einer Bezugsperson (vormals Eltern, später die Führungskraft) sowie die Prägung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen durch diese Bezugsperson werden in der Phase der späteren, im beruflichen Umfeld stattfindenden Sozialisation fortgeführt, wie folgende Ausschnitte aus den Interviews zeigen:

„Das ist aber auch eine Frage, wie man es vorlebt als Unternehmer, als Führungskraft, wenn ich natürlich schon vorlebe, dass ich alle Informationen nur für mich behalte und mein eigenes Dasein auf Informationspolitik und Machtpolitik basierend rechtfertige, werden das meine Mitarbeiter genauso machen, sie machen ja genau das nach, was der Chef macht. Das ist wie mit Kindern, die Kinder machen nur das nach, was die Eltern bis dahin machen.“ (AW_IP3: 61 - 61)

„Das ist ja wie bei einem Kind (...) Kinder müssen ihre Grenzen selbst finden, da sage ich, ja, aber die müssen ja zumindest wissen, wo die Grenze ist, weil also wenn sie jetzt, woher sollen sie es wissen“ (AW_IP4: 106 - 106).

„Also das hat auch etwas mit der Vorbildrolle zu tun. Wenn ich jetzt einen Mitarbeiter belügen würde, hintergehen würde, dann ist das Vertrauensverhältnis kaputt und wenn das Vertrauensverhältnis nicht da ist, dann funktioniert es auch nicht in der Familie. Das ist genauso wie in jeder Familie auch, ja, wenn ich dem anderen nicht vertraue, dann hat auch die Beziehung dann wenig Sinn.“ (AW_IP5: 37 - 37)

„Ich glaube, das Verhältnis zwischen Eltern und Kind und Vorgesetzten und Mitarbeiter sehr ähnlich ist (...) gerade bei jungen Mitarbeitern prägt man die halt wirklich. Also wenn man die ersten Jahre einen jungen Mitarbeiter hat, dann ist man verantwortlich für die inhaltlichen Fähigkeiten, von dem, was er macht, aber auch das Ganze, wie er zum Beispiel auch mit einer anderen Person umgeht“ (AW_IP7: 29 - 29).

Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass dies nicht von allen Interviewpartnern so gesehen wurde, wie diese Passagen verdeutlichen:

„würde ich das distanzierter sehen wollen wie das Verhältnis von Eltern zu Kindern“ (AW_Pretest: 30 - 30).

„das professionelle Verhältnis kann auch bedeuten, dass man, man lacht und dass man auch Spaß hat und man soll auch Spaß haben“ (AW_Pretest: 32 - 32).

Daraus lässt sich schließen, dass das Verhältnis von Eltern zu Kindern nur in abgeschwächter und abstrakter Form auf das spätere Verhältnis Führungskraft zu Mitarbeitendem übertragen werden kann und, wie IP7 betont, vor allem für die jüngeren Mitarbeitenden gilt. Das Modell der Familie kommt insbesondere im Hinblick auf den Code

Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung zur Anwendung, und zwar durch eine wechselseitige persönliche Ebene des Zusammenseins und Arbeitens, wie diese Aussage klarstellt:

„es geht sehr viel über dieses ganz, ganz Klassische, Kollegiale hinaus, irgendwo in diesen privaten Bereich.“ (AW_IP2: 55 - 55)

Ausgehend von den vorherigen thematischen Schwerpunkten, was das eigene Führungsverhalten geprägt hat und die Bedeutung des Vorbildes, wurden die Interviewpartner um Auskunft gebeten, wie ihrer Meinung nach zukünftige Führungskräfte Führungskompetenz, insbesondere beim Umgang mit Menschen, entwickeln. Außerdem berichteten die Interviewpartner im Laufe der Gespräche immer wieder, wie sie selbst Führungskompetenz erlangten.

Hauptcode 1.4 Führungskompetenz entwickeln, Subcode 1.4.1 Emotionale Kompetenz

Aus den Empfehlungen für zukünftige Führungskräfte und den eigenen Erfahrungen der Interviewten leiteten sich der Hauptcode **1.4 Führungskompetenz entwickeln** mit dem auf das Kapitel 2.2.2 zurückgreifenden, spezifizierenden Subcode **1.4.1 Emotionale Kompetenz** ab. Im Bereich der Führungskompetenz wurden unter anderem folgende Empfehlungen und Erfahrungen durch die Interviewpartner kommuniziert:

„Viele Eindrücke mitnehmen. So viel Seminare wie möglich“ (AW_IP1: 92 - 92).

„sich einen Namen gemacht haben. Das sind auch Leute, wo man direkt sagt: Irgendwie witzig, irgendwie auch ein Typ. Wo man auch merkt, andere nehmen den auch wahr.“ (AW_IP2: 133 - 133)

„braucht man auch gewisse Voraussetzungen. Und die braucht man halt einfach, weil es der Job verlangt. Auch inhaltlich von der Ausbildung, weil einfach solche Leute gewisse Entscheidungen treffen müssen, die müssen Tragweiten haben“ (AW_IP3: 63 - 63).

„Seminar, in einer Weiterbildung. Bei mir war es alles Learning by doing“ (AW_IP4: 92 - 92).

„auch schon Feedback von seinen Kollegen geben lassen, weil die Kollegen merken ja auch, wie reagiert der. Und dieses Feedback, was man da bekommt,

wie ich mit Kollegen agiere und reagiere, das kann ich ja dann auch, das werde ich wahrscheinlich auch als Führungskraft an den Tag legen“ (AW_IP5: 71 - 71).

„fachlichen Anforderungen sehr gut beschäftigt, dass er den Dingen auf den Grund geht und dass er sich respektvoll und offen mit den Menschen umgeht und sich bewusst ist, dass wir zu über 90 Prozent aus Emotionen bestehen und dass man das berücksichtigen muss“ (AW_IP6: 69 - 69).

„wen führe ich denn heute eigentlich schon? Und darin viel üben.“ (AW_IP7: 69 - 69)

Als Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Führungskompetenz, explizit auf den Umgang mit Mitarbeitenden ausgerichtet, wird die fachliche Eignung genannt. Ohne diese Basis können Entscheidungen nicht mit der notwendigen Tragfähigkeit und Gewissenhaftigkeit getroffen werden. Neben den fachlichen Anforderungen werden Seminare und Weiterbildungen mit Schwerpunkt auf Führungstätigkeiten angeführt. Zudem sollten zukünftige Führungskräfte mit geplanter Personalverantwortung in Bereichen üben, in denen sie heute schon führen. Dies können Kollegen, Kunden oder Lieferanten sein. An diesen Stellen macht eine Rückmeldung über das eigene Verhalten bereits deutlich, ob man gegebenenfalls für die Übernahme von weiterer Führungs- und Personalverantwortung geeignet ist.

Auf die Frage, welche Rolle die jetzigen Führungskräfte für die zukünftigen Führungskräfte spielen, gab es folgende Antworten:

„Du brauchst einen guten Mentor.“ (AW_Prestest: 111 - 111)

„Förderkreisprogramm und zu HR oder ich sage, okay, im Rahmen der Möglichkeiten helfe ich dir. (...) fühle ich mich in der Verantwortung, ein Mitarbeiter zu entwickeln, also wirklich zu entwickeln, und natürlich auch zu reflektieren“ (AW_IP3: 63 - 63).

„wenn ich zum Beispiel eine Aufgabe delegiere, muss ich als Erstes das Ziel kommunizieren. Erst dann die ganzen Details. Weil wenn ich die Details als Erstes mache und den Hintergrund und so weiter, dann kann derjenige gar nicht die Informationen rausfiltern, die er braucht, um die Aufgabe zu machen.“ (AW_IP7: 69 - 69)

Auffallend ist, dass die Führungskräfte in keinem der Interviews explizit darauf eingehen, dass sie selbst im Rahmen ihrer Führungsverantwortung zukünftige Führungskräfte ausbilden und ihnen ein Leitbild sind, so wie sie es selbst einst erlebt haben. Zwar erfolgt der Hinweis auf einen Mentor, aber nicht, selbst dieser Mentor zu sein. IP3 wirft sogar die Frage auf, ob man sich wirklich in der Verantwortung fühlt, einen Mitarbeitenden zu entwickeln. IP7 macht deutlich, wie bei der Übernahme von Führungsverantwortung Aufgaben zu delegieren sind. Im Rahmen der Auswertung war es aber nicht möglich herauszufinden, ob die Interviewpartner eher zufällig nicht auf ihre Rolle als „Sozialisator“ und Führungskräfte-Entwickler eingegangen sind oder ob sie sich tatsächlich nicht in dieser Rolle wahrnehmen und eher Fachabteilungen wie die Personalabteilung oder spezielle Trainer in der Verantwortung sehen. Im Sinne des situierten Lernens wäre gerade die Führungskraft dafür prädestiniert, durch die Begleitung im täglichen Arbeitsablauf entwickelnd und prägend auf zukünftige Führungskräfte einzuwirken. Das Lernen würde hierbei im Arbeitsalltag in realen Situationen „nebenbei“ vollzogen und gegebenenfalls mit reflektierenden Gesprächen unterstützt. Neben diesen eher allgemein gehaltenen Aussagen über die Entwicklung von Führungskompetenz gab es auch Aussagen über emotionale Kompetenz:

„Für mich gibt es nur schwarz oder weiß, gut oder böse, macht, was ich sage, oder habe halt ein Problem. Das ist natürlich etwas, ja, was gerade im Umgang mit Menschen, ja, nicht unbedingt immer der richtige Weg ist.“ (AW_Prestest: 53 - 53)

„Sage ich dann auch immer, gehe mal kurz eine rauchen oder trinke mal einen Kaffee, wenn sie da nicht ganz reden wollen. Es gibt ja durchaus Mitarbeiter, die erzählen mir alles. So viel will ich dann gar nicht wissen“ (AW_IP1: 76 - 76).

„Also manche Wortwahl, mit der wir tagtäglich da agieren, unterstelle ich, wird es in unserer Buchhaltung nicht geben“ (AW_IP2: 109 - 109).

„man kann Empathie nicht an der Uni vermitteln. Man hat sie oder man erarbeitet sich sie oder man kann mit Leuten mit unterschiedlichen Bedürfnissen klar kommen. Das kann man nicht aus Lehrbüchern lernen.“ (AW_IP3: 27 - 27)

„ich kann mich ganz gut im Griff haben. Das lernt man halt auch mit der Zeit. Ich bin auch der Meinung, man kann nicht alles auf einem Seminar sich antrainieren.“ (AW_IP5: 58 - 58)

„intensiven Kontakt auf Augenhöhe mit maximaler Offenheit, die wiederum auch Offenheit auf der anderen Seite erzeugt, sozusagen eine Beziehung herzustellen.“ (AW_IP6: 30 - 30)

„dem Gegenüber eine positive Grundhaltung zuzuschreiben“ (AW_IP7: 75 - 75).

An diesen Beispielen wird deutlich, dass emotionale Kompetenz nichts ist, was man in einer Bildungseinrichtung oder in einem Seminar einfach erlernen kann (IP3 und IP5). Im Umgang mit Menschen (Pretest) spielt es eine erhebliche Rolle. Gerade IP1 zeigt, dass es durchaus ein Bedürfnis der Mitarbeitenden sein kann, die Führungskraft in ihre Gefühlswelt mit einzubeziehen, was für die Führungskraft durchaus unangenehm sein kann. Manches Agieren und manche Art der Kommunikation kann auf andere Menschen auch irritierend wirken (IP2). Hilfreich für emotionale Kompetenz scheint jedoch die Fähigkeit zu sein, eine offene Beziehung zu den Mitarbeitenden herzustellen und diese mit einer positiven Grundhaltung zu kombinieren (IP6 und IP7).

Subcode 1.4.1.1 Emotionen

Der Bereich der emotionalen Kompetenz wurde weiter untergliedert in den Subcode **1.4.1.1 Emotionen**, um die Besonderheit der Gefühle hervorzuheben. Gefühle sind, wie die Aussagen zur emotionalen Kompetenz zeigen, nicht so einfach zu steuern und zu entwickeln, wie dies mit Fachwissen der Fall ist. So hat „die akademische Intelligenz im Sinne schulischer Leistungen (...) mit dem Gefühlsleben kaum etwas zu tun.“ (Goleman 2015a, S. 54) Aber Fachwissen und Emotionen sind beide Teil des beruflichen Alltags und somit Teil der Führungsverantwortung. Daher werden im Folgenden Aussagen, die besonders auf die Gefühlsebene eingehen, zitiert:

„letztlich kann ich nur warten, bis es einfach wieder abflacht, ja. Das ist kein unerhebliches Problem“ (AW_Pretest: 103 - 103).

„meine Emotionen, die kriege ich relativ gut in den Griff. Es gibt wenig Menschen, wenn man mich nicht kennt, die merken, dass es mir nicht gut geht. Gut, die, die näher an mir dran sind, die merken es dann. Was man mir eher anmerkt, wenn ich stinksauer bin. Weil das dann zu verbergen ist dann doch schwerer.“ (AW_IP1: 69 - 69)

„gewisse Antennen für Personen und Stimmungslagen“ (AW_IP3: 71 - 71).

„ich bin ein impulsiver Mensch und versuche dann aber, wenn ich, wenn ich selbst merke, oh, das ist vielleicht doch einen Schritt zu weit, dann eben das Team wieder abzuholen und das ein bisschen abzuschwächen.“ (AW_IP4: 36 - 36)

„am Ende natürlich immer die wesentlichen bestimmenden Faktoren, weil wir ja zu über 90 Prozent aus Emotionen bestehen. Das heißt also, wenn es ihnen nicht gelingt, das Thema richtig aufzufangen, dann sind sie auch nicht wirklich erfolgreich.“ (AW_IP6: 28 - 28)

„Tränen gehören für mich auch dazu. Und ich glaube, gerade als Frau hat man halt eben auch, ist man vielleicht auch ein bisschen emotionaler als Männer und wenn dann Tränen kommen, dann gehen sie halt raus“ (AW_IP7: 27 - 27).

Diese Passagen zeigen, dass Gefühle sich nicht von der beruflichen Welt trennen lassen und es durchaus eine Herausforderung sein kann, sie in den Griff zu bekommen (Pretest). Der Umgang mit den eigenen Gefühlen kann sehr unterschiedlich ausfallen, wie sich an den Aussagen von IP1 und IP7 erkennen lässt. Das vollkommene Unterdrücken oder Überspielen der eigenen Empfindungen steht konträr dazu, Tränen zu akzeptieren und zuzulassen. Ergänzend zum Umgang mit den eigenen Gefühlen thematisieren IP3 und IP6 die Bedeutung der Sensibilität für die Gefühle des Gegenübers. Insbesondere IP6 sieht diese Fähigkeit als Erfolgsmerkmal.

Subcode 1.4.1.2 Menschen mit geringer Sozialkompetenz, Subcode 1.4.1.4 Umgang mit Konflikten

Die Thematik der Gefühle und Empfindungen wurde anschließend mit Blick auf besondere Gegebenheiten vertieft. Dazu wurden die Interviewpartner im Gespräch auf den Umgang mit Subcode **1.4.1.2 Menschen mit geringer Sozialkompetenz** und Subcode **1.4.1.4 Umgang mit Konflikten** angesprochen. Ziel war es, erkennen zu können, ob und wie weit Menschen mit geringer Sozialkompetenz⁵⁵ in das Lernen in der

⁵⁵ „Sozialkompetenzen [sind] zu unterscheiden (...) als zum einen situationsübergreifend und zum anderen situationsspezifisch. Übergreifende Bestandteile der Sozialkompetenz (etwa die Teamleitung) seien von situativen Elementen (z. B. dem aktiven Zuhören bei einem Teamgespräch) unterscheidbar, ebenso die selten anzuwendenden (z. B. in brisanten Konfliktsituationen) von alltäglichen (z. B. für einen Fehler um Entschuldigung bitten). Konsequenterweise seien Personen auch nicht als an sich sozialkompetent anzusehen, sondern jeweils unterschiedlich je nach Typ der Handlungssituation.“ (Gidion 2011, S. 130) Es handelt sich bei diesem Code also um Menschen, die in allen Bereichen der Sozialkompetenz Schwierigkeiten aufweisen.

Organisation eingebunden werden und ob sie einen spezifischen Beitrag im Sinne von Kreativität und Innovation leisten können. Darüber hinaus sollte erschlossen werden, wie Kreativität und Innovation durch zwischenmenschliche Konflikte behindert bzw. wie diese Konflikte gelöst oder verhindert werden können.

