Dissertation

Führungskräfte als Katalysatoren für organisationale Lern- und Veränderungsprozesse.

Eine Untersuchung am Beispiel einer innovativen Blended Learning- Qualifizierung im Bildungssektor

vorgelegt von:
Diplom-Handelslehrerin Kathrin Cornelius (Zug, Schweiz)
Diplom-Pädagogin Katja Kantelberg (Ulm, Deutschland)

Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften
der Technischen Universität Berlin

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Genehmigte Dissertation

1. Berichter: Prof. Dr. Wilfried Hendricks

2. Berichter: Prof. Dr. Valentina Speidel

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 11. 12. 2009

Berlin 2010
D 83

I DANKSAGUNG

„Offensichtlich gelingt es nur begrenzt, den Fundus an Erkenntnissen denjenigen verfügbar zu machen, die für die praktische Gestaltung verantwortlich sind. Denn sie tun nicht, was wir wissen."
DIETER EULER

Den Ausspruch von EULER fanden wir erst in der finalen Phase dieser Arbeit und mussten sehr schmunzeln. Ja – so ist das wohl mit dem Transfer zwischen theoretischen Erkenntnissen und der „Weisheit der Praxis", zwischen einer Branche und einer anderen, zwischen einem Menschen und einem anderen. Schon LEWIN (1963) hebt hervor, dass Handeln, Forschung und Erziehung als ein Dreieck zu betrachten seien, das „um jeder seiner Ecken willen zusammenzuhalten ist"[1]. So wollen wir einen erneuten Versuch starten, die Erkenntnisse aus diesen verschiedenen Welten zusammen zu bringen. Wir haben innegehalten und uns über unsere alltägliche Arbeit systematischer Gedanken gemacht. Die persönlichen Ausgangslagen waren unterschiedlich. Eines aber einte uns: Jede von uns war irgendwann kurz nach dem Studium von einem Professor bestärkt worden, zu promovieren. Da gesetzte Ziele die Eigenschaft besitzen, bei Nichterfüllung dauernd „innerlich herumzunörgeln", sich in der Zwischenzeit die beiderseits für dieses Projekt notwendige Praxiserfahrung im Sinne von „Alltagsempirik" angesammelt hatte und sich dazu ein passendes Untersuchungsobjekt geradezu aufdrängte, war es soweit: Mit unseren Literaturrecherchen, der Lust, an den Erfahrungen „tiefer zu bohren" und unserem jeweils individuellen Verständnis begegneten wir uns und beschlossen, eine gemeinsame Arbeit zu verfassen. Das Schreiben einer Gruppenpromotion ist eher ungewöhnlich, vor dem Hintergrund der gewählten Theorien und unseres individuellen konstruktivistischen Verständnisses für uns aber naheliegend. Die Arbeit in einer reflektierenden Gruppe bietet hervorragende Möglichkeiten nicht nur für soziales, sondern auch für individuelles Lernen. Wie STEINKELLNER (2007) und GERGEN (2002) verstehen auch wir das wissenschaftliche Arbeiten als einen Prozess von Welterzeugung, während zwei unterschiedliche konstruktivistische Dialoge stattfinden. Zum einen die

[1] LEWIN 1963, S. 291.

Dialoge, die zwischen Personen, Objekten und der Umwelt ablaufen und die dadurch direkten Einfluss auf diese Arbeit haben, und zum andern der Dialog, der sich zwischen dem Leser und dieser Arbeit entwickelt.

> „Wissenschaftliches Wissen ist sozial konstruiert und entsteht aus Beziehungen. Wissenschaftler sind hierbei Beteiligte an einer Vielzahl komplexer Beziehungen, aus denen sich die Formen des Verständnisses und damit auch die Ergebnisse und Inhalte ihrer Forschungsarbeiten ergeben.“[2]

Diese Art Dialoge zu führen setzt voraus, dass jeder Einzelne sich bemüht, den anderen zu verstehen, stets bereit ist, die eigene Position zu hinterfragen und Bekanntes neu zu denken. Uns geht es in dieser Arbeit nicht um einen Konsens der Wahrheit, sondern darum, aus Vielfalt über dialogische Prozesse gemeinsam etwas Nächstes, Neues zu schaffen. Auch aus der Perspektive der Lerntheorien in Kopplung an neurowissenschaftliche Ergebnisse macht dieses gemeinsame Vorgehen Sinn: Wir haben uns mit für uns relevanten Themen intensiv auseinandergesetzt und durch das gemeinsame Arbeiten sicher eine andere Verarbeitungstiefe erreicht.

Viele Menschen haben uns während dieser intensiven Zeit unterstützend zur Seite gestanden. Unser besonderer Dank gilt Professor Wilfried Hendricks, der uns gestattete, diese Arbeit an seinem Lehrstuhl durchzuführen sowie Professor Valentina Speidel, die sich bereit erklärte, die zweite Gutachterin zu sein. Sie beide unterstützten uns in dieser „kathartischen Zeit“ auf allen Ebenen, die ein solcher Prozess mit sich bringt: Fachlich mit wertvollen Anregungen und entscheidenden Tipps, darüber hinaus aber auch menschlich, da sie wichtige und auch persönliche Themen offen ansprachen, sich für uns wirklich und aufrichtig interessierten. Und das haben wir als ein ganz besonderes „Lerngelingensgeschenk“ wahr- und angenommen.

So wie wir grundsätzlich davon ausgehen, dass alles Gute, Erfolgreiche, Gelungene eben nur durch das Zusammenspiel vielfältiger Talente gelingt, ist auch diese Arbeit auf dieses zurückzuführen.

Dem Team der Cornelsen Akademie sei großer Dank ausgesprochen. Sie haben mein (Katja Kantelbergs) Ziel, meinen manchmal trotzigen „Dann eben-so-Ansatz“, kollegial und freundschaftlich getragen und unterstützt, wo

es neben ihrer eigenen hohen Arbeitsbelastung ging. Und ebenso sei Dank den Freunden und Kollegen von Kathrin Cornelius, die ihre Managementerfahrungen, ihr Fachwissen und ihre Promotionserfahrungen teilten. Sie alle haben uns mehrfach ihre rare Zeit geschenkt und sehr ehrliche und gleichzeitig humorvolle Rückmeldungen gegeben.
So multidimensional und von unschätzbarem Wert war auch die Unterstützung aus unserem Familien- und Freundeskreis. Die Verpflegung war köstlich, die Geheimhaltung gelang, das „Rückenfreihalten“ war generell sensationell. Sie und wir haben auf vieles in dieser besonderen Zeit verzichtet. Aber das gehört wohl dazu, wenn man möchte, dass das innerlich gesetzte Ziel endlich aufhört zu nörgeln.
In diesem Sinne laden wir Sie jetzt zu dem zweiten konstruktiven Dialog beim Lesen dieser Arbeit ein und hoffen, dass Ihnen der interdisziplinäre Ansatz ebenso Freude macht wie uns.

Kathrin Cornelius Katja Kantelberg

[2] STEINKELLNER 2007, S.13 in Anlehnung an GERGEN 2002, S. 70ff.

II INHALTSVERZEICHNIS

I DANKSAGUNG 2

II INHALTSVERZEICHNIS 5
0 EINLEITUNG 11
0.1 ZIELSETZUNG DER ARBEIT: ERKENNTNISGEWINN 14
0.2 FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN: ZENTRALE THESEN DER ARBEIT 16
0.3 AUFBAU DER ARBEIT 16
0.4 FORSCHUNGSMETHODISCHES VORGEHEN 21

1 VERÄNDERUNGEN VON RAHMENBEDINGUNGEN UND DEREN EINFLUSS AUF ORGANISATIONEN UND BILDUNG 23
1.1 VERÄNDERUNG DER GESELLSCHAFTLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN 27
1.1.1 INDIVIDUALISIERUNG UND GESELLSCHAFTLICHER WERTEWANDEL 27
1.1.2 ZUNAHME UND BEDEUTUNG VON WISSEN 29
1.2 VERÄNDERUNG DER ÖKONOMISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN 31
1.2.1 VERSCHÄRFUNG DES WETTBEWERBS 31
1.2.2 INTERNATIONALISIERUNG UND GLOBALISIERUNG 32
1.2.3 DER ARBEITSMARKT 33
1.3 TECHNOLOGISCHER WANDEL 34
1.3.1 VERÄNDERUNGEN IN DER ARBEITSORGANISATION UND -GESTALTUNG 35
1.3.2 VERÄNDERUNG DER QUALIFIKATIONEN 36
1.3.3 VERÄNDERUNGEN AM QUALIFIZIERUNGSSETTING 37
1.4 ZWISCHENFAZIT: HERAUSFORDERUNGEN AN DAS MANAGEMENT VON ORGANISATIONEN 38
1.5 BEDEUTUNG DER VERÄNDERUNGSASPEKTE FÜR DAS BILDUNGSSYSTEM 39
2 ZUGRUNDE LIEGENDE THEORIEN UND MODELLE 44
2.1 DAS VERSTÄNDNIS VON ORGANISATION 45
2.1.1 ZUM BEGRIFF ORGANISATION 46
2.1.2 SYSTEME UND SYSTEMISCHES DENKEN 50
2.1.3 ZWISCHENFAZIT 57
2.2 DIE SYSTEMTHEORIEN 59
2.2.1 DIE SYNERGETIK UND DIE THEORIE DER SELBSTORGANISATION 62
2.2.2 ZWISCHENFAZIT 69
2.3 BILDUNGSORGANISATIONEN AUS SICHT DER ORGANISATIONSTHEORIE 72
2.3.1 DER ZUGRUNDEGELEGTE BILDUNGSBEGRIFF 72
2.3.2 ORGANISATIONSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF BILDUNGSORGANISATIONEN 74

3 ANSÄTZE DER ORGANISATIONSVERÄNDERUNG: WANDEL UND LERNEN 83
3.1 FORMEN DES WANDELS 83
3.2 MODELLE DES WANDELS 86
3.2.1 CHANGE MANAGEMENT – WANDEL ALS MANAGEMENTPROBLEM 88
3.3 DAS KONZEPT DES ORGANISATIONALEN LERNENS 94
3.3.1 INDIVIDUELLES LERNEN IN ABGRENZUNG ZUM ORGANISATIONALEN LERNEN 96
3.3.2 BEGRIFFLICHKEITEN ZUM KONZEPT DES ORGANISATIONALEN LERNENS 100
3.3.3 MERKMALE EINER VERÄNDERUNGSFREUNDLICHEN ORGANISATIONS- UND LERNKULTUR 111

3.4 DIE KONTEXTFAKTOREN DER VERSCHIEDENEN LERN- UND EMERGENZEBENEN – ZWISCHENFAZIT 115

4 KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER PERSONAL- UND DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG 118
4.1 KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER PERSONALENTWICKLUNG 119
4.1.1 BEGRIFFLICHKEITEN UND DEFINITIONEN DES BEREICHES PERSONALMANAGEMENT 120
4.1.2 BEGRIFFLICHE EINORDNUNG DES THEMAS PERSONALENTWICKLUNG 122
4.1.3 ZIELE DER PERSONALENTWICKLUNG 129
4.1.4 AUFGABENFELDER DER PERSONALENTWICKLUNG 142
4.1.5 ERMITTLUNG DES PERSONALENTWICKLUNGSBEDARFS 144
4.1.6 MAßNAHMEN, METHODEN UND INSTRUMENTE DER PERSONALENTWICKLUNG 146
4.1.7 KRITISCHES FAZIT ZUR UND FORDERUNGEN AN DIE PERSONALENTWICKLUNG 165
4.2 KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG 168
4.2.1 ZUM BEGRIFF DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG 169
4.2.2 ZIELE DER (SYSTEMISCHEN) ORGANISATIONSENTWICKLUNG 172
4.2.3 ANSÄTZE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG 175
4.2.4 DIE METHODEN/INTERVENTIONSTECHNIKEN DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG 176
4.2.5 KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR ORGANISATIONSENTWICKLUNG 184
4.3 ZWISCHENFAZIT ZU PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG 185

5 FÜHRUNG – EIN KOMPLEXES PHÄNOMEN 193
5.1 DIE AKTUELLEN TRENDS DES MANAGEMENTS 196
5.2 FÜHRUNG – EIN BEGRIFF MIT VIELEN DEFINITIONEN 197
5.3 WER FÜHRT WEN? 202
5.4 FÜHRUNGSERFOLG 206
5.5 MANAGEMENTFORSCHUNG UND FÜHRUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE 208
5.5.1 GRUNDLAGEN DER FÜHRUNGSTHEORIEN 210
5.5.2 SYSTEMISCHE FÜHRUNG 214
5.5.3 FÜHRUNGSMODELLE: DIE ST. GALLER SCHULE UND IHRE MANAGEMENTMODELLE 227
5.6 ROLLE DER FÜHRUNGSKRAFT 270
5.6.1 FÜHRUNGSDILEMMATA 275
5.6.2 FÜHRUNGSAUFGABEN HEUTE 279
5.7 FÜHRUNG IN SCHULE 281
5.7.1 NEUE ANFORDERUNGEN AN SCHULE – AUFGABENSPEKTRUM UND (ZUKÜNFTIGE) KOMPETENZEN VON SCHULLEITUNGEN 285
5.7.2 BERUFSSTANDARDS UND KOMPETENZEN VON SCHULLEITUNG 293
5.7.3 ROLLEN, ZIELKONFLIKTE UND ROLLENDILEMMATA FÜR SCHULISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE 298
5.7.4 SCHULLEITER ALS RELEVANTE CHANGE AGENTS 300

6 UNTERSUCHUNGSMETHODE 303
6.1 QUALITATIVE UND QUANTITATIVE FORSCHUNGSANSÄTZE 305
6.1.1 LEITGEDANKEN DER QUALITATIVEN SOZIALFORSCHUNGSVERFAHREN 310
6.1.2 EVALUATIONSVERFAHREN 312
6.1.3 GÜTEKRITERIEN DER QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN MESSUNGEN 314
6.1.4 MESSNIVEAUS 316

6.2 DIE DATENERHEBUNGSMETHODE: BEFRAGUNG 317
6.2.1 DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG: (ONLINE-)FRAGEBOGEN 318
6.2.2 SYSTEMATISCHER AUFBAU UND ABLAUF EINER BEFRAGUNG 320
6.2.3 DIE MÜNDLICHE BEFRAGUNG: LEITFADENGESTÜTZTES (ONLINE-) GRUPPENINTERVIEW 321
6.3 DIE DATENANALYSEMETHODE: DELPHI-TECHNIK 325

7 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES: QUALIFIZIERUNG „MANAGEMENT IN SCHULE“ 330
7.1 GEGENSTAND DER UNTERSUCHUNG 330
7.1.1 AUSGANGSSITUATION 331
7.1.2 DIE „STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN“ 331
7.1.3 DAS PROJEKT MODUS F 334
7.1.4 DIE CORNELSEN AKADEMIE ALS QUALIFIZIERUNGSANBIETER 337
7.2 QUALIFIZIERUNG „MANAGEMENT IN SCHULE“ 338
7.2.1 DAS INNOVATIVE BLENDED LEARNING-KONZEPT 339
7.2.2 BESCHREIBUNG DER QUALIFIZIERUNGSINHALTE 349
7.2.3 WEITERE BESONDERHEITEN DER QUALIFIZIERUNGSDRAMATURGIE 352
7.3 UNTERSUCHUNGSSUBJEKTE: TEILNEHMERSTRUKTUR 353
7.4 FORSCHUNGSDESIGN 355
7.4.1 CHRONOLOGISCHE VISUALISIERUNG DES FORSCHUNGSVERLAUFES 357
7.5 SYSTEMATISCHES VORGEHEN IN VIER PHASEN (FEEDBACK- UND TRANSFEREVALUATION, GRUPPENINTERVIEWS, AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER DATEN) 359
7.5.1 PRE-PHASE: ENTWICKLUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE 360
7.6 STICHPROBEN UND RÜCKLÄUFE IN DEN EVALUATIONSPHASEN 362
7.6.1 PHASE 1: EVALUATION MIT FEEDBACK-FRAGEBÖGEN 363
7.6.2 PHASE 2: EVALUATION MIT TRANSFERFRAGEBOGEN 365
7.6.3 PHASE 3: EVALUATION MIT GRUPPENINTERVIEW (ZUR VERTIEFUNG) 368

8 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE 372
8.1 GENERELLE UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE 373
8.2 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER DATEN ZUR THESE 1 378
8.2.1 DIE DATEN DER FEEDBACK-EVALUATION (THESE 1) 379
8.2.2 DIE DATEN DER TRANSFEREVALUATION (THESE 1) 386
8.2.3 DIE DATEN DER GRUPPENINTERVIEWS (THESE 1) 395
8.3 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER DATEN ZUR THESE 2 406
8.3.1 DIE DATEN DER FEEDBACK-EVALUATION (THESE 2) 407
8.3.2 DIE DATEN DER TRANSFEREVALUATION (THESE 2) 424
8.3.3 DATEN DES GRUPPENINTERVIEWS (THESE 2) 441
8.4 DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER DATEN ZUR THESE 3 453
8.4.1 DIE DATEN DER FEEDBACK-EVALUATION (THESE 3) 455
8.4.2 DIE DATEN DER TRANSFEREVALUATION (THESE 3) 463
8.4.3 DIE DATEN DES GRUPPENINTERVIEWS (THESE 3) 496

9 ERKENNTNISGEWINN UND FAZIT 499
9.1 THESE 1 504
9.2 THESE 2 507
9.3 THESE 3 510

10 VERZEICHNISSE 515
10.1 LITERATURVERZEICHNIS 515
10.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS 543
10.3 TABELLENVERZEICHNIS 554

11 ANHÄNGE 557
11.1 ERLÄUTERUNG DER GRAFISCHEN DARSTELLUNGEN IM KAPITEL INTERPRETATION UND DARSTELLUNG DER DATEN 557
11.1.1 AUFBEREITUNG DER QUANTITATIVEN DATEN 558
11.1.2 AUFBEREITUNG DER QUALITATIVEN ANTWORTEN 560
11.2 ÜBERSICHTSTABELLEN: EVALUATIONSPHASEN UND ZUORDNUNG DER FRAGEN 566

Zwei Hinweise an dieser Stelle zur verwendeten Orthografie und Grammatik: Die gesamte Arbeit ist in der neuen gültigen Rechtschreibung verfasst. Zitate aus in alter Rechtschreibung herausgegebenen Literaturquellen sind selbstverständlich gemäß der alten Rechtschreibung aufgeführt. Trotz häufig zu beobachtender anderer Gepflogenheiten haben wir in dieser Dissertation für alle zur Sprache kommenden Personen die maskuline Kennzeichnung gewählt. Damit ist eine Diskriminierung weder beabsichtigt noch glauben wir sie faktisch vollzogen zu haben. Vielmehr sind wir der Ansicht, dass unsere Entscheidung trotz aller möglichen entgegenstehenden Argumente noch immer am besten geeignet ist, die Lesbarkeit des Textes zu garantieren.

Abkürzungsverzeichnis

[–]; […]	Auslassungen / Ergänzungen des Verfassers innerhalb von Zitaten
Abb.	Abbildung
AC	Assessment Center
AG	Aktiengesellschaft
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BL	Blended Learning
bspw.	Beispielsweise
bzw.	Beziehungsweise
ca.	Circa
CBT	Computer Based Training
CD-ROM	Compact Disc-Read Only Memory
CMS	Content Management System
CUI	Computerunterstützte Instruktion
d. h.	das heißt
DIN	Deutsches Institut für Normung e. V.
DL	Distance Learning
DVD	Digital Versatile Disc
ebd.	Ebenda
E-Learning	Electronic Learning
et al.	und andere / et altera
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
evtl.	Eventuell
f. (ff.)	folgende / fortfolgende
ggf.	Gegebenenfalls
HRM	Human Ressource Management
Hrsg. (hrsg. v.)	Herausgeber (herausgegeben von)
http	Hypertext Transfer Protocol
i. d. R.	in der Regel
i. e. S.	im engeren Sinne
i. w. S.	im weiteren Sinne
IKT oder I&K-Technologie	Informations-/Kommunikations-Technologie
IT	Informationstechnologie oder Informationstechnik
Jg.	Jahrgang
Kap.	Kapitel
KMU	Kleinere und mittlere Unternehmen
KVP	Kontinuierlicher Verbesserungsprozess
LCMS	Learning Content Management System
LMS	Learning Management System
LO	Learning Object

LSP	Learning Service Provider
lt.	Laut
m. E.	meines Erachtens
MIT	Massachusetts Institute of Technology
Mrd.	Milliarden
NPM	New Public Management
Nr.	Nummer
o. Ä.	oder Ähnliches
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahr
o. O.	ohne Ort
o. S.	ohne Seite/Seitenangabe
o. V.	ohne Verfasser
o. w. A.	ohne weitere Angaben
OE	Organisationsentwicklung
PC	Personal Computer
pdf / PDF	Portable Document Format
PE	Personalentwicklung
Prof.	Professor
rsp.	Respektive
s.	Siehe
S.	Seite(n)
s. a.	siehe auch
sog.	Sogenannt
Sp.	Spalte(n)
Tab.	Tabelle
Tel.	Telefon
TN	Teilnehmer
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
URL	Uniform Ressource Locator
usw.	und so weiter
Verf.	Verfasser
Vgl./ vgl.	Vergleiche
vs.	Versus (lateinisch): gegenüber, im Gegensatz zu
WBT	Web Based Training
WYSIWYG	What You See is What You Get
z. B.	zum Beispiel

0 EINLEITUNG

„Probleme sind Chancen in Arbeitskleidung“
Autor unbekannt

und

„Eine Führungskraft muss ein Motor der Veränderung sein.“
WARREN BENNIS

Das Wirtschafts- und Gesellschaftsgeschehen ist seit Jahren durch steigende Komplexität, Instabilität, Diskontinuität, Technologisierung, Wertewandel, Globalisierung und Internationalisierung der Märkte geprägt. Damit einhergehen verschärfter Wettbewerbsdruck, Unüberschaubarkeit der Abläufe und wachsende Instabilität der Lebens- und Arbeitsbedingungen. Hinzu kommt die zeitliche Dynamisierung all dieser Wandelphänomene.[3] Organisationen[4] wie deren Mitglieder stehen somit vor großen Herausforderungen und fast täglicher Neuorientierung.[5] Obwohl Menschen laut DÖRNER (1989) häufig die Tendenz haben, sich die „Zukunft als Fortschreibung der Gegenwart vorzustellen“, wird zunehmend deutlich, dass traditionelle Problemlösungsstrategien zur Bewältigung der Veränderungen für Organisationen nicht mehr zu sicheren und erwünschten Erfolgen führen.[6] Will sich eine Organisation in dieser komplexen, sich schnell wandelnden Umwelt dauerhaft behaupten, wird sie sich auf ein ganzheitliches, über die Systemgrenzen hinausreichendes Denken und Handeln einlassen müssen. Das traditionelle monokausale und lineare Ursache-Wirkungs-Denken und -Handeln ist als Bewältigungs- und Problemlösungsinstrument nicht länger hilfreich.[7]

Im Mittelpunkt dieses Wandels stehen als Gestalter immer Menschen. Der Umgang mit und die Nutzung von organisationalem und individuellem Wissen bringt heute den entscheidenden Wettbewerbsvorteil. Kompetenzen

---

[3] Vgl. LUHMANN 1984, S. 45ff.; DÖRNER 1989, S. 59ff., S. 18ff.; WILLKE 2000, S. 21ff., S. 189ff.; KÖNIGSWIESER/ERXNER 2002, S. 13.

[4] Der umfassende Begriff **Organisation** wird in dieser Arbeit synonym für „Institution“, „Unternehmung“, „Betrieb“ und andere Einrichtungen wie Schule, Verwaltung, Verein usw. aus dem Profit- und Non-Profit-Bereich verwendet, welche jede für sich ein Spezialfall von Organisation ist.

[5] Vgl. u. a. KASPER/MAYERHOFER 2002, S. 9ff.; NEUBERGER 2002, S. 217.

[6] Vgl. RODLER/KIRCHLER 2002, S. 60; ROSENSTIEL 2003, S. 1.

[7] Vgl. PROBST et al. 1997, S. 32ff.; ULRICH/PROBST 1988; BLEICHER 1996, S. 31; BLEICHER 1999, S. 19ff.

fachlicher, methodischer und sozialer Art müssen von allen Individuen unabhängig von ihrer aktuellen Rolle entwickelt werden, um permanente Innovationsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft zu erhalten bzw. (weiter-)zuentwickeln. So sind heute schon Flexibilität, Veränderungs- und Lernfähigkeit zur Voraussetzung und Bedingung für die Sicherung des Fortbestehens von Organisationen und somit zum eigentlichen Erfolgsfaktor avanciert. Dieses betrifft mit nur geringer Zeitverzögerung ebenso das (deutsche) Bildungssystem und die darin agierenden Personen. Eine breit gefächerte Suche nach zukunftsweisender Orientierung, neuen Strukturen und neuen Managementsystemen hat bereits begonnen, wie die Vielfalt und der Absatz von Publikationen und die stark gestiegene Nachfrage von Beratungsleistungen belegen können.[8] In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Managementkonzepten zur Organisations- und Personalentwicklung erstellt und veröffentlicht worden. Ob die – hauptsächlich aus der Betriebswirtschaftslehre und der Arbeits- und Organisationspsychologie stammenden – Veränderungsansätze schon einen Rückschluss auf ein grundsätzlich verändertes Wahrnehmen und Verstehen der (Wirtschafts- und Bildungs-)Realität zulassen, ist fraglich. Die elementaren Veränderungen der individuellen und organisationalen Bedingungen stellen besonders an die Führungskräfte neue Anforderungen. Führung wird damit wichtiger und auch anspruchsvoller, im systemischen Verständnis zum Teil sogar utopisch. Daraus ergibt sich die Frage, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere Führungskräfte verfügen müssen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Dies erfordert demnach sowohl ein Umdenken zum Thema Führung allgemein als auch innovative und auf die fluiden Bedingungen zugeschnittene Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote für diese Zielgruppe. Erfolgreiche Veränderungsprozesse gelingen mit Führungskräften in Organisationen, die Entwicklungsprozesse initiieren, kompetent steuern und gestalten. Gebraucht werden Personal- und Organisationsentwickler, die eine tragfähige Veränderungsarchitektur des Lernens entwerfen, die es ermöglicht, Veränderungen umzusetzen und so zu „verdauen“, dass Ergebnisse nachhaltig stabilisiert werden können.

[8] Vgl. BLEICHER 1999, S. 16, S. 27ff.

Seit Jahren beschäftigen sich Forschung und Praxis damit, geeignete Personalentwicklungsdramaturgien zu konzipieren, die gleichermaßen sinnvoll UND organisationswirksam (im Sinne einer intendierten Nachhaltigkeit) für den Einzelnen wie auch für die Organisation als Ganzes sind. Auslöser für die Intensität des fachlichen Disputs um diese Fragen sind hier nur bruchstückhaft zu skizzieren: die Rechtfertigung von Personalentwicklungskosten in Zeiten von Wirtschaftskrisen, die Zunahme von Heterogenität (Wegfall von vergleichbaren Sozialisationsverläufen, globalisierte Arbeits- und Lebensbedingungen etc.) oder die Menge an Informationen in immer kürzeren Zeitintervallen. Auffällig ist ebenso, dass das Thema Lernen – sowohl organisational als auch individuell – spätestens mit dem Aufkommen neuer Technologien und Distributionswege wie die des Internets seit Anfang der Neunzigerjahre, eine neue Intensität erhalten hat. Dennoch sind bis heute tradierte Lernszenarien[9] und Lernwege in allen Organisationen (in der beruflichen Weiterbildung genauso wie in der schulischen Bildung) die Regel, obwohl es viele neue didaktische Möglichkeiten durch die Entwicklung der sogenannten Neuen Medien und vor allem neue Lernnotwendigkeiten gibt.[10]

Wir werden in dieser Arbeit deshalb u. a. auf die Veränderungen eingehen, die von Relevanz für Organisationen, ihre Führungskräfte und ebenso für die Personal- und Organisationsentwicklung sind.

[9] Unter tradierten Lernszenarien verstehen die Autoren einen überwiegend Lehrerzentrierten, frontalen Lehrstil, in der die klassische „7-g-Situation vorherrscht: Alle gleichaltrigen bzw. „gleichen Rollenträger“ lernen im gleichen Tempo, beim gleichen Lehrer, im gleichen Raum und mit den gleichen Mitteln auf ein gleiches Ziel hin und erreichen dieses zum gleichen Zeitpunkt gleich gut. (Quelle unbekannt).

[10] Sinnvoller scheint es den Autoren vor den beschriebenen veränderten Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Notwendigkeiten sich noch konsequenter einem „V-8-Lernen“ zuzuwenden, welches auf **v**ielfältigen Wegen mit **v**ielfältigen Menschen an **v**ielfältigen Orten zu **v**ielfältigsten Zeiten mit **v**ielfältigen Materialien in **v**ielfältigen Schritten mit **v**ielfältigen Ideen in **v**ielfältigen Rhythmen zu gemeinsamen bzw. vorher individuell definierten Zielen führt. (Frei zit. nach FRATTON, Schweizer Schulgründer).

0.1 ZIELSETZUNG DER ARBEIT: ERKENNTNISGEWINN

Diese Arbeit soll auf Basis systemtheoretischer Theorien und Konzepte erstens die Themen Führung und Wandel intensiv miteinander in Kontakt bringen und zweitens einen Beitrag dazu leisten, praxisrelevante[11] Empfehlungen zu den in Kapitel 0.2 beschriebenen drei Forschungsthesen geben zu können. Die Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen als Fundament für weitere praktische Überlegungen oder gar Empfehlungen zu nehmen, kommt einer Paradoxie gleich. Diese Hürde haben jedoch schon andere Forscher vor uns erfolgreich bewältigt. Diese Paradoxie beschreibt STEINKELLNER (2007) in Anlehnung an LUHMANN (2000) treffend so:

> „Die Ausarbeitung der Theorie soll nicht die Einschränkungen akzeptieren, die aus der Verständlichkeit für Praktiker resultieren. Andererseits wird die hier vorliegende Arbeit sich bei der Umsetzung mit einer losen Koppelung zwischen Theorie und Praxis zufriedengeben (müssen), im Sinne eines ‚loose coupling of cognition and action.' Und das mag ein praktischer Vorteil sein, wenn man davon ausgeht, dass ‚loose coupling' eine grundlegende Bedingung für Systemstabilität ist."[12]

Analog zum konstruktivistischen Grundverständnis der Autoren ist das Forschungsinteresse nicht an der Aufdeckung universeller Gesetzmäßigkeiten orientiert, die es nach GIDDENS (1992) in den Sozialwissenschaften sowieso nicht gibt.[13] Wissenschaftliche Wahrheiten sind das Ergebnis einer wissenschaftlichen Gemeinschaft und haben keine universelle Gültigkeit. Ihre Gültigkeit ziehen sie ausschließlich aus der Tradition der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin.[14]
Die dieser Arbeit zugrunde liegende Annahme, Veränderungen als Normalzustand zu verstehen, führt zu der Einsicht, dass nur die

---

[11] „Praxisrelevante Forschung funktioniert nicht ohne Praxiskenntnisse" (WOLFF 2003, S. 586 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 35). Dank unserer mittlerweile über 10-jährigen Erfahrung in (Weiter-)Bildung und Management sollte diese Voraussetzung für das vorliegende Dissertationsprojekt erfüllt sein. Für eine detaillierte Diskussion über „praxisrelevante Forschung in der Betriebswirtschaftslehre" sei auf folgende Diskussionsbeiträge verwiesen: KLEPPEL 2003, S. 581ff; WOLFF 2003, S. 586ff; KIESER/NICOLAI 2003, S. 589ff; GRAND 2003, S. 599 bzw. aus wissenschaftstheoretischer Sicht FRANK 2003, S. 286f. Eine interessante Sichtweise hierzu bietet auch LUHMANN 2000, S. 473.

[12] LUHMANN 2000, S. 474 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 35.

[13] Vgl. GIDDENS 1992, S. 402 in: STEINKELLNER 2007, S. 35.

[14] Vgl. GERGEN 2002, S. 26f. in: Anlehnung an STEINKELLNER 2007, S. 35.

Organisationen und Menschen erfolgreich bestehen, die mit einer grundsätzlichen Lern- und Veränderungskompetenz, vernetztem sowie beständig erweitertem Wissen und verbesserten (Führungs-)Methoden in der Lage sind, auf Veränderungen einzugehen.

Diese Dissertation untersucht, wie vor dem Hintergrund moderner Systemtheorien Wandel durch Führung gestaltbar ist. Des Weiteren wird eine spezifische Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgie[15] daraufhin betrachtet, wie sie auf Führungskräfte und ihre Entsendeorganisationen wirkt. Die Autoren wollen zeigen, worauf es beim Führen wie auch beim Gestalten von Maßnahmen zur Führungskräfteentwicklung ankommt, da besonders Führungskräftequalifizierungen – neben der individuellen Professionalisierung – dazu dienen, grundsätzlich die Stabilisierung und gleichzeitig die Entwicklung der Wandlungsfähigkeit von Organisationen sicherzustellen.[16]

Ziel dieser Untersuchung ist es, daraus praxisrelevante Empfehlungen für die Gestaltung von Qualifizierungsangeboten abzuleiten sowie organisationale und individuelle Einflussgrößen für die Wirksamkeit bzw. Nicht-Wirksamkeit von Qualifizierungen herauszuarbeiten. Folgendes wird untersucht:

- Wie die Absolventen der Qualifizierung „Management in Schule“ es erreichen, eine dauerhafte Lernatmosphäre zu schaffen und wovon diese abhängig ist;
- ob die untersuchte BL-Qualifizierungsdramaturgie die Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz weiterentwickelt und so dafür sorgt, dass Qualifizierungsinhalte verstärkter in der Praxis eingesetzt werden;
- welche Auswirkungen Entsendeorganisationen auf den Einsatz erworbener Führungskompetenzen haben (Transfer).

[15] Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der Begriff Blended Learning mit BL abgekürzt.

[16] Zur Bedeutung der Führungskräfte im Kontext der Organisationsveränderung siehe z. B. BLEICHER 2004, S. 242.

0.2 Forschungsleitende Fragestellungen: Zentrale Thesen der Arbeit

Dieser Forschungsarbeit werden folgende Thesen vorangestellt:

> **These 1:** Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.

> **These 2:** Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungs-kompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.

> **These 3:** Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen.

0.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile mit insgesamt neun Kapiteln, deren Inhalt im Folgenden skizziert wird.

Der erste Teil befasst sich mit den Veränderungen von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, der theoretischen Fundierung der Arbeit durch die Darlegung der zugrunde liegenden Theorien und Modelle sowie mit kritischen Auseinandersetzungen zu den Themen Wandel und Lernen, Personal- und Organisationsentwicklung und dem Thema Führung.

Der zweite Teil erläutert zunächst die verwendete Untersuchungsmethode und beschreibt den Untersuchungsgegenstand, (die Qualifizierung „Management in Schule“).

Der dritte Teil stellt die Untersuchungsergebnisse dar, analysiert und interpretiert sie. Das letzte Kapitel fasst die gewonnenen Erkenntnisse aus diesem Forschungsprozess zusammen.