Auf den Umgang mit Menschen mit geringer Sozialkompetenz gingen insbesondere IP4, IP6 und IP7 ein:

„Ich denke schon, dass solche Menschen sehr wichtig sind, weil sie eben häufig auch ja kreative Ansätze haben und ja auch gute Ideen haben. Ich denke, es ist sehr schwierig, sie einzubinden, da dann wahrscheinlich ohne pädagogischen Background etc. wahrscheinlich noch viel schwieriger.“ (AW_IP4: 62 - 62)

„habe ich verhindert, dass der rausgeschmissen wird und das war eine meiner besten Entscheidungen, die ich je getroffen habe. Weil er tatsächlich in seiner Stille und, ja sagen wir mal, mangelnden Sozialtauglichkeit gewissermaßen, ne. Trotzdem sehr gut war und für bestimmte Tätigkeiten“ (AW_IP6: 64 - 64).

„ich hatte zum Beispiel so einen Mitarbeiter, der brauchte ein ganz klares Briefing und in diesem Briefing hat er sich dann ausgelebt und hat das dann umgesetzt. Also der hat absolut gigantische Excel-Tabellen gemacht, hat aber nicht, wenn ich ihm vorher gesagt habe, pass auf, das und das ist unsere Problemstellung, mach etwas dazu. Hat das nicht funktioniert, sondern ich musste dem wirklich konkret aufmalen, so und so soll die Excel-Tabelle aussehen. Und dann hat der aber nach und nach angefangen, das auch weiter zu optimieren. Aber er braucht das. Und für mich hat das erst mal im echten Moment gedauert zu verstehen, der ist halt nicht wie die Leute“ (AW_IP7: 67 - 67).

An diesen Aussagen wird deutlich, dass auch Menschen mit verminderter oder geringer Sozialkompetenz eine wichtige Rolle für das Lernen in der Organisation im Sinne von Kreativität und Innovation spielen können. Dieser Sonderfall betont die Rolle der Führungskraft als ausgleichende und formende Instanz für das Lernen in der Organisation. Menschen mit geringer Sozialkompetenz können als „Sonderling“ von den anderen Mitarbeitenden ausgegrenzt und abgelehnt, ihre Fähigkeiten können unterschätzt werden. Die Führungskraft muss dieses Potenzial erkennen und heben sowie vermittelnd zwischen den „normalen“ und den sozial eingeschränkten Mitarbeitenden agieren. Menschen mit geringer sozialer Kompetenz können, vermutlich gerade im Bereich der Kreativität, aufgrund ihrer Nonkonformität einen wertvollen Beitrag für die

Entstehung von Neuem für eine Organisation leisten. Dazu müssen diese Menschen jedoch, wie die beiden Aussagen deutlich zeigen, durch die Führungskräfte unterstützt und begleitet werden. Neben diesen sozial zurückhaltenden Menschen müssen ebenfalls die sozial aktiven oder starken Mitarbeitenden durch die Führungskräfte begleitet werden. Die Intensität des Begleitens ist abhängig von der jeweiligen Person. Dies können sowohl Führungskraft als auch Mitarbeitender sein. Die einen bevorzugen eine engere, die anderen vielleicht eine lockere Verbindung. In jedem Fall kann ein Eingreifen der Führungskräfte in Konfliktsituationen notwendig werden, gerade vor dem Hintergrund, dass Konflikte die Aufmerksamkeit der Mitarbeitenden von den fachlichen Themen der Organisation zu rein persönlichen und emotionalen Themen leiten können. Durch Konflikte, die nicht gelöst werden, gerät die Zielverfolgung der Organisation als wichtige Führungsaufgabe in Gefahr und das Lernen in der Organisation wird behindert, weil die Kapazitäten der Mitarbeitenden in die Konflikt- statt in die Lernsituation eingebracht werden. Wie eine solche Konfliktsituation entsteht und wie sie durch die Führungskräfte gehandhabt werden kann, zeigen die nachfolgenden Zitate:

„Man muss die Leute direkt mit der Problematik konfrontieren und sie mit aller Deutlichkeit darauf hinweisen, dass das Verhalten absolut inakzeptabel ist und auch nicht weiter toleriert werden wird.“ (AW_Prestest: 99 - 99)

„rede mal mit dem, irgendwas stimmt nicht. Oder am Schluss dann doch die autoritäre Art über einfach Anweisung auch mal schriftlich, das heißt eine Aktennotiz, Abmahnung.“ (AW_IP1: 53 - 53)

„Da muss man manchen Leuten auch mal erklären, dass das hier unser Beruf ist, dass wir dafür Geld kriegen“ (AW_IP2: 115 - 115).

„Informationen bei Ideen hinter dem Berg halt halten, weil sie Angst haben, damit vielleicht etwas preiszugeben, was aus Machtgefühl“ (AW_IP3: 61 - 61).

„Also ich spreche das aktiv an und versuche, da eben eine Sensibilität für zu entwickeln bei dem anderen, dass, dass man mit dem Verhalten einfach nicht weiterkommt und dass wir nur erfolgreich sein können, wenn wir eben alle gemeinsam an einem Strang ziehen“ (AW_IP4: 82 - 82).

„Wenn ich wissen würde, er ist zu faul, das zu machen, dann muss ich natürlich anders challenge, als wenn ich wüsste, so kann er es gar nicht, ja. Dann kann ich ihn, dann kann ich ihm eher Hilfestellung geben und sagen, gucke mal, du

könntest das auch so und so machen, ja. Und würde ihm Hilfe anbieten. Wahrscheinlich, ich sage mal, wenn ich wüsste, er wäre zu faul dazu, dann würde ich mehr mit Druck arbeiten“ (AW_IP5: 63 - 63).

„Meistens machen die Leute das aus Angst, weil sie Angst davor haben, dass sie, sie fühlen sich nicht stark genug, um ihre Position zu halten, also bauen sie sich irgendwo Sandsäcke auf diese Weise um die Position. Schützen sich gegen andere, indem sie die versuchen dumm zu halten und so durch Herrschaftswissen sozusagen.“ (AW_IP6: 57 - 57)

„Öffentlichkeit herstellst, indem du sozusagen das Ganze transparent machst und da traut sich ja keiner mehr, das werden alle wissen“ (AW_IP6: 58 - 58).

„also einzeln zur Seite genommen und habe halt gesagt: Überlege mal, was deine Aussage in diesem Meeting. Du sagst das vielleicht aus ein bisschen Sarkasmus heraus. Aber überlege mal, was das für eine Wirkung auf die anderen hat“ (AW_IP7: 61 - 61).

Angst scheint, wie IP3 und IP6 zeigen, wesentlich für das Entstehen von Konflikten und das Verhindern von Lernen in der Organisation zu sein; Angst, die eigene Position nicht halten oder verteidigen zu können, und Angst, Macht zu verlieren oder sie nicht aufbauen zu können. Diese Angst kann dazu führen, dass beispielsweise Informationen nicht richtig weitergegeben oder zurückbehalten werden, um einem anderen keinen Vorteil zu gewähren. Dagegen helfen laut IP6 nur die Herstellung von Öffentlichkeit und die Kommunikation im Team, damit keiner übervorteilt wird oder Informationen gezielt gesteuert einsetzen kann. Zudem machen die Aussagen von IP4, IP5 und IP7 deutlich, dass die Führungskräfte mit einer Mischung aus Verständnis und Hilfe statt Druck bzw. sanktionierenden Maßnahmen die Konfliktsituation angehen. Alle Interviewpartner versuchen, auf eine solche Situation zu reagieren und sie nicht einfach „laufen zu lassen“. Am deutlichsten äußert sich dazu der Interviewte des Pretests, er spricht die eindeutige Konfrontation an. Diese Konfrontation beginnt mit dem Versuch, die den Konflikt verursachenden Personen auf ihr unpassendes Verhalten aufmerksam zu machen und sie für ihre Wirkung auf andere zu sensibilisieren. In einem nächsten Schritt wird dieses Verhalten im Team diskutiert. Wenn es auch dann keine Lösung der Konfliktsituation gibt, werden disziplinarische Maßnahmen wie Abmahnung, Streichung des Bonus oder Kündigung in Betracht gezogen.

Hauptcode 4 Mentale Modelle/Symbolisierende Führung

Der zuvor beschriebene Umgang mit Konflikten ist notwendig, da die Menschen in einer Organisation über ganz unterschiedliche mentale Modelle verfügen, auf die sie bei ihrem alltäglichen Verhalten rekurrieren. Dies hat zu dem Hauptcode **4 Mentale Modelle/Symbolisierende Führung** geführt. Diese mentalen Modelle können Missverständnisse erzeugen, was zu erheblichen Problemen führen kann:

„Missverständnisse gibt es immer wieder und gerade Missverständnisse können dazu führen, dass Situationen völlig eskalieren, weil wie ich zu Eingang schon gesagt habe, ich ein ziemlich bis sehr impulsiver Mensch bin.“ (AW_Pre-test: 87 - 87)

Diese unterschiedlichen mentalen Modelle basieren auf:

„generationenübergreifenden Veränderung von Werten in der Gesellschaft oder auch in den Ansprüchen“ (AW_IP3: 31 - 31)

„jeder hat eine andere Herkunft, ein anderes Wissen, eine andere, ich sage mal, Expertise, einen anderen Schwerpunkt“ (AW_IP3: 57 - 57).

Sich dessen bewusst zu werden, dass Menschen über unterschiedliche mentale Modelle verfügen, und vor allem seine eigenen mentalen Konstrukte zu erkennen, ist keine leichte Aufgabe und kann durch einen konstruktiven Austausch unterstützt werden, wie sich folgender Aussage entnehmen lässt:

„das selbst zu merken, denke ich oft, also meistens schwieriger, weil man, weil das ja im Unterbewusstsein abläuft. Und das wirklich über Feedback eben von engen Vertrauenspersonen“ (AW_IP4: 109 - 109)

Die unterschiedlichen mentalen Modelle führen zu einem personenabhängigen Symbolverständnis. Hier setzt die symbolisierende Führung an und versucht, den Symbolen ein einheitliches Verständnis zu geben, um die unterschiedlichen mentalen Modelle einander anzunähern. IP2 zeigt, dass hier eine Umdeutung anstelle von Druck und Zwang erfolgt:

„letztendlich versuche ich, die Leute ja dahin zu bringen, dass sie (2 Sekunden) dem, was ich will, irgendwo aus Überzeugung folgen. Deswegen versuche ich, soweit ich das eben kann, auch einen Mitarbeiter nicht zu sagen: Das ist mein Weg und da ich die Fähigkeit habe, dir das jetzt zu sagen, dass du es tun musst,

musst du es tun. Sondern ich versuche, immer so ein bisschen ein Schleifchen drum zu machen“ (AW_IP2: 61 - 61).

Für ein einheitliches Symbol- und Wertverständnis ist es nach IP5 unerlässlich, dass die Führungskraft diesen Symbolen und Werten Glaubwürdigkeit und Bedeutung verleiht. Er zeigt dies am Beispiel der Fehlerkultur auf:

„Ich kann über mich selber lachen, ja, und ich kann auch, es ist für mich eine Kleinigkeit zu sagen, da habe ich jetzt einen Fehler gemacht und das war mein Fehler, sorry. Da ist ja nichts dabei. Das ist ja menschlich. Ich glaube, das Schlimmste ist, wenn, wenn sich jemand als Chef darstellt oder sagt, ich bin der Chef. Ich mache keine Fehler und das auch so darstellt. Und das wäre, das wäre für mich so das Oberpeinlichste“ (AW_IP5: 61 - 61).

Somit zielt die symbolisierende Führung darauf ab, ein einheitliches Symbolverständnis durch das Aufdecken und Angleichen der mentalen Modelle im Sinne einer gemeinschaftlichen Tätigkeit in der Organisation zu erzeugen.

Hauptcode 6 Lernen in der Organisation

Schwerpunkt im Rahmen der Forschungsfrage ist das Lernen in der Organisation und wie individuelles Lernen und organisationales Lernen miteinander in Einklang gebracht werden können. Dies führt zum Hauptcode **6 Lernen in der Organisation**, der entsprechend der unterschiedlichen inhaltlichen Fokussierungen, die sich aus der Theorie und der Empirie ergeben, ausdifferenziert wird in unterschiedliche Subcodes. Dazu wurden im Rahmen der Interviews immer wieder Gesprächsimpulse gesetzt wie Entwicklungen, neue Ideen und die Umsetzung von Ideen in den Organisationen. Der Hauptcode 6 Lernen in der Organisation soll zunächst eine Annäherung an die Thematik des Lernens in der Organisation bieten, um zu verstehen, wie das Lernen in den Unternehmen der Interviewpartner wahrgenommen wird.

„Lebenserfahrung einfach dir keiner geben kann, die kannst du auch nicht lernen, die kriegst du einfach. Das merke ich an mir selbst, ja, das merkt jeder Mensch an sich selbst und darüber hinaus kannst du die Menschen natürlich weiterqualifizieren“ (AW_Pretest: 79 - 79).

„dass die Firma über manche Sachen auch dann hinweggeht und Sachen zulässt, wenn jemand mal eine Zeitlang nicht vollkommen auf der Höhe ist“ (AW_IP2: 119 - 119).

„Führungskräftemeetings haben, in denen wir auch wieder, ja, die Ziele neu besprechen, vielleicht auch mal neu definieren“ (AW_IP4: 42 - 42).

„nur wenn sie sich damit identifizieren, habe ich auch eine Chance, dass ich diese Veränderungen und diese Neuheit dann auch bei den Mitarbeitern implementieren kann und das wirklich weiterentwickeln kann“ (AW_IP5: 41 - 41).

Bei diesem Lernen handelt es sich um eine kontinuierliche, nicht endende Lernanstrengung im Sinne einer Meisterschaft (vgl. Kap. 2.3). Eine Meisterschaft erfordert die kontinuierliche Entwicklung und Pflege der eigenen Kompetenzen sowie die stete Bereitschaft, sich neues Wissen und Verhalten anzueignen. Doch wie der Aussage des Pretests zu entnehmen ist, kann das Lerntempo nicht beliebig erhöht werden. Lebenserfahrung bedeutet, dass man das Leben erfahren haben muss. Man kann aber das Leben nicht schneller leben, um schneller zu lernen. Lernen braucht seine Zeit, die Zeit des Lebens selbst, aber auch die Zeit der Reife der einzelnen Person (siehe dazu auch Hauptcode 2 Autopoiesis/Reifung). Die Lernimpulse, die das Leben bzw. die Umwelt des Individuums erzeugen, können unverarbeitet und ohne Wirkung bleiben, wenn das Individuum, verstanden als geschlossenes System, sie nicht verarbeitet. Dann hat es zwar weitere Lebenszeit verbraucht, aber ohne signifikante Lebenserfahrung zu sammeln. Die Wirkungslosigkeit solcher Impulse kann, wie die Aussage von IP2 vermuten lässt, im persönlichen Umfeld einer Person begründet sein wie beispielsweise Krankheit, finanzielle Schwierigkeiten oder persönliche Konflikte. Das Zulassen solcher persönlich bedingter Lernpausen scheint für das Lernen in der Organisation sinnvoll zu sein. Kreativität und Innovation profitieren von der Begeisterung und aktiven Teilhabe der Mitarbeitenden. Es könnte sich also positiv auswirken, dass die Mitarbeitenden auch bewusste Pausen von diesem Prozess des Lernens in der Organisation nehmen können. Die Aussage von IP5 bestärkt diesen Gedanken, denn er betont die Wichtigkeit der Identifikation mit der Organisation für das Lernen in der Organisation. Eine entsprechende Rücksichtnahme, wie von IP2 angesprochen, könnte zu der von IP5 genannten Identifikation mit der Organisation beitragen und weitergehend zur Entwicklung der Organisation im Sinne von Kreativität und Innovation.