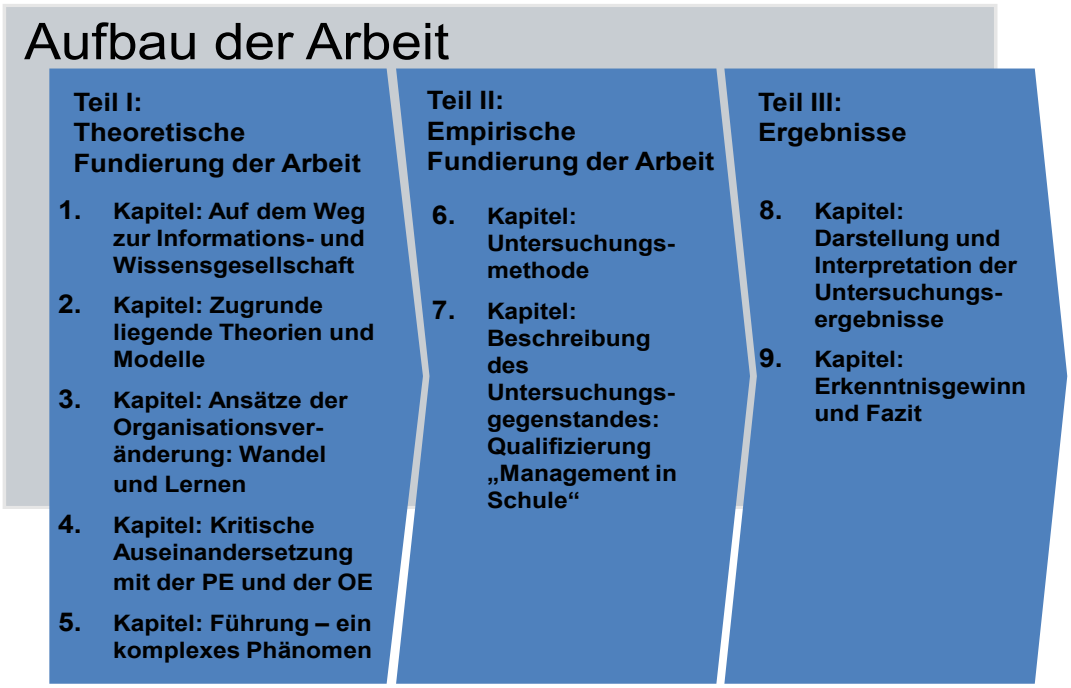


Abbildung1: Aufbau der Arbeit[17]

Im Anschluss an diese Einleitung (**Kapitel 0 Einleitung**) folgen im **Teil I** (**Theoretische Fundierung der Arbeit**) fünf detaillierte Themenausführungen, um die gesetzten Thesen in einen theoretischen Kontext zu betten.

In **Kapitel 1 (Auf dem Weg zur Informations- und Wissensgesellschaft)** erfolgt ein kurzer Abriss der einschneidenden Veränderungen der Rahmenbedingungen in Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg zur Wissensgesellschaft und den daraus resultierenden Konsequenzen.

In **Kapitel 2** (**Zugrunde liegende Theorien und Modelle**) geben die Autoren einen Überblick über die zugrunde gelegten modernen Systemtheorien sowie die Definition des Organisationsbegriffs. Es soll herausgearbeitet werden, dass ein systemisches Verständnis von Organisation deren dynamische Komplexität angemessen beschreibt. Dazu wird in dieser Arbeit näher auf das systemische Denken und die entsprechenden „Denkwerkzeuge“ eingegangen, da es andere Wege des Denkens, Handelns und Problem-lösens in komplexen Systemen wie Organisationen bietet. Damit stellt sich

[17] Quelle: Darstellung der Autoren. Den Autoren geht es wie STEINKELLNER (2007), der wiederum KASPER/MAYERHOFER/MEYER 1999, S. 208 zit.: „Die lineare Mitteilungsform, die ein ‚Eins-Nach-Dem-Anderen’-Verstehen nahe legt, passt schlecht zu einer Theorie, die zirkulär angelegt ist. Begriffe und Konzepte sind vielfach miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig.“ Die Gliederung dieser Forschungsarbeit ist Abbild der inneren Logik der Autoren zum heutigen Zeitpunkt.

die Frage neu, wie und worin denn heute Führungskräfte weitergebildet werden sollten.[18]

Zentraler Betrachtungsgegenstand in **Kapitel 3 (Ansätze der Organisationsveränderung: Wandel und Lernen)** ist die Abgrenzung von organisationalem zu individuellem Lernen vor dem Hintergrund der existierenden Rahmenbedingungen und der technologischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte. Ferner werden traditionelle und aktuelle Ansätze und Modelle des Wandels vorgestellt und die Verknüpfung von Personal- und Organisationsentwicklung[19] am Konzept des organisationalen Lernens verdeutlicht. Hierzu erfolgt eine Annäherung an die Lern- bzw. Organisations-psychologie, wobei Lernbegriffe mit dem systemtheoretischen Begriff des organisationalen Lernens in Verbindung gebracht werden.

Die strukturelle Verschiebung von der Produktions- zur Dienstleistungs-gesellschaft ist mit einem deutlich sinkenden Bedarf an geringer qualifizierten Arbeitskräften verbunden und macht den Ausbau der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Rahmen unseres Bildungssystems auf nationaler (und internationaler Ebene) erforderlich. In dieser Situation erhalten auch Schulen und das Thema Schulmanagement einen neuen Stellenwert. Da Organisations- und Personalentwicklung im Zuge der erwähnten Veränderungen als priorisierte Gestaltungs- und Bewältigungsmethoden gelten,[20] wird in **Kapitel 4** (**Personal- und Organisationsentwicklung**) eine kritische Betrachtung dieser Gestaltungsfelder erfolgen. Es soll zunächst aufgezeigt werden, was gegenwärtig unter PE und OE verstanden wird und welche verschiedenen Vorstellungen, Ziele und Einsatzfelder für die beiden Bereiche existieren. Diese Darstellung soll PE und OE in ihrem derzeitigen Agieren spiegeln und zeigen, dass diese Felder häufig dem traditionellen, funktionalen und mechanistischen Handeln, Planen und Organisieren verhaftet sind. Ebenso gilt es herauszuarbeiten, dass eine Kohärenz beider Bereiche sowie ein systemisches und innovationsorientiertes Verständnis in Bezug auf die Führungskräfteentwicklung den ablaufenden oder bewusst

[18] Vgl. ULRICH/PROBST 1988.

[19] Im weiteren Verlauf wird Organisationsentwicklung mit OE und Personalentwicklung mit PE abgekürzt werden, sofern diese Abkürzungen nicht die Lesbarkeit des Textes beeinflussen.

[20] Vgl. ENGELHARDT 1995, S. 46.

initiierten Veränderungsprozessen besser Rechnung trägt als eine losgelöste, nicht aufeinander bezogene Entwicklungsstrategie.
In **Kapitel 5** (**Führung – ein komplexes Phänomen**) werden alle bisher erwähnten Rahmenbedingungen auf die Rolle und Praxis der Führungskraft übertragen und in einen Zusammenhang gestellt. Definitionen zu aktuellen Managementtrends sowie die Spezifik von schulischen Führungskräften werden näher beleuchtet.[21] Dabei folgen die Autoren MALIK (2007), der Managementlehre als „eine anwendungsorientierte Disziplin[22] – als eine Praxis“[23] beschreibt.
Neben den theoretischen Ausführungen zu traditionellen Ansätzen in der Managementlehre wird der Fokus insbesondere auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Systemtheorie gelegt. Die Autoren haben sich für das St. Galler Managementmodell als Rahmen gebendes Modell verständigt und führen dieses an dieser Stelle ein. Dieses Modell erscheint als besonders interessant, da es sowohl das systemische Theorieverständnis der St. Galler Schule beinhaltet als auch eine starke Praxisausprägung hat. Diese umfasst nicht nur Organisationen im wirtschaftlichen Umfeld, sondern findet durch DUBS und SEITZ/CAPAUL seine Übertragung auf schulische Systeme.

Der **Teil II** umfasst die Kapitel, welche sich mit der empirischen Fundierung der Arbeit auseinandersetzen. Das folgende Bild zeigt den Aufbau dieses Teiles der Arbeit:

[21] Im Mittelpunkt der Untersuchung „Management in Schule“ stehen Führungskräfte des deutschen Bildungssystems. Aus diesem Grund finden sich in diesem Kapitel Exkurse zu spezifischen Besonderheiten.
[22] LUHMANN 2000, S. 474 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 35.
[23] MALIK 2007, S. 9.

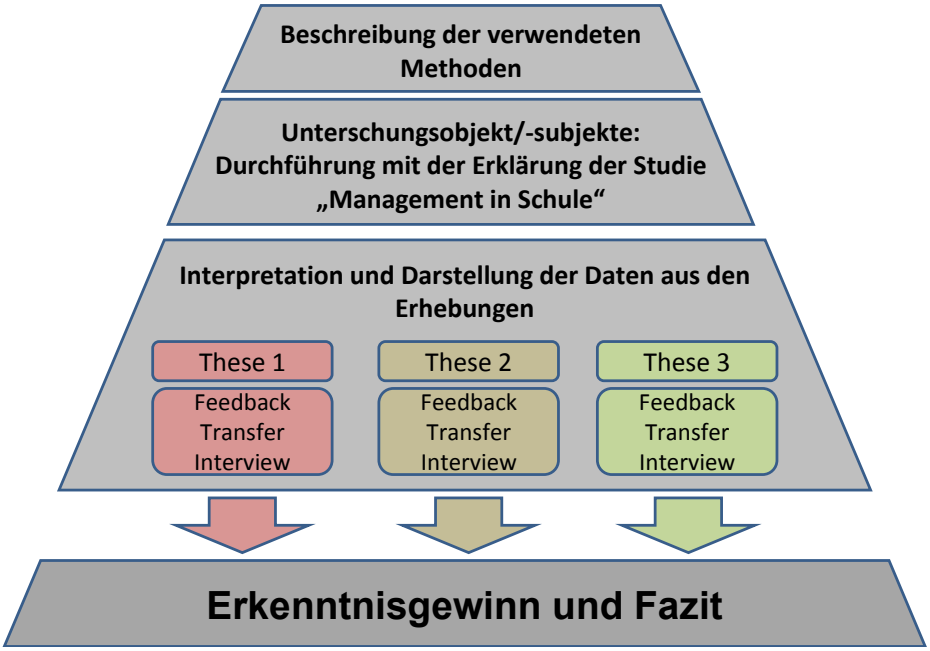


Abbildung 2: Kapitelübersicht zur Orientierung[24]

Dieser Teil beginnt mit den Ausführungen in **Kapitel 6** (**Untersuchungs-methode**) zum methodischen Vorgehen (u. a. Auswahl und Beschreibung der Forschungsmethode). Dabei beschreiben die Autoren sowohl die Datenerhebung, die inhaltsanalytisch in Form von Befragungen durchgeführt wird, als auch die Datenauswertung und Interpretation, die unter Zuhilfenahme der Delphimethode erfolgt. Das **Kapitel 7** (**Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes: Qualifizierung „Management in Schule“**) stellt das Untersuchungsobjekt „Management in Schule“ dar und beschreibt die Untersuchungssubjekte. Des Weiteren wird in das Forschungsdesign eingeführt und die drei Phasen der Untersuchung werden detailliert vorgestellt.

Teil III dieser Arbeit präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung sowie die aus der Gesamtarbeit abgeleiteten Erkenntnisse. In **Kapitel 8** finden sich die **Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse** der aus der Analyse gewonnenen Daten. Die Ergebnisse und die Ableitung der Erkenntnisse werden mit Blick auf die Überprüfung der aufgestellten Forschungsthesen und vor dem Hintergrund der eigenen praktischen

[24] Quelle: Darstellung der Autoren. Im Laufe der Arbeit wird diese Darstellung mehrfach verwendet und zum Zwecke der besseren Lesbarkeit auf weitere Kennzeichnung durch Fußnoten verzichtet.

Erfahrungen im Management der Branchen Bildung und Industrie interpretiert. **Kapitel 9 (Erkenntnisgewinn und Fazit**) fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen.
Im **Anhang** befinden sich die Erläuterungen zu den grafischen Darstellungen, die Übersichtstabellen der Evaluationsphasen und die Zuordnung der Fragen.

0.4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Der Forschungsarbeit liegt eine intensive Literaturrecherche zu Grunde, welche in den theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit einfließt (Kapitel 1 bis 7).

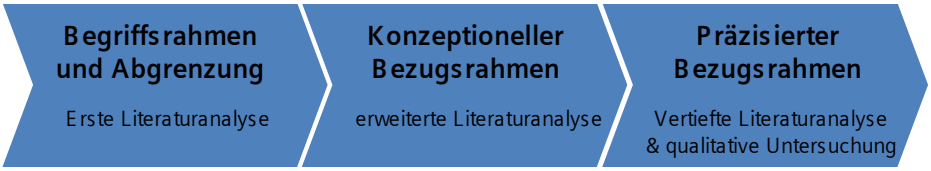


Abbildung 3: Sachanalytische Forschungsstrategie[25]

Darauf aufbauend schließt sich die konkrete Untersuchung an.
Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt die individuelle Einschätzung der Absolventen der Qualifizierung „Management in Schule“ durch eine mehrstufige Begleitevaluation (an drei Messzeitpunkten) in Form eines Methodenmixes. Diese Kombination verschiedener Befragungsmethoden in Form von qualitativen und quantitativen Onlinebefragungen bietet die Möglichkeit, die jeweiligen Stärken der Methoden optimal für die Untersuchung auszuschöpfen. Im Anschluss daran werden die erhobenen Daten im Rahmen eines systematischen und iterativen Breitband-Delphi-Ansatzes analysiert und interpretiert. Der Forschungsprozess der Datenerhebung dieser Arbeit gliedert sich in die folgenden drei Phasen:

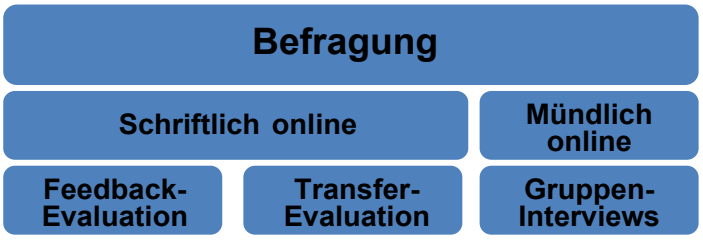


Abbildung 4: Aufbau der Datenerhebung[26]

[25] Quelle: Darstellung der Autoren.

In der **ersten Phase** wird ein Online-Feedback-Fragebogen mit quantitativen sowie qualitativen Fragen eingesetzt. Als Werkzeug fungiert ein etabliertes Online-Survey-Tool[27].
In der **zweiten Phase** wird mit einem zeitlichen Abstand von ca. vier Monaten in einem vergleichbaren Setting online die Transferbefragung durchgeführt. Sowohl in der **Feedback**- als auch in der **Transferbefragung** bewerten die Absolventen die Qualifizierung in Bezug auf die Wirkung, in Bezug auf ihre individuell wahrgenommenen Veränderungen sowie in Bezug zu den Bedingungen der Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten in ihren Entsendeorganisationen. Dieser Fragebogen erfasst transfer- und lernförderliche Aspekte der eigenen Arbeitstätigkeit sowie des Arbeitsumfeldes.
Zur Vertiefung und Klärung einzelner Themenkomplexe werden in der **dritten Phase** online Gruppeninterviews durchgeführt. Die ermittelten Daten werden im Anschluss in Expertenrunden analysiert, codiert und interpretiert.

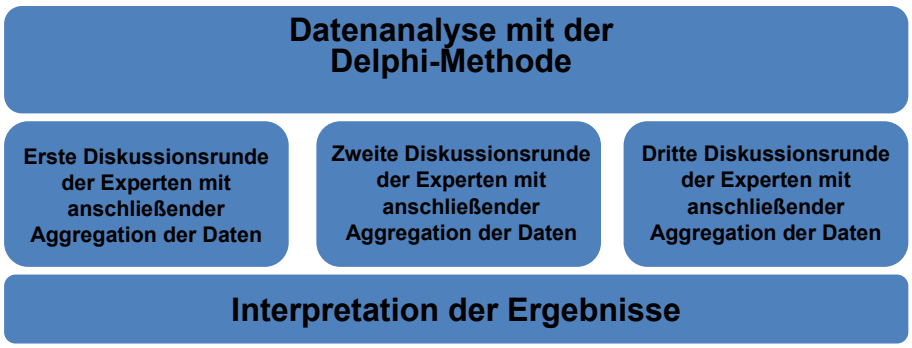


Abbildung 5: Datenanalyse mit der Delphimethode[28]

Da die Autoren Aussagen über Auswirkungen von innovativen Entwicklungsprogrammen für Führungskräfte treffen wollen, scheint dieses methodische Vorgehen am geeignetsten.

[26] Quelle: Darstellung der Autoren.
[27] www.survey-monkey.com.
[28] Quelle: Darstellung der Autoren.

1 VERÄNDERUNGEN VON RAHMENBEDINGUNGEN UND DEREN EINFLUSS AUF ORGANISATIONEN UND BILDUNG

„Ausnahmen sind nicht immer die Bestätigung der alten Regel.
Sie können auch die Vorboten einer neuen Regel sein."
MARIE v. EBNER-ESCHENBACH

oder

„Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen
Mauern und die anderen Windmühlen!"
Verfasser unbekannt

Wandel und Veränderung sind keine neuen Phänomene unserer Zeit. Der Übergang von der Industrie- über die Informations- und Dienstleistungsgesellschaft hin zur Wissensgesellschaft ist progredient und verläuft deutlich „unsanfter" und schneller.[29] Es ist eine Tatsache, dass alle Gesellschaften und ihre Ökonomien seit einigen Jahren unter verschärften Bedingungen agieren. Organisationen müssen sich ganz generell mit den Auswirkungen des demografischen Wandels[30] z. B. in Form von Individualisierung und gesellschaftlichem Wertewandel auseinandersetzen. Dies geschieht unter expansiver Zunahme des Wissens, das gleichzeitig eine geringere „Halbwertszeit" hat. Begleitet wird der Prozess von ökonomischen Veränderungen durch verschärfte Konkurrenz, Internationalisierung und Globalisierung,[31] einem veränderten Arbeitsmarkt, einem veränderten ökologischen Bewusstsein und rasanter technologischer Entwicklung[32] – bei gleichzeitiger Verknappung der Zeit mit sich beschleunigender Dynamik und grundsätzlicher Komplexitätssteigerung und Diskontinuität.[33]

---

[29] Den anhaltenden Trend zur Dienstleistungsgesellschaft findet man prägnant vom Statistischen Bundesamt in Deutschland beschrieben, nachdem im Mai 2003 ca. 67 % aller Erwerbstätigen Berufen im Dienstleistungssektor nachgehen. Vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S. 49f. Daneben beträgt der Anteil des Produktionsfaktors Wissen an der Wertschöpfung laut einer Umfrage schon 1998 50 %. Vgl. BULLINGER 1998, S.10; auch SATTELBERGER 1999, S. 275, S. 329.

[30] Vgl. dazu z. B. FRIELING/FÖLSCH/SCHÄFER 2005; BULLINGER/BECK 2007; LENZEN 2005; DAWIDOWICZ/SÜSSMUTH/JUHASZ 2007; BILDUNGSBERICHT 2008, S.16ff. In der täglichen Diskussion wird dies deutlich durch z. B. Schlagworte wie „war of talents".

[31] Vgl. BILDUNGSBERICHT 2008, S.23ff.

[32] Die Entwicklungstendenzen der IuK lassen sich am besten durch die Begriffe der Kapazitätssteigerung, Mobilität, Zusammenarbeit, Integration und Offenheit ergänzen. Zusammenfassende Aussagen zu den Entwicklungen seit den 1970er Jahren finden sich u. a. bei ISSING/KLIMSA 2002, 2009, S. 13f.; BATINIC 2000; KERRES 2001; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001; REINMANN-ROTHMEIER 2002.

[33] Vgl. auch die zehn Megatrends in Wirtschaft und Gesellschaft von NAISBITT (1984) in: PATZER 1993, S. 30f.; BLEICHER 1999, S. 27f.; PROBST 1995, S. 164ff.; HORX 2009. RAUCH 2007. Mitarbeiter am Zukunftsinstitut von HORX, benennt folgende Megatrends: Individualisierung, Female Shift, Silberne Revolution, Bildung, New Work, Gesundheit, Neoökologie, Connectivity, Globalisierung, Mobilität. Unternehmen wie die SIEMENS Schweiz AG veröffentlichen dazu inzwischen Imagebroschüren.

All diese Wandelthemen schaffen eine neue soziale und ökonomische Realität. Eine Realität, die jede Gesellschaft, ihre Organisationen und damit besonders Führungskräfte, vor neue und große Herausforderungen stellt, vor allem die des lebenslangen Lernens.[34] Wissen gilt bereits als der vierte Produktionsfaktor neben Boden, Arbeit und Kapital. Die Produktivkraft Wissen überflügelt gegenwärtig die herkömmlichen Produktivkräfte Land, Arbeit und Kapital in ihrer Bedeutung.[35] Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche Arten von Organisationen durch die verschiedenen Gesellschaftsprozesse in unterschiedlichem Maße beeinflusst werden. Gerade für die Klein- und Mittelorganisationen zeichnet sich mit Vehemenz ab, dass eine kontinuierliche Weiterbildung und Qualifizierung der Mitarbeiter zu einem unumgehbaren Wettbewerbskriterium wird.[36] Qualifizierungsgrad und ständige Weiterbildungsbereitschaft der Mitarbeiter können sogar zur unternehmerischen Überlebensfrage werden. Generell ist es zu einer viel zitierten „Kalenderweisheit“[37] geworden, von hoch qualifizierten und motivierten Mitarbeitern als einer der wertvollsten Ressourcen eines Unternehmens zu sprechen.[38] Daher sind die Organisationen, insbesondere die in ihr agierenden Führungskräfte, herausgefordert, Wissen als Innovations- und Wettbewerbsfaktor in ihren Strategien zu berücksichtigen, um das langfristige Überleben ihrer Organisationen zu sichern. ARGYRIS und SCHON (1999), zwei der Pioniere auf dem Gebiet des organisationalen Lernens, stellen fest, dass wir alle einem Imperativ des Lernens unterliegen, und führen aus, dass

> „Wirtschaftsunternehmen, Regierungen, nicht staatliche Organisationen, Schulen, medizinische Versorgungssysteme, Regionen, ja ganze Staaten und supranationale Einrichtungen sich den veränderten Bedingungen anpassen, aus vergangenen Erfolgen

[34] Vgl. dazu z. B. die Initiative der Bundesregierung 2008 mit der Konzeption für das Lernen im Lebenslauf. Um den Anreiz für das lebenslange Lernen zu erhöhen, stehen seit 2008 die Anreizsysteme „Prämiengutschein“, das „Weiterbildungssparen“ sowie das „Weiterbildungsdarlehen“ zur Verfügung. Interessant auch dazu das Bundesamt für Statistik der Schweiz mit seiner Veröffentlichung „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate“. BORKOWSKY/ZUCHUAT (BFS) 2006, S. 7.

[35] Vgl. WILLKE 1998, S. 19f. Verwiesen sei an dieser Stelle ebenfalls auf die jährlich erscheinenden Berichte der OECD „Bildung auf einen Blick“. Jährlich wird in ihnen auf die Zunahme des Wissens und der Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen verwiesen. Der aktuelle Bericht von 2008.

[36] Vgl. DITTLER/JECHLE 2009, S. 420.

[37] EULER 2004, S. 36.

[38] Vgl. u. a. EULER 2004, S. 36; BULLINGER/BUCK 2007, S. 71; NIENABER 2007, S. 34; BECKER 2002, S. 1.

> und Misserfolgen Lehren ziehen, die Irrtümer der Vergangenheit aufspüren und korrigieren, bevorstehende Bedrohungen erahnen und darauf reagieren, experimentieren, ständig innovativ sein und Bilder einer erstrebenswerten Zukunft aufzeigen und realisieren müssen.“[39]

Technische Entwicklungen, ökonomische Zwänge, politische und gesellschaftliche Prozesse beeinflussen sich gegenseitig und entwickeln eine Eigendynamik. „Es ist heute praktisch nichts mehr so, wie es noch vor Kurzem war und das einzige Verlässliche, das es gibt, ist dieses: es wird auch nie mehr so sein, wie es einmal war.“ Dies ist schon 1994 die treffende Zusammenfassung von den Change Managementspezialisten DOPPLER/ LAUTERBURG (1994).[40] Es gibt heute kaum einen Bereich im politischen, technologischen, sozialen oder wirtschaftlichen Leben, der nicht von gravierenden Veränderungen betroffen ist. Die Bewältigung der zunehmend komplexeren Herausforderungen in unserer Lebens- und Arbeitswelt ist gekoppelt an eine beschleunigte Dynamik bzw. Abfolge von Veränderungen. Dabei ist es nicht die Komplexität an sich, sondern die zeitliche Dynamisierung im Umgang mit dieser, die die grundsätzliche Veränderung und Schwierigkeit darstellt.[41]

> „Zwei Möglichkeiten bieten sich in solchen Situationen an: Wir bewältigen durch unsere Denkstrukturen, Gestaltungs- und Lenkungsmaßnahmen den Wandel oder der Wandel lenkt uns. Den Wandel bewältigen bedeutet für uns aber Situationen diagnostizieren, zukünftige Entwicklungen erdenken, Notwendigkeiten für Veränderungen erkennen, Handlungsspielräume eröffnen, Lösungsansätze evaluieren und umsetzen können. Wandel ist zeitabhängig. Veränderungen passieren (einem System) schnell oder fast heimlich über längere Zeiträume.“[42]

Dabei ist die Bedeutung des Zeitphänomens im Umgang mit Veränderungen wesentlich: der Wandel erfolgt in einem Tempo, in dem kein statisches, sondern nur noch ein dynamisches Gleichgewicht denkbar ist. Veränderungen müssen rechtzeitig und nach ihrer Wichtigkeit erkannt werden, Handlungen und Interventionen zum richtigen Zeitpunkt geschehen,

---

[39] ARGYRIS/SCHÖN 1999, S. 9.
[40] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 1994, S. 25.
[41] Vgl. z. B. BLEICHER 1996, S. 28ff.; DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 35f., 53f.

die „Aktions- und Reaktionszeiten“[43] entsprechend eingeschätzt werden, um Handlungskompetenzen entwickeln zu können. Von Bedeutung ist außerdem, dass nicht ausschließlich die externen Rahmenbedingungen auf Organisationen „wirken“, sondern – aus systemischer Sicht – interne Organisationsvariablen ebenfalls Einfluss auf die Umwelt haben; Organisation und Umwelt bedingen und verändern sich somit gegenseitig.[44]
Es stellt sich nun die Frage nach der „Beherrschbarkeit von Entwicklungsverläufen durch den Menschen“, um die „Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit“ von komplexen Systemen, wie z. B. Organisationen, zu sichern.[45]
Einzelinstrumente (also Managementtechniken) für Teilbereiche in Organisationen gibt es zwar reichlich, doch zeigen Studien[46], dass ihre Anwendung in Maßnahmen, z. B. der Redimensionierung oder Restrukturierung, zu kurz greifen und die Verankerung neuer Denk- und Verhaltensweisen in der Organisation als Ganzes nicht oder nur sehr schwer gelingt, wenn die Sozialfaktoren außer Acht gelassen werden.[47]
Im Folgenden werden die wesentlichen Veränderungen der Rahmenbedingungen dargestellt. Es soll – im Bewusstsein, dass die Autoren nur eine exemplarische Auswahl getroffen haben – herausgearbeitet werden, dass diese Veränderungen bzw. „Wandelaspekte“[48] ein grundsätzliches und ganzheitlicheres Umorientieren und Denken von Organisationen und ihren Mitgliedern, besonders den Führungskräften[49] und damit auch von Organisations- und Personalentwicklern, notwendig machen.[50]

---

[42] PROBST 1995, S. 163.
[43] PROBST 1995, S. 163; siehe auch PROBST/BÜCHEL 1998, S. 6f.
[44] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 52; DÜRR et al. 1989, S. 10.
[45] Vgl. BLEICHER 1996, S. 19.
[46] CASCIO (1993 nach PROBST 1995) belegt z. B. in seiner Studie verstärkte Redimensionierungsaktivitäten seit 1987, bei denen aber langfristige Erfolge aufgrund von schlechter oder zu geringer Planung, dem Außerachtlassen von Folgeproblemen und mangelnder Reflexion der Realisierung oft ausblieben.
[47] Vgl. PROBST 1995, S. 164f.; SCHLITTLER/ERB 2007, S. 233.
[48] PROBST 1995, S. 164.
[49] Vgl. LANG o. J., S. 30.
[50] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 36ff.

1.1 VERÄNDERUNG DER GESELLSCHAFTLICHEN RAHMENBEDINGUNGEN

Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen setzen sich aus verschiedenen Teilaspekten zusammen, auf die im Folgenden auszugsweise eingegangen wird.

1.1.1 INDIVIDUALISIERUNG UND GESELLSCHAFTLICHER WERTEWANDEL

Die Phänomene der Individualisierung[51] und des gesellschaftlichen Wertewandels beschäftigen nicht nur die Trendforscher unserer Zeit, sondern ebenso die Vertreter anderer Wissenschaftsdisziplinen. ENGELHARDT (1995) versteht unter Individualisierung einen gesamtgesellschaftlichen Prozess, in dessen Verlauf sich immer mehr Menschen aus traditionellen Sozialformen herauslösen.[52] Begleiterscheinungen dieser Entwicklung sind die Betonung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung sowie das Primat der eigenen Freiheit mit einhergehendem Zwang zur individuellen Entscheidung. Dieses bringt individualisierte Konsum- und Dienstleistungswünsche mit sich, auf die die Organisationen mit flexiblen Strukturen und Prozessen reagieren müssen.[53] Des Weiteren bedingt die zunehmende Individualisierung eine soziale Diversifikation, d. h. eine fortschreitende Auffächerung sozialer Strukturen und Lebensverhältnisse, die subjektiv als unübersichtlich und komplex wahrgenommen werden kann. Soziale Differenzierung ist im Verbund mit Individualisierung zugleich als Ursache und Folge der wirtschaftlichen Dynamik zu sehen.[54]
Gleichzeitig findet ein kontinuierlicher gesellschaftlicher Wertewandel[55] statt, der Einfluss auf das Verständnis von Arbeit hat und Veränderungen in der Ausgestaltung von Arbeit mit sich bringt.[56] Ausgehend von der Bedürfnis-

---

[51] Vgl. u. a. BECK 1997; JUNGE 2002.
[52] Mit **traditionellen Sozialformen** sind z. B. soziale Systeme wie Familie, Kirche, Schicht gemeint. Vgl. SCHÄFERS et al. 1994. So haben sich in den vergangenen Jahren immer neue Alltagsstile und Familienformen wie z. B. die kinderlosen Paare, die Patchworkfamilien, die neuen Mehrgenerationsfamilien, die homosexuellen Paare, die Anzahl der Alleinerziehenden etc. entwickelt. Vgl. HORX 2009.
[53] Vgl. SCHAFERS et al. 1994, S. 48.
[54] Vgl. ENGELHARDT 1995, S. 49f.
[55] Zum Thema Werte und Wertewandel gibt es zahlreiche Veröffentlichungen. Exemplarisch u. a. BECK 1997; DUNCKER 1998, 2000; KLAGES 2001.
[56] Vgl. ARNOLD 1996, S. 74ff.

pyramide MASLOWS (1943), gelangt INGLEHART (1971) in seiner Studie zu folgendem Ergebnis: Der Betonung materieller Sicherheit durch verkörperte Werte wie Anpassung, Ordnung und Sicherheit begegnen die Individuen mit einer stärkeren Wertschätzung von ideellen Werten wie z. B. Selbstverwirklichung und Partizipation.[57] KLAGES (1985) beobachtet seit Anfang der Sechzigerjahre einen Trend des Zurückweichens von „Pflicht- und Akzeptanzwerten" zugunsten von „Selbstentfaltungswerten".[58]
Der hier nur kurz skizzierte Wertewandel und die zunehmende Individualisierung sind für Organisationen unterschiedlicher Aufgaben- und Zielstellungen mit verschiedenen Risiken und Möglichkeiten verbunden, denen sie sich zu stellen haben. Zu nennen sind folgende Konfliktpotenziale:[59]

- Unterschiedliche Werte und Interessen von Organisationsmitgliedern können interpersonale Konflikte verursachen.
- Unterschiedliche Werte von Organisationsmitgliedern und der Organisation können zu Zielkonflikten wie etwa Motivationsverlust oder „innerer Kündigung" führen.
- Konfligierende Werte von Organisationen und Gesellschaft bergen erhöhte Risiken, die sich durch Akzeptanzverlust der Organisation, z. B. aufgrund verursachter ökologischer Schäden, äußern können.

ERPENBECK/HEYSE (2002) bringen es wie folgt auf den Punkt:

> „Einerseits werden angesichts der zeitlichen Reichweitenabnahme von Markt-, Umsatz- und Gewinnprognosen, angesichts der generell schwereren Voraussagbarkeit künftiger wirtschaftlicher und politischer Entwicklungen, angesichts des Handelns in der Risikogesellschaft Werte als ‚Ordner' dieses – selbstorganisierten[60] – Handelns immer wichtiger: Werte ermöglichen ein Handeln unter Unsicherheit und angesichts unvollständiger oder fehlender Informationen, dem Regelfall heutigen wirtschaftlichen Handelns. Handlungswirksam werden Werte aber nur dann, wenn sie interiorisiert, wenn sie in den eigenen Emotionen und Motivationen der Mitarbeiter verankert wurden.
> Andererseits führt die hohe Dynamik wirtschaftlicher Prozesse und die damit erforderliche Flexibilität der Mitarbeiter dazu, dass diese sich immer weniger emotional-motivational an ihr Unternehmen gebunden fühlen. Der flexible Mensch ist auch ein wertentbundener Mensch. Das viel beschworene und so schwer herzustellende

[57] Vgl. INGLEHART 1971 in: ARNOLD 1996, S. 74.
[58] KLAGES 1985 in: BOSETZKY/HEINRICH 1994, S. 33.
[59] Vgl. STAEHLE 1994, S. 921.
[60] Der Selbstorganisationsbegriff wird im Sinne der Synergetik nach HAKEN (1995) verwendet.

> Commitment der Arbeitnehmer ist seinem Wesen nach eine in Form eigener Emotionen und Motivationen interiorisierte unternehmensrelevante Normen-, Wert- und Regelstruktur.“[61]

Gleichzeitig beinhalten diese Konfliktpotenziale positive Veränderungsmöglichkeiten hinsichtlich der Entwicklung neuer Problemlösungsstrategien. Um diese realisieren zu können, müssen Organisationen in der Lage sein, diese Werte zu reflektieren, neue gesellschaftliche und mitgliederbezogene Erwartungen zu integrieren und „selbst aktiv Sinnzusammenhänge über Wertstrukturen, Visionen, Strukturformen, usw. zu schaffen“.[62]

1.1.2 ZUNAHME UND BEDEUTUNG VON WISSEN[63]

Ein weiterer Trend, der sowohl für Organisationen und deren Mitglieder als auch gesamtgesellschaftlich von Bedeutung ist, ist die Zunahme von Wissen und dessen geringe Halbwertszeit.[64] Das immense Wachstum der allgemeinen und der speziellen Wissensbasis in der Gesellschaft und in ihren Institutionen verlangt eine beständige Auseinandersetzung mit neuen Situationen, setzt flexible Handlungskompetenzen voraus und erfordert sowohl individuell als auch institutionell „Lebenslanges Lernen“[65].
Der Gedanke, das ganze Leben als anhaltende Bildungsphase aufzufassen, ist in den Bildungsreformen Ende der Sechziger- und Anfang der Siebzigerjahre entstanden. Die OECD, die UNESCO und der Europarat prägten daraufhin die Begriffe lifelong education, recurrent education und éducation permanente, woraufhin die Europäische Union den Begriff des lebenslangen Lernens zu einem neuen Hauptbegriff deklarierte. Damit ist die permanente Anpassung der Qualifikationen der berufstätigen Menschen an die neuen Techniken, Technologien und kulturellen Anforderungen gemeint.