Subcode 6.1 Betriebliche Bildungsarbeit als Führungsaufgabe

Nach einem grundsätzlichen Einstieg in das Thema Lernen in der Organisation erfolgte eine Vertiefung anhand des Subcodes **6.1 Betriebliche Bildungsarbeit als Führungsaufgabe**, um sich dem Rollenverständnis der Interviewpartner im Hinblick auf das Lernen in der Organisation zu nähern. Die Interviews enthielten sehr viele Hinweise zu diesem Code, sodass zur besseren Übersicht hier die anschaulichsten Beispiele aufgeführt werden:

„Das heißt, für mich ist es einfacher, Menschen mitzureißen, ja, oder emotional, wie man neudeutsch sagt, abzuholen, ja, wenn sie über ein gewisses Maß an Bildung verfügen.“ (AW_Pretest: 77 - 77)

„Also wir haben hier einen relativ guten Chef, der viel Wert auf Mitarbeiter legt, das auch immer uns wieder einbläut. Aber auch die Mitarbeiter sagen, dass es ohne ihn nicht geht, wenn da irgendeine Neuerung ist, eine neue Strategie oder neue Programme. Machen wir eine Betriebsversammlung. Grundsätzlich mit allen Leuten, jetzt nächste Woche auch schon wieder zum Beispiel, wo er dann persönlich sich auch die Zeit nimmt und das vorstellt“ (AW_IP1: 31 - 31).

„ist jede Führungskraft imstande oder auch jeder Mitarbeiter, das mit Leben zu füllen. Und das sehe ich als meinen Job“ (AW_IP2: 91 - 91).

„Ich glaube, das findet man ja raus, worauf die Leute triggern und wo man die Leute auch positiv abholt, dass es halt kein gezwungener Modus ist.“ (AW_IP3: 55 - 55)

„Veränderungen in Prozessen und Strukturen, dass das relativ frühzeitig bekannt gegeben wird, dass die Mitarbeiter abgeholt werden und das auch verstehen.“ (AW_IP5: 41 - 41)

Immer wieder wird die enge Bindung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden in Bezug auf das Lernen in der Organisation genannt. Die Interaktion zwischen den beiden Parteien wirkt sich offensichtlich prägend auf die individuelle und die organisationale Fähigkeit zur Entwicklung aus. Auf der Ebene des organisationalen Lernens fungiert die Führungskraft wie ein Bindeglied zwischen der organisationalen Entwicklung und den Mitarbeitenden. Sie sollte bei Neuerungen (IP1) oder Veränderungen (IP5) die Mitarbeitenden frühzeitig mit einbinden (IP5) und vor allem persönlich präsent (IP2) sein. Innovationen scheinen in ihrer Umsetzung davon abhängig zu sein, dass die Führungskräfte den Bogen zwischen der Organisation (mit Strukturen und Prozessen)

und den Mitarbeitenden (mit Unsicherheiten und Fragen) schlagen. IP2 macht in diesem Zusammenhang deutlich, wie wichtig es ist, ein Lernkonzept mit Inhalt zu füllen, aber auch mit Leben. Es muss im täglichen Ablauf gelebt und verinnerlicht werden. So ist es in diesem Fall die Aufgabe der Führungskraft, die von ihr im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit entwickelten Lernstrategien der Organisation mit Leben und Glaubwürdigkeit zu füllen. Oder um es mit den Worten von IP3 zu sagen:

„Sozusagen Worte und Taten müssen korrelieren oder auch, so würde ich es mal, es ist egal, ob Worte auf Taten folgen oder Taten auf Worte“ (AW_IP3: 75 - 75).

Was eine Führungskraft an ihre Mitarbeitenden kommuniziert, muss sie selbst auch leben, um ihm Wirkung zu verleihen, damit im nächsten Schritt die Mitarbeitenden die Lernstrategien in die Tat umsetzen. Im Pretest und bei IP3 wird besonders das Thema individuelles Lernen aufgegriffen, denn beide betonen, dass man die Mitarbeitenden „abholen“ muss. Damit ist ein geistiges Abholen gemeint, indem man die Aufmerksamkeit und Emotionen der Mitarbeitenden weckt, um durch Begeisterung Einsatz und Mitverantwortung zu generieren. Bei IP3 wird deutlich, dass die Führungskraft dafür herausfinden muss, was eine Person „triggert“, also worauf sie positiv reagiert und was sie interessiert. Dieses „Abholen“ ist im Pretest jedoch an ein gewisses Maß an Bildung gekoppelt, das heißt, es wird davon ausgegangen, dass die Höhe der Vorbildung einer Person zu mehr Begeisterung für weiteres Lernen führt. Was ein gewisses Maß an Bildung ist, bleibt an dieser Stelle offen. Auch ist nicht eindeutig, ob die Führungskraft leichter Menschen mit höherer Bildung begeistern kann oder ob sie damit zum Ausdruck bringen möchte, dass die Begeisterungsfähigkeit einer Person mit dem Stand der Bildung positiv korreliert. In jedem Fall scheint das Wecken von Emotionen bzw. das geistige Abholen der Mitarbeitenden sich positiv auf das individuelle Lernen in einer Organisation auswirken zu können.

Subcode 6.1.1 Lernen im Sinne von Kreativität & Innovation, Subcode 6.1.1.1 Förderung von Kreativität & Innovation, Subcode 6.1.1.2 Kommunikation

Im Anschluss an die Erschließung des Selbstverständnisses der Führungskräfte im Rahmen des Lernens in der Organisation entstand der Kreativität und Innovation vertiefende Subcode **6.1.1 Lernen im Sinne von Kreativität & Innovation**. Er wurde

ausdifferenziert in Gegebenheiten, die sich unterstützend auf Kreativität und Innovation auswirken: die Subcodes **6.1.1.1 Förderung von Kreativität & Innovation** und **6.1.1.2 Kommunikation**.

Zunächst werden Passagen aus den Interviews vorgestellt, die das Lernen in der Organisation im Sinne von Kreativität und Innovation betrachten:

„es gab auch schon Mitarbeiter, die über die Zentrale richtig viel Geld verdient haben, weil sie einen guten Vorschlag gebracht haben“ (AW_IP1: 43 - 43).

„Also von Produkt über Darbietungsformen gibt es sehr viele praktische Beispiele, dass Ideen von Mitarbeitern und Kollegen, auch wenn die nicht aus Marketing sind und originär nicht produktverantwortlich sind, Umsetzung gefunden haben.“ (AW_IP2: 125 - 125)

„bei einem Schnack und vielleicht ein Glas Wein oder ein Glas Wasser einfach mal, mal quatschen und daraus ergeben sich im interaktiven, offenen Austausch neue Impulse“ (AW_IP3: 53 - 53).

„dass der Mitarbeiter auch die Fortschritte und die einzelnen Zwischenschritte mitbekommt, um ihn auch zu motivieren, da weiterzumachen“ (AW_IP4: 54 - 54).

„wenn das Team gut miteinander zusammenarbeitet und sich mag, dann feiern dann alle, diesen einen oder die eine dafür, dass sie diese gute Idee hatte. Und das ist dann Motivation für die eine auf der einen Seite, aber auf der anderen Seite auch, also sagen wir mal, Belohnung so, und Motivation für andere, so was auch zu machen. Weil sie dem dann nacheifern wollen, weil sie auch diesen Erfolg haben wollen.“ (AW_IP6: 37 - 37)

„sind die Argumente, die er dafür vorgebracht hat, die richtigen? Würde dann entscheiden, an welche Stelle soll ich das weitertransportieren, damit diese Idee halt letztendlich auch zum Leben erweckt wird. Das können ja Ideen sein, die ich in meiner Abteilung selber umsetzen kann, dann, wenn das Kosten-Nutzen-Verhältnis stimmt, würde ich es machen oder ich würde halt von wiederum meinen Vorgesetzten da entsprechend den Buy-in holen“ (AW_IP7: 39 - 39).

In den Aussagen von IP1 und IP6 lässt sich erkennen, dass Ideen in irgendeiner Form eine Wertschätzung oder Belohnung verdienen, sei es monetär wie bei IP1 oder als Bewunderung oder Wertschätzung im Beispiel von IP6.

Es gibt immer wieder Aussagen, die darauf hinweisen, dass eine Führungskraft nicht motivieren, aber sehr leicht demotivieren kann. Anders gesagt: Die Mitarbeitenden haben die Motivation, sich kreativ in die Organisation einzubringen. Diese Motivation kann extrinsisch sein, zum Beispiel in Form von Prämien oder Bonuszahlungen. Sie kann aber auch intrinsisch sein, verbunden mit dem Wunsch, sich selbst zu entfalten und aktiv teilzuhaben oder gelobt zu werden. Die Interviews machen zwar deutlich, dass eine Form von Rückkopplung für das Einbringen kreativer Ideen sinnvoll ist, nicht aber, dass die Führungskräfte die Mitarbeitenden dazu motivieren können. Was die Führungskraft jedoch tun kann, ist, wie IP3 zeigt, sich Zeit für den Austausch mit den Mitarbeitenden zu nehmen, um in diesem Rahmen gemeinsam etwas Neues entstehen zu lassen. Um Demotivation zu vermeiden, ist es sinnvoll, die Mitarbeitenden in den Prozess des Übergangs von Kreativität in Innovation einzubinden, damit sie miterleben können, wie sich ihre Ideen mit Leben füllen (siehe dazu IP4). Ferner kann die Führungskraft als Teil der betrieblichen Bildungsarbeit dafür Sorge tragen, dass Ideen an die richtige Stelle in der Organisation übermittelt werden, nämlich dort, wo sie den größtmöglichen Nutzen bringen. Dann kann es sein, wie IP2 und IP7 zeigen, dass eine Idee erst an einer anderen Stelle ihre volle Wirkung entfalten kann und nicht im eigentlichen Tätigkeitsfeld des Mitarbeitenden. IP7 schlägt auch hier wieder den Bogen zwischen dem individuellen und dem organisationalen Lernen und balanciert sie in der Organisation aus. Auf der Basis dieser Erkenntnisse wird im Folgenden darauf eingegangen, was sich förderlich auf Kreativität und Innovation auswirkt. Aufgrund der Vielfalt und Häufigkeit dieses Codes werden zunächst prägnante Schlagworte in der folgenden Abbildung dargestellt.



Abbildung 10: Schlagworte zur Förderung von Kreativität und Innovation (eigene Darstellung)

Die Wortwolke hebt die Begriffe, die besonders häufig genannt wurden, deutlicher hervor als jene, die weniger oft genannt wurden. Ein Wort ist dabei besonders präsent: Zeit. Die Bedeutung von Zeit wurde bereits im Pretest offenkundig:

„Da braucht man halt Zeit für und Zeit ist oft ein Manko“ (AW_Pretest: 83 - 83).

Zeit braucht es, damit neue Ideen entstehen können, damit die Gedanken ohne Druck und im Austausch mit anderen fließen können. Zudem braucht es Zeit, um Ideen in Innovationen umwandeln zu können. Der in Kapitel 2.3.3.2 beschriebene Innovationsprozess zeigt den langen Weg von einem kreativen Einfall hin zu einer wirtschaftlich nutzbaren Innovation. Neben der Zeit gibt es weitere Rahmenfaktoren, die sich günstig auf das Entstehen von Kreativität und Innovation auswirken. Dazu zählt beispielsweise ein gezielter Umgang mit Kreativität in Form eines Ideenmanagements, das verbunden sein kann mit entsprechenden Prämien oder anderen Formen der Wertschätzung. Dieser planvolle Umgang mit Ideen setzt bereits viel früher an, indem die Mitarbeitenden Freiraum erhalten für gedanklichen Spielraum, um etwas Neues entstehen zu lassen. Daneben braucht es die Offenheit der Organisation, neue Ideen zuzulassen und den Mitarbeitenden die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in die Organisation einzubringen.

Hier kommt wiederum die Führungskraft ins Spiel, die diese Offenheit vorleben und verkörpern muss, zum Beispiel in Form von Interesse an den Ideen der Mitarbeitenden, in Form eines regelmäßigen Austauschs mit Feedback und Reflexionsschleifen oder dadurch, dass sich die Mitarbeitenden neuen Herausforderungen stellen müssen und dazu von ihren Vorgesetzten entsprechend empowert werden.

Subcode 6.1.1.2 Kommunikation

Wesentlich für den Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden sowie für das Entdecken des Entwicklungspotenzials der Mitarbeitenden ist neben den organisationalen strukturellen Komponenten sowie der Unterstützung und Glaubwürdigkeit der Führungskraft das Thema Kommunikation. Der Subcode **6.1.1.2 Kommunikation** greift diesen Aspekt auf. Kommunikation, sowohl verbal als auch nonverbal, ist die Basis eines interaktionistischen Verständnisses. Sie bedeutet vor allem einen gelungenen Austausch und die Fähigkeit, auf einer Metaebene zu kommunizieren, um zum Wohle des Lernens in der Organisation mögliche Hürden gering zu halten. Folgende Aussagen beziehen sich auf diesen Aspekt:

„und dann muss man sie, wenn sie dann überhaupt von sich aus schon mal Input gibt, ja, dann muss man sie dann fragen, warum ist es denn so? Ja, und dann, und dann kommt man mit den Leuten ins Gespräch“ (AW_Pretest: 83 - 83).

„dann auch bewusst gesagt, wenn es zu schnell geht, ihr was nicht versteht oder Angst habt, können wir dies gerne im Einzelgespräch machen, weil es ist nicht jedermanns Sache, vor oder in der Gruppe zu reden“ (AW_IP1: 49 - 49).

„Das kann man als Führungskraft schon fördern, indem man in solchen, ich sage mal, Gesprächen den Leuten schon mal die andere Rolle zuweist“ (AW_IP3: 59 - 59).

„noch häufiger in den Austausch gehen müssten, dass, ja, dass Kritik auch konstruktiv wahrgenommen wird. Das ist leider häufig so, dass, dass Kritik also gerade zwischen verschiedenen Abteilungen, ja dann als Affront gewertet wird oder als zu persönlich genommen wird.“ (AW_IP4: 76 - 76)

„du kannst Flyer oder ein E-Mail rumschicken, aber das ist nie so persönlich, als wenn der Geschäftsführer und der Marketingchef und der was weiß ich

vorne steht und sagt, so, in meinem Bereich ist es so. Die Mitarbeiter fühlen sich abgeholt und informiert“ (AW_IP5: 45 - 45).

„natürlich wichtig, jeden Tag mit einem Mitarbeiter also zu sprechen, und das ist nicht, das muss nicht mal um Job gehen, aber ihm wenigstens die Möglichkeit auch zu geben, dass er etwas äußern kann“ (AW_IP7: 57 - 57).

Wie diese Beispiele zeigen, kann Kommunikation nicht nur das Lernen in der Organisation fördern, sondern es auch blockieren oder erschweren. Schon im Pretest zeigt sich, dass sich einige Menschen damit schwertun, sich zu äußern, und sich dies gegenüber einer Führungskraft noch verschlimmern kann. Gründe dafür können Unsicherheit sein oder das Gefühl, die Führungskraft interessiere sich nicht für die eigenen Äußerungen. Eine weitere Hürde nennt IP1, denn einigen Mitarbeitenden fällt es schwer, sich in der Gruppe zu äußern, etwas nachzufragen oder zu hinterfragen. Haben diese Personen nicht die Möglichkeit, sich beispielsweise in Einzelgesprächen mitzuteilen, können wertvolle Ideen oder Innovationsverbesserungen verloren gehen. IP4 zeigt das Problem von Kritik. So kann ein konstruktiver Austausch daran scheitern, dass Ideen oder Verbesserungsvorschläge als persönlicher Affront wahrgenommen werden, in der Folge nicht ernst genommen und dann auch nicht weiterverfolgt werden. Als Lösung schlägt IP3 vor, den Mitarbeitenden eine andere Rolle zuzuweisen. Er führt dazu aus:

„Weil man natürlich und das ist völlig normal, wir als Führungskraft sicherlich auch, der Mitarbeiter natürlich in dem Moment in dem Meeting in seiner Rolle als Mitarbeiter für einen speziellen Fachbereich ist oder in seiner Rolle für, als Spezialist für etwas. Und wenn man halt es aber offen hält und man mal sagt, na ja, stell dir doch mal vor, das wäre dein Unternehmen oder du bist CEO oder du bist Finance-Chef, du bist IT-Chef. Was würdest du denn dann machen und man den Leuten versucht, ich sage mal, ein Unternehmen etwas näher zu bringen mit den Prozessen im Hintergrund, dass man mehr Verständnis aufbaut, dass man darüber eine differenzierte Sichtweise fördern kann.“ (AW_IP3: 59 - 59)

Für die individuelle und organisationale Entwicklung könnte dieser Rollenwechsel sehr zielführend sein. Es kommt zu einer Erweiterung der mentalen Modelle, umfassendere Perspektiven können eingenommen werden und damit zu ganzheitlichen Lösungen beitragen. Darüber hinaus müsste Kritik auf eine abstraktere, organisationsweite

Ebene transferiert werden, was die Chance auf eine Kommunikation auf der Metaebene erhöht.

Auf keinen Fall sollte die persönliche Komponente der Kommunikation unterschätzt werden, nicht nur beim Thema Kritik (vgl. die Aussagen von IP5 und IP7). So äußert IP5, dass wichtige Inhalte immer persönlich und direkt sprachlich zum Ausdruck gebracht werden sollten und nicht schriftlich oder über Dritte. Das persönliche Gespräch Face-to-Face scheint die beste Grundlage zu sein, um Informationen Bedeutung zu verleihen und den Mitarbeitenden eine Plattform zu bieten, um sich einzubringen.

Subcode 6.1.2 Personalentwicklung/Individuelles Lernen, Subcode 6.1.3 Organisationsentwicklung/Organisationales Lernen

Neben diesen im Hinblick auf Kreativität und Innovation im Rahmen des organisationalen Lernens ausgewerteten Inhalten enthielten die Interviews auch Passagen, die zum Teil nicht eindeutig auf Kreativität und Innovation bezogen wurden, sodass es nötig wurde, wieder auf eine abstraktere Ebene zu wechseln. Dies führte zur Bildung der Subcodes **6.1.2 Personalentwicklung/Individuelles Lernen** und **6.1.3 Organisationsentwicklung/Organisationales Lernen**. Eher allgemein gehaltene Aussagen zum individuellen Lernen waren zum Beispiel:

„weil erfahrungsgemäß ist es so, dass die Mitarbeiter, ohne dass sie einen Input von einer wie auch immer gearteten Stelle bekommen, ja auf dem Niveau verharren“ (AW_Prestest: 36 - 36).

„jeder hat ja einen unterschiedlichen Lernmodus. Also der eine liest sich einen Text durch, hat das im Kopf, versteht das. Der Nächste ist eher kognitiv und guckt zu und, sage mal, schaut sich Dinge ab und reproduziert die dann für sich selbst. Der Nächste nimmt Dinge auf und reflektiert die vielleicht und dann kommt es natürlich erst eine Stufe weiter. Indem du Dinge auch geistig verarbeitest und für dich selbst infrage stellst“ (AW_IP3: 35 - 35).

„Mitarbeiter einfach involvieren und mit integrieren in diese Prozesse“ (AW_IP4: 44 - 44).

„Jeder muss wissen, was er für eine Verantwortung hat und für ein To-do hat mit seinem Rädchen, dass das Ganze dann ineinander greift und dass das

oberste Ziel, was rausgegeben wird und was sukzessive heruntergebrochen wird, dass das dann erreicht wird“ (AW_IP5: 39 - 39).

„Ungerechtigkeit erzeugt Widerstand und hat keine motivierende oder ordnende Wirkung.“ (AW_IP6: 75 - 75)

Die erste Aussage (Pretest) zeichnet ein eher düsteres Bild des individuellen Lernens. Das Individuum trägt demnach keinen eigenen Anreiz in sich zur Entwicklung, sondern es bedarf des externen Impulses, also eines Anstoßes von außen, um Entwicklung in Gang zu setzen. Diese Vorstellung entspricht am ehesten einem Lernmodell im Sinne des Handwerkermodells nach Geißler. Die Führungskraft gibt in diesem Fall alles vor und dem Mitarbeitenden wird nur eine ausführende Rolle zuteil. Individuelles und organisationales Lernen sind in diesem Beispiel determiniert durch die Führungsebene.

Alle anderen Aussagen lassen auf ein anderes Lernverständnis schließen. Hier tritt die individuelle Komponente deutlich in den Vordergrund. So geht IP3 davon aus, dass das individuelle Lernen sehr unterschiedlich verläuft und es nicht eine beste Lösung geben kann, sondern dass das Lernen von den persönlichen Bedürfnissen und Veranlagungen abhängt. Die Erweiterung oder Veränderung der Wissens- und Verhaltensbasis orientiert sich hierbei an dem persönlich ansprechendsten Lernmodus. IP4 betont die Einbindung der Mitarbeitenden im Sinne des situierten Lernens, um das individuelle Lernen in der Organisation zu unterstützen. Diesen Ansatz vertritt auch IP5, indem er verdeutlicht, wie wichtig es ist, dass jeder versteht, welche Bedeutung sein Wirken für die Organisation hat. Ein Überblick über die Gesamtzusammenhänge wirkt sich positiv auf das Entwicklungspotenzial des Einzelnen aus. Die Wichtigkeit der Nachvollziehbarkeit des organisationalen Geschehens und der Entscheidungen durch die Führungsebene kommt auch bei IP6 zum Ausdruck. Wenn organisationale Vorgänge oder Entscheidungen als ungerecht empfunden werden, kann dies destruktive Folgen haben. Das Verständnis für organisationale und individuelle Zusammenhänge entspricht dem Charakter des situierten Lernens, denn Neues wird vor dem Hintergrund der eigenen mentalen Modelle gelernt. Ungerechtigkeit, weil etwas nicht nachvollziehbar ist, führt dann dazu, dass das individuelle Lernen reduziert oder erschwert wird. Als Beispiel dafür könnte die Einführung einer neuen Software dienen. Den Umgang erlernen die Mitarbeitenden leichter, wenn sie den Nutzen daraus für sich und die Organisation erkennen und das Ganze nicht als etwas empfinden, das ihnen das Leben schwerer machen soll.

Im Anschluss an die Aussagen zum individuellen Lernen folgen die Aussagen zum organisationalen Lernen:

„du hast eine Basis im Unternehmen und ansonsten hast du Außenfaktoren“ (AW_Pretest: 57 - 57).

„und aus dem Plenum heraus, wenn das viele für eine sinnvolle Anmerkungen oder Veränderungsvorschlag halten, gibt es viele Dinge, die dann noch im Prozess direkt geändert werden“ (AW_IP2: 129 - 129).

„Je eher ich mich mit Veränderungen, die mir die Informationen vorliegen, umso, umso schneller kann ich mich damit identifizieren und dann habe ich auch genügend Zeit einzuwirken und zu sagen: Das muss ja nichts Negatives sein.“ (AW_IP5: 41 - 41)

„Das heißt dann Workshops zum Thema, so mit hundert Leuten. Und einmal ging es zum Beispiel um das Thema Fehlerkultur. Dass wir da halt versucht haben, eine Message auch zu transportieren. Hey, es ist wichtig, Fehler zu machen. Um halt die Kultur da auch so ein bisschen zu verändern und dann gleichzeitig aber auch Workshops zu machen, um das konkret zu machen.“ (AW_IP7: 37 - 37)

Auch beim organisationalen Lernen zeigt sich die eher defensive Haltung der Interviewten zu ihrer Verantwortung für das Lernen in der Organisation. Die Anstöße für Veränderungen erfolgen hauptsächlich durch die Umwelt und nicht aus einer eigenen Auseinandersetzung mit dem Entwicklungspotenzial. Daher erscheint das organisationale Lernen hier eher mit einer Anpassung oder Angleichung an die Umwelt vergleichbar zu sein statt mit dem Heben des eigenen Potenzials. Dies verdeutlicht aber auch, dass der Zwang zur Entwicklung durch die rapide Beschleunigung der äußeren Umstände unausweichlich ist. Es stellt sich die Frage, ob organisationales Lernen überhaupt ohne entsprechenden Wettbewerbsdruck oder äußeren Zwang zur Entwicklung erfolgt. Dazu liefern die weiteren Aussagen keine eindeutige Antwort. Was jedoch formuliert wird, ist, dass die frühzeitige und intensive Einbindung der Mitarbeitenden zur „Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, (sowie zur) Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz“ (Probst und Büchel 1994, S. 17) beiträgt. Wichtig für das organisationale Lernen ist die Unterstützung dieses Prozesses durch die Mitarbeitenden. Dazu muss diese Veränderung als etwas

Positives wahrgenommen werden und es benötigt Zeit, um das Ganze konkret zu machen. Gerade wenn ein kultureller Wandel angestrebt wird, braucht es den behutsamen und stetigen Umgang damit, denn die Art und Weise, wie die Mitarbeitenden einst in die berufliche Welt sozialisiert wurden, wird verändert und damit müssen sich auch die mentalen Modelle und Wirklichkeitskonstruktionen der Mitarbeitenden verändern. Hier kommt die symbolisierende Führung zum Tragen: Symbole erhalten eine neue Deutung, um eine Veränderung der mentalen Modelle anzustoßen. Bedenkt man jedoch den autopoietischen Charakter des Menschen, kann nicht sichergestellt werden, dass die durch die Führungskraft gegebenen Impulse zur Neudeutung von Symbolen von den Mitarbeitenden verarbeitet und angewendet werden.

Subcode 6.2 Lernhindernisse, Subcode 6.4 Pädagogische Kenntnisse

Neben diesen Lernhindernissen gibt es noch diverse andere Faktoren, die das Lernen in der Organisation beeinträchtigen können, was zu dem Subcode **6.2 Lernhindernisse** führte. Dem Thema Lernhindernisse konnte sich insgesamt über den Verlauf des jeweiligen Interviews genähert werden bzw. über die Fragestellung, ob die Führungskräfte so führen können, wie sie das für sinnvoll halten.

In diesem Zusammenhang wurde auch das Thema aufgegriffen, ob spezielle methodische oder didaktische Kenntnisse für die Arbeit der Führungskräfte hilfreich sein könnten, was zum letzten Subcode **6.4 Pädagogische Kenntnisse** führte.

Begonnen wird mit den Lernhindernissen:

„fehlt anscheinend die Kreativität oder den Mut zu sagen: Ich sag mal was bei meinem Chef und gehe nicht davon aus, dass er drüber lacht oder es für doof erklärt. Also ein relativ schwerer Punkt.“ (AW_IP1: 39 - 39)

„was eigentlich immer fehlt, ist die Zeit“ (AW_IP1: 82 - 82).

„ein sehr heterogenes Team hast mit verschiedensten Aufgabenstellungen und vielleicht auch verschiedenen Altersstruktur, wird es schwieriger, alle zu motivieren, a Ideen zu kreieren“ (AW_IP3: 49 - 49).

„Ideen entstehen nicht in einem speziellen Raum, nur weil draußen Ideen-Raum drauf steht. Das ist der größte Fehler“ (AW_IP3: 51 - 51).

„Neid und Missgunst ist ja Teil der großen Gesellschaft geworden. Man gönnt dem Fremden ja nicht die Butter auf dem Brot“ (AW_IP3: 57 - 57).

„Es ist leider viel so die Denke, na, das haben wir immer so gemacht. Auf mich hört eh keiner, das ist so ein bisschen so ein Problem aus der Vergangenheit, auch das wir noch nicht richtig aufgekratzt haben“ (AW_IP4: 50 - 50).

„Das Schlimme ist, dass ich dann, was die aber gar nicht kapieren, dass Mitarbeiter sich vom Unternehmen innerlich verabschieden. Die machen ihren Job, die kriegen ihre Kohle. Die haben auch Lust, auf Arbeit zu gehen, weil sie ihre Kollegen haben und, ja, aber vom Unternehmen haben sie sich innerlich verabschiedet, so.“ (AW_IP5: 35 - 35)

Besonders IP3 liefert eine sehr umfassende Perspektive auf unterschiedlichste Lernhindernisse und verdeutlicht, warum die Entstehung von kreativen Ideen und das Umsetzen dieser Ideen in für die ganze Organisation nutzbare Innovation zum Teil so schwierig ist, obwohl es einen gesellschaftlichen und wettbewerbstechnischen Zwang dazu gibt. Zunächst zeigt IP3 auf, vor welchen Herausforderungen die Führungskraft in einem heterogenen und generationsübergreifenden Team steht. Die mentalen Modelle der Mitarbeitenden können sehr unterschiedlich sein, sodass es für die Führungskraft problematisch sein kann, alle Mitarbeitenden „abzuholen“ und eine gemeinsame entwicklungsorientierte Sichtweise zu schaffen, die dazu beiträgt, gemeinsam kreativ und innovativ zu agieren. Neben den unterschiedlichen und teilweise kaum kompatiblen mentalen Modellen der Generationen besteht eine weitere Herausforderung darin, dass Kreativität nicht einfach angeordnet werden kann. Es ist möglich, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, aber nicht möglich, Kreativität per Arbeitsanweisung zu fordern. Als letzten wesentlichen Punkt nennt IP3 das gesellschaftliche Problem, dass die deutsche Kultur sehr stark von Neid gekennzeichnet ist. Neid kann beispielsweise dazu führen, dass Ideen abgelehnt werden, weil man nicht selbst darauf gekommen ist oder weil sie zur Anerkennung desjenigen führen könnten, der die Ideen gehabt hat. Eine Idee wird vielleicht gar nicht erst geäußert, um den eigenen sozialen Status nicht zu gefährden, oder weil jemand Angst davor hat, dass er aufgrund seines besonderen Engagements im Team ausgegrenzt wird. Warum ist dieses Problem so wesentlich? Weil es sich hierbei um Aspekte der primären Sozialisation handelt, die sehr tief in den Menschen verwurzelt sind und nicht im Rahmen einer sekundären oder beruflichen Sozialisation aufgebrochen werden. Berger und Luckmann beurteilen die primäre Sozialisation als wesentlich stabiler als alle später folgenden Formen der Sozialisation. Hier gerät die Führungskraft an ihre Grenzen, wenn sie es nicht schafft, im Rahmen

der symbolischen Führung Kreativität und Innovation einen erstrebenswerten Stellenwert zu geben. Diese Wertschätzung dürfte insbesondere in Stresssituationen nur schwer realisierbar sein, da bei Stress ein Rückfall in die Verhaltensmuster der primären Sozialisation zu erwarten ist. Darauf könnte auch die Aussage von IP1 schließen. Er kann nicht nachvollziehen, warum sich die Mitarbeitenden nicht mehr mit ihren eigenen Vorschlägen einbringen. IP1 vermutet, dass entweder überhaupt keine Kreativität vorhanden ist oder dass der Mut dazu fehlt. Aber auch die genannte Neid-Kultur könnte ein Grund dafür sein, dass Ideen nicht kommuniziert werden.

Weitere Gründe für ein gestörtes Lernen in der Organisation liefern IP4 und IP5. IP4 schildert die Destruktivität einer inneren Haltung, die davon ausgeht, dass man nichts bewirken kann oder lieber alles so belässt, wie es war gemäß der Aussage „never change a running system“. Hier stellt sich die Frage, ob es ein „running system“ ist oder ob die Organisationsmitglieder versuchen, sich eine Wirklichkeit zu konstruieren, die mehr dem Bewahren als der Entwicklung dient, verbunden mit ihren potenziellen Unsicherheiten. IP5 hebt zudem die Problematik hervor, wenn sich die Mitarbeitenden nicht mit der Organisation identifizieren. Nehmen sie sich nicht als Teil der Organisation wahr, dann entsteht kein wirkliches Interesse, die Entwicklung der Organisation bewusst durch die eigene kreative Leistung voranzubringen. In diesem Fall „können“ und „dürfen“ sich die Mitarbeitenden einbringen, aber sie „wollen“ es nicht. Damit fehlt eine wesentliche Komponente für Kreativität. Interessant ist an dieser Stelle, ob die interviewten Führungskräfte für die Förderung von Kreativität und Innovation pädagogische Kenntnisse als hilfreich empfinden, um auf das situierte Lernen und damit auf eine Identifikation mit der Organisation besser einwirken zu können. Denn bei einer nicht stattfindenden Identifikation mit einer Organisation könnte es sein, dass die bestehenden Organisationsmitglieder es nicht schaffen, den Sinn der Organisation an die neuen Organisationsmitglieder zu transportieren und damit die Regeln und Gegebenheiten der Organisation zu legitimieren. Mit den entsprechenden Kenntnissen könnte die Sozialisation in die Organisation, vergleichbar dem Sozialisationsauftrag in die Gesellschaft durch die Schule, unterstützt werden. Die befragten Führungskräfte äußerten sich wie folgt dazu:

„Thema Rhetorik, Ausdruck, Sender-Empfänger, wie wirke ich auf andere Personen anspricht. Das ist so der erste Teil, wenn die jungen Menschen dann losgelassen werden, wo sie eigentlich lernen, sich selbst zu reflektieren und zu merken, wie wirke ich auf andere, was formuliere ich und wie kommt es beim

Gegenüber an. Da machen wir relativ viel in die Richtung Schulung.“ (AW_IP1: 61 - 61)

„Aber natürlich bringt hier keiner im klassischen Sinne Führen bei. (...) einen Aspekt drin hat, wo man sagt, oh, den kann ich für mich nutzen. Im Grundsatz zu sagen, ich lerne ein Modell und morgen fahre ich in die Firma und jetzt führe ich und bedanke mich anders oder irgend so was. Ich glaube, das könnte auch Authentizität verlieren“ (AW_IP2: 99 - 99).