---

[61] ERPENBECK/HEYSE 2002, S. 2.

[62] PROBST 1995, S. 166.

[63] Vgl. u. a. WIATER 2007, S.15ff. Dieser weist darauf hin, dass sich erst in den letzten Jahren etabliert hat, statt von Informations- nun von Wissensgesellschaft zu sprechen. Vgl. WIATER 2007, S. 29ff. „Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. Dies umfasst sowohl theoretische Erkenntnisse als auch praktische Alltagsregeln und Handlungsanweisungen. Wissen stützt sich auf Daten und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Personen gebunden. Es wird von Individuen konstruiert und repräsentiert deren Erwartungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.“ PROBST/RAUB/ROMHARD 2006, S. 22.

[64] Vgl. beispielsweise dazu PAWLOWSKY/BÄUMER 1996, S. 5f. In vielen Wirtschaftsbereichen wird davon ausgegangen, dass sich das berufliche und technische Fachwissen innerhalb von drei bis sechs Jahren erneuert. Die Halbwertzeit des Fachwissens eines Informatikers liegt sogar deutlich unter einem Jahr. Die damit einhergehenden Veränderungszyklen verkürzen sich dementsprechend. Vgl. hierzu NAGEL 1991, S. 30ff; SCHÜPPEL 1996, S. 238.

[65] PROBST 1995, S. 166; Vgl. auch PAWLOWSKY 1995, S. 435ff.; BILDUNGSBERICHT 2008, S. 22f., S. 137ff.

Der Begriff trägt damit auch dem einsetzenden internationalen Konkurrenzdruck Rechnung. Das Konzept des lebenslangen Lernens geht davon aus, dass nur die Menschen, die ihr ganzes Leben lang lernen und sich weiterbilden, in der Lage sind, die raschen Veränderungen kompetent zu meistern. Gleichzeitig erfasst der Begriff den Selbststeuerungsaspekt des Lernprozesses durch den Lernenden. Es stellt einen Paradigmenwechsel in der (Weiter-)Bildung dar und bringt strukturelle Veränderungen des bisherigen Bildungssystems mit sich. Gemeint sind damit u. a. die dadurch notwendigen neuen Bezüge zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems, und zwar bezogen auf Lerninhalte, Übergänge, Zugänge und den Aufbau von Wissen sowie Qualifikationen und Fähigkeiten.[66] So gedacht werden die Bildungssysteme nicht mehr von den Institutionen und der Lehre her definiert, sondern von der Person her, die lernt. Das Individuum bestimmt und wählt in diesem Konzept die Lerninhalte selbst entsprechend seines individuellen Lebensentwurfs und seiner Biografie. Dazu braucht es Zugang zu modularisierten Bildungsangeboten mit individuellen Lernformen und der Möglichkeit zur persönlichen Gestaltung von Lernprozessen. Die entscheidende Kompetenz des Lernenden besteht nun in der individuellen Fertigkeit, unterschiedliche Lernfelder in Beziehung zu setzen und ebenso neue Lerndramaturgien in Kopplung an Neue Medien sinnvoll und zielführend nutzen zu können.
Bildungsorganisationen müssen sich darüber hinaus zunehmend mit der Forderung nach Kompetenzorientierung, mit der Thematik des informellen Lernens und der technologieunterstützten Zusammenarbeit im internationalen Kontext auseinandersetzen.

> „Manager sind zunehmend gezwungen, sich mit der weitgehenden Fragmentierung und Globalisierung von Wissen auseinanderzusetzen. Dies unterscheidet die quantitative Vermehrung von Wissen vom qualitativen Umgang mit Wissen. Während quantitative Vermehrung von Wissen Unsicherheitsreduktion erfordert, bedeutet die qualitative Veränderung von Wissen ein erneutes Lernen im Umgang mit der Vieldeutigkeit von Wissen. Mehr Wissen reduziert Unsicherheit. Fragmentiertes und widersprüchliches Wissen erfordert die

[66] Vgl. dazu beispielsweise NUISSL 2000; SCHLÄFLI/GONON 1999; KNAPPER/CORPLEY 2000.

vermehrte Auseinandersetzung mit der kontextabhängigen Bedeutung von Wissen.“[67]

HORX (2009) spricht in diesem Zusammenhang von der „Hochbildungsgesellschaft“ und meint damit die Fähigkeit zur permanenten Weiterentwicklung.[68]

Das pointierte Beispiel zum Thema Wissenszunahme, das von SCHLEICHER seit 2002 gerne angeführt wird, zeigt folgende Abbildung:

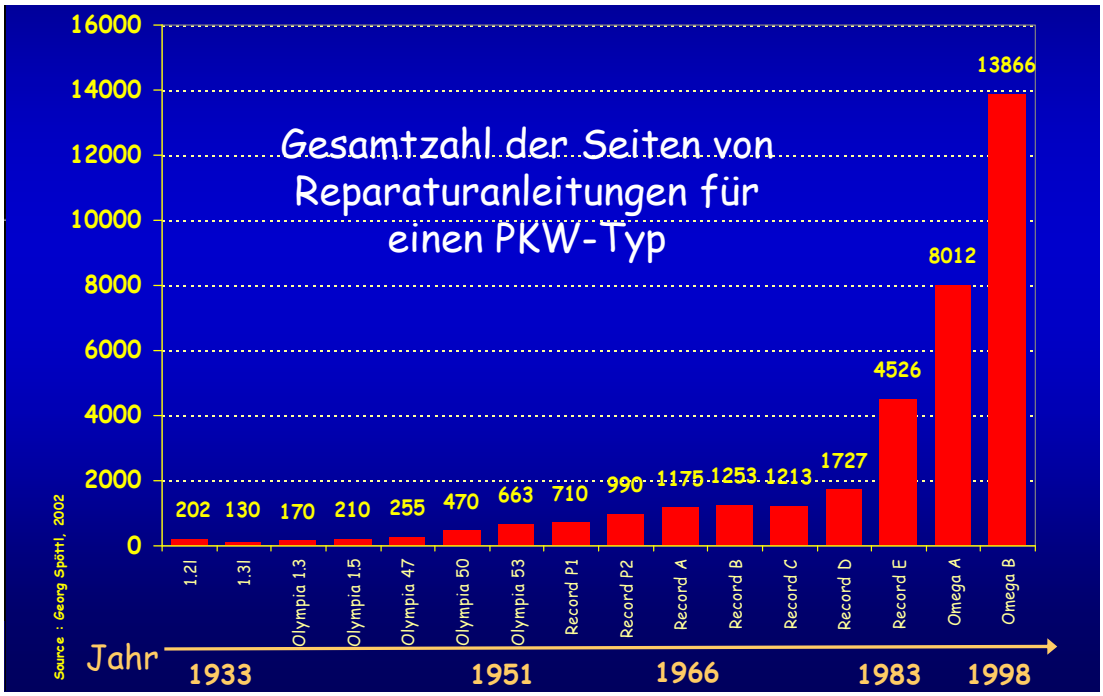


Abbildung 6: Ein Beispiel: Wachsende Bildungsanforderungen auch im traditionellen Produktionsbereich[69]

1.2 Veränderung der ökonomischen Rahmenbedingungen

Veränderungsaspekte in diesem Kontext sind vielfältig. Deshalb wird im Folgenden auf die wichtigsten ökonomischen Aspekte näher eingegangen.

1.2.1 Verschärfung des Wettbewerbs

Deutschland befindet sich seit Anfang der 1990er Jahre in einer der schwersten Rezessionen nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Wettbewerbsdruck hat sich durch den Anstieg von Wettbewerbsumfang und -

[67] PROBST/BÜCHEL 1998, S. 6.
[68] Vgl. HORX 2009.
[69] Quelle: ORGANIZATION for ECONOMIC COOPERATION and DEVELOPMENT 2009.

intensität verschärft und die Marktsituation grundlegend verändert.[70] Der gestiegene internationale Wettbewerbsdruck bringt Produktivitätszwänge mit sich. Organisationen jeder Art müssen sich der Kosten- und Dienstleistungsdiskussion stellen. Dieser Entwicklung begegnen die Akteure seit Mitte der Achtzigerjahre durch verschiedene Instrumente: Rationalisierung und Automatisierung, Verlegung der Fertigungsorte in sog. „Niedriglohnländer", Abbau von Arbeitsplätzen und Restrukturierungsmaßnahmen unter verschiedenen Namen wie z. B. „Business Reengineering" oder „Total Quality Management". Diese Maßnahmen gehen mit weitreichenden organisationalen und personalen Veränderungen einher.[71] Die zunehmende Ausrichtung auf Shareholder-Value steht häufig in der Kritik – ganz besonders zu Zeiten der im Jahr 2008 eskalierten Banken- und Finanzkrise: Sharholder-Value lenkt immer konsequenter die Investitionen dorthin, wo die besten Renditen, die niedrigsten Steuern oder das beste Know-how verfügbar sind. Nicht rentable Betriebe oder Sparten werden verkauft oder geschlossen; Löhne und Gehälter geraten unter Druck. Bei Personalabbau klettern die Aktienkurse, und Arbeitsplatzabbau macht inzwischen konkurrenzfähig.

1.2.2 INTERNATIONALISIERUNG UND GLOBALISIERUNG

Internationalisierung und Globalisierung sind Schlagworte unserer Zeit, welche je nach Blickwinkel und Standpunkt unterschiedlich bewertet werden.[72] Impulse zur stetigen Internationalisierung sind u. a. durch den europäischen Binnenmarkt, den Wegfall des sog. Ostblocks und die verstärkte Expansion der asiatischen Märkte gegeben worden. Angetrieben durch Marktöffnung, freien Welthandel und uneingeschränkten Kapitalverkehr dehnt die Globalisierung den Aktionsradius von Angebot und Nachfrage bis in den letzten Winkel der Erde aus. Globalisierung bedeutet, dass die Märkte der Welt in Richtung eines einzigen Binnenmarktes zusammenwachsen. Um die eigene Position halten bzw. stärken zu können, reagieren viele deutsche Organisationen mit international ausgerichteten

[70] Vgl. BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE 1996b.
[71] Vgl. PROBST 1995, S. 165; SCHOLZ 1996; HAGEMEISTER 2001, S. 9f.

Strategien und geografischem, produkt-, mitarbeiter- sowie kapitalbezogenem Wachstum sowie mit erheblichen internen organisationalen Veränderungen.[73] Der Trend geht zu einer extremen Dezentralisierung und dem Verschwimmen von Organisationsgrenzen. Gebildet werden kleinere, autonome Einheiten bei gleichzeitiger Entstehung von „Großallianzen".

1.2.3 DER ARBEITSMARKT

Der Arbeitsmarkt unterliegt ebenfalls gravierenden Veränderungen. Durch steigende Arbeitslosigkeit, Arbeitsimmigration und steigende Lebenserwartung findet eine Verschiebung im sozialen Gefüge statt. Die demografische Entwicklung verändert sich dahin gehend, dass einer sinkenden Zahl qualifizierter junger Erwerbspersonen ein wachsender Anteil älterer Arbeitnehmer gegenübersteht. Der Dienstleistungssektor ist inzwischen der Bedeutendste;[74] die Anforderungen an die Organisationsmitglieder verschieben sich in Richtung einer Höher-qualifizierung.[75] Das tayloristische Prinzip „the right man on the right place" wird in Zeiten der gestiegenen Anforderungen an die zukünftigen Arbeits-plätze und an qualifiziertes Fachpersonal – trotz hoher Arbeitslosigkeit – nur schwerlich aufgehen.[76] Unternehmen sind zunehmend damit konfrontiert, dass ihnen – trotz hoher Arbeitslosigkeit – immer weniger passend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht und parallel dazu die eigene Belegschaft deutlich altert.[77] Qualifiziertes Personal wird so zur wertvollen Ressource einer Organisation und immer häufiger zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor.[78] BENNIS (1998) beschreibt diese Entwicklung folgendermaßen:

---

[72] Vgl. u. a. MARTIN/SCHUMANN 2000; BECK 1997 oder ganz aktuell die Diskussion des Nobelpreisträgers STIGLITZ 2008; BHAGWATI 2008.

[73] Vgl. PROBST 1995, S. 165.

[74] In diesem Zusammenhang wird auch von der **Tertiarisierung** des sekundären Sektors gesprochen. Zum Anteil des Dienstleistungssektors. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2004, S. 49f.

[75] Vgl. BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA).

[76] Vgl. FREI et al. 1996, S. 69 und z. B. das gemeinsam vom Verband Südmetall, dem Fraunhofer Institut IAO Stuttgart und dem Zentrum für Neurowissenschaften der Universität Ulm in 2007 durchgeführte Forschungsprojekt zu "länger leben. länger arbeiten. länger lernen".

[77] Vgl. NIENABER 2007, S. 29.

[78] Vgl. PAWLOWSKY 1995, S. 435; EULER 2004, S. 36; BULLINGER/BUCK 2007, S. 71; NIENABER 2007, S. 34; BECKER 2002, S. 1.

> „Der Schlüssel zum Wettbewerbsvorsprung liegt in dem Vermögen der Spitzenführungskräfte, eine lernfähige Umgebung herzustellen – eine anpassungsfähige, bewegliche soziale Architektur, die das Hervorbringen intellektuellen Kapitals fördert.“[79]

1.3 TECHNOLOGISCHER WANDEL

Die technischen Entwicklungen wandeln konsequent die heutige Industriegesellschaft in Richtung Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Traditionelle Wertschöpfungsketten werden völlig verändert. Ein technischer Vorsprung von heute kann im weltweiten Wettbewerb schon morgen verloren sein. Die Internetökonomie mit ihrer explosionsartig wachsenden Nutzung von digitalen Innovationen beschleunigt die Globalisierung und die Verschärfung des Wettbewerbs weiter. Manche Investoren sehen im elektronischen Handel – dem sogenannten E-Commerce – eine Art Goldgrube. Längst können nicht nur große Organisationen, sondern auch mittelständische Betriebe und Privatpersonen ihre Leistungen weltweit anbieten. Die „Welt als globales Dorf“ ist deshalb heute keine Utopie mehr,[80] sondern durch den nahezu flächendeckenden Einsatz Neuer Medien[81] Realität geworden. Die Entwicklung sogenannter Schlüsseltechnologien[82] ist ein weiteres Kennzeichen der heutigen Zeit und hat zu einem bedeutenden Technologiesprung bei den Fertigungs- und Entwicklungstechnologien[83] sowie bei den Informations- und Kommunikationssystemen geführt. Weitere technologische Wandelthemen sind u. a. der Trend zu „vernetzten Welten“ und die sich damit abzeichnende Verknüpfung überlieferter Wissens-bestände mit völlig neuen Technologien. Der Trend zur Entschlüsselung der Lebensprozesse (menschliches, tierisches, pflanzliches Genom) wird die Medizin, die Landwirtschaft, die Energie- und Rohstoffgewinnung gravierend

---

[79] BENNIS 1998, S. 209

[80] Vgl. Mc LUHAN in KLIMSA 1993, S. 72ff. und in ISSING/KLIMSA 2009, S. 13.

[81] In der Fachliteratur findet sich kein einheitliches Verständnis des Terminus **Neue Medien**. Vgl. KLIMSA 1993, S. 31ff. Parallel zu diesem Begriff hat sich der Begriff Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und/oder Techniken (IuK) etabliert (KLIMSA 1993, S. 35ff.*)*. Neue Medien sind sog. hybride Medien, die auf der Mikroprozessortechnik, der Speichertechnik und/oder Übertragungstechnik basieren und die sich durch Interaktivität, Individualität, Asynchronität und Multifunktionalität auszeichnen. Sie bilden zwischen allen Formen von Kommunikationsprozessen ein Kontinuum; Vgl. KLIMSA 1993, S. 119. Zur aktuellen Diskussion vgl. ISSING/KLIMSA 2009.

[82] **Schlüsseltechnologien**, auch Rationalisierungstechnologien genannt, sind z. B. die Mikroelektronik, die Bio- und Gentechnologie sowie die Materialtechnologie wie die Nanotechnologie. Vgl. u. a. FREI et al. 1996, S. 63ff.

verändern. Diese technologischen Innovationen bedingen zahlreiche Veränderungen sowohl in der Arbeitsorganisation und -gestaltung als auch in den Qualifikationsanforderungen an die Organisationsmitglieder.[84]
Die Anforderungen, die u. a. die veränderten technologischen Rahmenbedingungen auf das Thema Lernen haben, subsumiert folgende Abbildung:

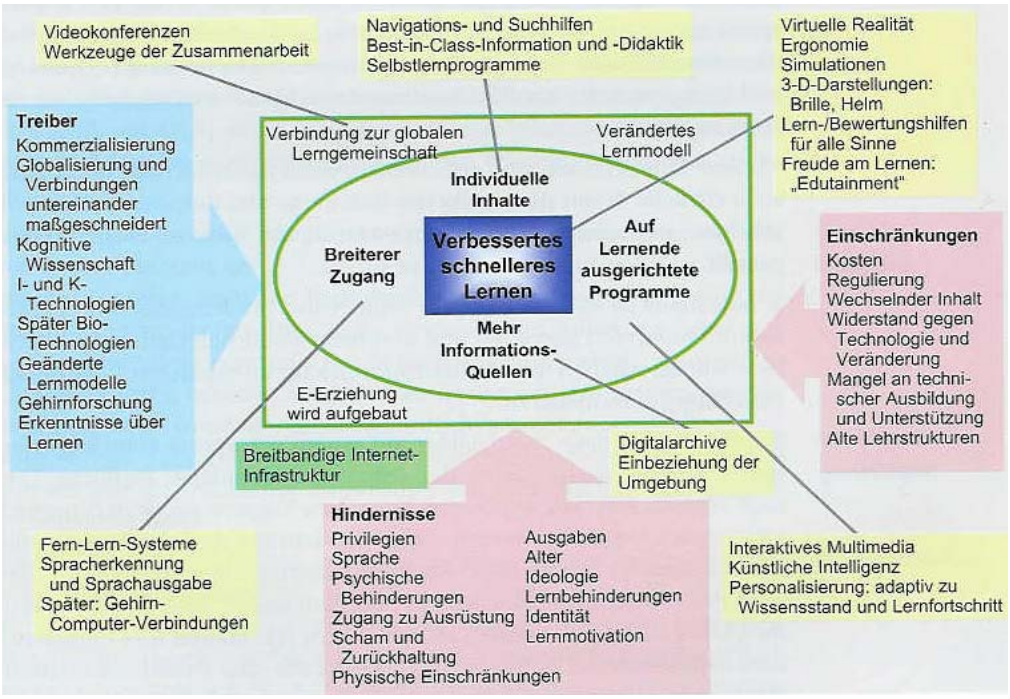


Abbildung 7: Lernen heute und morgen[85]

Die Abbildung zeigt, wie die rasant fortschreitende Entwicklung zu verbessertem, schnellen Lernen führt, wenn die aufgeführten Hindernisse überwunden und die dargestellten Einschränkungen beseitigt werden können.

1.3.1 VERÄNDERUNGEN IN DER ARBEITSORGANISATION UND -GESTALTUNG

Der Einsatz neuer Technologien bietet, sofern er auf die Förderung der individuellen Potenziale ausgerichtet ist, Möglichkeiten zur:[86]

- Kompetenzentwicklung,
- ganzheitlichen Arbeitsgestaltung,
- Reduzierung physischer und psychischer Arbeitsbelastungen.

---

[83] **Fertigungstechnologien** sind z. B.: Computer Aided Design (CAD), Computer Integrated Manufacturing (CIM), Computerized Numerical Control (CNC), computergesteuerte Textverarbeitung (CTV).
[84] Vgl. STAUDT 1995; PAWELLEK 1995; KLIMSA 1993; BACK/BENDEL/SCHOLLER-SCHAI 2001; DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S.22ff.; DITTLER/JECHLE 2009, S.420; EULER/SEUFERT 2009, S. 428f.
[85] Quelle: BERNER 2004, S. 79.
[86] Vgl. FREI et al. 1996, S. 65f., SCHARFENBERG 1996, S. 15f.

Entscheidend für die Realisierung dieser Chancen ist jedoch, dass diese Technologien in der Organisation für eine stärkere operative Dezentralisierung mit geringerer Arbeitsteilung und größeren Entscheidungs- und Handlungsspielräumen genutzt und nicht für eine weitergehende Zentralisierung zur vollständigen Leistungskontrolle und Leistungsverdichtung missbraucht werden.[87]

1.3.2 VERÄNDERUNG DER QUALIFIKATIONEN

Wenn Organisationen die neuen Technologien in ihre Abläufe integrieren wollen, benötigen sie Organisationsmitglieder, die damit arbeiten können, die also ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten an die neuen Gegebenheiten anpassen. Welche Folgen dies in Bezug auf das Qualifikationsniveau mit sich bringt, wird in der Literatur in unterschiedlichen Ansätzen kontrovers diskutiert.[88]

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Einsatz neuer Technologien mit veränderter Arbeitsorganisation einhergeht.[89] Kennzeichen dieser Arbeitsorganisation ist ein verstärkter Trend zur Teamarbeit und zur Zusammenlegung einst stark partialisierter Arbeitsschritte, die im Allgemeinen die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Mitarbeiter vor Ort erweitern. Aufgrund solcher zunehmend komplexer werdenden Handlungssituationen sind verstärkt Breitenqualifikation, Übersichtswissen, Vernetzungs- und Entscheidungsfähigkeit gefragt.[90] Alle in der Theorie erörterten Qualifizierungsthesen sind in der Gesellschaft beobachtbar, jedoch wird deutlich, „dass sich in den letzten Jahren die Impulse in Richtung einer allgemeinen Höherentwicklung der Qualifikationsstruktur verstärkt haben“[91]. Für Organisationen jeder Art stellt die Einführung neuer Technologien immer eine zukunftsorientierte (Rationalisierungs-)Strategie dar, welche zu

---

[87] Vgl. FREI et al. 1996, S. 65ff.

[88] Folgende fünf Thesen stehen dabei im Zentrum der Diskussion: die Höherqualifizierungsthese, die Dequalifizierungsthese, die Polarisierungsthese, die Status-quo-These und die Andersqualifizierungsthese. Vgl. STAEHLE 1994, S. 828 und STAEHLE 1999, S. 877.

[89] Vgl. FREI et al. 1996, S. 81ff.; ULICH 1994, S. 141ff., S. 247ff.; STAEHLE 1994, S. 687ff. Verwiesen sei dabei exemplarisch auf die Einführung von teilautonomen Arbeitsgruppen und Fertigungsinseln in der Automobilindustrie. Vgl. z. B. KERN 1994, S. 194ff.; BREISIG 1990c, S. 55ff.

[90] Vgl. SCHLAFFKE 1994, S. 428; DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 32f.

[91] ARNOLD 1996, S. 69ff.; Vgl. SCHLEICHER 2008, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) 2008.

verbesserter Qualität, höherer Produktivität, Konsistenz und Flexibilität führen soll.[92]

1.3.3 VERÄNDERUNGEN AM QUALIFIZIERUNGSSETTING

In dieser Arbeit steht besonders das Lernen von Führungskräften im Fokus, infolgedessen es u. E. sinnvoll ist zusammenzutragen, unter welchen Bedingungen diese lernen. ROBES (2008) fasst zusammen, dass Führungskräfte:[93]

- selbstorganisiert und weitgehend außerhalb der organisierten Weiterbildung lernen,
- nur geringe Zeitbudgets für ihre Weiterbildung zur Verfügung haben,
- die Auseinandersetzung mit sozialen und personalen Kompetenzen und Inhalten höher einstufen als den fachlich-methodischen Kompetenzerwerb,
- stark didaktisierten Lernangeboten zurückhaltend bis ablehnend gegenüberstehen,
- problemorientiert lernen,
- Wissen und Lernangebote anwendungsorientiert beurteilen,
- über ein vergleichsweise hohes Maß an Selbstlernkompetenz verfügen.

Führungskräfte bevorzugen einen schnellen, flexiblen und passgenauen Zugang zu Wissensressourcen. Sie wollen ihren Lernprozess selbst organisieren und auf ihre individuellen Bedarfe zuschneiden. Darüber hinaus bevorzugen sie besonders die enge Verzahnung von Lernen und Arbeit, von Kompetenzerwerb und organisationaler Praxis.[94]

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Wandelprozesse und der Lerngewohnheiten heutiger Führungskräfte lässt sich behaupten, dass das Potenzial formaler Bildungsangebote in Bezug auf die neuen Herausforderungen weitgehend erschöpft ist. Im Gegensatz dazu bietet das selbstorganisierte, informelle Lernen unter Zuhilfenahme der technologischen Möglichkeiten neue Chancen, den Wandlungsanforderungen adäquat zu begegnen.[95]

---

[92] Vgl. FREI et al. 1996, S. 65.
[93] Vgl. ROBES 2008, S. 8.
[94] Vgl. ROBES 2008, S. 8. Dazu auch EULER/SEUFERT 2009, S.431f, die sich auf die Studie „Wie lernen Manager?“ von HABERMANN 2004 sowie auf eine von der Akademie für Führungskräfte in der Wirtschaft GmbH 2007 veröffentlichte Studie zu diesem Thema beziehen.
[95] Vgl. ROBES 2008, S. 8; BACK 2007, S. 207ff.; RIEGERT 2006, S. 10; EULER/SEUFERT 2009, S. 428ff.

1.4 Zwischenfazit: Herausforderungen an das Management von Organisationen

Gesellschaftlicher Wandel und Veränderung von Organisationen lassen sich nicht voneinander trennen.[96] Die sich wandelnden Rahmenbedingungen sowie die veränderten Arbeitsstrukturlösungen und -konzepte verlangen nicht nur eine ganzheitliche Sicht auf Systeme (Organisationen), sondern rücken – neben den Fachkompetenzen – auch die Bedeutung der sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen ihrer Mitglieder in den Mittelpunkt der Betrachtung. Um diese zu entwickeln, gilt es passende Lernarrangements zu konzipieren, die den Weg der klassischen Bildungsangebote des Präsenzlernens verlassen und ihn unter sinnvoller Nutzung des technisch Möglichen erweitern und verändern.
Die Auffächerung der Gesellschaft bringt es mit sich, dass divergierende Werte zu einer Zeit an einem Ort integriert werden müssen. Besonders Führungskräfte sowie Personal- und Organisationsentwickler haben so die Aufgabe, diesen Wertewandel zu thematisieren, damit dieser in der Kultur einer Organisation seine Berücksichtigung findet. Die Dynamik des Wertewandels als Chance für beständige Entwicklungs- und Lernprozesse zu nutzen, ist ein neues Aufgabengebiet der Führungskräfte. Als Mitgestalter der Struktur und Kultur von Organisationen haben vor allem sie wesentlichen Einfluss auf die Strategie der Organisation.[97] Zu den Herausforderungen des Managementhandelns gehören schon heute deshalb folgende Themen und Aufgaben:[98]

- Initiieren und Durchführen organisationaler Veränderungsprozesse;
- Schaffen eines intakten Arbeitsumfeldes;
- Abbau hierarchischer Strukturen und Schranken;
- Erzeugen von Leistungen durch Synergien;
- Arbeitsformen und -zeiten weiter zu flexibilisieren;
- Organisieren von permanentem Lernen und Entwicklung;
- Frauen zunehmend Schlüsselpositionen einnehmen zu lassen;
- Managen von Krisen- und Konfliktsituationen;
- Entlassen von Mitarbeitern;
- Aushalten innerer Zielkonflikte und Widersprüche;
- durch Kommunikation zu steuern und zu kontrollieren;

[96] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 52.
[97] Vgl. MERKENS/SCHMIDT 1993, S. 13ff.; MALIK 2007, S. 117ff.; RÜEGG-STÜRM 2003.
[98] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 37.

- Erstellung von Zukunftsplanungen vor dem Hintergrund steigender Komplexität und Dynamik;
- Integration der Heterogenität durch Visionen und Leitbilder.

Die Bedeutung von sinnvoll arrangierten Entwicklungsprogrammen für Führungskräfte steigt: Dynamik und Komplexität erfordern verstärkt Flexibilität[99] und damit Lernfähigkeit, um mit und in den veränderten Hierarchiestrukturen[100] zu arbeiten. Mit den gestiegenen Anforderungen an Organisationen erscheint die Entwicklung eines anderen Führungshandelns und -stils immer notwendiger. Die Entwicklung und Implementierung dieser Akzente ist sowohl Aufgabe der PE als auch der OE und verlangt dabei nicht nur eine Verhaltensänderung der Führungskräfte selbst, sondern erfordert Lernprozesse auf allen Mitarbeiterebenen. Mit diesem grundsätzlichen Wandel der Rahmenbedingungen wird deutlich, dass unsere herkömmlichen Ansätze zur Problemerkenntnis und Problembewältigung nicht mehr ausreichen, um mit diesen Herausforderungen umzugehen. Der Wandel erzwingt einen grundlegenden Wechsel im Paradigma unseres jetzigen Management-[101] **und** Lernverständnisses.

1.5 Bedeutung der Veränderungsaspekte für das Bildungssystem

Die Entwicklungen in Gesellschaft und Wirtschaft haben entscheidende Konsequenzen für das Bildungswesen, weil sich allgemeingesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen und das Bildungssystem wechselseitig beeinflussen.[102] DALIN (1997) fasste schon vor über 10 Jahren die zehn „Revolutionen“ zusammen, die seiner Meinung nach das Bildungssystem besonders stark beeinflussen:[103]

- Wissens- und Informationsrevolution;
- Bevölkerungsrevolution;

---

[99] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S.35ff.

[100] Gemeint sind hier z. B. Arbeitsgruppen, Teamarbeit, flachere Hierarchien mit einhergehender Veränderung der Entscheidungsprozesse und Aufgabenbereiche mit verändertem Verständnis von einer Karriere bzw. Laufbahnplanung etc. Vgl. z. B. STAEHLE 1994, S. 659, S. 682ff.

[101] Vgl. BLEICHER 1996, S. 30; MALIK 2007; SEITZ/CAPAUL 2005; RÜEGG-STÜRM 2003.

[102] Vgl. BILDUNGSBERICHT 2008, S.27.

[103] Vgl. DALIN 1997, S. 56ff. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 45. Der Begriff „Revolution“ wird von DALIN als eine grundlegende Veränderung in „der Wahrnehmung, Reflexion und Erklärung der Wirklichkeit, ferner eine Veränderung von Haltungen, Machtverhältnissen und Strukturen, die für die Gesellschaft der Zukunft von entscheidender Bedeutung sind uns sich in der heutigen Welt oft gleichzeitig ereignen“. HOY/MISKEL 2001, S. 253 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 45.

- globalisierende und regionalisierende Revolution;
- Revolution der gesellschaftlichen Verhältnisse;
- wirtschaftliche Revolution;
- technologische Revolution;
- ökologische Revolution;
- ästhetische Revolution;
- politische Revolution;
- Revolution der Werte.

Besonders hervorzuheben sind die demografischen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Bei sinkenden Geburtenzahlen und dabei gleichzeitig steigender Lebenserwartung ergeben sich neue Herausforderungen: Quantitative wie auch qualitative Nachfrage nach Bildungsangeboten verändern sich stark. Angebote, die den Aspekt des lebenslangen Lernens bzw. des Lernens im (Erwachsenen-)Alter berücksichtigen, gewinnen zunehmend an Relevanz. Zudem bekommt das Thema Altersgruppen, in Verbindung mit ihrer regionalen Verteilung sowie der kulturellen Herkunft, eine noch stärkere Bedeutung. Das Stichwort der demografischen Verschiebungen fasst diese Aspekte zusammen. Diese Verschiebungen führen zwangsläufig zu Veränderungen für das Erwerbssystem. Schon heute sprechen Demografen von einer vorhandenen bzw. sich noch weiter verschärfenden Verknappung des Nachwuchses an (qualifizierten) Arbeitskräften. Diese Tendenz hat langfristige Folgen auf das Wirtschaftssystem und den prozentualen Anteil des Bruttosozialproduktes, der für Bildung ausgegeben werden kann.[104]

Der alle zwei Jahre erscheinende deutsche BILDUNGSBERICHT hat in den vergangenen Jahren sehr deutlich beschrieben, welche Änderungen mit welchen Konsequenzen für das gesamte Bildungssystem anstehen. Empfohlen wird u. a. dringend, das Bildungssystem übersichtlicher zu machen, seine horizontale sowie vertikale Durchlässigkeit zu erhöhen und eine stärkere Leistungsorientierung und -förderung unabhängig von Herkunftsvariablen sowie eine stärkere Arbeitsorientierung zu implementieren. Zudem sollen die berufliche und die allgemeine Qualifikation gleichrangig behandelt werden und die Bewertung einzelner

[104] Vgl. BILDUNGSBERICHT 2008, S. 21.

Bildungsorganisationen weniger von deren Organisationsform als von der tatsächlichen Unterrichtsqualität abhängig gemacht werden.[105]
Die folgende Darstellung zeigt, wie sich das Bildungssystem nach Auffassung dieser Autorengruppe zukünftig konstituieren soll:

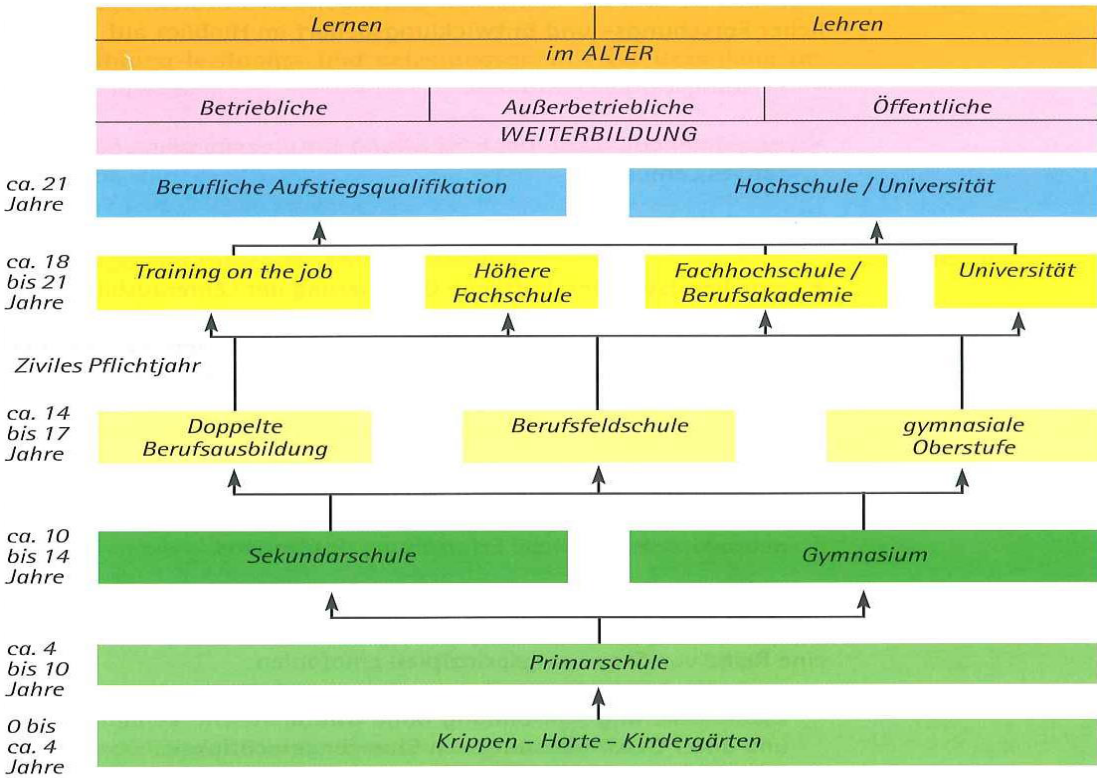


Abbildung 8: Bildungswesen[106]

Management von Bildungsorganisationen

Für öffentliche Organisationen bzw. Bildungsorganisationen wurde das Thema Management besonders seit Ende der Achtzigerjahre durch den Ansatz des New Public Management (NPM)[107] thematisiert. Darunter sind all die Bestrebungen subsumiert, öffentliche Organisationen mit modernen Managementkonzepten zu restrukturieren und sie so auf die neuen Markt- und Umweltbedingungen auszurichten. Hauptthemen des NPM-Ansatzes sind: Nachfrageorientierung, Kontraktmanagement, Organisation nach Geschäftsprozessen, kundenorientierte Spezialisierung, Befolgung von kaufmännischen Prinzipien, Ergebnissteuerung und Verteilung der

[105] Vgl. VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT 2003, S. 18f.
[106] Quelle: VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT 2003, S. 37.