„einer klassischen betriebswirtschaftlichen Ausbildung, weil die meisten Leute ja daraus in eine Führungsposition in der klassischen freien Wirtschaft gehen und wir dabei bleiben. Und so wer Pädagoge wird, hat natürlich ein ganz anderes Selbstverständnis“ (AW_IP3: 33 - 33).

„bei manchen wäre es wahrscheinlich besser, wenn sie pädagogischen Background hätten. Der Fehler, der in vielen Unternehmen gemacht wird: Der beste Verkäufer wird zum Chef. Der beste Verkäufer kann gut verkaufen, so. Den habe ich nicht mehr, weil er ja Chef ist, weil er nicht mehr verkauft. Aber der beste Verkäufer muss nicht unbedingt die beste Führungskraft sein“ (AW_IP5: 54 - 54).

„Führungsseminare und durch ein bisschen lesen, was die Erziehung von Kindern betrifft, ne. Aber hätte mir vielleicht auch geholfen, wenn ich, und hätte manches schneller gemacht und vielleicht auch eher bestätigt“ (AW_IP6: 45 - 45).

„man muss verstehen, warum agieren Menschen so, wie sie agieren (...) und wie kann ich ihnen etwas beibringen“ (AW_IP7: 49 - 49).

Bei diesen Beispielen tritt die Frage auf, wer wird wann und wie überhaupt Führungskraft? IP2 äußert, dass man eine Führungsposition nicht einfach erlernt, sondern dass man hineinwächst. Für diese Position kommen nach Aussage von IP3 besonders Menschen mit betriebswirtschaftlichem Hintergrund infrage, da diese aufgrund ihres Studiums eine Führungsposition anstreben. Daran schließt die Aussage von IP5 an, indem er verdeutlicht, dass oft der fachlich beste Mitarbeitende in einem Bereich irgendwann für diesen Bereich die Führungsverantwortung übernimmt. Aber ein fachlich kompetenter Mitarbeitender muss nicht automatisch eine erfolgreiche und sozialkompetente Führungskraft sein. Das bedeutet, dass Führungspositionen von Personen wahrgenommen werden, die aufgrund fachlicher Kompetenzen – und das bedeutet in diesen

Beispielen vorrangig betriebswirtschaftliche Fähigkeiten und Kenntnisse – geeignet erscheinen. Solche Mitarbeitende werden durch die Unternehmen auf diese neue Aufgabe vorbereitet. Dazu nennt IP1 verschiedene Beispiele mit dem Schwerpunkt Kommunikation, der durch Schulungen erlernt werden soll.

Es zeigte sich in den Gesprächen, dass IP2, IP3, IP4 und IP5 mit dem Begriff „pädagogische Kenntnisse“ eher weniger anfangen konnten und ihn als unbedeutsam für ihr Führungsverständnis einschätzten bzw. dem Begriff mit Skepsis begegneten. Dieses Denken steht im Kontrast zu der von Bleicher geforderten „Interdisziplinarität im Denken“, um ein mehrdimensionales Angehen von Problemstellungen zu erreichen (vgl. Bleicher 2011, S. 68). Ein fachübergreifendes Vorgehen, bei dem zum Beispiel in den betriebswirtschaftlichen Kontext pädagogische, soziologische oder psychologische Kenntnisse einfließen, um im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit organisationales und individuelles Lernen zu fördern, kann in Bezug auf die getätigten Aussagen hier wohl eher negiert werden.

Anders hingegen waren die Reaktionen von IP6 und IP7. So zeigte sich IP6 grundsätzlich sehr offen gegenüber der Aneignung pädagogischer Kenntnisse und IP7 verdeutlichte, wie wichtig es für die Führungsaufgabe ist zu verstehen, warum die Mitarbeitenden wie agieren und wie man ihnen am besten „etwas beibringen“ kann. So sieht auch IP1 die Notwendigkeit, angehende Führungskräfte mit Schulungen auf die zukünftige Aufgabe mit Personalverantwortung vorzubereiten, um den Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden so reibungslos wie möglich zu gestalten und das eigene Lernen und die damit verbundene Fähigkeit zur Reflexion zu verbessern.

Insgesamt ist mit Blick auf den horizontalen Vergleich der Interviews festzustellen, dass frühere Führungskräfte bzw. die aktuell eigenen Vorgesetzten das Führungsverhalten und -verständnis der interviewten Führungskräfte geprägt haben oder immer noch prägen. Die Vorbildfunktion wurde als wesentliches prägendes Merkmal identifiziert. Dabei gelten sowohl negative (wie möchte ich es selbst nicht machen) als auch positive (so möchte ich es auch machen) Vorbilder als relevant. Damit wird der in Kapitel 3 dargestellte prägende Einfluss der Führungskräfte auf das Lernen in der Organisation deutlich. Trotzdem konnte in den Interviews nur teilweise erkannt werden, dass die befragten Personen ihren Einfluss auf das Lernen in der Organisation selbst wahrnehmen bzw. die betriebliche Bildungsarbeit als Teil der Führungsaufgabe verstehen. Indirekt wurden jedoch viele Hinweise genannt, die darauf schließen lassen, dass

durchaus ein großes Bewusstsein für Werte wie Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung oder den Umgang mit Emotionen vorliegt. Nachfolgend sollen nun die unterschiedlichen Handlungs- und Deutungsmuster der Interviewpartner im Hinblick auf die Forschungsfrage – wie Führung zur Ausbalancierung des individuellen und organisationalen Lernens am Beispiel des Übergangs von Kreativität in Innovation in Organisationen erfolgt und welche Führungsrolle und welches Führungsverständnis dabei zum Tragen kommen – zusammengefasst werden.

5.2.3 Zusammenfassung verallgemeinerungsfähiger Deutungsmuster

Die Interviews verdeutlichen die in der theoretischen Herleitung bereits vermutete Zweiteilung der Aufgaben, die in Führungssituationen entstehen. Die aktuelle Rolle der Führungskraft befindet sich in einem Spannungsverhältnis des auf ein Ziel fokussierten, analytisch-logisch agierenden Managers und der auf das Entwickeln zukunfts-trächtiger, problemlösungskonzentrierter und entwicklungsoffener sozialer Beziehungen fokussierten Führungskraft bzw. des „Sozialisators“ im betrieblichen Kontext. Das bedeutet: Die Führungskraft ist direkt an der Schnittstelle zwischen organisationalem und individuellem Lernen angesiedelt und bewegt sich im Kräftefeld konkurrierender Interessen, Bestrebungen und Lernmöglichkeiten.

Dieses Wechselspiel zwischen den Kräften lässt sich folgendermaßen darstellen:



Abbildung 11: Führung zwischen Management und Bildungsarbeit (eigene Darstellung)

Wie dieses Spannungsverhältnis in tatsächlichen Führungssituationen ausbalanciert wird, wurde in den Interviews anhand des Lernens in der Organisation am Beispiel der Entstehung und Verbindung von Kreativität und Innovation untersucht. Es zeigte sich ein Führungsleitbild, das den Rückschluss auf eine durch Führungskräfte geleitete, fortdauernde Sozialisation im betrieblichen Kontext zulässt. Dieses Führungsverständnis verdeutlicht sich in den Codes Vorbildfunktion, Eltern-Kind/Führungskraft-Mitarbeitender, Vertrauen/Sicherheit/Wertschätzung und Familienmodell sowie dem angesprochenen Generationenkonflikt, der sich unter anderem in unterschiedlichen mentalen Modellen ausdrückt. Die einzelnen Analyseeinheiten lassen sich zu einem Cluster, dem aktuellen Rollenverständnis der Führungskräfte beim Lernen in der Organisation, zusammenfassen. Dieses Rollenverständnis zeigt die Führungskraft als Mittler zwischen organisationalem und individuellem Lernen. Sie versucht, im Sinne der betrieblichen Bildungsarbeit beides aufeinander abzustimmen und auszubalancieren. Dabei ist durchaus ein eindeutiges Paradigma zu erkennen, das sich am Einfluss von Eltern gegenüber ihren Kindern messen lässt. Das heißt: Je entwickelter und älter ein Mitarbeitender ist, desto eher ist es notwendig, dass sich die Führungskraft zurücknimmt, dem Mitarbeitenden einen möglichst großen Handlungsfreiraum gewährt und eher im Hintergrund agiert – so wie sich Eltern intensiver um kleine Kinder kümmern müssen als um Heranwachsende, die danach streben, sich selbst zu verwirklichen und eine von den Eltern unabhängige Identität zu entwickeln. Eher weniger entwickelte Mitarbeitende benötigen einen höheren Fürsorgebedarf (stärkere Sozialisation, bedarf einer prägenden Bezugsperson) als weiterentwickelte Mitarbeitende. Dies hat zur Folge, dass es zu einer abstrakten Fortführung des Modells der Familie kommt. Abstrakt zum einen deswegen, weil es sich um wechselnde „Familienmitglieder“ handelt, die bereits über ausgebildete Identitäten verfügen, zum anderen, weil es keine wechselseitige Abhängigkeit und emotionale Nähe wie in einer klassischen Familie gibt. In der Organisation kommen Individuen zusammen, die in ihrer Identität wahrgenommen werden möchten, ihre mentalen Modelle und emotionalen Konstrukte jederzeit bei sich tragen und nicht unabhängig von diesen behandelt werden können und wollen. Darüber hinaus können und müssen sich diese Individuen weiterentwickeln, um ungeahnten Herausforderungen gewachsen zu sein und sich einer sich verändernden Umwelt zu stellen, zumindest in einer Zeit wie heute, da Wissen und Problemlösungskompetenz im Wettlauf mit anderen Organisationen entscheidend sind. Doch genau wie in einer Familie ist es notwendig, dass ein gemeinsames Ziel – das Funktionieren der Familie

(Organisation) – gewährleistet ist und jeder erkennt, welchen Beitrag er dazu leisten kann. Ferner gewährt die Organisation als Familie Schutz, Sicherheit, Zusammenhalt und Identifikation, was die Entwicklung des Einzelnen und die Möglichkeiten des Lernens positiv beeinflusst. Die gegenseitige Verbundenheit und Sympathie, wie sie hier angesprochen werden, sind neben der Begeisterung für eine Thematik die Voraussetzung für Kreativität und Innovation. Es muss die „Chemie“ in Form von Toleranz, Akzeptanz, Respekt, Sympathie und Anerkennung stimmen (vgl. Fischer und Röben 2011, S. 209f.).

Insgesamt kann man eher von einer Stärkung als von einer Schwächung der Führungsposition ausgehen, verbunden mit der Aufgabe, das Lernen in der Organisation gezielt zu beeinflussen, je nach Person zwischen Handwerker-, Gärtner-, Mitverantwortungs- oder Familienmodell zu regulieren und sich dabei der eigenen Einflussgrenzen bewusst zu sein, sodass nicht jedweder Impuls von jedem System (Organisation oder Mitarbeitender) aufgenommen und in der beabsichtigten Weise umgesetzt werden kann und wird. Insgesamt ist zu vermuten, dass sich die Rolle der Führungskraft jedoch stärker von der des Managers löst und sich hin zur Rolle einer prägenden Bezugsperson entwickelt.

5.2.4 Reflexion der Forschungsarbeit

Die durchgeführten Interviews entsprachen dem nach Lamnek definierten qualitativen Paradigma in folgenden Dimensionen:

- 1) Intention: ermittelnd
- 2) Standardisierung: halb-standardisiert
- 3) Struktur: Einzelinterview
- 4) Form: mündlich
- 5) Stil der Kommunikation: neutral
- 6) Art der Fragen: offen
- 7) Kommunikationsmedium: Face-to-Face, persönlich

Natürlich sind diese Dimensionen auch Teil des quantitativen Bereichs, allerdings liegt die Eindeutigkeit dieser Dimensionen nach Lamnek im qualitativen Bereich, besonders unter Berücksichtigung der ermittelnden und verstehenden Intention, die in diesem Fall vorlag. (vgl. Lamnek 2010, S. 303)

Deshalb entsprachen der Leitfaden und die Auswertung der Interviews den vier von Gläser und Laudel genannten Prinzipien qualitativer Forschung: dem Prinzip der Offenheit durch die offene Fragestellung, die unerwartete Informationen und neue Kategorien generieren soll; dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens, indem die Fragen auf der Basis der theoretischen Vorüberlegungen entstanden sind; dem Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens, unter anderem durch die dargestellten Transkriptionsregeln sowie die strukturierende Inhaltsanalyse; dem Prinzip des Verstehens durch das Verstehen der Hintergründe, warum die Untersuchten so handeln, wie sie handeln, und welche Hintergrundverständnisse oder mentalen Modelle ihr Handeln und Verstehen beeinflusst. (vgl. Gläser und Laudel 2010, S. 30ff.)

Allerdings besteht bei jeder wissenschaftlichen Auswertung die Gefahr, dass sich der Forscher von seinen eigenen mentalen Modellen leiten lässt und diese die Forschung und das Ergebnis beeinflussen. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieses Risiko auf die Auswahl der Interviewpartner, die subtile Beeinflussung während der Interviews sowie auf die gezielte Steuerung des Gesprächsverlaufs und die anschließende Fokussierung auf die Interviewpassagen, die den mentalen Modellen des Forschers entsprechen.

Die Ausgestaltung des Leitfadens ist eines der ersten Hindernisse bei der empirischen Erhebung, denn er birgt ein enormes Erkenntnispotenzial, aber auch das Risiko der Manipulation und gezielten Gesprächssteuerung. Der Vorteil an einem Leitfaden ist sicherlich, dass die Kernpunkte des Gesprächs fixiert sind, aber er dennoch nur ein Leitfaden bleibt, der sich im Laufe des Interviews dem tatsächlichen Gesprächsverlauf fügen und anpassen muss. Seine Fixpunkte sind nötig, um immer wieder den Fokus auf die Beantwortung der Forschungsfrage zu legen und nicht in allgemeine Themengebiete abzudriften. Dennoch darf er nicht starr sein, denn im nicht vorhersehbaren Verlauf des Interviews kann der größte Erkenntnisgewinn verborgen sein. Es gilt also, die richtige Balance zwischen Fokussierung und Offenheit zu finden. Dies wird vermutlich mit zunehmender Erfahrung des Interviewers einfacher, weil er ein gewisses Gespür für Gesprächsverläufe und den jeweiligen Interviewpartner entwickelt. Im Gegensatz dazu kann auch der unerfahrene Interviewer mit einer größeren Offenheit und Neugier sich gegebenenfalls weniger steuernd auf das Gespräch einlassen und so zu unerwarteten Einblicken gelangen. In jedem Fall ist der Leitfaden eine Weiterentwicklung der erfolgten theoretischen Herleitung und damit ein Konstrukt des Forschers.

Allerdings ist auch die Forschungsfrage eine Weiterentwicklung der theoretischen Herleitung und somit ebenfalls ein Konstrukt des Forschers. Alles bewegt sich also in dem gleichen konstruierten Rahmen und innerhalb der mentalen Modelle des Forschers. Somit schließt sich hier wieder der Kreis, da Leitfaden und Forschungsfrage sich im gleichen Paradigma bewegen und sich aufeinander beziehen. Die Forschungsarbeit ist vor diesem Hintergrund zu betrachten und nicht auf einen anderen Hintergrund übertragbar.

Die Auswahl der Interviewpartner kann, wie die Forschungsfrage und der Leitfaden, sowohl als Chance als auch als Risiko aufgefasst werden. So können die Interviewpartner zum einen frei und offen agieren und ihre Erkenntnisse darlegen, sie können aber auch versuchen, die Fragen so zu beantworten, wie sie glauben, dass sie diese im Rahmen des Forschungsvorhabens beantworten sollten. Da es sich bei den Interviewpartnern um Personen handelt, die zum Teil über sehr lange und umfangreiche Führungserfahrung verfügen, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Fragen authentisch beantwortet haben und nicht in irgendeiner verfälschten Weise. Der Forscher muss trotzdem eine neutrale, aber gesprächsfördernde Haltung einnehmen, um nicht das Gespräch unterschwellig doch zu leiten. Die Interviewpartner sprachen zum Teil sehr lange und ausführlich und ergänzten ihre Ausführungen mit Beispielen aus dem Alltag, sodass davon ausgegangen werden kann, dass zwar eine nicht ganz zu vermeidende Beeinflussung stattgefunden haben kann, diese jedoch nicht schädlich für die Beantwortung der Forschungsfrage war. Da es sich bei Menschen, wie auch IP6 sagte, um soziale Wesen handelt, gibt es keinen Austausch ohne wechselseitige Beeinflussung, geprägt von wechselseitiger Sympathie oder Antipathie. Eine zu große Zurückhaltung im Gespräch kann, wie die Rückmeldung zum Pretest zeigte, auch als Desinteresse gewertet werden, sodass es notwendig war, zwar möglichst erzählgenerierend vorzugehen, aber sich gleichzeitig so viel wie möglich zurückzunehmen und dabei nicht desinteressiert zu wirken.

Das letzte und vielleicht größte Risiko der Forschungsarbeit war die Auswertung der Interviews. Es besteht die Gefahr, sich besonders auf einheitliche Ansätze im Vergleich der Interviews zu fokussieren und darüber hinaus differenzierende Haltungen zu vernachlässigen. Durch die Codierung der Transkripte wurde der Text systematisiert und kategorisiert und auf diese Weise ausgewertet. Dennoch muss das Augenmerk auch auf jenen Aspekten liegen, die beispielsweise nur in einer einzigen Passage angesprochen werden. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit umgesetzt, indem zum Beispiel

für den von IP3 angesprochenen Generationenkonflikt kein eigener Code gebildet, die Thematik aber aufgegriffen und verarbeitet wurde. Zudem wurde versucht, die Texte ohne eigene Erwartungshaltung und mit großem Interesse zu lesen und auszuwerten sowie offen für alle Aspekte zu sein.

Somit ist diese wie jede andere Forschungsarbeit ein Produkt des Forschers und unterliegt dessen Einflüssen. Gleichzeitig wurde größtmögliche Sorgfalt auf das Einhalten wissenschaftlicher Standards gelegt, um die Aussagekraft nicht zu gefährden, den Erkenntnisgewinn nicht zu beeinträchtigen oder zu manipulieren und um eine anschließende Weiterverfolgung des Forschungsansatzes zu ermöglichen.

5.2.5 Theoriegeleiteter Antwortversuch auf die Forschungsfrage

Mit dieser Arbeit wurde untersucht, ob und wie Führungskräfte auf das Lernen in der Organisation Einfluss nehmen und damit die Schnittstelle zwischen individuellem und organisationalem Lernen, als Spannungsfeld des Lernens in der Organisation, abstimmen und ausbalancieren. In einer auf Entwicklung basierenden unternehmerischen Wettbewerbssituation sind Kreativität und Innovation Voraussetzungen dafür, um in einem auf Dauer gestellten Wandel bestehen zu können. Diese Ausgangssituation lässt den Mitarbeitenden als Quelle von Kreativität als Subjekt hervortreten, da er nur durch umfassende berufliche Handlungskompetenz und reflexive Handlungsfähigkeit in der Lage ist, komplexe und kurzfristige Problemstellungen zu durchdringen und mit kreativen Ansätzen zu lösen. Diese Problemlösungskompetenz wird durch einen ebenfalls auf Dauer angelegten individuellen Lernprozess erlangt, der den Mitarbeitenden dazu befähigt, seine Potenziale durch Selbsttätigkeit zu entfalten und beständig weiter auszubauen. Dieser Lernprozess führt bei den Mitarbeitenden zu einem umfassenden Detailwissen, sodass der Führungskraft in diesem Zusammenhang die Rolle zukommt, die Mitarbeitenden beim individuellen Lernen zu unterstützen und gleichzeitig dieses Lernen durch einen organisationsweiten Überblick auf das organisationale Lernen abzustimmen. Dadurch stehen die Führungskräfte vor der Aufgabe, das Lernen in der Organisation im Sinne einer entwicklungsorientierten Perspektive, zumeist ohne über dafür geeignete pädagogische Kenntnisse zu verfügen, ausbalancieren zu müssen. Wie den Führungskräften der Umgang mit dieser Herausforderung gelingt, wie die

Führungskräfte dabei vorgehen und welche Verständnisse dabei zum Tragen kommen, wurde durch einen Pretest und sieben Interviews mit Führungskräften untersucht.

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass das Führungsverständnis der interviewten Führungskräfte durch deren Vorgesetzte geprägt wurde. Weitere Einflussfaktoren waren das eigene Werteverständnis sowie Inhalte aus Seminaren und Weiterbildungsprogrammen. Kritisch wurde durch die Interviewpartner festgestellt, dass es im alltäglichen Kontext teilweise an Reflexionsmöglichkeiten für das eigene Führungsverständnis fehle oder an ehrlichem Feedback dazu mangle.

Der Mangel an ehrlichem Feedback wirkt sich auch auf den Umgang mit Problemsituationen in der Organisation sowie zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden aus. Zwar betonten alle Führungskräfte, wie wichtig Vertrauen zwischen ihnen und den Mitarbeitenden sei, um sich frühzeitig mit Problemsituationen auseinanderzusetzen, doch ist der Aufbau dieses Vertrauens, zum Beispiel durch die Weisungsbefugnis der Führungskraft, komplex. Der Mangel an ehrlicher Rückmeldung könnte darin begründet sein, dass nur von einigen Interviewpartnern darauf eingegangen wurde, wie sehr alle Beteiligten durch ihre Emotionen dominiert werden und welchen Einfluss unterschiedliche Hintergrundverständnisse haben können. Die Themen (Emotionen, mentale Modelle, Konstruktion von Wirklichkeiten) waren daher für die Führungskräfte vorrangig auf Weiterbildungsmöglichkeiten beschränkt und wurden weniger im alltäglichen Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden thematisiert.

Dieser reduzierte Austausch über soziale und emotionale Themen bestand, obwohl es von Organisationsseite her zahlreiche Bemühungen gab, das wechselseitige Verständnis zu fördern und ein ehrliches Feedback in anonymisierter Weise zu ermöglichen. Ein Interviewpartner (IP5) nannte in diesem Zusammenhang beispielsweise das 360-Grad-Feedback, gab aber kritisch zu bedenken, dass es sich dabei um einen mehrseitigen anonymen Fragebogen handle, den die meisten keine Lust hätten auszufüllen. Dies ist durchaus nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass solche Fragebögen zumeist jährlich für unterschiedliche Personen ausgefüllt werden sollen. Der Vorgang nimmt Zeit in Anspruch und bringt der den Fragebogen ausfüllenden Person keinen Mehrwert. IP5 führte weiter aus, dass ein solches 360-Grad-Feedback in einem mehrseitigen Bericht ende und was der Betreffende damit machen würde, sei ihm selbst überlassen. Das Ergebnis wird also nicht in das System eingebunden.

Im Rahmen des Anschlussgesprächs an das Interview mit IP6 wurde zudem deutlich, dass ein persönliches Gespräch statt eines anonymen Papierdokuments ebenfalls Schwächen aufweist, denn Menschen vermeiden es, ein ehrliches Feedback zu geben, wenn sie Angst vor der Reaktion des Feedbackempfängers haben. Als Beispiel wurde der Umgang mit Kritik in einer Paarbeziehung genannt.

Ein Bewusstsein für solche sensiblen Themen zu bekommen und die Möglichkeit, sich sachlich adäquat darüber austauschen zu können, könnten Ansätze sein, ein Führungsverständnis mit den Schwerpunkten Emotion und Reflexion zu entwickeln, das den Zugang zur Metaebene der Kommunikation findet. Der Mensch braucht, folgt man dem interaktionistischen Verständnis, ein Gegenüber zur Entwicklung und zur Bildung der eigenen Identität. In diesem Sinne könnte ein weiterführender Forschungsansatz in Kooperation mit einer akademischen Einrichtung in der Entwicklung eines Weiterbildungsangebotes speziell für Führungskräfte mit dem Schwerpunkt emotionale Führung, situiertes Lernen und Kommunikation auf der Metaebene liegen. Dies sollte mit dem Ziel verbunden werden, eine dauerhafte Möglichkeit zur Reflexion zu schaffen und zu lernen, wie Reflexion und ehrliche Rückmeldungen in der Organisation kultiviert werden könnten. Dieses Weiterbildungsangebot könnte das interaktionistische Verständnis der Führungskräfte dahingehend entwickeln, dass die eigene Führungsrolle regelmäßig reflektiert und kritisch hinterfragt wird. So könnte ein Bewusstsein dafür entstehen, dass nicht nur die eigenen Vorgesetzten das eigene Führungsverhalten prägen, sondern dass man als Führungskraft auch selbst das Führungsverhalten anderer oder zukünftiger Führungskräfte sowie das Verhalten der Mitarbeitenden prägt.

Durch ein Weiterbildungsangebot an einer akademischen Einrichtung könnten in das Führungsverständnis verstärkt pädagogische, soziologische und psychologische Aspekte einfließen und den meist betriebswirtschaftlichen Hintergrund der Führungskräfte bereichern. Durch dieses umfassendere Verständnis könnte das Lernen in der Organisation bewusster und gezielter durch die Führungskräfte unterstützt und gefördert werden, das kreative Potenzial der Mitarbeitenden wäre besser zu heben und könnte verstärkt in wirtschaftlich nutzbare Innovationen überführt werden. Ein solches Konzept sollte auf Dauer angelegt sein, um den eigenen Lernprozess der Führungskräfte kontinuierlich in Gang zu halten und Zeit zur Reflexion außerhalb des betrieblichen Kontextes zu schaffen. So könnten Führungskräfte neue Einflüsse und andere

Sichtweisen aufnehmen. Das Ziel wäre dabei nicht der durch einen Test zu einem bestimmten Zeitpunkt festgehaltene kognitive Wissensstand, sondern die begleitende Entwicklung zur umfassenden Führungskompetenz.

Die Idee zu diesem Weiterbildungsangebot resultiert aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, die auf ein Führungsverständnis im Sinne des Gärtnermodells hinweisen, was nicht dem Geißlerschen Ideal des Mitverantwortungsmodells als Basis von Kreativität und Innovation entspricht. Die theoretische Herleitung hätte vermuten lassen, dass das Mitverantwortungsmodell am ehesten das Lernen in der Organisation fördert. Dies ist zwar in keinem Fall widerlegt, jedoch zeigt es sich, dass die Wahl des Führungsmodells nicht nur durch die Führungskraft selbst bestimmt wird, sondern auch durch die bereits bestehende Unternehmenskultur sowie den Entwicklungsstand der Mitarbeitenden. Die in den Interviews erkennbare gedankliche Hinwendung zum Gärtnermodell führt zu der Frage, wie die Führungskraft das Lernen in der Organisation so entwickeln kann, dass die Mitarbeitenden und Strukturen/Prozesse ein Lernniveau erreichen, mit dem das Mitverantwortungsmodell zum Tragen kommen kann. Hier schließt die Idee zu dem skizzierten Weiterbildungsangebot an. Damit würde das Bewusstsein der Führungskräfte auf ihre eigene Führung gelenkt und gezeigt, welche Lernmöglichkeiten oder neuen Perspektiven, zum Beispiel die des Erwachsenenbildners oder Sozialisators, für das eigene Führungsverhalten hilfreich sein könnten. Darüber hinaus ist es der Versuch, die empirischen Ergebnisse auch auf andere Branchen mit dem Fokus auf Kreativität und Innovation zu lenken.

Die Fallstudie wurde zwar im Bereich E-Commerce durchgeführt, um die Vergleichbarkeit der empirischen Ergebnisse zu verbessern, dennoch ist diese Branche nur eine von vielen, in denen Kreativität und Innovation wesentliche Merkmale sind. Somit ließe sich das explorativ erschlossene Familienmodell, das eine Erweiterung der Geißlerschen Modelle darstellt und die Schwächen des Mitverantwortungsmodells ausgleicht, als Modell für Kreativität und Innovation für Bereiche, deren Wert- und Normengerüst noch nicht ausgeprägt ist, empfehlen. Das Familienmodell erkennt im Gegensatz zum Gärtnermodell den Menschen mit seinem eigenen Bewusstsein an und geht davon aus, dass das Handeln und Verhalten des Menschen durch mentale Modelle beeinflusst wird und der Mensch sich je nach Modell seine Umwelt entsprechend konstruiert. Das heißt der Mensch wird beim Familienmodell als Individuum wahrgenommen, das Modell berücksichtigt aber auch, dass der Mensch besonders in einer sich entwickelnden neuen und dynamischen Umwelt Stabilität benötigt, vor allem wenn das Wert- und

Normengerüst noch nicht gefestigt ist oder sich verändert. Hier reicht eine beratende Tätigkeit der Führungskraft wie im Falle des Mitverantwortungsmodells nicht aus, da das Lernen in der Organisation noch nicht eingespielt ist. Die Schwächen des Mitverantwortungsmodells werden beim Familienmodell aufgefangen, denn es gewährt Sicherheit, Stabilität und die Möglichkeit zur Identifikation und hält gleichzeitig genügend Raum zum selbstständigen Lernen und zur eigenverantwortlichen Problemlösung bereit. Damit ist das Familienmodell – ein unerwartetes Ergebnis aus der explorativen Studie – das Führungsverständnis, welches am ehesten zur Ausbalancierung des Lernens in der Organisation am Beispiel von Kreativität und Innovation beiträgt.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Das Lernen in der Organisation ist ein wesentlicher Wettbewerbsfaktor für Organisationen, um in der Konkurrenz mit anderen Organisationen zu bestehen. Die rasante technische Entwicklung und fortschreitende Digitalisierung erlauben kein Verharren auf einem statischen Niveau. Politische Entscheidungen und wirtschaftliche Krisen erzwingen zudem permanent neue Lösungen für bisher unbekannte oder auch unvorstellbare Problemsituationen. Im März 2020 zeigte sich, wie schnell die Welt von einem Monat auf den anderen eine ganz andere sein kann. Durch die weltweite Verbreitung des Coronavirus und die daraus resultierende COVID-19-Pandemie werden Organisationen vor neue, bisher nicht skalierbare Szenarien gestellt. Dies trifft auch den E-Commerce, der zum einen von der Schließung fast aller Geschäfte des klassischen Einzelhandels profitierte, aber gleichzeitig unter dem geringen Konsum der verunsicherten Menschen litt, sodass nur einzelne Segmente positive Zuwächse im Absatz verzeichneten.

An solchen Krisen zeigt sich die Wichtigkeit des Lernens in der Organisation, um den neuen Herausforderungen mit ebenso neuen und kreativen Ideen begegnen zu können. Die Unternehmen mussten mit dem Ausbruch von COVID-19 sehr kurzfristig auf die neuen Gegebenheiten reagieren und stellten zum Teil ihr gesamtes Produktportfolio um. Viele Unternehmen versuchten beispielsweise, in die Produktion und den Vertrieb von Hygieneartikeln und Masken einzusteigen, obwohl dies nicht ihrem originären Geschäftsmodell entspricht. In solchen Phasen der Veränderung kommt die Rolle der Führungskraft besonders zum Tragen, um zum einen Sicherheit und Stabilität in unsicheren Zeiten zu gewährleisten, und zum anderen, um gerade dann das Lernen in der Organisation bestmöglich auszubalancieren. Dieses Ausbalancieren wird nötig, um das Spannungsfeld zwischen individuellen und organisationalen Interessen sowie zwischen Individuum und Struktur zu überwinden sowie die Wechselwirkung zwischen Individuum und Organisation sinnvoll zu beeinflussen.

Es geht bei dieser Ausbalancierung des Lernens in der Organisation auch um die „Einheit von Wissen und Haltung“ (Zellner 2015, S. 185). Dies zeigt sich an dem bereits erwähnten Beispiel der Produktion und des Vertriebs von Hygieneartikeln und Masken. Die Umstellung oder Erweiterung des Geschäftsmodells kann die wirtschaftliche Lage eines Unternehmens stabilisieren und dabei helfen, eine Krise, wie sie durch COVID-

19 ausgelöst wurde, zu überwinden. Damit wird zunächst die Wissenskomponente berücksichtigt. Verkauft ein Unternehmen diese neuen Produkte (Masken etc.) allerdings zu deutlich höheren Preisen als marktüblich, dann nutzt es die Pandemie-Notlage aus. In diesem Fall lässt sich die Einheit von Wissen und Haltung infrage stellen.