Ressourcen nach Wirksamkeitsbeurteilungen sowie Nutzung der IuK-Technologien und leistungsorientierte Entlohnung.
Den Effektivitäts- und Effizienzanstrengungen beugte sich zunächst das betriebliche Bildungsmanagement, doch auch öffentliche Bildungsorganisationen wie Schulen und Hochschulen bleiben von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen nicht unberührt. Generell gilt laut dieses Ansatzes, dass eine Bildungsorganisation dann effektiv ist, wenn sie die richtigen Ziele anstrebt und erreicht („to do the right things“). Sie ist effizient, wenn die Mittel zur Zielerreichung so eingesetzt werden, dass das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen bzw. Input und Output im optimalen Verhältnis zueinander stehen („to do the things right“). Unterschieden wird dabei zwischen Ressourcen- und Prozesseffizienz.
Wie immer, wenn es um Veränderungen und Wandel geht, gibt es sowohl Kritiker als auch Befürworter des NPM-Ansatzes. Die Befürworter versprechen sich durch den Einsatz moderner Managementtheorien sowohl eine geringere Belastung des Staatshaushaltes als auch eine Steigerung der organisatorischen Effizienz von Bildungseinrichtungen. Kritiker weisen jedoch auf spezifische Besonderheiten des Bildungswesens wie z. B. die fehlende Gewinnorientierung sowie auf externe Faktoren des Gelingens (Lernende sind immer aktive Mitproduzenten und wesentlich an Erfolg oder Nichterfolg beteiligt!) hin.
Gängige Unterscheidungen zu privatwirtschaftlich ausgerichteten Organisationen sind folgende:[108]

- Bildungsorganisationen verfolgen oft nur vage formulierte und mehrdeutige Ziele. Des Weiteren sind ihnen häufig Zielkonflikte immanent, da sie versuchen, alle möglichen Ziele unterschiedlicher Anspruchsgruppen zu erfüllen. Bildungseinrichtungen nennt man deshalb auch „people-processing organizations“, da sie stark durch die sie nutzenden Personen (z. B. Schüler, Studenten) gesteuert werden.
- Bildungsorganisationen sind Expertenorganisationen. Im Gegensatz zu Herstellungsprozessen vereinen Professionelle viele der (schwer prognostizierbaren) Arbeitsaufgaben in sich. Professionelle zeichnen

[107] **New Public Management** wird auch in dieser Arbeit ab sofort durch die Abkürzung NPM dargestellt. Auf die Besonderheiten des NPM soll hier nicht näher eingegangen werden. Eine aufschlussreiche Gegenüberstellung des Bürokratiemodells und des NPM-Ansatzes findet sich z. B. bei OECHSLER/VAANHOLDT 1998, S. 156. Dazu ebenfalls SEITZ/CAPAUL 2007, S.54ff.; RÖBKEN 2008.
[108] Vgl. RÖBKEN 2008, S. 17 ff.; SEITZ/CAPAUL 2007, S. 63.

sich durch einen hohen Autonomiegrad bei der Aufgabenerfüllung aus, sind häufig „professionell gespalten“ (fühlen sich eher einer/ihrer Profession denn einer/ihrer Organisation verpflichtet) und können nur fachbezogen evaluiert werden.
- Bildungsorganisationen sind zudem durch ihren besonderen Umweltbezug sehr störanfällig: Permanent werden sie von der kritischen Öffentlichkeit überprüft, ob sie den Erwartungen und dem Bedarf der Umwelt entsprechen. Mit den sich ändernden Erwartungen ändern sich auch gleichzeitig die Organisations- und Steuerungs-mechanismen von Bildungsorganisationen.

Die Ansätze des NPM zur Verbesserung von Bildungsorganisationen lassen sich auf folgende vier Punkte zusammenfassen:[109]

- Mehr Wettbewerb und somit Schaffung eines Marktes;
- eine stärkere Dezentralisierung durch die Gewährung von mehr Eigenverantwortlichkeit/ Teilautonomie;
- Erhöhung der Professionalität;
- ein wirkungsvolleres Schulmanagement.

Es geht in allen Organisationen heute zentral um das Führen des Lernens – auf allen Systemebenen. Das Lernen des Kunden, z. B. der Schüler, steht dabei in direkten Abhängigkeiten zum Professionslernen und Systemlernen einer Organisation.[110] Nach Auffassung der Autoren fasst es folgendes Zitat treffend:

> „Das ‚Führen des Lernens‘ […] setzt Neugierde und Mut, also Selbstevaluation voraus. Wer selbst nicht oder nur sehr wenig lernt und sich scheut, sich mit den ‚brutalen Fakten‘[111] auseinanderzusetzen, erwirbt nur wenig Glaubwürdigkeit.“[112]

[109] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2007, S. 64.
[110] Vgl. u. a. BESSOTH 2007, S. 59ff.
[111] Der Begriff „**brutale Fakten**“ bezieht sich auf eine Studie von COLLINS (2001/dt. 2003, S. 91ff., zit. in: BESSOTH 2007, S. 85) und meint die Daten und Fakten, die nicht in Passung zu den mentalen Modellen bzw. den Bildungsideologien stehen und die häufig zurückgewiesen, oder unterdrückt werden.
[112] BESSOTH 2007, S. 85.

2 ZUGRUNDE LIEGENDE THEORIEN UND MODELLE

„Erst die Theorie entscheidet, was beobachtet werden kann."
ALBERT EINSTEIN

Jedes Handeln geschieht vor einem – bewusst oder unbewusst reflektierten – theoretischen Konstrukt, einem Modell. Dies gilt ebenso für jede Forschungstätigkeit, für jedes Handeln – und damit auch für jede Aktivität von Führungskräften oder Personal- und Organisationsentwicklern. Damit ist umgekehrt klar, dass jede Organisation direkt und indirekt Einfluss auf jede Art von Qualifizierungsmaßnahme nimmt.[113]

In diesem Kapitel findet sich eine Zusammenstellung, vor welchem theoretischen Hintergrund diese Forschungsarbeit geleistet wird. Die Leitfrage lautet, wie der Umgang mit hochkomplexen Systemen in der Theorie beschrieben wird. Verschiedene Theorien und Sichtweisen zum Thema Organisation sowie ausgewählte Organisations-, Veränderungs- und Lerntheorien werden als Grundlage skizziert. Sie dienen dazu, die Verknüpfung von individueller und organisationaler Wirksamkeit von Qualifizierungsprogrammen theoretisch zu begründen. Da in der Literatur eine umfassende Theorie des Wandels nicht auffindbar ist,[114] werden wir im weiteren Verlauf dieser Arbeit herausarbeiten, dass sich die herangezogenen Systemtheorien als theoretische Grundlage eines umfassenden Verständnisses von Wandel eignen. Diese Schwerpunktlegung auf ausgewählte systemtheoretische Theorien zur Analyse von Organisationen scheint darüber hinaus sinnvoll,[115]

- da systemisches Denken immer ein Denken in Zusammenhängen ist und sich Zusammenhänge heute überwiegend diskontinuierlich und nicht-linear darstellen;
- da soziale Systeme wie Organisationen eine Vielzahl an positiven und negativen Rückkopplungen „produzieren";
- da die Steuerung von solch komplexen Systemen zwischen der Nahsicht auf, der Intervention in Teilbereichen und dem regelmäßigen Wechseln in die Metaperspektive zur Wahrnehmung von größeren Zusammenhängen oszilliert;
- da auch Sozialwissenschaftler ein Instrumentarium zur Untersuchung von komplexen Systemen benötigen, welches ihnen ermöglicht,

[113] Vgl. KIEßLING-SONNTAG 2003, S.19.
[114] Vgl. u. a. NEUBERGER 1994b, S. 238ff.; BEISEL 1996, S. 274; BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S. 418.
[115] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 10 und die dort zit. Autoren.

Muster, Zusammenhänge, Probleme und Entwicklungstendenzen vorherzusagen.

2.1 Das Verständnis von Organisation

Die Organisationstheorie verfügt bis heute über kein allgemeingültiges und in Theorie und Praxis gleichermaßen anerkanntes Paradigma. Es existieren verschiedene Theorien, die um Anerkennung und Einsatz konkurrieren.[116] Zwei größere Forschungsrichtungen lassen sich dabei ausmachen: zum einen die Theorien der Strukturgestaltung, zum anderen die des geplanten Wandels, denen auch das Feld der Organisationsentwicklung zuzurechnen ist.[117] Die verschiedenen Organisationstheorien enthalten Annahmen[118] über die Funktion von Organisationen, das implizierte Menschenbild[119] und das unterstellte Verhältnis zwischen Mensch und Organisation. Sichtbar werden sie u. a. in allen Entscheidungen hinsichtlich der Führungsstrukturen, der Entlohnung, der Arbeitsteilung oder auch der Sicherheitsvorkehrungen.[120]
Zwei Pole markieren die Entwicklung des Verständnisses von Organisationen, zum einen die völlige Planbarkeit der Organisation und der darin beschäftigten Personen im tayloristischen Sinne, zum anderen die Auffassung, Organisationen seien zweckorientierte, entwicklungsfähige Sozialsysteme.[121]
Wenn man davon ausgeht, dass uns im sozialen Leben alltäglich die Phänomene Organisation, Organisiert-„Sein“ und Organisiert-„Werden“ begegnen und Organisationen ein durchgängiges Phänomen in unserem gesamten Lebensumfeld sind, dann ist hier – trotz aller Alltagsgebräuchlichkeit – eine Klärung des Begriffs „Organisation“ in Bezug auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis nötig.[122]

---

[116] Vgl. SCHREYÖGG 1998, S. 29ff.; SIMON 2007b, S. 9. Die Entwicklung der Organisationstheorien in einer Abbildung bei GLASL/LIEVEGOED 1996, S. 20f. Eine weitere Einführung in die Vielfalt findet sich z. B. bei KIESER/EBERS 2006.
[117] Vgl. BEISEL 1996, S. 1.
[118] Dazu die Übersichten der Metaphern der Organisationsforschung bei SCHOLL 1995, S. 41 1ff. und NEUBERGER 1994b, S. 242ff.
[119] Eine Übersicht über Menschenbilder mit den entsprechenden Gestaltungskonzepten von Organisationen, eingebettet in ihren historischen Kontext, bei FREI et al. 1996, S. 35 und ULICH 1994, S. 57; SCHEIN 1980 in: STAEHLE 1994, S. 179f.
[120] Vgl. ULICH 1994, S. 378.
[121] Vgl. z. B. BAUMGARTNER et al. 1996, S. 37; GLASL/LIEVEGOED 1996, S. 11ff.
[122] Vgl. PROBST 1987, S. 12.

2.1.1 ZUM BEGRIFF ORGANISATION

In der Literatur existiert eine Vielzahl an Definitionen des Organisationsbegriffs, allerdings gibt es keine Abschließende. Vielmehr ist eine Klassifikation nach „Vorstellungen von Organisation“ üblich.[123] SCHREYÖGG (1998) unterscheidet zwei Kategorien, den instrumentellen und den institutionellen Organisationsbegriff. Vorherrschend in der klassischen Betriebswirtschafts- und Managementlehre war lange Zeit und ist teilweise noch heute das instrumentelle Organisationsverständnis. Darin hat die Organisation die Funktion, durch Führung die Zweckerfüllung sicherzustellen.[124]

Im Mittelpunkt neuerer Ansätze steht das institutionelle Organisationsverständnis. Es lenkt den Blick gezielter auf das Gesamtsystem – die Institution. Drei zentrale Merkmale kennzeichnen es:[125]

- Organisationen haben eine spezifische Zweckorientierung.
- Organisationen weisen eine geregelte Aufgabenteilung zwischen mehreren Personen auf und haben damit eine Struktur. Diese ist an den Zwecken der Organisation auszurichten.
- Organisationen haben definierte Grenzen, die den Unterschied zwischen Organisation und Umwelt stabil aufrechterhalten.

Je nach Blickwinkel und Beobachterstandpunkt stehen unterschiedliche Aspekte der Organisation im Vordergrund und bestimmen das weitere Verständnis und Vorgehen.[126]

[123] Vgl. BEISEL 1996, S. 286ff.

[124] Vgl. SCHREYÖGG 1998, S. 4ff. Auch MALIK (2007, S. 15f.) verwendet den Begriff Organisation im institutionellen Sinne und meint damit alle in der Gesellschaft vorkommenden Organisationen gleich welcher Art und Rechtsform.

[125] Vgl. SCHREYÖGG 1998, S. 9ff.

[126] Vgl. GOTTSCHALCH 1996, S. 4f.; BEISEL 1996, S. 286ff.

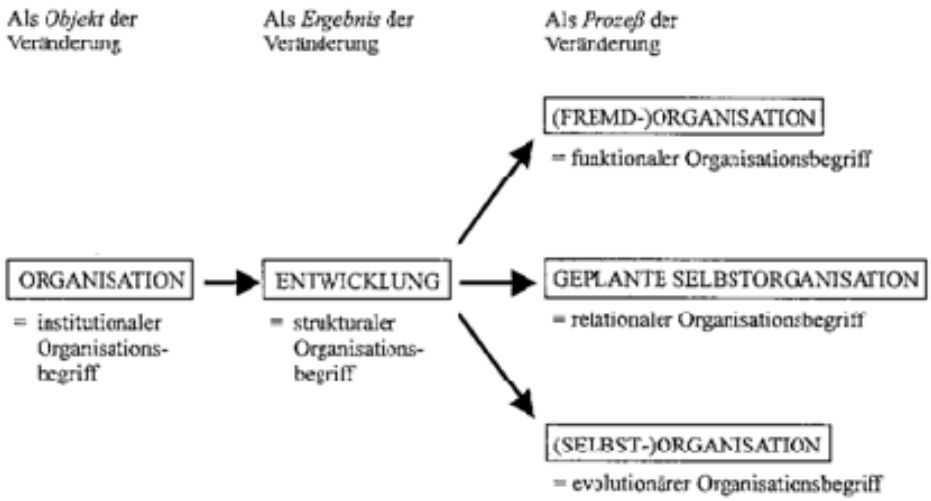


Abbildung 9: Typen von Organisationsbegriffen[127]

Versteht man unter Organisation eine **Institution,** wird sie zu einem Objekt. So wird Organisation zu einem Sozialgebilde, das einen Zusammenschluss von Dingen und Personen repräsentiert, eine innere Struktur aufweist, ein offenes Verhältnis zur Umwelt hat und eine bestimmte Zielverwirklichung anstrebt. Will man aus dieser Perspektive heraus eine Organisation entwickeln, so bedeutet dies eine qualitative, strukturelle Veränderung. Meint Organisation eine **Struktur**, so ist diese eine bestimmte Eigenschaft des Gebildes – neben anderen möglichen. Aus diesem Verständnis heraus hat eine Organisation eine Organisation, nämlich die Eigenschaft der Strukturiertheit. Zu verstehen sind darunter die Strukturen der Regelungen, die die Beziehungen unter den Organisationsteilen (Menschen, Sachmittel, Umwelt) gliedern.[128] Die Organisation wird unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass die Gesamtheit der Regelungen in ihrer Strukturiertheit sowohl das Ergebnis der Entwicklungen (oder der Gestaltung) als auch ein Instrument zur Zielerreichung sind.

OE als sozialwissenschaftliche Disziplin gebraucht den Begriff Organisation im **institutionalen** Sinne[129] und kombiniert ihn – durch den Aspekt der Entwicklung – mit den technischen und sozialen Strukturen einer Organisation. Dieser sozio-technische Ansatz, der der Struktur einer

---

[127] Quelle: BEISEL 1996, S. 287.

[128] Zum Beispiel basiert der vom Tavistock Institut for Human Relations begründete „sozio-technische Systemansatz“ auf einem strukturalen Organisationsbegriff. Vgl. z. B. SCHULER 1995; ULICH 1994; GREIF et al. 1995;
FREI et al. 1996.

Organisation sowohl eine technische als auch eine soziale Komponente zuweist, welche es zu optimieren gilt, ist typisch für die OE.[130]
Wenn Organisation als eine **Funktion** gesehen wird, dann ist der **Prozess**, d. h. der Vorgang des Organisierens gemeint. Die von der Planung vorgegebene Ordnung soll realisiert werden; die zielgerichtete, strukturelle Organisationsgestaltung steht im Vordergrund. Auch die OE war lange von diesem funktionalen Organisationsverständnis bestimmt, das den Prozess des Organisierens als einen bewusst geplanten, methodischen und gesteuerten Vorgang betrachtet.
Die hier angesprochenen Sichtweisen werden zunehmend stark destabilisiert[131] – durch das Aufkommen des Selbstorganisationsparadigmas und dem damit verbundenen Eingeständnis der begrenzten Steuerbarkeit.
Die **strukturale Selbstorganisation**[132] bezieht sich auf die Arbeitsgestaltung von Individuen und kleinen Gruppen durch Entwicklung von Konzepten der Mitbestimmung: Selbstbestimmung, Partizipation und Autonomie bei der Arbeitsgestaltung und -erfüllung. Bekannte Konzepte sind z. B. teilautonome Arbeitsgruppen, Erweiterung der Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume,[133] neue Formen der Führung etc. Jedoch ist diese Struktur von den Planenden und Organisierenden vorgegeben, folglich kein Produkt kollektiver, partizipativer Gestaltung aller Beteiligten und somit aus Sicht der Betroffenen eine Fremdorganisation.[134]
Des Weiteren findet sich in der Literatur der synergetischen Ansätze[135] ein **evolutionärer Organisationsbegriff**, der von prozessualer Selbst-organisation ausgeht.[136] Organisation wird dann verstanden als zweck-orientiertes Sozialsystem, welches durch das verselbstständigte, sich in regelmäßigen Mustern wiederholende Denken und Handeln von Menschen konstituiert wird.[137] Somit ist Selbstorganisation nicht allein nur Struktur-

---

[129] Vgl. s. o. ROSENSTIEL 1992, S. 3.
[130] Vgl. BEISEL 1996, S. 287.
[131] Vgl. z. B. PROBST 1987; ULRICH/PROBST 1988.
[132] „**Strukturlösung Selbstorganisation**“ Vgl. GOTTSCHALCH 1996; auch O’CONNOR/MC DERMOTT 2000.
[133] Gemeint sind z. B. Maßnahmen wie Job Rotation, Job Enrichment, Job Enlargement. Vgl. DANNE 1997, S. 103f. Zu den Möglichkeiten der Arbeitsgestaltung vgl. ULICH E. 1994, S. 141ff.
[134] Vgl. PONGRATZ/NOß 1997.
[135] Vgl. dazu die Klassifikation der Selbstorganisationstheorien bei NIEMEIER 2000, S. 230f.
[136] Vgl. BEISEL 1996, S. 289.
[137] Vgl. NEUBERGER 1994b, S. 10; SENGE et al. 2000, S. 54.

eigenschaft von sozialen Systemen, sondern zugleich „Strukturierungslösung“.[138] Entwicklung wird als Eigenleistung des Systems und nicht als „von außen gemacht“ verstanden. Da Organisationen aber zweckorientierte Sozialsysteme sind, in denen das Kriterium der Effizienz ein Wesentliches ist, wäre ein Überlassen in reine Selbstorganisation verantwortungslos. Gestaltendes Handeln und Lenken unter Beachtung der Komplexität müssen an den Zwecken und Zielen der Organisation ausgerichtet sein und beschränken damit die „grenzenlose“ Fähigkeit zur Selbstorganisation.[139] Deshalb favorisieren die Autoren den **relationalen Organisationsbegriff**:[140] Überspitzt formuliert soll beim Organisieren nur noch das Wichtigste geregelt werden; der Rest ergibt sich dann von allein:

> „Gefordert wird ein Typ von (Fremd-)Organisation, der unerwünschte Verhaltensweisen ausschließt und auf diese Weise nicht von vorneherein die Verhaltensfreiheiten der Systemteilnehmer auf null reduziert. […] Durch den relationalen Organisationsbegriff wird zwischen den Extremen der totalen (Fremd-)Organisation und der zügellosen Selbstorganisation eine ‚Sowohl-als-auch-Perspektive‘ angesiedelt – ein Typ von Fremdorganisation, der Selbstorganisation zulässt und trotzdem nicht alles nur der Selbstorganisation überlässt, sondern der Entwicklung eine Richtung zu geben versucht.“[141]

Dabei stellt die Entstehung des Neuen in diesem Sinne zwar nicht ganz allein, doch im überwiegenden Maße die Eigenleistung des Systems dar. SCHREYÖGG (1998) fasst es folgendermaßen zusammen:

> „Organisieren erscheint – wenn man es denn überhaupt noch so bezeichnen will – als völlig neue Systemaufgabe: Statt Prozesse vorzustrukturieren, ist dafür Sorge zu tragen, dass sich die Interaktionen ungehindert entfalten können, statt das Handlungsrepertoire einzuschränken, soll es möglichst weit ausgedehnt werden, statt auf einer einheitlichen Perspektive (‚Einheit der Leitung‘) zu beharren, soll die Vielfalt der Perspektiven gefördert werden […]. ‚Organisieren‘ wird zu einer ubiquitären Aktivität, jeder trägt dazu bei, ohne das Ergebnis zu kennen. Die

[138] BEISEL 1996, S. 289.
[139] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 87.
[140] Vgl. u. a. DÖRLER 1983; MALIK 1984; PROBST 1987; ULRICH/PROBST 1984, 1988.
[141] BEISEL 1996, S. 291.

> Logik liegt nicht mehr im geplanten Entwurf, sondern entsteht erst im Prozess.“[142]

Um organisationale Realitäten durch Personalentwicklungsmaßnahmen wirksamer gestalten und verändern zu können, bedarf es eines ganzheitlichen Verständnisses von Organisationen und somit einer ganzheitlichen Theorie des Veränderns (Organisationstheorie), die der Komplexität, der Dynamik und dem Phänomen der Selbstorganisation gerecht wird. Auch der Themenkomplex Lernen/Qualifikation/Entwicklung muss unter diesem Blickwinkel betrachtet werden.

2.1.2 SYSTEME UND SYSTEMISCHES DENKEN

Organisationen, verstanden als soziale Systeme, weisen, gleich um welche Art und Form von Organisation es sich handelt, gemeinsame Merkmale auf.[143] Diese sind:[144]

- offen, jedoch operational geschlossen im Sinne der Selbstreferenz und Zirkularität,
- strukturdeterminiert,
- durch strukturelle Koppelung an ihre Umwelt gebunden,
- in ständiger Entwicklung – (sie „evolvieren“),
- fähig zur Selbstorganisation,
- komplex und erfordern Komplexität im Umgang mit ihnen,
- durch Grenzen gekennzeichnet.

Bedeutsam für diese Arbeit ist dabei besonders die Fähigkeit von Organisationen, mit und in sich Ordnung herzustellen und aufrechterhalten zu können, also die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Das systemische Verständnis macht außerdem auf die Interdependenzen zwischen einem System (z. B. einer Organisation) und dessen Rahmenbedingungen sowie auf das Beziehungsgeflecht einzelner (Organisations-)Elemente aufmerksam.[145]

---

[142] SCHREYÖGG 1998, S. 16f.

[143] Vgl. BAUMGARTNER et al. 1996, S. 38ff.; BAITSCH 1993, S. 9ff.; PROBST 1987; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 53. Damit zeigen Organisationen – mit Ausnahme der Selbsterzeugung – Struktureigenheiten auf, die denen von autopoietischen Systemen ähneln. Siehe dazu BAITSCH 1993 und ambivalent in Bezug auf die Anwendung des Autopoiesekonzepts in Übertragung auf sozialwissenschaftliche Zusammenhänge MATURANA/VARELA 1987, S. 209ff.; BOLBRÜGGE 1997, S. 25f.; SIMON 2007b, S. 23ff.

[144] Zur System-Umwelt-Differenz siehe KRIEGER 1996, S. 11ff.; BOLBRÜGGE 1997, S. 19ff.

[145] Vgl. STAEHLE 1994, S. 394 und z. B. das St. Galler Management Modell bei RÜEGG- STÜRM 2003.

Im Anschluss an diese Ausführung werden die Aspekte ganzheitlichen Denkens und Handelns dargestellt. Ganzheitliches Denken[146] insofern, als dass die grundsätzliche Verflechtung des Menschen mit seiner Umwelt in der Modellentwicklung und -betrachtung von Organisationen und ihrer Teile berücksichtigt wird.[147] Dabei ist zu beachten, dass es nicht nur um die Entwicklung eines ganzheitlichen Denkens gehen kann, denn es besteht die Gefahr, dass trotz veränderten Denkens auf „traditionelle" Lösungsstrategien zurückgegriffen wird, um eine schnelle Problemlösung herbeizuführen. Es muss daher eine der Denkweise entsprechende handhabbare Methodik für das Lösen der Probleme entwickelt werden,[148] die auch für die Felder der Führung sowie der Personalentwicklung (PE) (insbesondere der Führungskräfteentwicklung) und der Organisationsentwicklung (OE) nutzbar ist.[149]

> „Die Vorstellung, soziale Systeme wie Maschinen exakt konstruieren und ‚machen' zu können, damit sie genau das tun, was wir wollen, muss aufgegeben werden zugunsten einer Vorstellung, die Handeln in solchen Systemen vielmehr als ein ‚Kultivieren' oder ein kontinuierliches Pflegen, Betreuen und Verbessern begreift."[150]

Bevor nun auf die Thematik des ganzheitlichen Denkens eingegangen werden kann, erscheint den Autoren ein Exkurs zum Thema „Wahrnehmung von Wirklichkeit" notwendig.

2.1.2.1 WAHRNEHMUNG VON WIRKLICHKEIT[151]

Die klassische Weltsicht und das traditionelle Denken beruhen auf der von der klassischen Physik abgeleiteten Annahme, es gebe so etwas wie einen fixen Bezugsrahmen, der unabhängig vom Subjekt existiert und so auch von allen als „die Wirklichkeit" interpretiert wird.[152] Diese Sichtweise durchzieht alle Bereiche des Lebens und lässt uns wie Don Quichotte gegen Windmühlenflügel kämpfen, wenn es um komplexe Probleme oder

---

[146] Anwendbares und erlernbares ganzheitliches Denken wird in dieser Arbeit in Anlehnung an ULRICH/PROBST (1988) synonym zu dem Begriff des systemischen Denkens verwendet. Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 20.

[147] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 19f. siehe auch die Rolle des BEOABACHTERS bei SIMON 2007a, S. 59ff.

[148] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 22.

[149] Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff „Personalentwicklung" als „PE" und der Begriff Organisationsentwicklung als „OE" abgekürzt verwendet.

[150] ULRICH/PROBST 1988, S. 22.

[151] Vgl. WATZLAWICK (1996) in seinem viel zitiertem Buch „Wie wirklich ist die Wirklichkeit". Vgl. auch WATZLAWICK 2008.

Schwierigkeiten geht.[153] Die wissenschaftliche Betrachtung bestimmter Phänomene geht zum Zwecke der Beschreibung immer mit der Zerlegung des Ganzen einher. Doch wie die Systemtheoretiker zeigen: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile [ARISTOTELES]“. Die Teile sind somit als Teilwirklichkeiten, als konstruierter Ausschnitt einer spezifischen Betrachtungsperspektive der gelebten Wirklichkeit zu verstehen.

> „Der Mensch hat sein Subjektsein beim Sehen der Welt ausgetauscht und an dessen Stelle ein anderes System, nämlich reine Denkprinzipien gesetzt. Damit kann präzises Wissen entwickelt werden, das zeitlos gültig, wiederholt herstellbar und eindeutig ist. Die Subjekt-Objekt-Trennung ermöglicht eindeutige Definitionen und ein Erkennen als Erkennen von Eigenschaften. Definierbare Objekte ermöglichen exaktes Wissen, Planung und Macht – aber nur im Rahmen der erkannten Eigenschaften. Dies ist die Stärke, aber auch die Grenze dieser Erkenntnisform.“[154]

Jede Theorie verwendet Begriffe und Begriffssysteme, durch die Wirklichkeit erst konstruiert und konstituiert wird.[155] Das jeweilige theoretische Modell, das Gegenstandsverständnis und das Erkenntnisinteresse haben Einfluss auf die Fokussierung der Phänomene und Probleme, auf die Methoden der Analyse, der Bewertung der Ergebnisse und auf die Wahl und Durchführung der Interventionen.[156] Dadurch wird festgelegt, was als wichtig zu gelten hat, wird eingeteilt, was als regelhaft oder was als zufällig zu verstehen ist. Ein Mensch als involvierter Teil dieses Prozesses „schafft Ordnung, projiziert Gesetzmäßigkeit, verleiht Sinn und Bedeutung – der Mensch konstruiert Realität“[157]. Dabei ist die Wahrnehmung niemals „rein“, sondern gebunden an die Erfahrungen (Biografie) des Wahrnehmenden und stellt jeweils nur eine begrenzte Beschreibung und Erklärung der Wirklichkeit dar. Nach ULRICH/PROBST (1988) sind Begriffe „Denkzeuge“, die als Hilfsmittel in Form von Begriffen benötigt werden, um „verwendeten Ausdrücken

---

[152] Diese erkenntnistheoretische Grundhaltung wird auch als Naiver Realismus und Kritischer Realismus bezeichnet. Vgl. KRUSE/STADLER 1990, S. 19ff. in: GAIRING 2008, S. 150.

[153] Vgl. die Gegenüberstellung des analytischen und des systemischen Ansatzes zur Erfassung von Wirklichkeit bei VESTER 1988, S. 43.

[154] LUMPE 1989, S. 70.

[155] Vgl. BERGER/LUCKMANN 1997; BEISEL 1996, S. 55; ULRICH/PROBST 1988.

[156] Vgl. BAITSCH 1993, S. 5.

[157] BAITSCH 1993, S. 6; siehe auch SIMON 2007a.

bestimmte Inhalte zuordnen“ zu können.[158] Mit diesen Begriffen verbinden sich Denkvorstellungen, mit deren Hilfe Wirklichkeit betrachtet, erfasst und modelliert wird. Eben darum verlangt es an diesem Punkt nach einer Einführung in ein ganzheitliches Denken.

2.1.2.2 Die sieben Bausteine des ganzheitlichen (systemischen) Denkens[159]

Im Folgenden geht es um die Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede von technischen, natürlichen und sozialen Systemen. Jedes Denken bezieht sich darauf und ist ausschlaggebend für unser Agieren in und mit ihnen. Für den Umgang mit komplexen Problemsituationen bietet sich die Technik des vernetzten Denkens an. ULRICH, PROBST und GOMEZ haben, aufbauend auf der Systemtheorie des Managements und der Technik des vernetzten Denkens, eine Methodik des ganzheitlichen Problemlösens erarbeitet, die die folgende Abbildung veranschaulicht:[160]

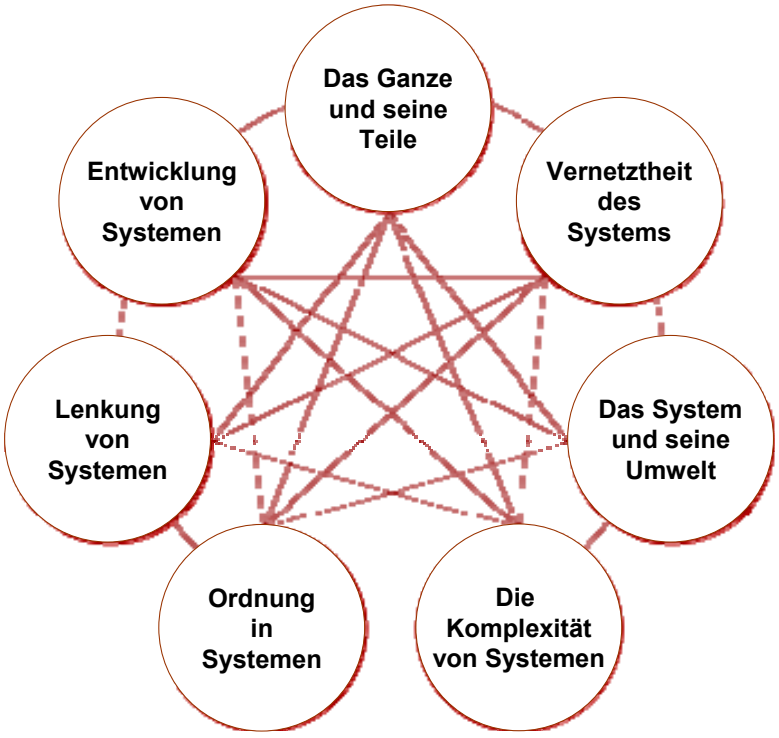


Abbildung 10: Bausteine des ganzheitlichen Problemlösens[161]

---

[158] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 25.

[159] Die folgenden Ausführungen beziehen sich – wenn nicht anders gekennzeichnet – auf die Ausführungen von ULRICH/PROBST 1988, S. 27ff.

[160] Die Darstellung der Systemtheorie des Managements findet sich bei URLICH (1970). Weiterentwicklungen dieses Konzeptes werden u. a. bei MALIK 1992, insbes. S. 22ff. sowie bei BLEICHER 1999, S.44ff. diskutiert.

[161] Quelle: PROBST/GOMEZ 1991, S. 8.

Im Folgenden werden die Bausteine ausführlicher erläutert.