Die Einheit von Wissen und Haltung ist für das langfristige Lernen in der Organisation bedeutsam, denn nur auf dieser Basis kann ein auf Vertrauen, Sicherheit und Wertschätzung basierendes Lernumfeld geschaffen werden, das dazu beiträgt, dass sich die Mitarbeitenden mit der Organisation identifizieren und dadurch bereit sind, gemeinsam kreative Ideen in innovative Lösungen zu überführen. Zellner bemängelt jedoch, dass diese Einheit von Wissen und Haltung bereits im Schulunterricht „häufig einen zu marginalen Stellenwert“ einnimmt. Umso wichtiger erscheint es, dass die Führungskraft als Erwachsenenbildner eine Annäherung von Wissen und Haltung ermöglicht. Im Rahmen einer wirtschaftlich orientierten Organisation wird es vermutlich eher bei dieser Annäherung bleiben und nicht zu einer Einheit kommen, trotzdem ist die Wahrung von Werten und Haltung zur Sicherung langfristiger Kreativität und Innovationsbereitschaft notwendig.

Was heißt das für die Forschungsfrage: „Wie erfolgt Führung zur Ausbalancierung des individuellen und organisationalen Lernens am Beispiel des Übergangs von Kreativität in Innovation in Organisationen, welche Führungsrolle und welches Führungsverständnis kommen dabei zum Tragen?“ Die Führungskraft muss tatsächlich ihre Rolle als Manager um emotionale, soziale, kommunikative und didaktische Aspekte ergänzen respektive erweitern, um das Lernen in der Organisation auszubalancieren und vor allem Werte, Kultur und Haltungen zu transportieren, an denen sich die Mitarbeitenden orientieren können. Fast alle der interviewten Führungskräfte gaben an, dass ihr eigenes Führungsverhalten durch positive und negative Erfahrungen mit den eigenen Vorgesetzten geprägt wurde. Entsprechend prägen die jetzigen Führungskräfte die zukünftigen Führungskräfte, es kommt also zu einem Modelllernen: Das beobachtete Verhalten der eigenen Vorgesetzten wird übernommen. Die jetzigen Führungskräfte sind als Träger der Organisation die Repräsentanten der Werte und Haltungen dieser Organisation und beeinflussen dadurch die Haltungen der Mitarbeitenden und zukünftigen Führungspersonen. Damit wirken sie neben organisationalen Abläufen sehr stark auf individuelles Verhalten ein. Da beide Seiten in den Verantwortungsbe-

reich der Führungskräfte fallen, sind sie nicht nur für das Funktionieren von individuellem und organisationalem Lernen maßgeblich, sondern auch für die Schnittstelle aus beidem durch eine gezielte Förderung des Lernens in der Organisation.

Die Fallstudie verdeutlichte, dass die Förderung des Lernens in der Organisation vom Verhalten der Führungskraft abhängt. Nur durch die Offenheit für Neues und Ungewöhnliches (das inkludiert auch Menschen, weil sie vielleicht besondere Inselkompetenzen haben oder eine geringere Sozialkompetenz aufweisen) sowie das konsequente Umsetzen und Beibehalten von Innovationen entsteht eine Glaubwürdigkeit, die es den Mitarbeitenden ermöglicht, sich mit der Organisation zu identifizieren und einen Bezug zur Organisation über den reinen Arbeitskontext hinaus herzustellen.

Die durch die Führungskräfte sichergestellte Umsetzung von kreativen Ideen in Innovationen zeigt den Mitarbeitenden, dass Worte und Taten der Führungskräfte übereinstimmen. Die Mitarbeitenden können daran erkennen, dass die Möglichkeit, sich mit eigenen Ideen und Ansichten in die Organisation einzubringen, nicht nur leere Worthülsen sind, sondern dass die Umsetzung tatsächlich erfolgt. Durch die Konzentration auf die Schnittstelle zwischen Kreativität und Innovation erhöht sich die Glaubwürdigkeit der Führungskraft und das Vertrauen des Mitarbeitenden, sich in die Organisation einbringen zu können und eigene Lernbedarfe zu ermitteln, wächst. Dies wiederum ist die Ausgangslage für Kreativität, die, wie die Aussagen der Fallstudie eindeutig zeigten, nicht angeordnet werden kann, sondern auch im beiläufigen und persönlichen Austausch entsteht. So zeigten die Aussagen der Interviewpartner, dass der theoretisch hergeleitete Dreischritt der Kreativität, nämlich Wollen, Können und Dürfen, sich in den Unternehmen wiederfindet. Identifikation mit der Organisation führt zu Wollen, situiertes Lernen zur Durchdringung der organisationalen Gesamtzusammenhänge führt zu Können und der Freiraum für Fehler und eigene Lösungen führt zu Dürfen. Die Führungskraft setzt hier vor allem bei den Punkten Wollen und Dürfen an, denn das Können der Mitarbeitenden wird nicht nur durch die jetzige Organisation geprägt, sondern ist ein lebenslanger Prozess, der zuerst von den Eltern, nachfolgend von Bildungseinrichtungen und der Peer-Group und anschließend von verschiedensten Einflussfaktoren gefördert wird. Das Können ist folglich am geringsten von der Führungskraft abhängig, alle anderen Faktoren deutlich mehr.

Nicht nur die Kreativität, sondern auch deren Umsetzung in neue Produkte, Prozesse und Strukturen im Rahmen des Innovationsprozesses und der Erfolg der Innovation

sind abhängig von der Führungskraft. Sie muss die Innovation und die damit verbundene Veränderung tatsächlich umsetzen (z. B. neue Regelungen für Meetings, siehe IP7), sonst fühlen sich die Mitarbeitenden nicht in der Verantwortung, die Veränderungen umzusetzen und beizubehalten. Ein Rückfall in ursprüngliche Abläufe wäre dann wahrscheinlich und das Vertrauen der Mitarbeitenden, etwas verändern zu können, würde sinken. Dies ginge zulasten der Identifikation mit der Organisation und würde zu einem Rückgang der kreativen Beiträge führen.

Der hohe Einfluss der Führungskraft auf den Erfolg oder Misserfolg des Lernens in der Organisation basiert, wie die Fallanalyse gezeigt hat, auf einem von Emotionen durchdrungenen, wechselseitigen Beziehungsverhältnis zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Zugleich bezieht sich das Lernen in der Organisation auf das individuelle und das organisationale Lernen sowie auf die Schnittstelle von beidem. Das Konfliktpotenzial, das durch verschiedene Systemlogiken (Einzelperson vs. Gemeinschaft/Selbstentfaltung vs. Gewinnerzielung) entsteht, muss überwunden und die unterschiedlichen Interessen müssen in Einklang gebracht werden. Hier reicht das Management alleine zur Bewältigung von entwicklungsorientierten Führungsaufgaben nicht aus, sondern muss Emotionen berücksichtigen, da sie großen Einfluss auf das Verhalten haben und die sachlich-rationale Ebene sich nicht von der emotionalen Ebene trennen lässt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei den interviewten Führungskräften grundsätzlich ein hohes Bewusstsein für die Bedeutung von Emotionen und die persönlichkeitsbildende Wirkung eines interaktionistischen Führungsverständnisses vorliegt. Kenntnisse über mentale Modelle und unterschiedlich konstruierte Wirklichkeiten konnten ebenfalls in den Aussagen der Interviewpartner erkannt werden. Allerdings zeigte sich, dass diese Kenntnisse vorrangig in Weiterbildungen oder Seminaren zur Führungskräfteentwicklung thematisiert wurden und weniger im direkten Austausch zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Dies führte dazu, dass zwar die Führungskräfte sich mit solchen Themen beschäftigten, die Mitarbeitenden jedoch weniger dazu animiert wurden, zu reflektieren und das eigene sowie fremdes Verhalten nachzuvollziehen.

Ebenfalls erkennbar war, dass das von Geißler beschriebene Mitverantwortungsmodell als theoretisches Ideal des Lernens in der Organisation nicht eindeutig zur Anwendung kommt. Zwar wurden immer wieder die Themen Vertrauen und Freiraum der Mit-

arbeitenden genannt. Die Metaphern, mit denen die Führungskräfte ihr Führungsverständnis beschrieben, ließen aber eher ein Führungsverständnis im Sinne des Gärtnermodells erkennen. Die wiederholt genannte Metapher der Leitplanken verweist darauf, dass die Führungskraft die Verantwortung für das Handeln der Mitarbeitenden behält (Gärtnermodell). Das Erreichen einer selbstständigeren Lernebene wie der des Mitverantwortungsmodells hängt sowohl von dem gelebten Führungsverständnis als auch von der Bereitschaft der jeweiligen Mitarbeitenden ab, sich einzubringen. (vgl. Geißler 2000, S. 261) Je selbstständiger die Mitarbeitenden aktiv sind, desto eher lässt sich das Mitverantwortungsmodell praktizieren. Es muss aber von Führungsseite als auch von den Mitarbeitenden gewollt sein und beinhaltet das Risiko auseinanderdriftender Interessen.

Das Verständnis der wechselseitigen Bereitschaft, Mitverantwortung zu gewähren und sie in Anspruch zu nehmen, lässt sich am Prinzip der umgekehrten Führung, das von IP7 genannt wurde, festmachen. IP7 machte deutlich, dass Führung niemals nur in eine Richtung verlaufen sollte. Die umgekehrte Führung setzt allerdings Mut bei den Mitarbeitenden voraus, bisherige Abläufe infrage zu stellen und neue kreative Ansätze in die Organisation einzubringen. Somit ist das Lernen in der Organisation nicht nur eine einseitige Angelegenheit der Führungskräfte, sondern im entscheidenden Maße von den Mitarbeitenden abhängig. Trotz dieser vorhandenen Vorstellung einer wechselseitigen Führung obliegt es nach wie vor der disziplinarischen bzw. fachlichen Führungskraft, den Rahmen dafür zu bilden, dass umgekehrte Führung möglich wird. Nur bei einem wechselseitigen, vertrauensvollen und angstfreien Austausch ist die Möglichkeit zur tatsächlichen Mitverantwortung gegeben. Dadurch wäre der Weg von einer autopoietischen Entwicklung zu einer gezielten Selbstbestimmung in der Organisation geebnet. (vgl. Geißler 2000, S. 261) Die Führungskraft ist auf dieser Basis zentral für das Lernen in der Organisation und bereitet in ihrer Rolle als Vorbild den Weg für eine erfolgreiche betriebliche Bildungsarbeit, die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung von Kreativität in Innovationen.

Die exponierte Rolle der Führungskraft kommt, wie die Interviews zeigten, besonders dann zum Tragen, wenn es um die Nutzung der Vorteile und die Vermeidung der Nachteile des Mitverantwortungsmodells geht. Anhand der Interviews konnte das Familienmodell als Ergänzung bzw. Erweiterung der Geißlerschen Modelle erschlossen werden. Mit dem Modell der Organisation als „Familie“ sollen die Mitarbeitenden ein Ge-

meinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, das die Verfolgung gemeinsamer statt unterschiedlicher Interessen begünstigt. Dieses Modell gewährt allen Beteiligten auf der einen Seite durch die „Familie“ Sicherheit und Schutz und die Chance, dass sich jeder mit seinen speziellen Lernfähigkeiten entwickeln und einbringen kann. Auf der anderen Seite verlangt dieses Modell aber auch den Einsatz für die „Familie“ und die Abstimmung des Einzelinteresses mit dem Gesamtinteresse. Die Führungskraft übernimmt dabei die Aufgabe, neue Mitarbeitende in die „Familie“ bzw. die „community of practice“ einzuführen, und steht gleichzeitig vor der Herausforderung, dass diese neuen Mitglieder die Organisation durch ihre eigenen Ansätze weiterentwickeln wollen. Das kann zu Konflikten und Machtauseinandersetzungen führen, für deren Bewältigung eine hohe emotionale Kompetenz erforderlich ist.

Eine solche Ausgangssituation nimmt die Führungskraft in die Pflicht, selbstständig einen Weg zu ehrlichem und konstruktivem Feedback zu suchen und sich mit diesem auseinanderzusetzen, denn „desto höher die Position einer Führungskraft in einer Organisation, desto weniger kann sie auf Feedback verzichten“ (Goleman et al. 2015b, S. 124). In dem Moment, in dem Führungsverantwortung für andere Mitarbeitende übernommen wird, hat die Führungskraft nicht nur mit sachlichen Frage- und Problemstellungen zu tun, sondern mit Menschen, und das heißt mit den Emotionen dieser Menschen. Sie lassen sich nicht aus der beruflichen Welt verdrängen und dürfen daher nicht ignoriert werden. Der Mensch als soziales Wesen sucht, wenn er seine ursprüngliche Familie verlässt, eine Ersatzfamilie, unter anderem in Form einer Organisation. Diese Familie (Organisation) kann, sofern sie es schafft, Sicherheit, Vertrauen und Zusammenhalt zu vermitteln als Basis für Kreativität und Innovation, zukünftigen Herausforderungen wirksam begegnen und den Wandel aktiv gestalten.

An diese Gedanken der Emotion und Reflexion lehnt sich das im vorherigen Kapitel beschriebene Weiterbildungskonzept an. Dieses Konzept zielt zum einen darauf ab, den Führungskräften die Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion des eigenen Verhaltens zu geben. Zum anderen soll es das Bewusstsein für die Bedeutung von Emotionen im Rahmen der Führungsverantwortung erhöhen. Gleichzeitig greift es die Problematik der Ressource Zeit auf, die von den Interviewten als maßgeblich beschränkende Komponente in Bezug auf das Lernen in der Organisation genannt wurde. An Zeit mangelt es nicht nur den Mitarbeitenden, sondern auch den Führungskräften, sodass ein Lernkonzept außerhalb des betrieblichen Alltags als notwendig erscheint. Sofern ein solches Konzept getestet würde, bleibt dabei die Frage offen, wie

es den Führungskräften gelingen kann, die neuen Lerninhalte und besonders emotionale Kompetenz nachhaltig in die Organisation und in ihre Führungsaufgabe zu transferieren.

Dies führt zu einem potenziellen weiteren Forschungsansatz, der die langfristige und dauerhafte Übertragung von Inhalten aus Weiterbildungsmöglichkeiten in den betrieblichen Alltag thematisieren könnte. Dabei stellt sich die Frage, wie emotionale Kompetenz und das damit in Verbindung stehende Familienmodell aufgebaut und auf Dauer beibehalten werden können, um das Lernen in der Organisation zu fördern und die unterschiedlichen Interessen der Organisationsmitglieder in Einklang zu bringen.

Anhang 1

**Unternehmen ABC
z. Hd. Herrn / Frau
Straße
Postleitzahl Ort**

01.04.2019

Interview-Anfrage im Rahmen meiner Doktorarbeit am KIT

Sehr geehrte/r Frau / Herr,

im Rahmen meiner Doktorarbeit am KIT (Karlsruher Institut für Technologie) an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften im Bereich der Berufspädagogik möchte ich verschiedene Interviews durchführen. Es geht um ein allgemeines Führungsverständnis und darum, welche Kompetenzen für die Ausbildung zukünftiger Führungskräfte eine wesentliche Rolle spielen könnten. Mit dem Arbeitstitel „Führung, Kreativität, Innovation – eine explorative Studie zur Ausbalancierung des Lernens in der Organisation am Beispiel des E-Commerce“ wird ein tieferes Verständnis für das Führungsverhalten in Unternehmen mit einer hohen Dynamik angestrebt.

Für die Interviews suche ich Führungskräfte, die sich sowohl mit Organisations- als auch Personalentwicklung auseinandersetzen. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn ich Sie für ein solches Interview gewinnen könnte und somit Ihr spezifisches Know-how einfließen lassen kann. Die Interviewdauer ist mit maximal einer Stunde angesetzt (verbunden mit einer Tonaufzeichnung für eine spätere Transkription und Auswertung), kann aber natürlich auf Ihre zeitliche Verfügbarkeit angepasst und reduziert werden. Alle erhobenen Informationen werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt.

Ich erlaube mir, Sie in den nächsten Tagen nochmals telefonisch zu kontaktieren, um, sofern ich auf Ihre Unterstützung zählen darf, einen Termin für das Interview zu vereinbaren.