Das Ganze und die Teile

Systeme, als Basisbegriff systemischen Denkens, werden als dynamische Ganzheiten verstanden, welche aus Teilen bestehen, die miteinander verbunden sind und aufeinander wirken. Dieses Zusammenwirken bringt das Verhalten des Systems hervor. Dabei sind die Eigenschaften des Systems mehr als die Summe der Teileigenschaften. Unsere Wahrnehmung gibt vor, was wir als System oder als Teil sehen. Die Bestimmung der Systemgrenzen ist gedanklich konstruiert.[162]

Vernetztheit

Das Denken in linearen Ursache-Wirkungs-Ketten wird dynamischen Ganzheiten nicht gerecht. Die Teile des dynamischen Systems sind durch vielfältige, zirkuläre Beziehungen miteinander verknüpft und können aufgrund dieser Verknüpfungen auf sich selbst zurückwirken.[163] Die Intensität der Wirkungsverläufe kann sehr unterschiedlich sein und sich in der Zeit ändern. Die Wirkungsverläufe benötigen Zeit und haben wiederum Einfluss auf die Zeitverläufe ganzer Prozesse. Je nach Art der Verknüpfung entstehen sowohl positive als auch negative Regelkreise, die Einfluss auf die Größe bzw. auf die Stabilisierung des Systems haben. Komplizierte dynamische Ganzheiten setzen sich aus mehreren miteinander verknüpften Regelkreisen zusammen, die ebenfalls aufeinander einwirken.

System und Umwelt

Die Grundvorstellung systemischen Denkens ist, dass Systeme offen gegenüber ihrer Umwelt sind und mit ihr in Wechselwirkung stehen.[164] Sie sind offen im Sinne der Fähigkeit zur Aufnahme, Verarbeitung und Abgabe von Energie und Information. Lebensfähige Systeme sind durch den Zwang zur Anpassung an ihre Umwelt nie völlig autonom. Das Verhalten eines Systems ist nicht selbsterklärend, sondern kann nur durch Betrachtung eines größeren Kontextes verstanden und eingeordnet werden. Soziale, aus

[162] Vgl. u. a. KRIEGER 1996, S. 2ff.
[163] Vgl. VESTER 1988, S. 68ff.
[164] Vgl. VESTER 1988, S. 29ff.

Menschen bestehende Systeme, sind in eine natürliche, eine gesellschaftliche und eine kulturelle Umwelt involviert. Zweckgerichtete Sozialsysteme haben gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen. Als Teil eines größeren Systems sind sie auf die Akzeptanz ihrer Leistungen angewiesen und deshalb in ihrer Existenz von dieser abhängig. Die gesellschaftliche Umwelt gibt ein von Menschen geschaffenes Werte- und Verhaltensregelsystem vor, in welches es sich einzufügen hat. Zweckorientierte Systeme haben die Möglichkeit zu einer aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und können ihre Struktur verändern. Diese Fähigkeiten müssen durch den Menschen entwickelt und erhalten werden.[165]

Komplexität[166] meint die Fähigkeit von komplexen „nicht-trivialen“[167] Systemen, in kurzen Zeiträumen eine große Anzahl von unterschiedlichen Systemzuständen einnehmen zu können. Dabei ist das konkrete Verhalten der verschiedenen Systemteile zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht vorhersagbar. In diesen komplexen Systemen gibt es Regelungsmechanismen, durch die Verhaltensmuster erkennbar werden. Komplexität, verstanden als eine Wahl zwischen einer Vielzahl von Verhaltensmöglichkeiten, ist die Voraussetzung für die (Über-) Lebensfähigkeit eines Systems in einer dynamischen, sich ständig verändernden Umwelt.[168] Beeinflussen lassen sich Systeme durch Änderung der Regeln, wobei die Kenntnis der Regelungsmechanismen die Voraussetzung für das Erzeugen von gewollten Verhaltensmustern ist. Um Komplexität bewältigen zu können, bedarf es sowohl der Komplexitätsreduktion als auch der Komplexitätserhöhung.

Ordnung besteht in komplexen Systemen in Form von erkennbaren Mustern, welche wahrgenommen, interpretiert und auch kreiert werden können. Ordnung manifestiert sich in einer bestimmten Struktur und der

---

[165] Vgl. SIMON 2007a, S. 17ff.

[166] Vgl. dazu die Darstellungen bei RÜEGG-STÜRM 2003, S. 17ff.

[167] Soziale und ökologische Systeme sind „nicht-triviale“, komplexe Systeme, welche eine nichtlineare Dynamik aufweisen. Im Unterschied dazu ist z. B. eine Maschine nach ULRICH/PROBST 1988, S. 62; ein triviales System mit linearer Dynamik, da es sich um ein offenes System handelt, das bei gleichem Input beständig den gleichen Output liefert. Der Begriff linear verweist dabei auf den engen Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Vgl. BEISEL 1996, S. 66f. Der Begriff geht auf den Kybernetiker HEINZ v. FOERSTER zurück.

[168] Vgl. u. a. BEISEL 1996, S. 7.

Anordnung der verschiedenen Teile zueinander oder wird erkennbar in der Dynamik von Verhaltensmustern.[169] Dabei beeinflussen sich Struktur und Verhalten gegenseitig; es besteht also eine „zirkuläre Kausalität zwischen Struktur und Verhalten“[170]. Die Ordnung eines Systems wird durch aufgestellte Regeln verbindlich. Diese können sowohl geistiger als auch materieller Art sein. Ordnung ist Mittel zur Bewältigung von Komplexität und ermöglicht den beteiligten Subjekten, sich zu orientieren und Einzelheiten im Kontext eines Ganzen besser zu verstehen.[171]

Lenkung bedeutet die Steuerung des Verhaltens eines Systems. Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist Systemeigenschaft und für dessen Funktionieren notwendig. Damit umfasst der Prozess der Lenkung Informationsaufnahme, -verarbeitung und -übermittlung. Es werden zwei Arten der Lenkung unterschieden: zum einen die Steuerung und zum anderen die Regelung. Sie können sich in Systemen gegenseitig ergänzen.[172] Lenkung trägt – wie auch Ordnung – zur Komplexitätsbewältigung bei.

Durch **Steuerung** als konkrete Anweisung werden die Prozesse auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet. Die Steuerung erfolgt durch Steuerungs-elemente und setzt eine genaue Kenntnis des Systems und seiner prozessualen Einflussfaktoren voraus.

Regelung dagegen ist ein Vorgang, der auf das Erreichen eines bestimmten Zielzustandes innerhalb gewisser Toleranzgrenzen ausgerichtet ist. Regelung verhindert Verhaltensabweichungen nicht, hält sie jedoch in Grenzen. Sie erfolgt durch Rückkopplungen und bewirkt, dass sich die Prozesse des Systems selbst unter Kontrolle halten. Es gibt negative und positive Regelkreise, wobei negative für das dynamische Gleichgewicht in einem System sorgen. Die Selbstkontrolle eines komplexen natürlichen Systems erfolgt durch eine Vielzahl miteinander verknüpfter Regelkreise; die Lenkungsfunktion ist nicht zentralisiert, sondern über das gesamte System verteilt. Komplexe soziale Systeme sind auf die Einhaltung der von

---

[169] Vgl. MATURANA/VARELA 1987, S. 66, S. 107, S. 110; SIMON 2007b, S. 46ff.
[170] BEISEL 1996, S. 72.
[171] Zu den Begriffen des Ordnungsparameters und dem Versklavungsprinzip und ihrer Bedeutung Vgl. BEISEL 1996, S. 69ff.
[172] Vgl. auch VESTER 1988, S. 58ff.

Menschen erstellten Normen und auf Zweckerfüllung ausgerichtet und sind durch Menschen gestalt- und lenkbar.

Entwicklung

Soziale Systeme als selbstorganisierende Systeme sind entwicklungsfähig. Sie können ihr Verhalten modifizieren und ihr Wertesystem wählen. Entwicklung[173] ist verknüpft mit Reflexion, Wertesystem und Lernen; Entwicklungsprozesse sind also Lernprozesse. Auch Institutionen sind lern- und entwicklungsfähig.[174]

Dieses Verständnis von sozialen Systemen bringt die Erkenntnis mit sich, dass Lernen nicht von außen „gemacht" werden kann. „Entwicklung ist ein Resultat und Phänomen des Systems selbst."[175]

Nur soziale Systeme als selbstorganisierende Systeme sind fähig, zu lernen und „Lernen zu lernen". Dabei ist Entwicklung als ein qualitativer Prozess zu verstehen, für den soziale Systeme bestimmte Faktoren benötigen. Zu diesen gehören:

- Einnahme verschiedener Perspektiven
- Offenheit
- Fähigkeit und Raum zur Reflexion, Konfrontation und Kreativität
- Vielzahl an Interaktionsmöglichkeiten

Durchlässige Informations- und Kommunikationsstrukturen fördern ebenso die Lern- und Innovationsmöglichkeit eines Systems. Die Fähigkeit des „Verlernens" ist dabei Voraussetzung für die weitere Entwicklungsfähigkeit des Systems.[176]

2.1.3 ZWISCHENFAZIT

Zusammenfassend lässt sich sagen: Soziale Systeme unterscheiden sich stark von technischen Systemen. Soziale Systeme sind im Gegensatz zu natürlichen Systemen nicht durch Evolution entstanden, sondern durch die menschliche Kultur und menschliches Handeln hervorgebracht. Während technische Systeme hinsichtlich Zweck und Zielerfüllung determiniert sind,

---

[173] Entwicklung wird von PROBST (1987) „nicht in einem biologischen Sinne verstanden (Lebensfähigkeit, Wachstum), sondern beinhaltet auf sozialer (kollektiver) Ebene eine Veränderung der Fähigkeiten und des Potenzials des Systems". PROBST 1987, S. 88. Zur Definition des Begriffs Entwicklung auf individueller Ebene s. a. PRENZEL/SCHEFELE 1993, S. 112ff.; MONTADA 1987, S. 6ff.

[174] Vgl. PROBST 1995, S. 167ff.

[175] ULRICH/PROBST 1988, S. 92.

sind bei sozialen Systemen die Zwecke und Ziele nicht eindeutig zu identifizieren, da sie sich im Verlauf ihres Bestehens in der Interaktion von Menschen und den Wechselwirkungen mit ihrer Umwelt verändern können. Es kann Folgendes festgehalten werden:

> „Zwischen allen drei Arten von Systemen [PROBST unterscheidet ökologische, soziale und technische, Ergänzung der Autoren] bestehen jedoch auch unlösbare Verknüpfungen. Technische Systeme machen nur Sinn, wenn sie als Element in soziale Systeme eingegliedert sind. Ihre Funktion ist es, im sozialen System bestimmte Operationen auszuführen und damit den Menschen von diesen Tätigkeiten zu entlasten. Da Menschen natürliche Lebewesen und damit Teile von Ökosystemen sind, bestehen aber auch zwischen allen kulturellen Systemen und der Natur unlösbare Wechselwirkungen. Von einem ganzheitlichen Denken kann nur gesprochen werden, wenn diese Vernetztheit aller menschlichen Veranstaltungen mit dem natürlichen Geschehen bewusst akzeptiert und nicht einfach ‚weggedacht' wird." [177]

Vorbildfunktion für die Gestaltung und Lenkung gesellschaftlicher Systeme haben nach ULRICH/PROBST auf jeden Fall die natürlichen Ökosysteme, welche nach den Kriterien der Effizienz und Effektivität erfolgreich funktionieren.[178]

Im Hinblick auf die Handlungsabsichten von Programmen zur Führungskräfteentwicklung in einem sozialen System lassen sich folgende Fragen nach dem SOLL-Zustand formulieren:[179]

- Woraus soll dieses zu gestaltende System bestehen?
- Welchen Sinn und Zweck soll dieses System haben?
- Wie soll dieses System funktionieren?

Diese Fragen müssen wesentlicher Bestandteil aller Aktivitäten der Personal- und Organisationsentwicklung sein und von ihnen beantwortet werden. Ausgangspunkt jeden Handelns – z. B. jeder Qualifizierungsmaßnahme – muss zuerst die Frage nach dem Sinn oder Zweck und erst danach die nach ihrer Funktion, der Ausstattung und Beteiligung der benötigten Elemente sein. Aus diesem systemischen Blickwinkel und unter Berücksichtigung des Paradigmas ganzheitlichen Denkens und Handelns erlangen die Felder

---

[176] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 94.
[177] ULRICH/PROBST 1988, S. 99.
[178] Vgl. auch VESTER 1988, S. 237ff.
[179] Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 100.

Führung, OE und PE ein anderes Verständnis von Wandel. Dies macht eine entsprechend modifizierte Herangehensweise erforderlich, wenn Systeme (Organisationen) verändert werden sollen.

2.2 DIE SYSTEMTHEORIEN[180]

Um einen Überblick über die vielfältigen systemtheoretischen Strömungen und ihre Bedeutung in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen hervorzuheben zu können, ist aus unserer Sicht die folgende Darstellung hilfreich:

Vertreter systemtheoretischer Konzepte		
Disziplin	**Vertreter**	**Konzepte / Theorien**
Biologie	Heinz von Foerster Huberto Maturana Francisco Varela	Theorie autopoietischer Systeme
Physik/Chemie	Ilya Prigogine Manfred Eigen Hermann Haken	Dissipative Strukturen Molekulare Evolution Lasertheorie / Synergetik
Mathematik	Benoît Mandelbrot Michel Feigenbaum Edward Lorenz	Theorie fraktaler Strukturen Chaostheorie (Meterologie)
Soziologie	Niklas Luhmann Helmut Willke	Theorie selbstreferenzieller Systeme
Ökonomie / Management	Gilbert Probst Hans Ulrich Knut Bleicher Peter Gomez Fredmund Malik Johannes Rüegg-Stürm	Systemische Management- und Organisationstheorien
Psychiatrie / Psychotherapie	Helm Stierlin Fritz Simon Mara Selvini-Palazzoli Paul Watzlawick	Theorie der systemischen Familientherapie
Literaturwissenschaft	Siegfried Schmidt Reinhard Zobel	Empirische Kognitionstheorie

Abbildung 11: Hauptvertreter systemischer Konzepte[181]

Diese Darstellung verdeutlicht, dass die Systemtheorie in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen Fuß gefasst hat. Zahlreiche der

[180] Vgl. dazu das Grundlagenwerk von NIEMEIER 2000.
[181] Quelle: Darstellung der Autoren in Anlehnung an BEISEL 1996, S. 22 und GAIRING 2008, S. 140.

genannten Vertreter werden in dieser Arbeit für die Theoriebildung herangezogen und zitiert. Ihre Arbeiten liegen dem Wissenschafts-verständnis der Autoren zugrunde und bilden vielfach das Fundament für das Handeln in der jeweiligen Praxis.
Die Systemtheorie stellt die Frage nach den Gemeinsamkeiten von komplexen, dynamischen Systemen unterschiedlichen Phäno- und Genotyps, ihren Verhaltensweisen und ihrem (erfolgreichen) Überdauern oder Bestehen in der Zeit. Die Diskussion, die die verschiedenen Wissen-schaftsdisziplinen überspannt, ist darum bemüht, ein begriffliches Instrumentarium zur Bezeichnung dieser Phänomene zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus zur Etablierung einer „systemischen Denkweise" in Theorie und Praxis beizutragen.[182] Der gemeinsame Fokus aller Vertreter der modernen Systemtheorien liegt dabei auf dem Phänomen der nicht-linearen Prozessdynamik.[183]
Um die Dynamik verschiedener Systeme zu beschreiben, nutzen die Systemtheoretiker eine Denkweise, die mögliche Zustände eines Systems und Einflüsse auf das System berücksichtigt. Es gilt nicht das „Entweder-oder", sondern das „Sowohl-als-auch" bzw. das „Entweder-und-oder" als oszillierende Beschreibungsweise.[184] Diese Konzepte stehen (noch) häufig „in einem krassen Gegensatz zur klassischen Organisationslehre, wonach Strukturen durch Führungs- und Steuerungsinstanzen entworfen und ‚von außen' in das betreffende Sozialsystem eingegeben werden".[185]
Mitunter wird der Begriff „systemisch" inflationär verwendet, sodass Kritiker aus Theorie und Praxis den Vorwurf äußern, die Systemtheorie und ihre Strömungen seien Modewellen, lange schon bekannt, Trivialitäten des Alltags oder gar „alter Wein in neuen Schläuchen".[186] Die bei GAIRING (2008) zitierte Antwort MALIKs (1982) spiegelt die Auffassung der Autoren treffend wider:

---

[182] Vgl. BEISEL 1996, S. 47ff.
[183] Vgl. BEISEL 1996, S. 22.
[184] Vgl. BEISEL 1996, S. 20.
[185] BEISEL 1996, S. 10; siehe auch MALIK 2007.
[186] Vgl. GAIRING 2008, S. 138f. und die dort genannten Autoren.

> „Zum Neuigkeitsgrad der evolutionären Auffassung und zu deren Bedeutung für das Management ist zu sagen, dass etwas uralt sein kann – und dennoch entscheidende Bedeutung haben kann – möglicherweise, weil man gewissen uralten Einsichten und Erkenntnissen eben bisher keine oder zu wenig Bedeutung geschenkt hat oder vielfach auch deshalb, weil bis weit in die siebziger Jahre hinein diese Einsichten aufgrund der relativ ausgeprägten Stabilität und damit Planbarkeit der Wirtschaft tatsächlich nicht so wichtig waren. Die Situation hat sich aber in den vergangenen Jahren radikal verändert … die zusammengeschrumpften Marktpositionen von Unternehmungen und ganzen Branchen, die faktische Unlenkbarkeit vieler Großunternehmen und anderer sozialer Institutionen, die verzweifelten Versuche von Führungskräften, ihre Unternehmungen wieder unter Kontrolle zu bringen, die ungelösten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme, angesichts welcher alle bekannten Rezepte zu versagen scheinen und die Tatsache, dass wir hilflos vor einer Situation stehen, die wir, wie uns zu dämmern beginnt, aufgrund falscher Theorien über soziale Systeme selbst geschaffen haben. Was soll angesichts dieser Situation der Vorwurf der Trivialität – und derjenige, dass ohnehin schon alles bekannt gewesen sei? Trivial? – meinetwegen; aber deshalb noch lange nicht irrelevant. Bekannt? Wem und in welcher Form? Und warum wurde dann nicht anders gehandelt?“[187]

Mit diesem Zitat wird deutlich, dass die Systemtheorie sich nicht nur aus sich selbst heraus, also theoretisch, legitimiert, sondern dass namhafte Vertreter aus der angewandten Systemtheorie die praktische Relevanz betonen und diese als adäquate Reaktion auf die vielfältigen Herausforderungen in Gesellschaft und Wirtschaft begreifen.[188]

[187] MALIK 1982, S. 103ff. zit. in: GAIRING 2008, S. 139.
[188] Vgl. GAIRING 2008, S. 139.

2.2.1 DIE SYNERGETIK UND DIE THEORIE DER SELBSTORGANISATION[189]

Die Konzepte der Synergetik[190] und der Selbstorganisation sind den modernen Systemtheorien[191] zuzuordnen, welche sich durch ihre komplementäre Denkweise von der sog. Kybernetik 1 abheben, daraus jedoch hervorgegangen sind.

Die synergetische Organisationstheorie bietet durch ihren hohen Abstraktionsgrad als ganzheitliche Metatheorie die Möglichkeit, sich mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Strukturen durch Selbstorganisation zu beschäftigen.[192] Um den Strukturwandel zu erklären, kann die Theorie der Selbstorganisation als zentrale Theorie herangezogen werden. Selbstorganisation wird in diesem Sinne als ganzheitliches, systemisches Phänomen, also als System-eigenschaft verstanden, das sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makro-ebene von Systemen zu beobachten ist, und so einem umfassenderen Verständnis von Organisationen dienen kann.[193]

Die in komplexen Systemen auftretenden Selbstorganisationsphänomene haben derweil zu einer neuen Wahrnehmung in Bezug auf Interventionen geführt. Interventionen sind in all den Feldern relevant, in denen Ver-änderungsprozesse von Menschen initiiert und gefördert werden – z. B. in den Feldern Beratung, Psychotherapie, Unternehmens- und Organisations-entwicklung sowie ebenfalls in der Medizin. SCHIEPEK (2007) hält fest:

> „Diese neue Sichtweise ist zugleich eine sehr alte: ‚Medicus curat, natura sanat', wusste schon Paracelsus. In moderner Diktion: Therapie besteht darin, Bedingungen für das Auftreten von Selbstorganisationsprozessen zu schaffen, die im System selbst, autonom, eigendynamisch und nur begrenzt vorhersehbar, erzeugt

---

[189] Vgl. dazu das Grundlagenwerk von NIEMEIER 2000.

[190] Die grundsätzliche Unterscheidung zwischen Synergetik und Kybernetik (2) besteht darin, dass in der Synergetik Systeme ihre Zustände, die sie aufgrund bestimmter äußerer Parameter, wie etwa Temperaturdifferenzen, allein annehmen. Vgl. HAKEN 1999 in EISENHARDT/LIENHARD/PETANIDES 1999, S. 168 „Über Beziehungen zwischen der Synergetik und anderen Disziplinen." Dagegen wird besonders von MALIK (2006, S. 27f.) betont, dass die Kybernetik die Wissenschaft vom Funktionieren – besonders von komplexen Systemen – ist. Der Unterschied zur Synergetik wird u. E. besonders in diesem Zitat deutlich: „Das Grundprinzip für richtiges und gutes, also kybernetisches Management heißt: Organisiere ein komplexes System so, dass es sich weitgehend selbst organisieren, selbst regulieren und evolvieren kann." MALIK 2006, S. 28. Zur Kybernetik zweiter Ordnung vgl. auch STEINKELLER 2007, S. 244.; GAIRING 2008, S.143ff.

[191] Einen umfassenden Überblick zu den modernen Systemtheorien bei BEISEL 1996, S. 20ff.; GAIRING 2008; SIMON 2007a und zu den Grundbegrifflichkeiten der allgemeinen Systemtheorie vgl. z. B. KRIEGER 1996.

[192] Vgl. BEISEL 1996.

[193] Vgl. PROBST 1987, S. 14.

werden. Insbesondere handelt es sich in Beratung und Therapie um Ordnungsübergänge zwischen Mustern des Denkens, Fühlens und Verhaltens, sodass Entwicklungsprozesse von Patienten als Kaskade solcher Ordnungsübergänge interpretiert werden können. Hierin unterscheidet sich Therapie nicht von anderen Lern- und Entwicklungsprozessen, die ebenfalls in Form kaskadenartiger Selbstorganisation stattfinden – z. B. motorische Bewegungsabläufe, Wahrnehmung, Gedächtnisaktivierung, Entscheidungsprozesse, Lernen neuer Fertigkeiten, Gestaltung und Veränderung sozialer Entwicklungen.“[194]

2.2.1.1 DIE SYNERGETIK

Die Synergetik als „Lehre vom Zusammenwirken“ und als eine interdisziplinär angelegte Wissenschaftsdisziplin begründete HAKEN mit der von ihm in den Sechzigerjahren entwickelten Lasertheorie.[195] Der Laser dient dabei als Paradebeispiel für die Entstehung von Ordnung durch Selbstorganisation. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob es allgemeine Gesetzmäßigkeiten für das Phänomen der Selbstorganisation von komplexen Systemen in den verschiedenen Wissensgebieten gibt.[196] Selbstorganisation meint dabei die generelle Fähigkeit eines nicht-trivialen Systems[197], bei Veränderung der Umweltparameter verschiedene Systemzustände herzustellen, ohne hierfür auf eine äußere „Hilfsinstanz“ angewiesen zu sein. Ordnung entsteht also durch die innere Dynamik des Systems.
Die Synergetik als Theorie dynamischer Systeme wird z. B. in der Soziologie auf die Modellierung revolutionärer Veränderung und ihrer Neustrukturierung oder in der Ökonomie auf Konjunkturschwankungen angewandt.[198] Eine synergetische Sicht auf Organisationen wird wegen ihrer Prozesshaftigkeit der Komplexität und Dynamik organisationalen Geschehens eher gerecht, als die Perspektive herkömmlicher Organisationstheorien,[199] welche einen statischen Zustand von Organisation beschreiben.

---

[194] SCHIEPEK 2007, S. 148; Vgl. GAIRING 2008, S.159ff.
[195] Vgl. Die umfassende Aufarbeitung der Synergetik bei NIEMEIER 2000.
[196] Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 30; SIMON 2007a, S. 24.
[197] **Nichttriviale Systeme** sind nach FOERSTER im Unterschied zu **trivialen Systemen** zu sehen. Ökologische und soziale Systeme werden als nicht-triviale und komplexe Systeme verstanden. Vgl. ULRICH/PROBST 1988, S. 62.
[198] Vgl. SIMON 2007a, S. 24f.
[199] Zu den verschiedenen Strömungen der Organisationstheorie siehe auch SCHREYÖGG 1998, S. 29ff.

Das Begriffssystem der Synergetik (z. B. Phase und Phasenübergang, Kontrollparameter, Symmetrie und Symmetriebrechung, Ordnungsparameter, kritische Fluktuation, Versklavungsprinzip) und ihre Modellannahmen sind auf einer hohen Abstraktionsebene mit hohem Allgemeinheitsgrad angesiedelt. Die „Übersetzung", d. h., die Anwendung der Begriffe auf soziale Systeme wie Organisationen gelingt z. Zt. lediglich durch Gestaltungsempfehlungen und Anerkennung der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Synergetik[200] und weniger durch empirisch belegte Spezifizierungen in den Einzelwissenschaften.[201] Trotzdem bietet es einen konzeptionellen Denkrahmen, „den Prozess der Selbstorganisation in der Wirklichkeit zu erkennen. (...) Das ‚ominöse' Phänomen der Selbstorganisation wird auf diese Weise greifbar."[202]

2.2.1.2 Die Theorie der Selbstorganisation

Die Theorie der Selbstorganisation ist ebenfalls eine Theorie auf hoher Abstraktionsstufe, die bis heute nicht in allgemeiner und konsistenter Form vorliegt und deren Verständnis dadurch erschwert wird, dass der Begriff „Selbstorganisation" in Natur- und Sozialwissenschaften unscharf verwendet wird.[203] Dennoch leistet sie einen Beitrag zur Erklärung des Phänomens des Entstehens und Vergehens stabiler Gestalten in dynamischen Systemen und erklärt die Bedingungen der Möglichkeit der Selbststabilisierung von Makrostrukturen in der Zeit.[204] Die zentrale Frage lautet, wie Ordnung entsteht und aufrechterhalten wird.[205]

---

[200] Vgl. BEISEL 1996, S. 7; NIEMEIER 2000.

[201] BOLBRÜGGE (1997) hält eine Übertragung auf Sozialsysteme und somit die Erklärung menschlichen Handelns durch diesen „mechanistischen Ansatz" für nicht hilfreich, da dieser zwar Regelmäßigkeiten beschreiben, diese aber nicht solide interpretieren kann. Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 43f.

[202] BEISEL 1996, S. 55.

[203] Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 11.

[204] Hinzuweisen ist auf die differenzierende Schreibweise von Selbstorganisation als Prozess und Selbst-Organisation als Bezeichnung des Metakonzepts von PROBST 1987, S. 12; DÜRR et al. 1998.

[205] Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 9.

2.2.1.2.1 ZUM BEGRIFF SELBSTORGANISATION

Der von PROBST (1987) auf der Basis von Systemtheorie und Kybernetik entwickelte Begriff Selbstorganisation meint „Ordnung“, die „emergentes Produkt einer vernetzten Ganzheit ist“.[206] Die Prozesse der Selbstorganisation sind nur in solchen Systemen möglich, die folgende vier Merkmale aufweisen: Komplexität, Selbstreferenz, Redundanz und Autonomie.[207]

HAKEN (1991) definiert Selbstorganisation am Beispiel des Systems Laser[208] als Übergang von einem ungeordneten in einen geordneten Zustand, ohne dass eine intern auszumachende Lenkungsinstanz dafür verantwortlich zu machen ist.[209] Ein geordneter Zustand ist demnach als die Entstehung regelmäßiger räumlicher, zeitlicher oder funktionaler Struktur zu verstehen.[210] Ausgehend von diesem Verständnis der Entstehung und Aufrechterhaltung von Ordnung durch Selbstorganisation in sozialen Systemen, bietet sich die Theorie der Selbstorganisation in einer nichtklassischen[211] Interpretation der Quantentheorie an, „das Phänomen von sich selbst stabilisierenden Gestalten in der Zeit als Wechsel von Ebenen und Krisen“ [212] zu verstehen.[213] Das Phänomen der Selbststabilisierung eines sich selbst organisierenden Systems als Vorgang in der Zeit kann folgendermaßen benannt werden:

---

[206] BOLBRÜGGE 1997, S. 76.

[207] Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 76.

[208] Zu den Merkmalen von selbstorganisierten Systemen, wie die des Lasers gehört, dass sie (energetisch) offen sind, Komplexität aufweisen, aus verschiedenen Komponenten bestehen und diese Komponenten miteinander in Wechselwirkung stehen. Vgl. HAKEN/WUNDERLIN 1991, S. 150 zit. in: BOLBRÜGGE 1997, S. 34.

[209] Vgl. HAKEN/WUNDERLIN 1991, S. 150 zit. in: BOLBRÜGGE 1997, S. 35.

[210] Vgl. BOLBRÜGGE 1997, S. 37.

[211] Der Begriff **nichtklassisch** meint, dass sich aus bekannten Fakten Wahrscheinlichkeitsaussagen formulieren lassen, nicht jedoch mit Sicherheit eintretende Vorhersagen. Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 8; WEIZSÄCKER 1992, S. 420, S. 428.

[212] DÜRR et al. 1998, S. 8.

[213] WEIZSÄCKER geht davon aus, dass die Abfolge von **Ebenen und Krisen** ein Charakteristikum fast aller zeitlichen Vorgänge ist (1988, S. 67ff., 1992, S. 86ff.) und beschreibt diese für die vier großen Themen Natur, Wissenschaft, Politik und Kultur (Vgl. 1988, S. 46ff.), „Die Allgegenwart des Phänomens der Ebenen und Krisen fordert zu einer sehr allgemeinen, also abstrakten Erklärung heraus, die nicht aus den speziellen Eigenschaften von Sternen, Organismen, Kulturen hervorgeht, sondern sich in diesen nur jeweils spezifisch verschieden auswirkt. Letztlich wird man dabei auf die Grundstruktur der Zeit, auf das Verhältnis von Faktizität und Möglichkeit, auch Vergangenheit und Zukunft genannt, zurückkommen, auf die Bedingtheit der jeweiligen Möglichkeiten in den jeweiligen Fakten“. WEIZSÄCKER 1988, S. 49.

> „Jedes stabile Ergebnis einer Fulguration[214] muss eine ihm eigene Kraft der Selbststabilisierung haben, eine Korrespondenz seiner inneren Struktur zu den äußeren Bedingungen seiner Existenz.“[215]

Diese Theorie ermöglicht es, soziale Systeme wie einzelne Individuen, Gruppen oder ganze Organisationen als selbstorganisierte Systeme wahrzunehmen.[216] In diesem Theorierahmen sind alle Individuen des betrachteten Systems am Prozess der Selbststabilisierung beteiligt. Die innere Ordnung äußert sich in der Kommunikation und Interaktion der Beteiligten, welche als erkennbare Verhaltensmuster die Stabilität oder Instabilität des beobachteten Systems anzeigen.[217] So ergibt sich eine grundsätzlich erweiterte Perspektive: Organisationsstrukturen werden nicht mehr isoliert als sachbezogen funktionierende und vorgegebene Strukturen aufgefasst, sondern im Zusammenspiel mit den beteiligten Subjekten wahrgenommen, die durch ihre Kommunikations- und Interaktionsmuster den Prozess der Selbstorganisation erst ermöglichen. Diese beobachteten Phänomene[218] und ihre Beschreibung als Fakten[219] werden in dieser Theorie nicht als „Abbild objektiver Wirklichkeit“ verstanden, sondern „fragen immer auch nach den durch diese Fakten bedingten Möglichkeiten in der Zukunft“.[220] Dieses Verständnis und Vorgehen ermöglicht es,

> „begründete Prognosen über das Eintreten zukünftiger Ereignisse abzugeben. Diese Prognosen sind differenzierte Vorhersagen im Horizont des jeweils fokussierten Systems und können als Grundlage für Gestaltungsempfehlungen dienen“.[221]

---

[214] **Fulguration** (lat. fulgur: „Blitz") ist die von Konrad Lorenz geprägte Bezeichnung für das plötzliche Entstehen neuer Eigenschaften in einem komplexen System, die nicht allein aus der Addition aller Eigenschaften der einzelnen Elemente des Systems vorhergesagt werden können. Der Begriff Fulguration entspricht demzufolge der Redewendung von Aristoteles „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ und somit dem heute verbreiteten Begriff der Emergenz. Vgl. WEIZSÄCKER1992, S. 189; WEIZSÄCKER 1995, S. 393, S. 494, S. 537.

[215] WEIZSÄCKER zit. in: DÜRR et al. 1998, S. 9.

[216] Vgl. KRUSE 2005, S. 50ff.

[217] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 9.

[218] Als **Phänomene** sind nicht isolierte Sinneswahrnehmungen zu bezeichnen, sondern jeweils nur das verständliche Ganze einer Situation, in deren Rahmen Sinneseindrücke erst eine mitteilbare Bedeutung bekommen. Dargestellt werden diese wahrgenommenen Phänomene in Form von „Wortgemälden“ (NIELS BOHR), mit denen dann der Selbstorganisationsprozess im Rahmen der gewählten Theorie untersucht werden kann.
Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 13.

[219] Durch das **In-Begriffe-Fassen** der Phänomene werden diese zu Fakten. „Fakten aber sind Fakten nur kraft der in ihnen angelegten Möglichkeiten“. WEIZSÄCKER 1992, S. 581; DÜRR et al. 1998, S. 12.

[220] DÜRR et al. 1998, S. 12.

[221] DÜRR et al. 1998, S. 12.

Eben dieses Vorgehen ist als interessant im Zusammenhang mit den Themen Führung, OE und PE dieser Forschungsarbeit zu erachten, sodass ein detailliertes Eingehen auf die Begrifflichkeiten dieser Theorie notwendig erscheint.

2.2.1.2.2 Begrifflichkeiten zur Theorie der Selbstorganisation

Die Theorie der Selbstorganisation arbeitet mit folgenden Schlüsselbegriffen[222]:
Unter **Struktur** (Syntax) ist der Rahmen zu verstehen, in dem man sich bewegen kann. Die Struktur ist notwendig zur Selbststabilisierung eines Systems und ein Epiphänomen der Funktion. Des Weiteren ermöglichen Strukturen erst die Praktiken und Funktionen.
Die **Funktion** (Semantik) gestattet es dem selbstorganisierenden System, einen angesteuerten Zustand in Korrespondenz mit den Rahmenbedingungen zu realisieren und den Sinn des jeweiligen Handelns zu begreifen.
Unter **Praktiken** (Pragmatik) sind die Verhaltensweisen zu verstehen, von denen man auf einen individuellen Prozess der Selbststabilisierung schließen kann. Sie werden daraufhin betrachtet, ob und ggf. wie die Strukturbildung in Korrespondenz zu den äußeren Rahmenbedingungen gelingt. Sofern sichtbar ist, dass zwischen den beobachtbaren Praktiken, den Bedeutungen dieser (also den Funktionen) und den strukturellen Gegebenheiten eine Kohärenz besteht, kann von einer erfolgreichen Selbststabilisierung gesprochen werden. Wenn keine Kohärenz besteht, spricht man von einer Krise, also einer Instabilität in der Zeit.
Korrespondenz zu den Rahmenbedingungen meint die wechselseitige Beeinflussung zwischen System und Umwelt, die die Selbstorganisation des Systems möglich macht. So können sich Organisationen der Umwelt anpassen, beeinflussen diese aber auch durch ihre Systemaktivität und Grenzziehung. Wenn diese Wechselseitigkeit zur Selbststabilisierung beiträgt, wird von Korrespondenz „zwischen dem System und den äußeren

[222] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 9ff.

Bedingungen seiner Existenz“ gesprochen.[223] Es ist von einem „Ordnungsparameter“ auszugehen, welcher als „Säule“ zu erkennen ist, der einen sich selbst stabilisierenden organisatorischen Prozess ermöglicht. Diese „Säule“ steht in Korrespondenz zu den wahrgenommenen Phänomenen – beschrieben als Fakten aus der Vergangenheit und den in ihnen prognostizierten bzw. erkannten (Handlungs-) Möglichkeiten für die Zukunft. Der „Ordnungsparameter“[224] wird erkennbar in der Kohärenz zwischen Praktiken, Funktionen und Strukturen. Durch Änderungen der Informationen oder der Rahmenbedingungen in der Zeit kann die Kohärenz erlöschen.[225]

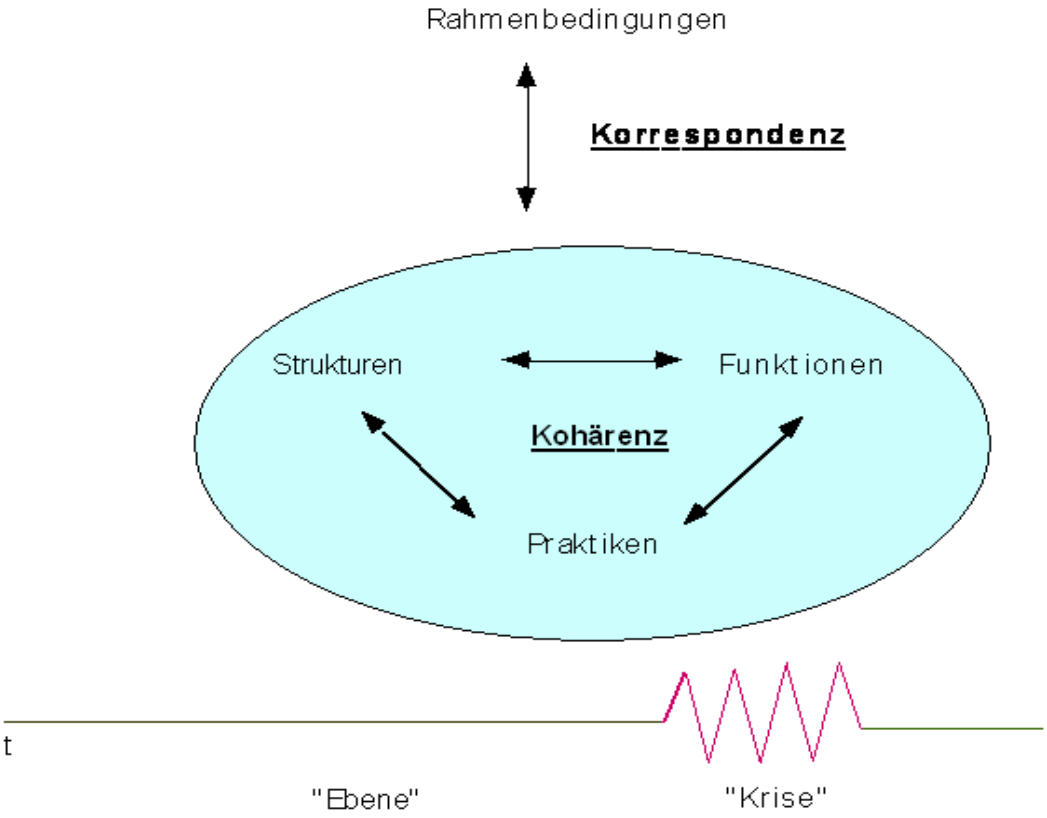


Abbildung 12: Theorie der Selbstorganisation[226]

Krise[227] bezeichnet den Zustand der Auflösung des bisherigen Ordnungszustands aufgrund veränderter Bedingungen der Existenz in der Zeit und wird hier verstanden als alternierend-emergentes Systemphänomen

[223] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 11.
[224] Nach BEISEL (1996, S. 120) können **Ordnungsparameter** (z. B. Regeln, Normen, Selbstverständlichkeiten, Basisannahmen) mit Strukturen gleichgesetzt werden.
[225] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 9ff.
[226] Quelle: DÜRR et al. 1998, S. 11.
[227] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 10; KRUSE 2005.

der Instabilität durch fehlende Kohärenz von Funktionen, Praktiken und Strukturen. Bis dahin entwickelte Praktiken können keinen Beitrag zur Selbststabilisierung mehr leisten. Diesen Zustand der fehlenden Kohärenz kann man als Ausgangspunkt des sich selbst-organisierenden Systems für das Aufsuchen bzw. Konstituieren eines „Gleichgewichtszustands" benennen, der eine stabile Gestalt mit den eben beschriebenen Bedingungen der Kohärenz, Ordnungsparameter und Korrespondenz als Ergebnis hat.[228]

2.2.2 ZWISCHENFAZIT

Die Theorie der Synergetik und die Theorie der Selbstorganisation eignen sich als umfassende (Organisations-)Theorien des Wandels. Sie können das Thema Führung und PE fundieren sowie das kritisierte Theoriedefizit der klassischen OE ausgleichen.[229]

In der Praxis können diese Theorien den Führungskräften (und somit auch der PE und OE) als Diagnose- und Prognoseinstrument für mögliche Tendenzen und Entwicklungen in der Zukunft dienen. Die sich aus den Prognosen ableitenden Argumente ermöglichen plausible Gestaltungs-empfehlungen,[230] die von Führungskräften für Interventionen genutzt oder durch die zahlreichen Methoden der PE und OE so spezifiziert werden können, dass Entwicklung und Lernen konzentriert initiiert werden können.

Auf der Basis dieser systemischen Theorien wird die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer Kohärenz von OE und PE theoretisch fundiert: Die isolierte Betrachtung von z. B. Organisationsstrukturen oder das ausschließliche und vor allem von der Organisation losgelöste Qualifizieren von Führungskräften scheint aus dieser ganzheitlichen Perspektive als sinnloses Unterfangen. Ein Zitat von WEIZSÄCKER (1992) unterstreicht diese Behauptung:

> „Fakten sind die Fakten, die sie sind, kraft der Möglichkeiten, die sie konstituieren. Fakten sind irreversibel, aber Irreversibilität in einem

[228] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 10ff.
[229] Vgl. GAIRING 2008.
[230] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. 12.

> isolierten Objekt bedeutet nur mangelnde Kenntnis der Kohärenz (der ‚Phasenbeziehungen') der Wirklichkeit."[231]

Das Bewusstwerden des Phänomens der Selbstorganisation führt zu der Einsicht, dass Entwicklung ein individueller Prozess ist und kein von außen „gemachter". Aus dieser Perspektive ist OE „nicht Entwicklung rationaler Strukturen, in denen der Mensch erklärt wird und eingeplant ist, um daraus Organisationspläne abzuleiten, mit deren Verwirklichung vorausgesagte Systemzustände erreicht werden sollen [...]".[232] Um ein System wie z. B. eine Organisation und die in ihr tätigen Führungskräfte und Mitarbeiter langfristig handlungs- und entwicklungsfähig zu halten, bedarf es einer kohärenten und systemisch fundierten Arbeit von PE und OE, die darauf ausrichtet sein muss, ein Gleichgewicht zwischen den drei Faktoren Struktur, Funktion und Praktiken herzustellen.[233] Dieses benötigt eine systematische und kontinuierliche Zusammenarbeit, die aber nicht mit der Stabilisierung, verstanden als einen endgültigen Zustand im Sinne des z. B. LEWINschen Phasenmodells,[234] beendet sein kann. Zustände der Stabilität und der Instabilität sind aus systemtheoretischer Sicht keine strukturellen Alternativen, sondern integrale, alternierende, zueinander in wechselseitiger Beziehung stehende Phänomene. Ein „pathologischer" Systemzustand liegt erst dann vor, wenn sich das Verhältnis von Ebenen und Krisen in der Zeit als ein gestörtes Verhältnis erweist.[235] Es geht also vielmehr darum, die periodische Abfolge von Ebenen und Krisen als eine Chance für den bewussten Umgang mit permanenter Veränderung zu akzeptieren und den Nutzen der sich daraus ergebenden Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen.

Das hier vorgestellte Modell impliziert nicht ein Wachstumsverständnis im Sinne einer Höherentwicklung, sondern wird mit einer höheren Entwicklungsfähigkeit assoziiert. Ein systemisches Modell von Wandel macht keine deskriptiven oder normativen Modellannahmen, sondern legt den Akzent auf die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Wandels. Ein wesentlicher

---

[231] WEIZSÄCKER 1992, S. 185.
[232] LUMPE 1989, S. 83.
[233] Vgl. LUMPE 1989, S. 83f.
[234] Vgl. z. B. die verschiedenen Phasenmodelle bei BEISEL 1996, S. 275ff.

Unterschied zu traditionellen OE-Modellen liegt in der Betonung der Fähigkeit zur Selbstorganisation. Das Entwicklungsziel wird nicht vorgeschrieben, sondern ist das Resultat des Handelns aller am Prozess Beteiligten und somit ein Zusammenspiel aus Fremd- und Selbstorganisationsprozessen. Der Prozess der Entwicklung steht dabei im Zentrum und behält dennoch gleichzeitig Ziel und Zweck (also die Frage nach dem „WAS soll verändert werden?“ bzw. „WELCHEN SINN hat die angestrebte Veränderung?“) im Blick.

Im Gegensatz zur tayloristischen Organisationsform, die auf der Annahme basiert, die Umweltbedingungen von Organisationen seien von Stabilität geprägt, wird der bewusste Umgang mit einer sich immer schneller verändernden Umwelt als die zentrale Herausforderung des Managements heutiger Organisationen angesehen. Hieraus ergibt sich das Dilemma, einerseits flexible Anpassungsfähigkeit zu gewährleisten und andererseits eine stabile Grundkonfiguration des Systems[236] und eine Kontinuität der Wertschöpfung zu sichern.[237]

Dieser scheinbare Widerspruch bringt seit Jahren immer neue Managementstrategien und -methoden mit immer kürzerer Halbwertszeit hervor. Lean Management, Total Quality Management, Simultanous Engineering etc., gefolgt von Business Process Reengineering, Benchmarking, fraktale Organisation u. a. sind die Leitbilder[238] der verschlankten, prozessorientierten Organisationen der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts, mit deren Hilfe für jede Marktsituation die optimale Organisationsform eingeführt werden soll. KÜHL (2000) zeigt auf, dass die auf Rationalität beruhenden Modelle meist an der Schwelle von Theorie und Praxis, also bereits in der Implementierungsphase in den Betrieben, scheitern bzw. die anfangs überschwänglichen Hoffnungen enttäuscht werden.[239] So, konstatiert auch LEMAR (1997), löst eine Methode

---

[235] Vgl. BEISEL 1996, S. 277; KRUSE 2005.
[236] Vgl. PROBST 1992, S. 19.
[237] Vgl. KÜHL 2000b, S. 26.
[238] Hier wird der Begriff **Leitbilder** verwendet, da es sich bei der Aufzählung um verschiedene Kategorien (Konzepte, Methoden, Methodensammlungen, Strategien, Orientierungen etc.) handelt, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann; im Folgenden wird meist -neutral- von Strategien oder Konzepten gesprochen.
[239] Vgl. KÜHL 2000b, S. 39ff.

die andere ab und lässt „fragende Manager, erschöpfte Mitarbeiter und erschütterte Strukturen zurück, und dies gerade nicht Just-in-Time“.[240]
Es fehlt nach wie vor häufig an ganzheitlichem Verständnis, konzeptioneller Klarheit. Es fehlt sowohl an qualitativer wie an theoretisch fundierter Ausrichtung in den Feldern der Organisationsvision und -philosophie, dem Organisationsleitbild und der Organisationskultur. Verbindlich geltende Leitlinien für die Mitarbeiterführung und Spielregeln für das Zusammenwirken der Führungskräfte sind nach wie vor oft Mangelware. Unklarheit und Unbewusstheit in diesen Feldern bringt eine Führungsarbeit und oft auch Führungskräftequalifizierung nach Gutdünken. Deshalb ist bei der Gestaltung (Konzeption, Vorbereitung, Durchführung, Begleitung wie auch Nachbereitung) von Führungskräfteentwicklungsprogrammen, wenn sie denn als wirksamer Katalysator bei Veränderungsprozessen gewollt ist, diesen theoretischen Ansätzen Rechnung zu tragen.

2.3 Bildungsorganisationen aus Sicht der Organisationstheorie

Bevor wir auf die organisationstheoretischen Perspektiven auf Bildungsorganisationen eingehen, wird das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von Bildung skizziert.

2.3.1 Der zugrundegelegte Bildungsbegriff

Er orientiert sich an den Definitionen von EULER/HAHN (2004), LENZEN (1997) und HENTIG (2003). Demnach wird Bildung dort sichtbar, wo es mittels Handlungskompetenzen zu einer individuellen Bewältigung von sozioökonomischen Lebenssituationen kommt.[241] Um die verschiedensten Lebenssituationen bewältigen zu können, braucht es individuelles Wollen im Sinne der Selbstüberschreitung und Können im Sinne eines individuellen Wissensbestandes.[242] Nach HENTIG (2003) ist Bildung im Ergebnis „die Gesamtheit

[240] LEMAR 1997, S. 1.
[241] Vgl. EULER/HAHN 2004, S. 75, S. 128, S. 207; EULER 1997, S. 85.
[242] Vgl. LENZEN 1997, S. 951ff.

des Wissens und der Fertigkeiten, der Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung und Überleben erforderlich sind“[243].

LENZEN (1997) versteht Bildung als eine mehrfache Paradoxie: Bildung ist sowohl ein Prozess als auch das Ergebnis eines Prozesses. Im Sinne von „Reife“ ist Bildung abgeschlossen und im Sinne von „Selbstüberwindung“ unbeendet. Bildung hat eine klare Zielorientierung („Vollendung“) und zugleich ist der Prozess zieloffen („Freiheit“). Bildung ist als Prozess determiniert (im Sinne der „inneren Natur“) und nicht determiniert („Sich-selbst-erschaffen“). Bildung bedeutet für das Individuum, etwas zu werden, was es seiner Natur nach schon ist. Als Resultat ist Bildung gleichzeitig die (Höher-)Bildung des Individuums und der Gattung. Der Bildungsprozess ist im Resultat sowohl ein Produkt des Individuums als auch eines der Sozialität. Durch diese paradoxale Struktur ist Bildung ein dauerhafter Prozess.[244]

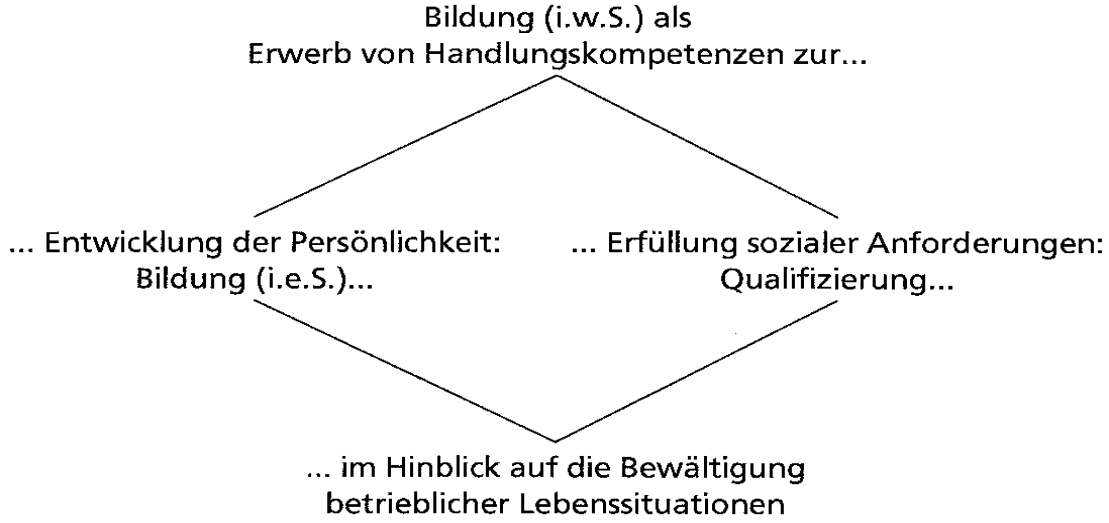


Abbildung 13: Differenzierung des Bildungsbegriffs[245]

Da es in dieser Forschungsarbeit um das Lernen von Führungskräften in Organisationen für Organisationen geht, gelten die folgenden Merkmale von Bildung als relevant: Bildung zeigt sich im Handeln der Organisations-mitglieder und wird als Metabegriff für den Erwerb von Handlungs-kompetenzen verwendet. Dabei vereint der hier zugrunde gelegte Begriff sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Anforderungs-

[243] HENTIG 2003, S. 224.
[244] Vgl. LENZEN 1997, S. 956f.
[245] Quelle: DIESNER 2008, S. 34 in Anlehnung an EULER 1997, S. 87.

orientierung, basiert auf der Eigen- und Sozialverantwortlichkeit und ist sowohl Prozess als auch Ergebnis von Kompetenzerwerb.[246]

2.3.2 ORGANISATIONSTHEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF BILDUNGSORGANISATIONEN

An dieser Stelle werden einige organisationstheoretische Ansätze[247] und ihre Anwendungsmöglichkeiten auf Bildungsorganisationen (als Spezialform von Organisationen) skizziert. Beim Vergleich der Ansätze wird klar, dass es kein „richtiges" Bild für Bildungsorganisationen gibt. Deutlich wird eher, dass sie sich ergänzen und erst im Zusammenwirken ein umfassenderes Verständnis von Organisationen ermöglichen.[248] Am häufigsten werden die Theorien der professionellen Bürokratie, die neo-institutionalistische Perspektive, die mikropolitische Sichtweise sowie die Theorie der losen Koppelung genannt.
Die Beschreibung von **Bildungsorganisationen als professionelle Bürokratie** geht auf MINTZBERG (1979) zurück. Dieser beschreibt in seinem Grundlagenwerk „The Structuring of Organizations" in Abgrenzung zur klassischen Bürokratie die professionelle Bürokratie, bei der Bildungsorganisationen als Paradebeispiel gelten. Im Unterschied zur klassischen Bürokratie, die sich bei ihrer Aufgabenerledigung auf klar definierte Regeln, Verfahren, Prinzipien und Hierarchien bezieht, verlassen sich professionelle Bürokratien auf die Standardisierung von Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter. Die klassische (am Maschinenbild ausgerichtete) Bürokratie basiert auf hierarchischer Autorität und der Macht sowie Durchsetzbarkeit der organisationsimmanenten Regeln. Dagegen folgt die professionelle Bürokratie der professionellen Hierarchie und der Macht der Expertise.[249]
Die als professionelle Bürokratie bezeichneten Organisationen sind mit drei wesentlichen Managementherausforderungen konfrontiert:

- Großen Koordinationsschwierigkeiten,
- der Aufgabe, den Handlungsspielraum der Organisationsmitglieder zu gestalten,
- gravierenden Innovationsproblemen.

---

[246] Vgl. DIESNER 2008, S. 30ff.
[247] Eine andere, sehr ausführliche Übersicht findet sich bei STAEHLE 1994, S.143ff. sowie in Kombination mit Menschenbildern STAEHLE 1994, S.178f.
[248] Vgl. RÖBKEN 2008, S. 20.
[249] Vgl. MINTZBERG 1979, S. 52.

Wandel von professionellen Bürokratien wird nach MINTZBERG (1979) nicht dadurch realisiert, dass Reformen von „oben“ angeordnet werden, die die Professionellen stärker unter Kontrolle bringen sollen. Stattdessen empfiehlt er schon damals, bei den Professionellen anzusetzen, wenn Wandel langfristig vollzogen werden soll. Nur durch die Veränderung der Professionellen selbst, durch die Veränderung von z. B. Ausbildungswegen, den Zugangsbedingungen zur Profession sowie durch kontinuierliche Weiterbildung, könnten sich professionelle Bürokratien verändern.[250]
In Abgrenzung zu den vorher skizzierten Organisationstheorien existiert ein Ansatz, der **Bildungsorganisationen als institutionalisiertes Gebilde** versteht. Dieser soziologische Ansatz geht auf den sog. Neoinstitutionalismus zurück.[251] Bei diesem Ansatz werden Organisationen als rein passive Gebilde gesehen, die sich ausschließlich an die externen Vorgaben und sozialen Normen anpassen, um damit überlebensfähig zu bleiben. Organisationen leben nach diesem Ansatz in einem sogenannten „iron cage“ – ausschließlich die institutionalisierten und sozial legitimierten Erwartungen allein bestimmen das Verhalten der Organisation.[252] Dieser Ansatz steht dem gewählten systemischen Ansatz dieser Arbeit diametral entgegen.
Ein weiterer sehr populärer Ansatz ist der, **Bildungsorganisationen als mikropolitisches Gebilde** zu betrachten. Dieser sieht generell Organisationen als begrenzt rational steuerbare Gebilde „interessengeleiteter Interventionen, Aushandlungen, Konflikte mit jeweils nur temporären Problemlösungen“[253]. Diese theoretisch fundierte mikropolitische Prozessperspektive ermöglicht die Analyse von Handlungen in bildungsorganisatorischen Kontexten. Bildungseinrichtungen werden demnach als das Ergebnis von permanent stattfindenden Auseinandersetzungen und Spielen der autonomen Akteure gesehen, die die ihnen hierfür zur Verfügung stehenden Machtquellen und Einflussmöglichkeiten nutzen und strategisch einsetzen.[254] Besonders die für Bildungsorganisationen typischen

[250] Vgl. MINTZBERG 1979.
[251] Vgl. MEYER/ROWAN 1977.
[252] Vgl. POWELL/DIMAGGIO 1991.
[253] TÜRK 1989, S.122. Dieser Ansatz wurde ebenso z. B. von BOSETZKY 1992, NEUBERGER 1995 stark thematisiert.
[254] Vgl. RÖBKEN 2008, S. 27f.

mehrdeutigen, instabilen und wenig transparenten Entscheidungssituationen sind eine ideale Voraussetzung für mikropolitische Prozesse. Häufig werden deshalb gerade Veränderungsprozesse von mikropolitischen Prozessen begleitet und darüber hinaus sehr häufig behindert. Motive für „mikropolitische Spielchen“ gibt es zahlreiche: Organisationsmitglieder verfolgen jeweils ihre eigenen Interessen, haben divergierende Karrieremotive und unterschiedlich ausgeprägte Machtgelüste.[255] Die Grundannahme ist, dass die Entscheidungsprozesse umso politischer sind, je größer die Handlungsspielräume der Akteure sind.[256] Demnach sind Bildungsorganisationen mit ihrem hohen Anteil an Professionellen mit großem Gestaltungsspielraum geradezu für das Wirken von mikropolitischen Prozessen prädestiniert. Die Größe des Gestaltungs- und Handlungsspielraumes hängt u. a. von der Möglichkeit ab, Macht zu akkumulieren.[257] Macht als Grundstein zur Durchsetzung von Eigeninteressen wird in diesem Ansatz weniger formal als die hierarchisch legitimierte Positionsmacht denn als Resultat informeller Prozesse verstanden. BOURGEOIS/NIZET(1993) haben in Zusammenfassung der Literatur sieben für Bildungsorganisationen typisch geltende Machtquellen benannt:

- Expertenwissen
- Monetäre Ressourcen (z. B. Geschick in der Beschaffung, Verteilung ...)
- Informationen (z. B. Kontrolle, Weitergabe von …)
- Zeit (z. B. Beschleunigung oder Verlangsamung von z. B. Entscheidungsprozessen …)
- Regeln (z. B. Drohung der Anwendung …)
- Koalitionen (z. B. Menge an Verbündeten zur Durchsetzung von Entscheidungen …)
- Sprache und symbolische Handlungen (z. B. Titel, Bürogröße oder –Ausstattung, Platz in Gremien …)

Generell lässt sich zusammenfassen, dass mikropolitische Prozesse alltäglich in Organisationen stattfinden und gleichzeitig Organisationen viel dafür tun, dass diese nicht Gegenstand der öffentlichen Diskussion werden. Positiver Effekt des politischen Ausagierens der Interessenkonflikte kann

[255] Vgl. SCHREYÖGG 1998, S. 426.
[256] Vgl. CROZIER/FRIEDBERG 1993, S. 8; SCHREYÖGG 1998, S. 427.
[257] Vgl. dazu auch die detaillierten Ausführungen von STAEHLE 1994, S. 377ff.

sein, dass diese eine verwertbare Quelle für organisationalen Wandel darstellen können.[258]

Als vierter Ansatz sei hier das Verständnis von **Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Gebilde** skizziert. Mit dem Begriff „lose Koppelung“ bezeichnet z. B. WEICK (1976) Ereignisse in Organisationen, die zwar miteinander in Beziehung stehen, jedoch jeweils auch einen eigenen Sinn verfolgen sowie eine eigene Identität zeigen und somit zu einem gewissen Grad getrennt voneinander agieren. Wenn z. B. eine Schulleitung mit einer Fokussierung auf Management- und Verwaltungsaufgaben wenig Variablen mit den typischen Tätigkeiten eines Lehrers (der Unterrichtsfokussierung) teilt, dann spricht man von loser Koppelung. Gerade dieses Konzept wurde in den vergangenen Jahren intensiv im Kontext der Steuerbarkeit von Bildungsinstitutionen diskutiert.[259]

[258] Vgl. SCHREYÖGG 1999, S. 434.
[259] Vgl. dazu die Auflistung bei RÖBKEN 2008, S. 33.

Lose Kopplungen bieten eine Reihe von Vor- und Nachteilen für Bildungsorganisationen, die hier kurz aufgelistet werden:

Positive Effekte loser Koppelungen	Negative Effekte loser Koppelungen
• Auf neue Anforderungen der Umwelt können Untereinheiten selektiv reagieren.	• Untereinheiten fokussieren ihre Ziele und verleihen ihnen eine hohe Priorität, dabei besteht die Gefahr, die Ziele der Gesamtorganisation zu vernachlässigen.
• Ausbildung verschiedener Expertisen möglich, ohne dass dies die gemeinsame Verwaltung tangiert.	• Die Zusammenarbeit der einzelnen Organisationseinheiten wird dadurch erschwert.
• Die Spezialisierung ermöglicht eine sensible Umweltwahrnehmung und zügige Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen.	• Die Spezialisierung birgt die Gefahr des „Tunnelblicks“; das Organisationswissen wächst nur in den Untereinheiten, das gemeinsame Verfügen über Wissensressourcen wird vernachlässigt.
• Probleme der Untereinheit haben wenig Auswirkung auf die anderen lose gekoppelten Organisationsteile.	• Organisationaler Wandel wird aufgrund geringer oder ganz fehlender Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten erschwert.
• Der Raum für Selbstbestimmung und Selbstentfaltung ist groß und wirkt sich positiv auf die Arbeitsmotivation in den Organisationen aus.	
• Besondere Projekte und Vorhaben können ohne kosten- oder abstimmungsintensive Verfahren umgesetzt werden.	

Abbildung 14: Die Vor- und Nachteile positiver Koppelungen[260]

Eine etwas andere Darstellung wählen SEITZ/CAPAUL (2005), um die verschiedenen Organisationsverständnisse des Bildungssystems zu beschreiben. Diese decken sich mit der im allgemeinen Theorieteil beschriebenen Einteilung von Organisationen.

[260] QUELLE: in Anlehnung an RÖBKEN 2008, S. 33f. die sich auf WEICK 1976.bezieht.

Abbildung 15: Sichtweisen organisatorischer Zusammenhänge[261]

Als gesellschaftliches System betrachtet, ist das Schul- und Bildungssystem „als Ensemble von miteinander in organisatorischer und funktioneller Hinsicht verbundenen Elementen auf der Grundlage der durch die Bildungspolitik eines bestimmten Landes festgestellten Prinzipien“[262], zu verstehen. Eigenschaften dieses Systems sind Zielgerichtetheit, Hochkomplexität, Offenheit und ein probabilistischer Charakter. Die Zielgerichtetheit des Systems bedingt, dass „das Hauptkriterium der Beurteilung eines bestimmten Bildungssystems der Realisierungsgrad der ihm gestellten Ziele ist“[263]. Als hochkomplexes System besitzt Schule eine komplizierte Organisationsstruktur, die vielfältig miteinander verbundene und interagierende Elemente überspannt.[264] Das System Schule ist „offen“ in dem Sinne, dass es eine Vielzahl von Beziehungen und Rückkoppelungen zu anderen relevanten gesellschaftlichen Systemen unterhält bzw. mit diesen verknüpft ist. Die Hochkomplexität dieses Systems bringt es mit sich, dass sich nur Probabilitätsaussagen über die Ursache-Wirkungszusammenhänge treffen

[261] Quelle: in Anlehnung an GOMEZ/ZIMMERMANN 1992, S. 16 in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 195.
[262] PECHERSKI 1986, S. 148 in: HUBER 2003, S. 37.
[263] PECHERSKI 1986, S. 148 in: HUBER 2003, S. 37.
[264] Stichworte sind „loosely-coupled“ nach WEICK 1976, 1982 oder “vertikale Strukturdifferenzierung” nach ROSENBUSCH 1994a, 1982 in: HUBER 2003, S. 39. Vgl. auch ROSENBUSCH 2002, S. 16.

lassen, die es ermöglichen, Wahrscheinlichkeiten und Regelmäßigkeiten festzustellen, nicht aber Gesetze im wissenschaftlichen Sinne abzuleiten. Das Schulsystem hat zahlreiche Verknüpfungen zu anderen Subsystemen der Gesellschaft und ist von den vielfältigen Veränderungen und Wandlungsprozesse in der Gesellschaft massiv betroffen. Konkret sieht es so aus, dass das ökonomische System die materielle Basis des Bildungssystems sichert und im Austausch dazu das Bildungssystem die notwendigen Qualifikationen bereitstellt. Das politische Subsystem setzt Rahmenbedingungen für das ökonomische, das Bildungssystem ist dem politischen System gegenüber loyal und profitiert von den finanziellen Werten, die das ökonomische System zur Verfügung stellt.[265]

FEND (1980) differenziert die verschiedenen Funktionen von Schule gegenüber der Gesellschaft in die Qualifikationsfunktion, die Selektions- und Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion. KLAFKI (1989) ergänzt diese Differenzierung um die Funktion der Kulturüberlieferung.[266]

Die Definition von Schule als eine Spezialform von Bildungsorganisation setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:[267]

- Schulen sind soziale Systeme, die ihre Wirkung über Lehr- und Lernprozesse und damit mit der Sozialisation der Lernenden erzielt.
- Schulen sind zweckorientierte Systeme, die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages die unterschiedlichen Interessen ihrer Anspruchsgruppen gleichzeitig bedienen müssen.
- Schulen sind wirtschaftliche Systeme, die im Sinne von betriebswirtschaftlichen Aspekten (Kosteneffizienz) einen hohen Bildungsnutzen erbringen sollen.
- Schulen sind als sozio-technische Systeme zu verstehen, da ihre Mitglieder unter Zuhilfenahme von Technik agieren.

Wurden die Diskussion um die pädagogische Qualität und die um die Effektivität ehemals getrennt geführt, so zeigen sich heute in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland und der Schweiz Auswirkungen einer Trendwende: Pädagogische Qualitätsfragen werden nun um Aspekte der Effektivität ergänzt.[268] Der Terminus der „Schuleffektivität“ wird weiter gefasst,

---

[265] Vgl. HÖRNER 1996 (der sich auf HURRELMANN 1975 bezieht) in: HUBER 2003, S. 39.
[266] Vgl. KLAFKI (1989) in: HUBER 2003, S. 39.
[267] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 20f.
[268] Vgl. OELKERS 1994, S. 71ff.; OELKERS/REUSSER 2008, S.19, 52f., S. 434.

um alle Dimensionen des Bildungssystems besser integrieren zu können. Man spricht heute deshalb von der „Wirksamkeit eines Bildungssystems (educational effectiveness)“[269].

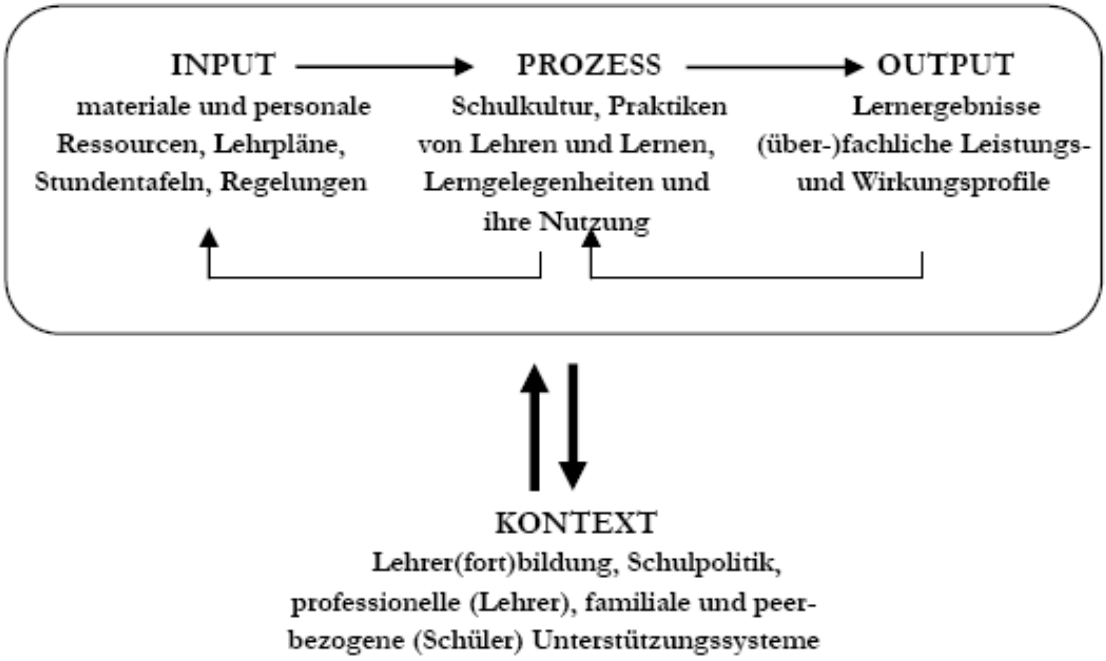


Abbildung 16: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen[270]

Unter der Fragestellung, was denn eine „gute Schule“ ausmacht, tragen SEITZ/CAPAUL (2005) aus den Forschungsergebnissen folgende bedeutsame Faktoren im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit einer Schule zusammen:[271]

- Klare und kommunizierte Bildungs- sowie Organisationsziele;
- eine starke, professionelle Schulleitung mit einem unterrichtsbezogenen Führungsstil;
- hohe Erwartungen an Lernende und Lehrende sowie die stetige Betonung der Lernorientierung;
- Evaluation von Lernfortschritten;
- Anerkennung und Motivation;
- die Betonung der Selbstverantwortlichkeit beim Lernen;
- aktive Gestaltung aller Beteiligten des Schullebens;
- Vorhandensein eines positiven und strukturierten Lernklimas;
- Konsens über generelle Ziele der eigenen Schule;
- zahlreiche Lernmöglichkeiten und -gelegenheiten;
- Integration der Eltern in schulische Angelegenheiten.

[269] CREEMERS et al. 1998, S. 126 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 21.
[270] Quelle: OELKERS/REUSSER 2008, S.19.
[271] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 22f. und die dort genannten Autoren.