Mit freundlichen Grüßen

Annika Würtenberger

Anhang 2

Interview-Protokollbogen

Interview-Nr.	Interviewer	Datum	Dauer
---------------	-------------	-------	-------

Hintergrundinformationen

Alle Informationen werden streng vertraulich behandelt und anonymisiert, sodass in der anschließenden Berichtslegung kein Rückschluss auf den Interviewpartner möglich ist. Der Interview-Protokollbogen und das Tonband werden separat verschlossen aufbewahrt.

Sind Sie damit einverstanden, dass das Interview auf Tonband aufgezeichnet wird, um eine spätere detailgenaue Verschriftlichung des Interviews zu ermöglichen? Ja/Nein

Möchten Sie über das Ergebnis der Studie informiert werden? Ja/Nein

Befragte/Befragter

Name, Vorname:

Alter:

Geschlecht: m/w

Anzahl der Mitarbeitenden:

Führungsposition inne seit:

Höchster Bildungsabschluss:

Branchenbezeichnung:

Weitere Informationen

- 1) Ort, Räumlichkeit: (evtl. Angaben zum Kontaktweg)
- 2) Teilnahmemotivation: (falls nicht im Interview erfragt)
- 3) Interviewatmosphäre:
- 4) Stichworte zur personalen Beziehung:
- 5) Interaktion im Interview:
- 6) Schwierige Passagen:

Literaturverzeichnis

Amabile, Teresa M. (1996): Creativity in context. Update to The social psychology of creativity. Boulder, Colo.: Westview Press.

Argyris, Chris; Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Arndt, Henrik (2006): Integrierte Informationsarchitektur. Die erfolgreiche Konzeption professioneller Websites. Berlin, Heidelberg: Springer.

Arnold, Rolf (2016): Das Santiago-Prinzip. Systemische Führung im lernenden Unternehmen. 3 unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Au, Corinna von (2016a): Paradigmenwechsel in der Führung: Traditionelle Führungsansätze, Wandel und Leadership heute. In: Corinna von Au (Hg.): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. Wiesbaden: Springer, S. 1–42.

Au, Corinna von (Hg.) (2016b): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. Wiesbaden: Springer.

Baggini, Julian (2009): Der Sinn des Lebens. Philosophie im Alltag. 4. Aufl. München: Piper.

Behrmann, Detlef (2003): Personal- und Organisationsentwicklung als Professionalisierungsstrategie in der Erwachsenenbildung. Herausforderungen am Beispiel des selbstgesteuerten Lernen. In: Detlef Behrmann und Bernd Schwarz (Hg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143–193.

Behrmann, Detlef (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Behrmann, Detlef (2010): Lernen in der Organisation - Rekonstruktion zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In: Charlotte Heidsiek und Jendrik Petersen (Hg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Unter Mitarbeit von Harald Geißler. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 93–103.

Bendorf, Michael (2016): Sozio-konstruktivistisches bzw. situiertes Lernen. In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 77–96.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 26. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Bleicher, Knut (2011): Das Konzept Integriertes Management. Visionen – Missionen – Programme. 8., überarb. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.

Blessin, Bernd; Wick, Alexander (2017): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 8., überarb. Aufl. Konstanz: UVK.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. und erw. Aufl. Opladen, Toronto: Budrich.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2015): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Berlin: Springer.

Brem, Alexander; Brem, Stefanie (2013): Kreativität und Innovation im Unternehmen. Methoden und Workshops zur Sammlung und Generierung von Ideen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Burr, Wolfgang (2004): Innovationen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.

Buschle, Christina; Tippelt, Rudolf (2015): Professionelle Erwachsenenbildner_innen – ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz. In: Nicole Justen und Babette Mölders (Hg.): Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen. Leverkusen, Opladen: Budrich, S. 41–58.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow. Das Geheimnis des Glücks. 18. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dehnbostel, Peter (2015): Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. 2., erw. und Neubearb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Deutscher Bundestag (2017): Drucksache 18/11500. Erste jährliche Information der Bundesregierung über die Entwicklung des Frauen- und Männeranteils an Führungsebenen und in Gremien der Privatwirtschaft und des öffentlichen Dienstes. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115648/916d83985cd40e23540818f4fec2c1c0/bundestagsdrucksache-quotenbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph (2002): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.

Dotlich, David L.; Rhinesmith, Stephen H.; Cairo, Peter C. (2007): Kopf, Herz und Mut zum Risiko. Das Komplett-Programm zur Entwicklung Ihrer besten Mitarbeiter. Frankfurt am Main: Campus.

Eck, Claus D.; Leidenfrost, Jana; Küttner, Andrea; Götz, Klaus (2014): Führungskräfteentwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer.

Eversheim, Walter; Brandenburg, Frank; Breuer, Thomas; Hilgers, Michael; Rosier, Christian (2002b): Die InnovationRoadMap-Methodik. In: Walter Eversheim (Hg.): Innovationsmanagement für technische Produkte. Berlin: Springer, S. 27–132.

Eversheim, Walter; Breuer, Thomas; Grawatsch, Markus; Hilgers, Michael; Knoche, Markus; Rosier, Christian, Schöning, Sebastian, Spielberg, Daniel E. (2002c): Methodenbeschreibung. In: Walter Eversheim (Hg.): Innovationsmanagement für technische Produkte. Berlin: Springer.

Faulstich, Peter (2005): Innovationsbarrieren und Lernwiderstände – zum Verhältnis von Innovation, Partizipation und Kompetenz. Vortrag auf dem Kongress Menschen machen Innovationen, 06.04.2005.

Fischer, Martin (1998): Das Konzept des „lernenden Unternehmens“ und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. Gekürzte und aktualisierte Fassung des Habilitationsvortrags. Universität Bremen.

Fischer, Martin (2008): Organisationales Lernen in Unternehmen mit großem Leistungsdruck. In: Peter Pawlowsky und Peter Mistele (Hg.): Hochleistungsmanagement. Leistungspotenziale in Organisationen gezielt fördern. Wiesbaden: Gabler, S. 113–131.

Fischer, Martin; Becker, Matthias; Spöttl, Georg (Hg.) (2011): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fischer, Martin; Röben, Peter (2011): Kollektive Kompetenz – eine wenig beachtete Dimension beruflicher Kompetenz. In: Martin Fischer, Matthias Becker und Georg Spöttl (Hg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 207–231.

- Foerster, Heinz von (2005): Entdecken oder Erfinden – Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Heinz Gumin und Heinrich Meier (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. 8. Aufl. München: Piper, S. 41–88.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Stephan Dietrich (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), S. 9–14.
- Fürstenau, Bärbel (2016a): Entdeckendes Lernen (Discovery Learning). In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 43–60.
- Fürstenau, Bärbel (Hg.) (2016b): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fürstenau, Bärbel (2016c): Theorie des bedeutungsvollen rezeptiven Lernens. In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27–41.
- Gassmann, Oliver; Sutter, Philipp (2011): Praxiswissen Innovationsmanagement. Von der Idee zum Markterfolg. 2., erw. und überarb. Aufl. München: Hanser.
- Geißler, Harald (1995): Grundlagen des Organisationslernens. Dr. nach Typoskript, 2., durchges. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Geißler, Harald (2000): Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.
- Gidion, Gerd (2011): Nachweisliche Förderung von Sozialkompetenz. In: Martin Fischer, Matthias Becker und Georg Spöttl (Hg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 129–141.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

- Glaserfeld, Ernst von (2005): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Heinz Gumin und Heinrich Meier (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. 8. Aufl. München: Piper, S. 9–39.
- Goleman, Daniel (2015a): Emotionale Intelligenz. 25. Aufl. München: dtv.
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard E.; McKee, Annie (2015b): Emotionale Führung. 8. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Götz, Klaus (1999): Organisationslernen und individuelles Lernen. In: Rolf Arnold und Wiltrud Gieseke (Hg.): Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 69–85.
- Gruber, Hans; Degner, Stefan (2016): Expertise. In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 97–110.
- Grundmann, Matthias (2010): Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131–142.
- Guldin, Andreas (2012): Führung und Innovation. In: Sven Grote (Hg.): Die Zukunft der Führung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 213–234.
- Habermas, Jürgen (2015): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harford, Tim (2016): Messy. How to be creative and resilient in a tidy-minded world. London: Abacus.
- Heidegger, Martin; Fink, Eugen (2014): Heraklit. 3., unver. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heinemann, Gerrit (2015): Der neue Online-Handel. Geschäftsmodell und Kanalexzellenz im Digital Commerce. 6., vollst. überarb. Aufl. 2015. Wiesbaden: Springer.
- Hejl, Peter M. (2005): Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Heinz Gumin und Heinrich Meier (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. 8. Aufl. München: Piper, S. 109–146.
- Holtbrügge, Dirk (2010): Personalmanagement. Wiesbaden: Springer.

- Jungmann, Walter (2007): Gibt es moralisches Wissen? Zum Konstituiertenproblem der Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen des „postmodernen“ Pluralismus. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kalakota, Ravi; Whinston, Andrew B. (1997): Electronic commerce. A manager's guide. 10. print. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Klimecki, Rüdiger; Probst, Gilbert J. B.; Eberl, Peter (1994): Entwicklungsorientiertes Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Knieß, Michael (2006): Kreativitätstechniken. Methoden und Übungen. München: dtv.
- Kolf, Florian (2018): Lebensmittelkauf im Netz steht vor dem Durchbruch. In: *Handelsblatt GmbH*, 11.12.2018. Online verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/onlinehandel-lebensmittelkauf-im-netz-steht-vor-dem-durchbruch/23741800.html?ticket=ST-6915172-nawb-EXduyxCZsvb4jeQK-ap4>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunath, Janet; Fürstenau, Bärbel (2016): Klassische und operante Konditionierung. In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–26.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Largo, Remo H. (2014): Schule endlich beim Kind angekommen. In: Eva Lia Wyss (Hg.): Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.12–38. Online verfügbar unter http://www.arbeitskreis.ch/fileadmin/media/downloads/Spielen_und_Lernen/Largo_Lernerfolg_19022013_neu.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2020.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1999): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Liebhart, Ursula; Mödritscher, Gernot J. (2013): Widerstand und Innovation. In: Diana E. Krause (Hg.): Kreativität, Innovation, Entrepreneurship. Wiesbaden: Springer, S. 321–336.
- Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin: De Gruyter.

- Luhmann, Niklas (2009): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 7. Nachdruck. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Malik, Fredmund (2006): Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt am Main: Campus.
- Manger, Daniela (2010): Kooperation und Innovation. Erkenntnisse der Innovationsforschung für eine strategische Kooperationsgestaltung von Bildungsakteuren. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (1), S. 27–30.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (2006): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. 12. Aufl. München: Goldmann.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2017): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Rowohlt, S. 468–475.
- Mead, George Herbert (2017): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 18. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 7. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Moser, Karin S. (2003): Mentale Modelle und ihre Bedeutung. In: Ursula Ganz-Blättler (Hg.): Sinnbildlich schief. Missgeschicke bei Symbolgenese und Symbolgebrauch. Bern: Peter Lang, S. 181–205. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Karin_Moser/publication/242641563_Mentale_Modelle_und_ihre_Bedeutung/links/00b7d5318be8a660a8000000/Mentale-Modelle-und-ihre-Bedeutung.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2020.
- Münch, Richard (1988): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Musekamp, Frank (2011): Zum Zusammenhang von Objektivität, Reliabilität und Validität bei verschiedenen Erhebungsmethoden der beruflichen Kompetenzdiagnostik. In: Martin Fischer, Matthias Becker und Georg Spöttl (Hg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 40–56.

Obermaier, Claudia (o. J.): Mentale Modelle und kognitive Täuschungen. Online verfügbar unter https://formal.iti.kit.edu/~beckert/teaching/Seminar-LogikaufAbwegen-SS04/obermaier_ausarbeitung.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–13.

Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger; Oelkers, Nina (2010): Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Hans-Uwe Otto (Hg.): Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85–89.

Pivčević, Edo (1972): Von Husserl zu Sartre. Auf den Spuren der Phänomenologie. München: List.

Preiser, Siegfried; Buchholz, Nicola (2004): Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf. 4. Aufl. Heidelberg: Asanger.

Probst, Gilbert J. B.; Büchel, Bettina S. T. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.

Qin, Zheng (2009): Introduction to E-commerce. Berlin, Heidelberg: Springer.

Rayport, Jeffrey F.; Jaworski, Bernard J. (2001): E-commerce. Boston: McGraw-Hill.

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. 2., überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand.

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: Klinkhardt, S. 71–90.

Rüegg-Stürm, Johannes (2013): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre; der HSG-Ansatz. 2., durchges. und korr. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Rustler, Florian (2018): Thinking tools for creativity and innovation. The little handbook of innovation methods. 7 aktual. und erw. Aufl. St. Gallen: Midas.

Schäffter, Ortfried (2014): Rationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm: Klemm.

Scheitler, Christine; Wetzel, Stefan (2007): Werte, Worte, Taten. Und wie sie Realität in Unternehmen werden: eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung für Führungskräfte. Bern: Haupt.

Schuler, Heinz; Görlich, Yvonne (2007): Kreativität. Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation. Göttingen: Hogrefe.

Schwarz, Anna (2009): Vorlesung „Soziologische Grundbegriffe“ Sommersemester 2009 – 7. Veranstaltung. Institutionen und Organisationen. Hg. v. Professur für Vergleichende politische Soziologie Europa-Universität Viadrina. Online verfügbar unter https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ss09/Soziologische_Grundbegriffe/vorlesung7_SW.pdf, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Seelig, Tina (2015): Insight out. Get ideas out of your head and into the world. New York, NY: HarperOne.

Senge, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11., völlig überarb. und aktual. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Spiewak, Martin (2013): Hattie Studie Ich bin superwichtig! In: *ZEIT ONLINE*, 03.01.2013 (DIE ZEIT Nr. 2/2013). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning>, zuletzt geprüft am 12.05.2019.

Sprondel, Walter M.; Schutz, Alfred; Parsons, Talcott (Hg.) (2010): Zur Theorie sozialen Handelns. Ein Briefwechsel. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stein, Murray B. (2018): C. G. Jungs Landkarte der Seele. Eine Einführung. 8. Aufl. Ostfildern: Patmos.

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

Timmers, Paul (2000): Electronic Commerce. Strategies and Models for Business-to-Business Trading. New York: John Wiley.

- Trojahner, Iris; Fürstenau, Bärbel (2016): Die Kognitive Theorie Multimedialen Lernens. In: Bärbel Fürstenau (Hg.): Lehr-Lern-Theorien. Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus: Lernen und Expertise verstehen und fördern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 61–76.
- Urban, Klaus K. (2004): Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Münster: Lit-Verlag.
- Volmer, Judith (2013): Führung und Kreativität in Organisationen. In: Diana E. Krause (Hg.): Kreativität, Innovation, Entrepreneurship. Wiesbaden: Springer, S. 59–75.
- Watzlawick, Paul (2005): Wirklichkeitsanpassung oder angepaßte „Wirklichkeit“? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Heinz Gumin und Heinrich Meier (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. 8. Aufl. München: Piper, S. 89–107.
- Watzlawick, Paul (2017): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 18. Aufl. München: Piper.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2003): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11., unveränd. Aufl. Bern: H. Huber.
- Webshop Factory GmbH: Onlineshop erstellen: Die Webshop-Gründung von A bis Z. Online verfügbar unter <http://www.webshop-factory.com/>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.
- Westerhoff, Nikolas (2010): Kreativität ist harte Arbeit. In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.05.2010. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/wissen/psychologie-kreativitaet-ist-harte-arbeit-1.492003>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.
- Wiedemann, Patrick (2001): E-Commerce im industriellen Umfeld. In: Ralph Berndt (Hg.): E-Business-Management. Berlin: Springer, S.107–120.
- Wild, Miriam; Jungmann, Walter (2011): Kompetenzentwicklung im interkulturellen betrieblichen Kontext. In: Martin Fischer, Matthias Becker und Georg Spöttl (Hg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 142–154.
- WIN-Verlag (2013): Studie: Die beliebtesten Händler in Deutschland. Hg. v. WIN-Verlag. Online verfügbar unter <https://www.e-commerce-magazin.de/studie-die-beliebtesten-haendler-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227–255. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

YouGov.de Team (2015): 20 Jahre Amazon: Das Maß der Dinge. Hg. v. YouGov Deutschland. Online verfügbar unter <https://yougov.de/news/2015/07/27/20-jahre-amazon-das-mass-der-dinge/>, zuletzt geprüft am 29.06.2020.

Zellner, Meike (2015): Pädagogische Führung. Geschichte – Grundlegung – Orientierung. Frankfurt am Main: Peter Lang.