Die Punkte kontinuierliches Feedback, die Einhaltung von Regeln, Ritualen und Disziplin, transparente Kommunikation von Erwartungen, eine gestaltete, attraktive und Transfer unterstützende Lernumgebung, die Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Schülern sowie eine kontinuierliche und schulorientierte Personalentwicklung sind zu ergänzen.[272]
Sollen diese Faktoren realisiert werden, braucht es aufseiten der Professionellen ein integriertes Verständnis von Systemen und ihren Wechselwirkungen sowie kontinuierliche Reflexions- sowie Lernprozesse.

> „Wenn das ‚Führen des Lernens' wirklich praktiziert wird, dann wird bei diesem Prozess eine Professionelle LernGemeinschaft gebildet, die viele der ‚Disziplinen' beherrscht, die eine lernende Organisation kennzeichnen. Eine solche Schule wäre nicht nur eine ‚lehrende Institution', sondern würde auch die Bezeichnung ‚Haus des Lernens' verdienen."[273]

[272] Vgl. u. a. STANDAERT 2002, S. 355.
[273] Vgl. BESSOTH 2007, S. 92.

3 ANSÄTZE DER ORGANISATIONSVERÄNDERUNG: WANDEL UND LERNEN

„Nichts ist beständiger als der Wandel."
HERAKLIT, ca. 500 v. Chr.

und

„Niemand kann gelernt werden.
Man kann nur selber lernen."
GÖTZ WERNER

Mit den Veränderungen von und in Organisationen beschäftigt sich die Organisationsforschung besonders in den Neunzigerjahren[274] und findet dort ihren Höhepunkt. Die Literatur zur Veränderung von Organisationen ist nahezu unüberschaubar und seit dieser Zeit ohne wesentliche Neuerungen.

3.1 FORMEN DES WANDELS

Aus der Erkenntnis, dass sich soziale Systeme wie Organisationen in einem permanenten Veränderungsprozess befinden, unterscheidet STAEHLE (1994) zwei Formen des Wandels:[275]

Wandel erster Ordnung, der eine Modifikation der Arbeitsweise der Organisation betrifft; auch „organizational development" genannt.

Wandel zweiter Ordnung („organizational transformation") dagegen ist qualitativ tief greifender und meint über die Änderung der Arbeitsweise hinaus, die Veränderung des Bezugsrahmens einer Organisation. Dieser Prozess ist dann nicht mehr nur als Wachstum, sondern als Entwicklung zu bezeichnen.

Wandel erster Ordnung	Wandel zweiter Ordnung
beschränkt auf einzelne Dimensionen	Mehrdimensional
beschränkt auf einzelne Ebenen	alle Ebenen umfassend
quantitativer Wandel	qualitativer Wandel
Wandel des Inhalts	Wandel im Kontext
Kontinuität, gleiche Richtung	Diskontinuität, neue Richtung
inkremental	Revolutionär
logisch und rational	vermeintlich irrational, andere Rationalität
Ohne Paradigmenwechsel	mit Paradigmenwechsel

Abbildung 17: Merkmale von Wandel erster und zweiter Ordnung[276]

[274] Vgl. u. a. dazu SYDOW 1995, 1999, 2000; STAEHLE 1999; TÜRK 1989; SCHREYÖGG 1998.
[275] Vgl. STAEHLE 1994, S. 849ff. Zur Kritik dieses Abgrenzungsversuches vgl. WIEGAND 1995, S. 144.
[276] Quelle: in Anlehnung an LEVY/MERRY 1986, S. 9 zit. in: STAEHLE 1994, S. 851.

Vor dem Hintergrund der drei Forschungsthesen sind hier die Wandelprozesse zweiter Ordnung im weiteren Verlauf von Bedeutung. Dabei ist es nicht ausreichend, Wandelprozesse zu registrieren und sie als eine permanente Begleiterscheinung zu akzeptieren. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie und wodurch diese Prozesse ausgelöst werden und wie man sie wirkungsvoll beeinflussen kann. Das bringt MALIK (2007) pointiert zur Sprache:

> „Es gibt […] nicht hier die Strategie und dann noch die Innovation, hier Struktur und Kultur und dann noch Wandel – oder besser gesagt: Eine solche Sichtweise würde nur Konfusion stiften und das Entscheidende verschleiern – nämlich, dass Strategie, Struktur und Kultur die Einlasspforten für Innovation und Wandel sind. […] Innovation und Wandel gehören, wie die Kultur auch, zu den […] emergenten Eigenschaften. […] Das Heute und das Morgen, das Bestehende und das Neue, das Operative und das Innovative, das Bekannte und das Unbekannte, das Vertraute und das Unvertraute gehören zusammen.“[277]

STAEHLE (1994) sieht den Anlass für organisationale Wandelprozesse in den „Widersprüchen zwischen beobachteten empirischen Erscheinungen/ Ereignissen und Erklärungsangeboten aus tradierten Wissensbeständen und Bezugsrahmen.“[278] Bisher gültiges, von wissenschaftlichen oder „Alltags-theorien“ geleitetes Handeln ist nicht mehr ausreichend, um in der neuen Situation angemessene Ergebnisse zu erzielen. Dieses Abweichen von geplanten oder prognostizierten Entwicklungsverläufen führt zu einer existenzbedrohenden Situation des Systems. Die entstehenden Sinnfragen und/oder „Probleme“ werden unter dem Begriff der Krise[279] subsumiert und als Auslöser von Wandel gesehen.[280]

---

[277] MALIK 2007, S. 276f.
[278] MALIK 2007, S. 851; siehe auch STAEHLE 1999, S. 902 hier in Bezug auf KUHN 1962.
[279] Zum Begriff der **Krise** vgl. WEIZSÄCKER 1988, S. 45ff., der sich u. a. auch auf KUFIN (1962) bezieht und das Modell der Ebenen und Krisen von DÜRR et al. 1998, S. l0f.; STAEHLE 1994, S. 851; KRUSE 2005.
[280] Vgl. STAEHLE 1994, S. 851, STAEHLE 1999, S. 901 hier in Bezug auf KUHN 1962.

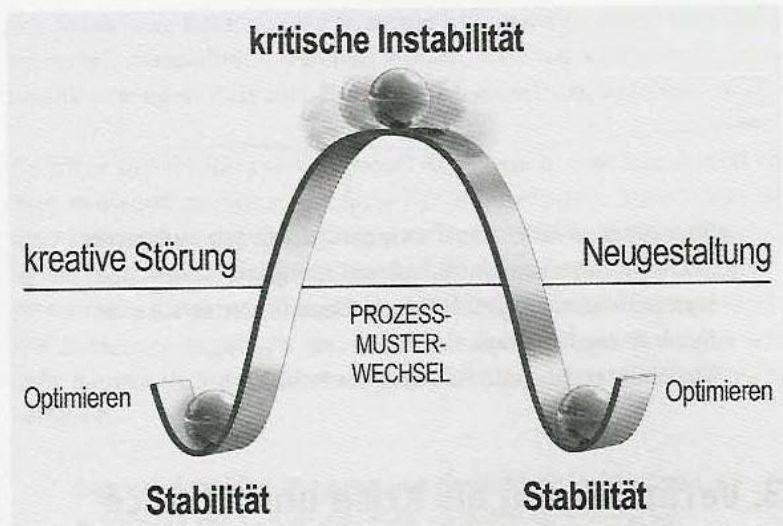


Abbildung 18: Darstellung kritischer Instabilität[281]

Das Diagnostizieren einer Krise ist das Ergebnis von individuellen oder kollektiven Wahrnehmungs- und Bewusstseinsbildungsprozessen[282] und nicht generell als negativ, sondern als systemimmanentes Phänomen sowie als Chance für Veränderung und Lernen zu betrachten.[283]

Der Ausgangspunkt für den Wandel zweiter Ordnung in phänotypischer Form einer Krise[284] ist die gestörte Kohärenz zwischen den interdependenten Faktoren Praktiken, Strukturen und Funktionen in Bezug auf die Korrespondenz des Systems zu den Rahmenbedingungen seiner Existenz[285] und führt nach LEVY/MERRY (1986) zu einem vierstufigen Wandlungsprozess, der in Krise, Transformation, Transition und Stabilisierung unterteilt ist.[286]

Wie Organisationen den Wandel bewältigen können, wird in der Literatur durch verschiedene Modelle der organisationalen Veränderung beschrieben.

---

[281] Quelle: KRUSE 2005, S. 57.

[282] Vgl. STAEHLE 1994, S. 853.

[283] Vgl. BEISEL 1996, S. 277; DÜRR et al. 1998, S. 10; KRUSE 2005, S. 57f.

[284] GREINER (1972, zit. in: BEISEL 1996, S. 275f.) geht in seinem Wachstumsmodell als Phasenmodell der Organisationsentwicklung auf Krisen als Ausgangsbedingung für eine weitere (damit impliziert: höhere) Entwicklungsstufe einer Organisation ein. Dabei kommt es nach jeder evolutionären Periode einer Organisation zur Ablösung durch eine revolutionäre Periode. Er verweist dabei auf die Notwendigkeit spezifischer Managementtechniken in den jeweiligen Phasen der Organisation. Vgl. auch GLASL/LIEVEGOOD 1996.

[285] Vgl. DÜRR et al. 1998, S. l0f.

[286] Vgl. LEVY/MERRY 1986 in: STAEHLE 1994, S. 857.

3.2 MODELLE DES WANDELS[287]

Die Systematisierung der vielfältigen Ansätze des organisationalen Wandels gestaltet sich schwierig.[288] PERICH (1992) unterteilt in vier Modellgenerationen der Organisationsdynamik, die praxisorientierte und organisationstheoretische Ansätze integrieren:[289]

- Das statische Gleichgewicht (**Equilibriummodelle**). Dieser Ansatz sieht Wandel als Ausnahmefall und als Störung des gewünschten Systemablaufs.[290]
- Der episodische Wandel (**Homöostasemodelle**) geht von der planbaren, in Schritten abfolgenden und nur temporär erfolgenden Veränderung aus (z. B. LEWIN).
- Der embryonische Wandel (**prädeterminierte Phasenmodelle**) versteht sich als endogen determiniert und in strukturierten Entwicklungssequenzen ablaufend.[291]
- Der konfigurale Wandel (**offene Entwicklungsmodelle**) berücksichtigt die Phänomene Stabilität und Wandel unter der Sichtweise, dass für Organisationen – trotz der theoretisch existierenden vielfältigen Möglichkeiten und Variablen nur bestimmte Kombinationen typisch sind.

In der Einteilung von TÜRK (1989) werden drei Modelle der Veränderung von Organisationen unterschieden, auf die sich die vorher angeführte Klassifikation ebenfalls bezieht.[292]

Zu den **Entwicklungsmodellen** zählt TÜRK (1996) das Lebenszyklus-, das Wachstums- und Kristallisationsmodell.[293] Der Auslöser von Veränderungen liegt, in Analogie zu biologischen Reifungsmodellen, im System selbst begründet. Es wird eine diskontinuierliche Abfolge von Entwicklungsstufen im Leben einer Organisation unterstellt, die in typische, aufeinander folgende Phasen geordnet ist.

---

[287] Eine Ausführliche, aber aus Sicht der Autoren im Vergleich zu WIEGAND 1995 keine wesentlich neuen Erkenntnisse bringende Aufarbeitung des Themas findet sich z. B. bei SCHREYÖGG/CONRAD 2000.
[288] Vgl. WIEGAND 1995, S. 86.
[289] Vgl. PERICH 1992 in: WIEGAND 1995, S. 80f.
[290] Vgl. auch das Modell des organisationalen Wandel als Transformation nach ZAUGG 2001, S. 2.
[291] Vgl. u. a. GREINER 1972, in: BEISEL 1996, S. 276ff.
[292] Vgl. TÜRK 1989, S. 55ff.
[293] Vgl. TÜRK 1969, S. 59.

	Modellkategorien		
Grundkategorien	**Erklärungs-modelle**	**Selektionsmodelle**	**Lernmodelle**
Objekte	Einzel-organisationen	Einzelorganisationen; Populationen von Organisationen; Communities von Organisationen; Organisationsformen	kognitive Strukturen von Individuen und Kollektiven; Organisations-strukturen
Subjekte	„System“	Individuen? Organisation? „unsichtbare Hand“	Individuen; Kollektive
Medien	„Selbst-organisation“ „Eigendynamik“	Bewährung/Scheitern; reproduktiver Erfolg	Erkenntnis, Einsicht; Verstärkungs-mechanismen
Triebkräfte	endogene Dynamik	Konkurrenz; Erfolgsorientierung	Bedürfnis-befriedigung; Wertrealisierung; Erfolgsorientierung
Prozesse	teleologisch; gerichtete Muster; genetische Kausalität	blinde Variation; akausale Struktur-kopplung von System und Umwelt	Akkumulation von Kompetenzen; „epigenetische Optimierung“
Strukturen	Gestaltwandel; Selbstverstärkung	z.T. Gestaltwandel, Wandel von Organisationsformen; „Absterben“ von Organisations-populationen	Gestaltwandel

Abbildung 19: Modelle der Veränderung von Organisationen im Zeitablauf[294]

Selektionsmodelle sind populationsökologische Wandelmodelle, die Wandel durch evolutionstheoretische Variablen, wie „Variation“, „Selektion“ und „Retention“, erklären.[295] Diesen Modellen liegt die zentrale Annahme zugrunde, dass sich Organisationen in ihrer Umwelt bewähren müssen, ohne dass planvolles Handeln (z. B. des Managements) einen Einfluss auf das Überleben der Organisation haben könnte.[296]

Lernmodelle schreiben Organisationen die Fähigkeit zur Anpassung des Lernens und der Entwicklung zu. Lernmodelle betonen die Möglichkeit der selbstständigen Veränderung von Organisationen in Form von

[294] Quelle: TÜRK 1989, S. 59.
[295] Vgl. TÜRK 1989, S. 80.
[296] Vgl. WIEGAND 1995, S. 91.; STAEHLE 1994, S. 857f.

Rückkopplungen durch und in der Umwelt und den aktivistischen Charakter des organisationalen Handelns. In den Lernmodellen wird nicht explizit die Höherentwicklung durch Lernen herausgestellt, jedoch auf die Existenz und Relevanz von Lernprozessen hingewiesen.[297] Im Gegensatz zu den eher fatalistischen Selektionsmodellen wird hier Lernen als eine „bewusste Veränderung zur Verhinderung einer negativen Marktselektion“ verstanden.[298]

3.2.1 CHANGE MANAGEMENT – WANDEL ALS MANAGEMENTPROBLEM

In der vorangegangenen Darlegung wird deutlich, dass das Verständnis von Veränderung zwischen dem Pol des „Reagierens auf Krisen“ und dem Pol, Veränderungen als kontinuierlichen Lernprozess zu verstehen, oszilliert. In den vergangenen Jahren hat sich, wenn vom professionellen Management von Veränderungen gesprochen wird, eine Vielzahl von Begriffen etabliert. Neben dem Krisenmanagement hat sich als Metabegriff – abgeleitet aus den Managementtheorien des angelsächsischen Raums – der Begriff Change Management[299] etabliert. Die deutsche Bezeichnung, die häufig gleichbedeutend verwendet wird, lautet Veränderungs- oder Transformationsmanagement oder auch Organisationsentwicklung.[300] Den Aussagen SENGES (2000) folgend, wird in dieser Arbeit, wenn von Change Management geschrieben wird, eine tief greifende, grundlegende Veränderung verstanden. Eine Veränderung, die „eine innere Verschiebung von Wertvorstellungen, Bestrebungen und Verhaltensweisen der Mitarbeiter mit ‚äußerem‘ Wandel von Prozessen, Strategien, Methoden und Systemen“[301] verbindet. Tief gehende Veränderungen sind Lernprozesse, die es einer Organisation ermöglichen, grundsätzliche Fähigkeiten zu beständiger Veränderung zu erwerben.

> „Dieses Bemühen um innere und äußere Veränderungen führt zum Kern der Herausforderungen, mit denen große Organisationen heute ringen. Es genügt nicht, Strategien, Strukturen und Systeme zu

---

[297] Vgl. WIEGAND 1995, S. 92.
[298] Vgl. TÜRK 1989, S. 95f.
[299] Das englische **to change** hat seinen Ursprung im französischen Wort **changer**, das soviel bedeutet wie „biegen“ oder „drehen“ z. B. im Sinne eines Rebstockes, der sich der Sonne zuwendet. Heute wird das Wort in unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Kontexten verwendet – z. B. in Bezug auf externe Veränderungen im Feld der Technologie oder im Hinblick auf die Wahrnehmung von internen Veränderungen von Organisationen. Vgl. SENGE 2000 et al., S. 23.
[300] Vgl. KRAUS/BECKER-KOLLE/FISCHER 2004, S. 14f.
[301] SENGE 2000, S. 24.

> ändern. Auch das Denken, das diese Strategien, Strukturen und Systeme hervorbrachte, muss sich ändern.“[302]

An dieser Stelle ergeben sich folgende Fragen: Wie steht es mit unseren Denkgewohnheiten, und werden diese den Anforderungen eines „Denkens in Systemen“ bei der oben beschriebenen Zunahme von Komplexität und Dynamik gerecht?[303]

Die Managementlehre hat eine lange Tradition des analytisch-linearen Denkens, der Trennung von Entscheidung und Handlung, von Willensbildung und Willensdurchsetzung hinter sich. Man geht also davon aus, dass das, was beschlossen ist, auch so umgesetzt wird. Veränderungen und deren Umsetzung werden danach überwiegend als planerisches Problem, dem durch generalstabsmäßige Planung und Pflicht zur Umsetzung beizukommen ist, verstanden. Dieser Ansatz scheitert häufig an der Wirklichkeit. Zahlreiche unkalkulierbare Widerstände und unvorhersehbare Ereignisse führen dazu, dass ca. 75 % Veränderungsvorhaben sich nicht umsetzen lassen.[304] Erst langsam, mit dem Beginn der Neunzigerjahre, etabliert sich das Verständnis (und eine eigenständige Lehre), dass es zum Gelingen von organisationalen Wandelprozessen wohl „mehr“ braucht als gute Planung. Im Wesentlichen wird diese eigenständige Lehre durch Forschungen aus dem Bereich „Widerstand gegen Änderungen“ bestärkt. Widerstand verstanden als „emotionale Sperre […], die Organisationsmitglieder und Systeme gegen Änderungen aufbauen“[305].

---

[302] SENGE 2000, S. 24.

[303] An dieser Stelle sei auf das prägnante Buch von DÖRNER (2008) verwiesen, der sich intensiv mit dem strategischen Denken in komplexen Situationen befasst. Ebenso – und schon ein Klassiker: VESTER (1980) mit seinem Buch „Neuland des Denkens“, in dem das Thema des „vernetzten Denkens“ im Mittelpunkt steht.

[304] Vgl. SCHREYÖGG 2000, S. 27.

[305] SCHREYÖGG 2000, S. 27.

3.2.1.1 WIDERSTÄNDE GEGEN WANDEL

Widerstand wird definiert als

> „eine Kraft, die auf den Erhalt bzw. die Wiederherstellung des Status quo gerichtet ist und versucht, die geplante Veränderung zu behindern oder zu stoppen. Akzeptanz als Gegenteil von Widerstand ist erst erreicht, wenn eine positive Handlungsbereitschaft besteht.“[306]

Hauptgründe für Widerstände, die sowohl bei Personen als auch in Systemen anzutreffen sind, finden sich in der einschlägigen Literatur folgendermaßen beschrieben:[307]

- Angst vor Neuem
- Angst vor Verlust der Sicherheit, dem Aufgeben von Gewohnheiten
- Angst vor Machtverlust
- Angst vor Autonomieverlust
- Angst davor, eine Verschlechterung in den Möglichkeiten zu erleiden, seine Bedürfnisse zu befriedigen (Kompetenz- oder Prestigeverlust) als Prinzip des Selbstwertschutzes
- Vertretung grundsätzlich anderer Überzeugungen

Widerstände sind ernst zu nehmende Reaktionen auf Veränderungen, denen durch Maßnahmen der PE und OE begegnet werden kann. Risikobarrieren lassen sich durch eine entsprechende Kommunikationspolitik, Fähigkeitsbarrieren durch eine proaktive PE und Willensbarrieren durch durchdachte Anreizsysteme bewältigen.[308]

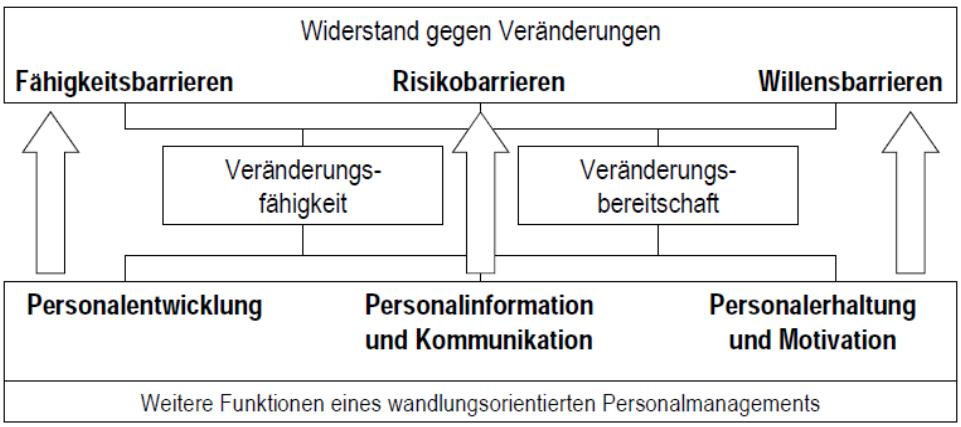


Abbildung 20: Widerstand gegen Veränderung[309]

---

[306] TAUT 2001.
[307] Vgl. SCHREYÖGG 2000, S. 27f.; WATSON 1975; ROBBINS 2003.
[308] Vgl. ZAUGG 2001, S. 6.
[309] Quelle: ZAUGG 2001, S. 3.

Positiv hervorzuheben ist, dass die vorhergehende Darstellung den Wert von Kommunikation in Veränderungsprozessen berücksichtigt.

3.2.1.2 WIDERSTÄNDE IN PERSONEN

Erklärungen konzentrieren sich besonders darauf, dass sich durch Gewohnheiten schwer veränderbare Verhaltensfixierungen ergeben oder der Mensch dahin tendiert, seinen Ersterfahrungen einen Vorrang bei zu großen Abweichungen von Nachfolgeerfahrungen zu geben. Ein weiterer Erklärungsansatz ist der Frustrations-Regressions-Effekt, bei dem durch Veränderungsprogramme das bisher Erfolgreiche entwertet wird, die Frustration jedoch nicht zum Suchen nach neuen Handlungsweisen, sondern zu einer Verklärung der früheren Zeiten führt. Diese Effekte lassen sich ebenfalls in Arbeitsgruppen beobachten.

3.2.1.3 WIDERSTÄNDE IN ORGANISATIONEN

Organisationen entwickeln eigene Normen, Regeln und kollektive Orientierungsmuster, die auf der bewussten und besonders auf der unbewussten Ebene wirken. Dieses Wirken wird seit einigen Jahren unter dem Begriff der Organisations- oder Unternehmenskultur zusammengefasst.[310] Organisationskultur wird in dieser Arbeit verstanden als

> „die Summe der Überzeugungen, die eine Gruppe, ein Volk oder eine Gemeinschaft im Laufe ihrer Geschichte entwickelt hat, um mit den Problemen der internen Integration (Zusammenhalt) sowie der externen Anpassung (Überleben) fertig zu werden. Sie ist die Summe der Regeln (‚To do's' und ‚Not to do's'), die so gut funktionieren, dass sie zu ‚ungeschriebenen Gesetzen' werden und jeder der nachfolgenden Generation als die ‚richtige' Art des Denkens, des Fühlens und des Handelns weitergegeben werden."[311]

Damit folgen die Autoren der Definition von DOPPLER/LAUTERBURG (2002).

Veränderungsprogramme, die diese impliziten Regelsysteme infrage stellen, stoßen vielfach auf besonders intensiven Widerstand, denn gerade diese Regeln und Normen bleiben in ihrer Dynamik häufig unerkannt oder werden

[310] Vgl. SCHREYÖGG 2000, S. 29.
[311] DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 60.

nicht thematisiert, weisen also besonders starke Beharrungstendenzen auf. Generell kann davon ausgegangen werden, dass eine besonders ausgeprägte Organisationskultur auf grundsätzliche Veränderungen mit entsprechend intensivem Widerstand reagieren wird. Ein weiteres Widerstandsphänomen ist, das „Nicht-hier-erfunden-Syndrom“.[312] Das System reagiert mit verletztem Systemstolz auf die Veränderungen, die von außen und eben nicht von selbst initiiert wurden. Dieses Syndrom ist weltweit bei unterschiedlichsten Projekten zu beobachten. Ein weiteres Widerstands-syndrom bezieht sich auf das Argument, dass Routinen und Strukturen zu tief verankert seien. Die Systeme befürchten, beim Aufgeben dieser in Chaos und Instabilität zu stürzen. Des Weiteren gibt es informelle Status- und Prestigehierarchien, die durch Veränderungsprozesse häufig indirekt infrage gestellt werden. Wandelprozesse bringen fast immer eine Neuverteilung der immateriellen Ressourcen mit sich, die nicht ohne Widerstände hinge-nommen werden.

> „Die geheimen Spielregeln sind deshalb besonders bedeutsam, weil sie ihre Kraft im Nebel der Intransparenz entfalten. Sie sind damit nicht an der Oberfläche greifbar und dem rationalen Diskurs zugänglich, sondern sie sind unter der Oberfläche aktiv. Dort, im Bereich der blinden Flecke des Systems, entfalten die geheimen Spielregeln ihre Macht als zuverlässige ‚ungeschriebene‘ und unhinterfragte und unhinterfragbare Gesetzmäßigkeiten der Organisationskultur, vom System im Laufe seiner Geschichte meinst unbewusst entwickelt. Diese Spielregeln, die als ‚under-cover‘-Dynamik wesentlich zum Klima und zur Kultur einer Organisation beitragen, sind häufig ganz entscheidende Stellhebel für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Denn sie regeln das eigentliche Leben der Organisation jenseits von Kampagnen. Meist auch jenseits von technokratischen Reorganisationsprozessen. Denn in den Spielregeln des Systems manifestieren sich die Sozialisations- und Verhaltensmuster des Organisationssystems und die sind – aus Gründen, die in der Theorie von der „operationellen Geschlossenheit lebender Systeme“ bestechend verdeutlicht werden – weitgehend resistent gegen sozialtherapeutische Veränderungs- und Entwicklungsabsichten. Viele Prozesse einer geplanten Organisations-Veränderung scheitern an der Hartnäckigkeit und am selbst-referentiellen Eigen-Sinn dieser Spielregeln.“[313]

[312] NIHE: not invented here
[313] GAIRING 2008, S. 214.

Nicht nur deshalb gilt es, die drei Ecken des Change-Dreiecks sowohl im Blick zu behalten als auch den Faktor der Selbstverantwortung beständig zu fokussieren. Das nachfolgende Modell veranschaulicht am Beispiel eines Change-Prozesses zum Thema E-Learning, dass die Aspekte der Akzeptanzsicherung, der Orientierung durch das Management sowie das Ermöglichen von zeitnahen Erfolgen innerhalb einer Change-Strategie die drei Erfolgskomponenten darstellen.

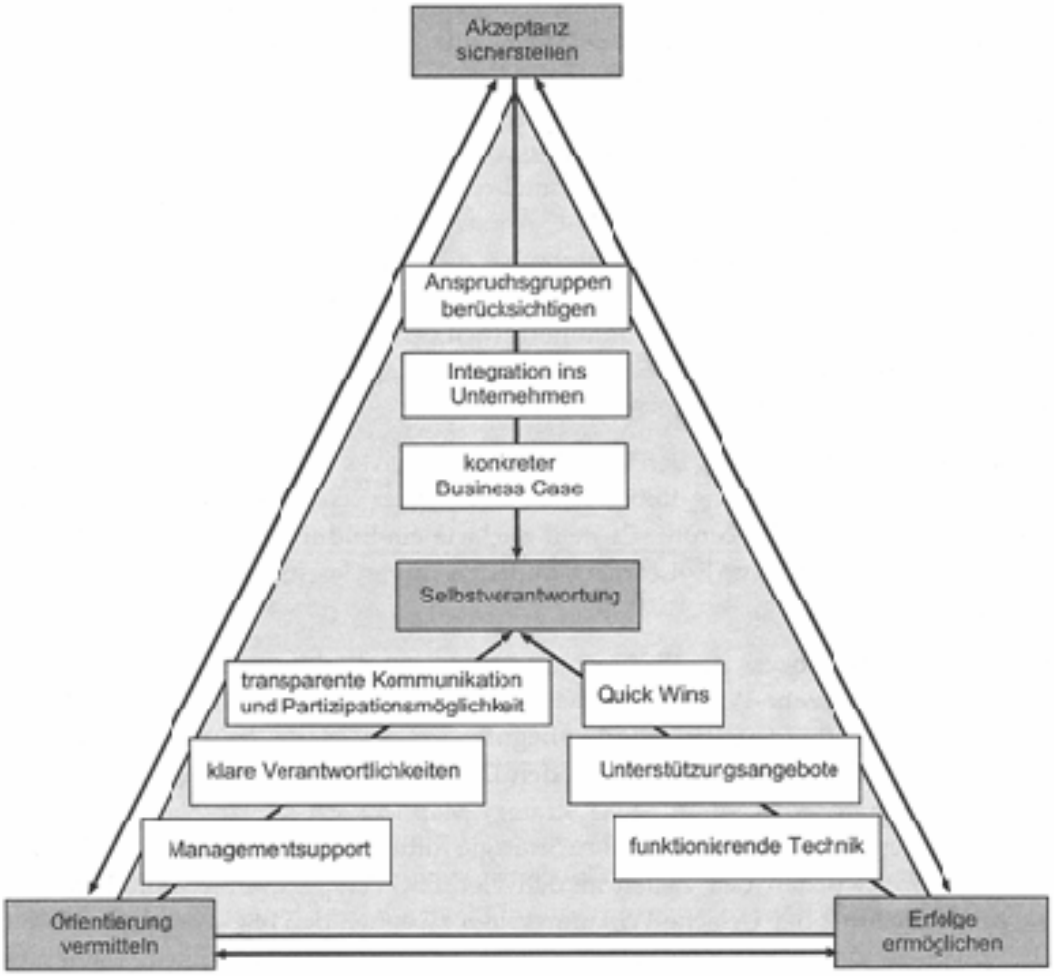


Abbildung 21: Gestaltungselemente des Change-Prozesses[314]

Führungskräfte brauchen vor Veränderungsprojekten Klarheit über folgende Kernfragen: Inwieweit sind sich die Organisationsbeteiligten einig über die Ziele der Organisation? Und inwieweit herrscht Konsens über die Maßnahmen und Methoden, die zur Zielerreichung notwendig sind? Je nach Grad des Konsenses werden unterschiedliche Methoden und Instrumente für das Veränderungsvorhaben notwendig sein.

Zur pragmatischen Herangehensweise an organisationale Veränderungsprojekte bietet sich u. E. die folgende Matrix an:

Abbildung 22: Vier Arten von Kooperationsinstrumenten[315]

Diese Matrix basiert auf der Grundannahme, dass es organisationales Lernen gibt, welches im Folgenden detaillierter beschrieben wird.

3.3 Das Konzept des organisationalen Lernens

Das (uneinheitliche) Konzept des organisationalen Lernens hat in Theorie und Praxis große Beachtung und Akzeptanz erlangt, befindet sich aber bis heute in einem Entwicklungsprozess. Gegenwärtig existieren verschiedene, sich nebeneinander entwickelnde und teilweise ergänzende Ansätze und Konzepte.[316]

---

[314] Quelle: BACK/BENDEL/SCHOLLER-SCHAI 2001, S. 108

[315] Quelle: CHRISTENSEN/STEVENSON/MARX 2006, S. 30. Dieses differenzierte Herangehen an Veränderungsprozesse bestätigt SCHÄFER (2005), der sich mit den Besonderheiten der Veränderung öffentlicher Verwaltung beschäftigt. Zu den Tools für die verschiedenen Bereiche siehe z. B. LEAO/HOFFMANN 2007; ROHM 2007; KRAUS/BECKER-KOLLE/FISCHER 2004, S. 183ff.; DOPPLER 2003; KRUSE 2009, S. 163ff.

[316] Vgl. z. B. WIEGAND 1995; SENGE 1996; SHRIVASTAVA 1983.

Die Beiträge in Form von Tagungen, Kongressen, Fachartikeln und Buchveröffentlichungen steigen seit dem Ende der Achtzigerjahre exponentiell und sind in ihrer Fülle nicht vollständig zu rezipieren.[317] Dies hat der Popularität dieses Konzepts zwar nicht geschadet, erschwert aber eine integrierende Darstellung von Definitionen, Konzepten und Terminologien.[318] Ein Grund für die Popularität ist die implizierte Hoffnung, mit einer lernenden Organisation der Dynamik und Komplexität im (Arbeits-)Leben entschiedener und angemessener begegnen zu können, da diese als ein dynamisches und interdisziplinär-integratives Konzept verstanden wird.[319] Nach der Einteilung von TÜRK (1989) gehört dieses Konzept zu den Lernmodellen organisationaler Veränderung, kann aber bei entsprechender organisationstheoretischer Basis (z. B. systemischem Verständnis) auch den Entwicklungsmodellen zugeordnet werden. Die Popularität bei Praktikern ist nicht zuletzt begründet durch die postulierte Relevanz hinsichtlich der Beschreibung, Erklärung und Gestaltung von zielwirksamen Veränderungen in und von Organisationen.[320]

Das Konzept des organisationalen Lernens verbindet die Felder PE, OE, Führung und Wissensmanagement[321] dahin gehend, dass Lernen sowohl Ausgangspunkt als auch Ergebnis von Veränderungen sein kann. Lernen dient somit als Verbindungselement zwischen diesen Ansätzen und scheint geeignet zu sein, Lernprozesse aus der personalen Eindimensionalität traditioneller PE herauszulösen und um die Perspektive der zirkulären Wechselwirkung des sozialen und organisationalen Lernens zu erweitern. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die intendierten oder auch zufälligen Wirkungen von Führungskräftequalifizierungen bedeutsam.

Im Folgenden wird auf die wesentlichen Merkmale individuellen Lernens und im Anschluss daran auf organisationales Lernen eingegangen.

---

[317] Vgl. REINHARDT/SCHWEIKER 1995, S. 269; WIEGAND 1995, S. 2f.
[318] Vgl. dazu die konstruktiv-kritische Zusammenstellung bei WIEGAND 1995, S. 2ff.
[319] Vgl. WIEGAND 1995, S. 2.
[320] Vgl. WIEGAND 1995, S. 8f.
[321] Vgl. dazu bspw. PAUTZKE 1989; NONAKA/TAKEUCHI 1997; PROBST/RAUB/ROMHARDT 2003.

3.3.1 INDIVIDUELLES LERNEN[322] IN ABGRENZUNG ZUM ORGANISATIONALEN LERNEN

In der hier vorliegenden Arbeit steht das Lernen Erwachsener im Vordergrund, da es sich um das spezifische Lernen für und in Organisationen handelt.[323]

Lernfeindliche Umwelteinflüsse können nicht nur Lernbereitschaft zerstören, sondern auch die Lernfähigkeit in ihrer Entwicklung behindern, stoppen und reduzieren.[324] So kann es im Erwachsenenalter dazu kommen, dass das Lernen erst gelernt oder wieder gelernt werden muss, bevor man mit den „eigentlichen" Lernstoffen beginnen kann. Erwachsene lernen nicht „selbstverständlich", weil nun einmal „gelernt werden muss", sondern aus teils bewussten, teils unbewussten Antrieben. Soweit sie sich darüber bewusst sind, suchen (erwachsene) Lerner von sich aus nach Lerngelegenheiten.

Die „Nordic-European Conference: Lifelong Learning – from Idea to Reality", definiert den Lernbegriff als Summe von drei Lernkontexten, die in der Folge von diversen Studien aufgenommen werden:

- **formales** (= organisiertes, strukturiertes, mit Examen abschließendes und Berechtigungen vermittelndes) Lernen
- **nicht-formales** (= organisiertes und strukturiertes, aber nicht auf formale Abschlüsse und Berechtigungen bezogenes) Lernen
- **informelles** (= offenes, unorganisiertes, unstrukturiertes) Lernen[325]

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Grenzen fließend sein können, dass z. B. informelles Lernen i. d. R. auch im Kontext formalen Lernens[326] stattfindet.

---

[322] Lernen beschäftigt verschiedene Forschungsdisziplinen wie z. B. die Psychologie, die Pädagogik, die Soziologie, aber auch die Managementforschung. Zu diesem Thema gibt es zahlreiche Veröffentlichungen namhafter Wissenschaftler. Hier geht es nur um eine Zusammenfassung, nicht jedoch um eine vollständige Darstellung des derzeitigen Forschungsstandes. Beispielhaft sei hier verwiesen auf: EDELMANN 2000; ISSING/KLIMSA 2009; CASPARY 2008; REINMANN 2006; HERRMANN 2006.

[323] Zur Spezifik des Erwachsenenlernens vgl. die Ontariostudie 1980 in: KLIMSA1993, S. 255ff. Weder aus physiologischer noch psychologischer Sicht kann einer Deckungsgleichheit zwischen Lebensalter und Leistungsfähigkeit zugestimmt werden. Zwar lassen mit zunehmendem Alter einige wichtige Funktionen im körperlichen Bereich nach, andere aber bleiben konstant, einige nehmen, wenn sie trainiert werden, sogar zu. Der körperliche Leistungsabbau wird darüber hinaus durch konstante nervliche und seelische Belastbarkeit kompensiert. Die Intelligenzleistung alter Menschen ist nicht geringer, unterscheidet sich aber in der Art, wie sie erbracht wird, von der beim jugendlichen Menschen. Vgl. u. a. SPITZER 2008, S. 31ff. Diese Aussagen bestätigen die Forschungsergebnisse aus dem gemeinsam vom Verband Südmetall, dem Fraunhofer Institut IAO, Stuttgart, und dem Zentrum für Neurowissenschaften der Universität Ulm in 2007 angegangenem Forschungsprojekt zu "länger leben. länger arbeiten. länger lernen." und Managerseminare 2007 zum Thema „Lernen im Alter. Alles ist möglich!" oder auch MALWITZ-SCHÜTTE (2006).

[324] Vgl. HÜTHER 2008, S. 71 in: CASPARY 2008.

[325] Vgl. FAULSTICH-WIELAND 1997, S. 147f.; FUCHS 2007; ROBES 2008/9, S. 8.

3.3.1.1 WORAUF BERUHT LERNEN?

Schon von der Wortherkunft her hat der Begriff „Lernen“ etwas mit Spuren hinterlassen, aber auch mit nachspüren zu tun. Lernen hinterlässt im günstigen Fall sowohl Spuren im Gedächtnis[327] (subjektivierender Anteil) als auch in der Umwelt (objektivierender Anteil). Lernen geschieht aktiv, selbstgesteuert, als konstruierender Prozess, ist situativ und immer ein sozialer Prozess, da es ein interaktives Geschehen ist.[328] Neurobiologische Kernaussage zum Lernen ist u. a., dass Wissen nicht übertragbar ist, sondern jeweils vom Individuum durch Um- oder Neustrukturierung neuronaler Netzwerke neu geschaffen werden muss.[329] Nach STADELMANN (2008) sind es eigenverantwortliche, selbstgesteuerte, bewusst gewollte, emotionsbegleitete Tätigkeiten, die bevorzugt zur physischen Veränderung des Gehirns und damit zum nachhaltigen Lernen führen. Lernen bedeutet demnach vernetzen, verbinden, einbauen in das bisherige Netzwerk. Lernprozesse, welche die Vernetzung fördern und die Fähigkeit des Gehirns zu vernetzen ausnützen, sind damit erfolgreicher.[330]
Sowohl in der behavioristischen[331] als auch der kognitivistischen Lerntheorie[332] stehen das individuelle und das soziale Lernen[333] des Individuums (meistens in Abhängigkeit vom Lehrenden im engeren und weiteren Sinne) im Mittelpunkt.[334]

---

[326] Für das **informelle Lernen** Erwachsener existiert – laut BILDUNGSBERICHT 2008, S.148 – in der nationalen Weiterbildungsforschung keine einheitliche Begrifflichkeit. Mit der Klassifikation von Lernaktivitäten (Europäische Kommission 2006: CLA - Classification of learning activities, Luxemburg) hat die Europäische Kommission ein Instrument geschaffen, welches operationale Definitionen der Lernaktivitäten umfasst. Der hier verwendete Begriff des informellen Lernens wird damit von formaler und non-formaler Bildung in institutionellen, pädagogisch organisierten Veranstaltungen abgegrenzt.

[327] Vgl. SPITZER 2007; ROTH 2008.

[328] Vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1999.

[329] Vgl. ROTH 2008, S. 54.

[330] Vgl. STADELMANN 2008.

[331] Lernen verstanden als Reizreaktionsabfolge – auch Reizreaktionsmodell genannt.

[332] Lernverständnis stärker auf die kognitiven Verarbeitungs- und Integrationsprozess fokussiert, die einer Verhaltensänderung vorangehen.

[333] In den sozialen Lerntheorien wird Lernen als sozialer, an die Situation gebundener Prozess verstanden, der sowohl durch Beobachtung oder Nachahmung erfolgt.

[334] Vgl. u. a. EDELMANN 1994; WEIDENMANN/KRAPP 1993; STAEHLE 1994, S. 192ff.; HEEG/MÜNCH 1993, S. 189ff.; SCHÖNPFLUG/SCHÖNPFLUG 1995, S. 340f.; ISSING 2009, S. 19ff.

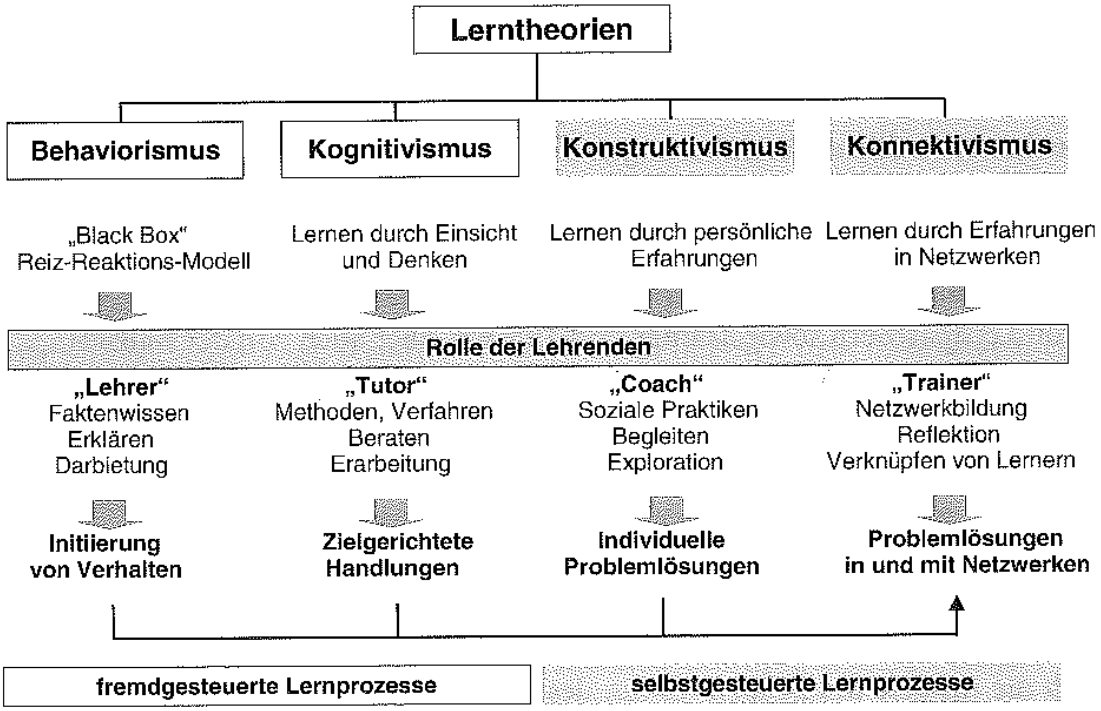


Abbildung 23: Lerntheorien[335]

Der konstruktivistische Lernbegriff erweitert den klassischen Lernbegriff weit über das Erfahrungslernen hinaus. Dort ist Lernen die Leistung des Individuums zur Konstruktion und Dekonstruktion der wahrgenommenen Wirklichkeit; Wirklichkeit definiert als „Wirk-Umgebung"[336]. Damit betont dieser Lernbegriff besonders die individuelle Einzigartigkeit und Selbstverantwortung, nur durch individuelle Nutzung des Wissens zu lernen. Lernen versteht sich nicht von selbst. Es beruht auf Lernfähigkeit und Lernmotivation. Erst die Verbindung von beiden löst Lerngeschehen aus und macht Lernerfolg möglich.

Die Lernfähigkeit ist individuell verschieden, immer abhängig von der Lernbiografie und vom Lernverständnis.[337] Aufgabe des Weiterbildners/ Trainers/Lehrers/Personalentwicklers und damit jeder Qualifizierungs-dramaturgie ist es, die individuelle Lernfähigkeit der Beteiligten zu erkennen und zu berücksichtigen. Denn auf ihr beruht das Vermögen des Einzelnen, auf seine Art optimal zu lernen.

[335] Quelle: in Anlehnung an BAUMGARTNER/KALZ 2004, S. 14 in: ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 152.
[336] Vgl. z. B. KLIMSA 1993, S. 250ff.; GLASERFELD in FOERSTER u. a. 1992, S. 19.
[337] Vgl. STADELMANN 2008.

Andere Autoren verwenden anstelle von „informellem Lernen“ auch den Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“ und sehen darin den Prozess, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit mehr oder weniger Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lernressourcen zu ermitteln, angemessene Lernstrategien auszuwählen, umzusetzen und ihre Lernergebnisse zu beurteilen.[338] Es wird auch wie folgt beschrieben:

> „Selbstgesteuertes Lernen findet statt, wenn die Beziehung zwischen Lernendem und Gegenstand durch **Interesse** gekennzeichnet ist, der Lernende gemäß seinen Interessen den Lernbedarf bestimmt, **Strategien** einsetzt, um sich den Inhalt anzueignen, den Einsatz dieser Strategien **kontrolliert** und sein erreichtes Lernergebnis einer **Evaluation** unterzieht.“[339]

Eine pointierte Zusammentragung aller Aspekte individuellen Lernens, basierend auf den vorhergegangenen Theorien, lautet folgendermaßen:

> „Lernen ist ein selbstreferentieller Prozess. Das heißt: Der Mensch lernt selbst. Und ständig. Er kann nicht nicht lernen. Lernprozesse können von außen zwar angestoßen und initiiert, nicht aber gesteuert, Wissen kann nicht übertragen und vermittelt werden. Lernen ist ein individueller schöpferischer Konstruktionsprozess. Oder anders gesagt: Lernen ist eine generative Aktivität, in deren Verlauf Ressourcen und Potenzial umgewandelt werden in Nutzen und Sinn. Sinn findet, wer beteiligt ist. Lernende sind damit nicht Beschulungs-Objekte, sondern Menschen mit einem Gesichte und einer Geschichte. Denn Lernen ist immer persönlich. Erkenntnis: Es wird nicht gelernt, was gelehrt wird. Oder anders gesagt: Wer glaubt, dass ein Klassenlehrer eine Klasse lehrt, glaubt auch, dass ein Zitronenfalter Zitronen faltet.“[340]

Gleichwohl müssen diejenigen, die Kurse konzipieren, sich Gedanken machen:[341]

- über ihre Lernangebote in Abhängigkeit zu den Interessen der Teilnehmer sowie den Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten;
- über die Gestaltung des Settings, über das didaktische Design der Veranstaltungen und
- über das Stiften von Lernanlässen etc.

---

[338] Vgl. SIEBERT 2001.

[339] FAULSTICH/WIELAND 1997, S. 147; Vgl. HEROLD/LANDHERR 2003, S. 8f.

[340] MÜLLER 2007b, S.152 als pointierte Zusammenfassung wissenschaftlicher Erkenntnisse von z. B. SPITZER und WATZLAWICK.

[341] Wie das konkret im Untersuchungsgegenstand realisiert wird, findet sich im Kapitel „Durchführung dieser Arbeit“ beschrieben.

Dabei ist zu beachten, dass Lernen grundsätzlich unter bestimmten Rahmenbedingungen stattfindet. Dazu gehört, dass jeder Prozessbeteiligte durch sein individuelles Menschenbild, Rollenbild sowie Lern- und Funktionsverständnis Lernprozesse und -probleme spezifisch definiert und erst ein reflektierter Umgang mit alldem eine lernförderliche Bedingung darstellt.
In dem sich anschließenden Abschnitt wird die Abgrenzung sowie auch Verknüpfung zwischen dem organisationalen Lernen und dem individuellen und sozialen Lernen aufgezeigt.

3.3.2 Begrifflichkeiten zum Konzept des organisationalen Lernens

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff des organisationalen Lernens häufig synonym zu dem des lernenden Unternehmens, der lernenden oder lernfähigen Organisation[342] und der organisationalen Lernfähigkeit[343] verwendet. Bis heute können kein allgemein akzeptiertes Konzept und keine allgemeingültige Definition organisationalen Lernens ausgemacht werden; eine Systematisierung der verschiedenen Ansätze gestaltet sich schwierig.[344] Es scheint sich sogar im Zuge der Diskussion eine solche Definition eher verflüchtigt zu haben.[345] Dennoch kann man zwei Charakteristika, die sich durch die Literatur ziehen, vorab festhalten:[346]

- Die Organisationsmitglieder, also die Individuen und ihre Interaktionen sind die Träger organisationalen Lernens;
- organisationales Lernen ist mehr als die Summe der individuellen Lernprozesse und deren Ergebnisse.

Dieses dynamische und interdisziplinär-integrative Konzept soll/kann Organisationen in die Lage versetzen, in einer dynamischen, begrenzt vorhersagbaren Umwelt und Zukunft adaptionsfähig zu werden und zu bleiben.[347] Dabei wird organisationales Lernen als implizite und/oder explizite organisationstheoretische Grundannahme und ebenso als Ansatz

[342] Vgl. u. a. SATTELBERGER 1996.
[343] Vgl. u. a. REINHARDT 1993, S. 83; SATTELBERGER 1996, S. 13; WILLKE 1998, S. 66.
[344] Vgl. dazu den tabellarischen Überblick zu Ansätzen organisationalen Lernens bei WIEGAND 1995, S. 174ff.; NIEMEIER 2000, S. 258.
[345] Vgl. NIEMEIER 2000, S. 258.
[346] Vgl. PROBST/BÜCHEL 1994, S. 18f.; NIEMEIER 2000, S. 259.
[347] Vgl. WIEGAND 1995, S. 2.

organisationalen Wandels verstanden.[348] Ganz allgemein kann man nach über dreißigähriger Popularität dieses vielgesichtigen Konzepts sagen, dass das organisationale Lernen sowie die organisationale Lernfähigkeit das Thema Veränderung zu einer Leitidee des zukunftsweisenden Managements von Unternehmen gemacht hat.

Die Autoren verstehen unter der Bezeichnung des organisationalen Lernens die Entwicklung der Fähigkeiten einer Organisation, sich mit ihrer Umwelt und deren Anforderungen angemessen zu verändern. Diese Fähigkeit besteht aus dem bewussten Management von Instabilität durch ein kulturell implementiertes Lernverständnis, das Wandel, also sich abwechselnde Phasen von Stabilität und Instabilität, als integrale Zustände versteht.[349] In der Forschung herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass nur ein von der Organisation bewusst angestoßener Prozess, nicht jedoch ein zufälliger Wandel als Lernen bezeichnet werden kann.[350] Zur Systematisierung des Phänomens des organisationalen Lernens dient die Klassifikation von SHRIVASTAVA (1983). Organisationales Lernen ist demnach:[351]

- die Anpassung an Umweltveränderungen
- von allen Organisationsmitgliedern geteiltes Wissen
- die Entwicklung von Wissen in der Organisation
- institutionalisierte Erfahrung

Neben dieser Perspektivendarstellung[352] lassen sich eklektische[353], integrative[354], systemische[355] und individualistisch-normative[356] Ansätze ausmachen. Die Vielfältigkeit der Ansätze macht deutlich, wie schwierig es ist, eine „allgemeingültige“ Definition zu geben.

---

[348] Vgl. WIEGAND 1995, S. 6ff.

[349] Vgl. KRUSE 2005.

[350] Vgl. z. B. ARGYRIS/SCHON 1999, S. 12.

[351] Vgl. SHRJVASTAVA 1983, S. 9ff.

[352] WIEGAND (1996, S. 178ff.) subsumiert folgende Ansätze darunter: Den Pionieransatz nach MARCH et al., den individuumsorientierten Ansatz von ARGYRIS, die verschiedenen wissensbasierten Ansätze (z. B. PAUTZKE 1989).

[353] **Eklektische Ansätze** sind nach WIEGAND (1996, S. 178ff.) das der lernenden Organisation von SENGE 1990 und das Thema des Verlernens, thematisiert von HEDBERG 1981.

[354] Dazu zählt WIEGAND (1996, S. 178ff.) den Ansatz von SHRIVASTAVA 1983 und die Vertreter FIOL/LYLES 1985, BOMKE/KREUTER/STEGMLÜLLER 1993 und DODOSON 1993.

[355] Hier nennt WIEGAND (1996, S. 178ff.) u. a. REINHARDT 1993; SCHREYÖGG/NOSS 1995; KLIMECKI/PROBST/EBERL 1991.

[356] Diese Ansätze sind nach WIEGAND (1996, S. 178ff.) als Weiterentwicklung klassischer OE-Ansätze zu betrachten, die z. B. von PEDLER/BOYDELL/BURGOYNE 1991 vertreten werden.

Für diese Arbeit soll die Definition von WIEGAND (1996)[357] gelten, nach der organisationales Lernen dann stattgefunden hat, wenn durch

> „zustandsgebundene (Lern-)Prozesse in und/oder von Organisationen Wissen geschaffen wurde, das die Verhaltensmöglichkeiten der Organisation c. p. vergrößert.“[358]

Dieser Definition liegt ein Verständnis von Organisation zugrunde, das diese als

> „offenes soziales bzw. sozio-technisches System mit angebbarem Mitgliederkreis [versteht], das zeitpunktbezogen[359] über verschiedene Arten und Formen von Wissen verfügt bzw. gespeichert hat, wie Lernebenen spezifisch und zustandsgebunden[360] generiert wurden.“[361]

Die Lernprozesse beziehen sich also auf den jeweiligen Wissensstand bzw. Zustand der Organisation und ihrer Mitglieder. Die Betonung der Zustandsgebundenheit verweist hier auf die „relative zeitliche und inhaltliche (ergo: zeitlaufbezogene) Stabilität einzelner Wissensformen (...)“[362], welche in kognitiv gespeicherter Form in der Kultur einer Organisation enthalten sind.

3.3.2.1 FRAGEN AN DAS ORGANISATIONALE LERNEN

Im Anschluss an die Klassifikation von SHRIVASTAVA (1983) und die Definition von WIEGAND (1995) soll sich dem organisationalen Lernen durch folgende Fragen angenähert werden:[363]

- Wer lernt?
- Was wird gelernt?
- Wie wird gelernt?
- Wann ist organisationales Lernen effizient?

---

[357] Die Überblicksarbeit von WIEGAND (1996) erscheint zwar auf den ersten Blick aufgrund des Erscheinungsdatums überholt, doch findet sich neueren Datums keine vergleichbare Schrift, die den Forschungsgegenstand so dezidiert aufarbeitet, klar systematisiert und analysiert. Neueren Datums ist zum Beispiel die Publikation von KRANZ (2000), die jedoch – nach Meinung der Autoren – inhaltlich keinen Erkenntnisgewinn über die Arbeit WIEGANDS (1996) hinaus bringt.

[358] WIEGAND 1995, S. 324.

[359] „Zeitlaufbezogen“ meint die permanente Veränderlichkeit von Organisationen und deren gespeichertes Wissen durch z. B. Personalfluktuationen und zustandsgebundene Lernprozesse. Vgl. WIEGAND 1995, S. 32ff.

[360] Mit Zustandsgebundenheit des Lernprozesses ist gemeint, dass das zeitpunktbezogene Wissen Ausgangspunkt jedes weiteren Lernprozesses in und/oder von Organisationen ist bzw. werden kann. Vgl. WIEGAND 1995, S. 326.

[361] WIEGAND 1995, S. 325.

[362] WIEGAND 1995, S. 326; siehe auch SCHREYÖGG/NOSS 1997, S. 68ff.

[363] Vgl. WIEGAND 1995, S. 312ff.

3.3.2.1.1 WER LERNT? (LERNEBENE)

So vielfältig die Ansätze sind, verstehen sie alle Individuen als Agenten organisationalen Lernens. Welchen Beitrag die Individuen bzw. deren Wissen und Fähigkeiten für das organisationale Lernen leisten, wird allerdings höchst unterschiedlich gesehen. Der konkrete Einbezug des Individuums und die Abstraktion von den individuellen Beiträgen bilden die beiden Pole der theoretischen Beschreibungen. Im Extremfall werden Individuen nur als Katalysatoren organisationalen Lernens betrachtet. Als Träger dieses Prozesses gerät – je nach Sichtweise – eine unterschiedliche Anzahl von Individuen in den Mittelpunkt: Die Betonung der Rolle des Managements bis hin zum Lernen aller Organisationsmitglieder ist in den Ansätzen zu finden.
Allen Ansätzen gemein ist die Dreiteilung in individuelles Lernen, Gruppenlernen oder soziales Lernen und dem Lernen auf organisationaler Ebene. WIEGAND (1996) erweitert diese Lernebenen um eine vierte, die der (organisationalen) Wissensgemeinschaften.[364]

[364] Vgl. WIEGAND 1995, S. 324.

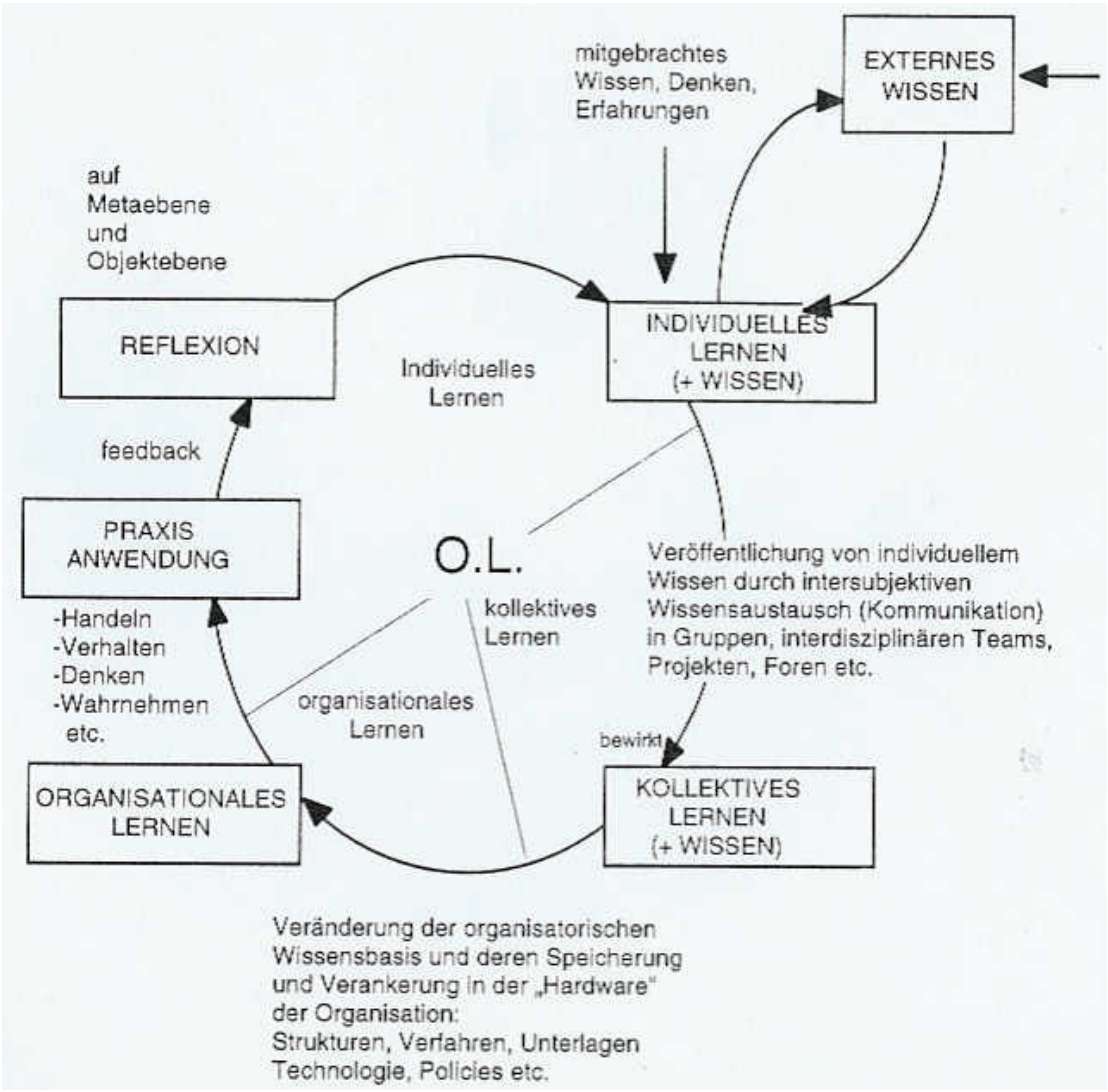


Abbildung 24: Regelkreis organisationalen Lernens[365]

So wird organisationales Lernen in manchen Ansätzen durch das Heranziehen von funktionalen Analogien mit den unterschiedlichen Ebenen des Lernens und der Informationsverarbeitung von Individuen gleichgesetzt oder als individuelles Lernen in beeinflussenden organisationalen Rahmenbedingungen verstanden. Diese Sichtweise birgt jedoch die Gefahr, organisationales Lernen ausschließlich als das Lernen der Organisationsmitglieder zu verstehen.[366] Zu differenzieren ist das Lernen **in** Organisationen und das Lernen **von** Organisationen, welche beide notwendig sind, um Veränderungen bewältigen zu können.[367]

[365] Quelle: in Anlehnung an GÜLDENBERG 1995, S. 228 in: RIECKMANN 2000, S. 179.
[366] Vgl. WIEGAND 1995, S. 315ff.
[367] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 259.

Diese Forschungsarbeit versteht organisationales Lernen als Emergenzphänomen, das durch permanente Interaktions-, Interpretations- und Kommunikationsmuster der beteiligten sozialen Systeme konstituiert wird. Dabei steht weniger das individuelle Lernen im Vordergrund als vielmehr die Betonung der Kommunikation der Organisationsmitglieder „zur ständigen Rekonstruktion der organisationalen Interpretationsmuster“[368]. Individuen werden dabei als Speicher von ebenenspezifischen Wissensformen verstanden, die folgende Funktion haben können:

- Sie sind stellvertretender **Speicher** von kollektivem personalisiertem Wissen.[369]
- Sie sind – unter Berücksichtigung des personalisierten Wissens – die **Übersetzer** von nicht-personalisiertem Wissen[370] in handlungsrelevantes Wissen.

Die Organisationsmitglieder sind **„**Agenten“ oder **„**Motoren**“**[371] jeglichen Lernens in Organisationen, die sich im Handeln und Denken auf die unterschiedlichen Formen personalisierten und nicht-personalisierten Wissens beziehen und alle Wissensformen generieren. Lernen geschieht in Organisationen immer mit vorausgesetztem Zweck oder mit definierter Aufgabe; beides macht die Verknüpfung der verschiedenen Wissensebenen wahrscheinlich.

3.3.2.1.2 WAS WIRD GELERNT? (ERGEBNIS DES ORGANISATIONALEN LERNENS)

Allen Ansätzen gemein ist die Auffassung, dass sich organisationales Lernen in Form von Wissen[372] niederschlägt, wobei nicht spezifiziert wird, welches Lernen zu welcher Art von Wissen (deklaratives, prozedurales, gemeinsam geteiltes, implizites, explizites, technisches Wissen etc.) führt.[373] Eine gängige Unterscheidung ist die von DUNCAN/WEISS (1978):

> „Organisationales Wissen – im Gegensatz zum individuellen Wissen, welches privates Wissen generiert – zeichnet sich dadurch aus,

---

[368] WIEGAND 1995, S. 316.
[369] **Personalisiertes Wissen** wird durch Kognitionen bzw. durch das Gedächtnis gespeichert. Vgl. auch MANDL/FRIEDRICH/HRON 1993.
[370] **Nicht-personalisiertes Wissen** findet sich in z. B. Texten, Datenbanken, Computerprogrammen. Vgl. auch KLIMSA 1993, ISSING/KLIMSA 1995.
[371] Vgl. WIEGAND 1995, S. 331.
[372] Zur Klassifikation von Wissensformen, Wissensschichten und Lernformen vgl. PAUTZKE 1989.
[373] Vgl. WIEGAND 1995, S. 317f.

> dass es für organisationale Handlungen relevant und verfügbar ist. Es muss somit von den Organisationsmitgliedern kommunizierbar sein, eine allgemeine Gültigkeit haben, also konsensfähig und in die Organisationsstrukturen und -prozesse integriert sein.“[374]

Unterschiedlich behandelt wird, welche Lernebene (Individuum, Gruppe, Organisation) neues Wissen erwirbt und inwiefern dieses Wissen für die einzelnen Lernebenen zugänglich oder relevant wird. So muss die Wissensebene, bei z. B. entsprechenden Macht- und Informationsverteilungsbedingungen in Organisationen, nicht mit der Lernebene übereinstimmen.[375]

So wird organisationales Lernen auch verstanden als die Veränderung der organisationalen Wissensbasis. Wissensbasis meint nach PAUTZKE (1989) das kollektiv geteilte Wissen einer Organisation, welches den Organisationsmitgliedern zur Verfügung steht[376] oder laut GEIßLER (1995) die „Gesamtheit des kooperativ vermittelbaren Wissens und Könnens“[377]. Danach zeichnet sich eine lernende Organisation durch die kontinuierliche Aktualisierung und Vergrößerung ihrer Wissensbasis aus, wobei organisationales Lernen dort als die Veränderung, Weiterentwicklung und Nutzung dieser Wissensbasis verstanden wird. Entscheidend ist, dass Wissen nicht nur neu generiert oder weiterentwickelt wird, sondern vor allem, wie es intern aufbereitet, kommuniziert und zugänglich gemacht wird.[378]

In dieser Arbeit wird organisationales Lernen als ein permanenter und gleichzeitig zustandsgebundener Prozess verstanden, in dem Wissen – auch Wissen über Lernen – generiert wird. Die Autoren schließen sich dem Konzept von der „organisationalen Wissensbasis“[379] an. Organisationen

---

[374] DUNCAN/WEISS 1978 zit. in: STAEHLE 1994, S. 865.

[375] Vgl. WIEGAND 1995, S. 318. Er kritisiert die fehlende theoretische Fundierung des Zusammenhangs von Lernebenen und Wissen auf den verschiedenen Emergenzebenen.

[376] Vgl. PAUTZKE 1989, S. 76.

[377] GEIßLER 1995, S. 11.

[378] Vgl. PAUTZKE 1989, S. 89ff.

[379] SCHREYÖGG/NOSS 1997, S. 70. Zum Thema der **organisationalen Wissensbasis** existieren sehr unterschiedliche Vorstellungen und Ansätze der Systematisierung. Vgl. dazu die Grundlagenarbeit von BERGER/LUCKMANN 1997 sowie PAUTZKE 1989. Allgemein wird unterschieden in Regel- und Faktenwissen.

werden so zu „Wissensspeichern“, wodurch der Organisation ein Verhaltenspotenzial zur Verfügung gestellt wird.[380]
Externes Wissen erwerben Organisationen z. B. durch Imitation, Akquisition, Personalrekrutierung, Beratung von Experten oder durch Know-how-Transfer.[381] Der Prozess der Selbsterzeugung organisationalen Wissens dagegen gestaltet sich bis heute schwierig. Klar ist schon seit Langem, dass es darum geht, über das implizite sowie auch das explizite Wissen der Organisation und ihrer Mitglieder systematisch zu verfügen. NONAKA (1994) verortet die Entstehung neuen Wissens in Organisationen in der Weitergabe bzw. der Konversion von Wissen innerhalb und zwischen diesen beiden Wissenskategorien. Er unterscheidet die vier Typen der Wissenskonversion folgendermaßen:

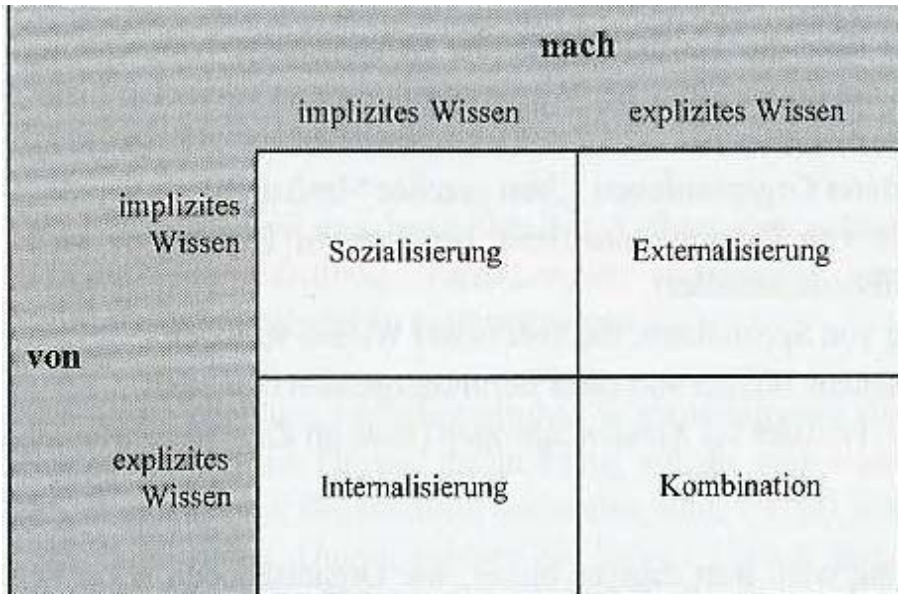


Abbildung 25: Typen der Wissenskonversion[382]

3.3.2.1.3 WIE WIRD GELERNT? (LERNPROZESSE, -QUALITÄTEN, -ARTEN, -FORMEN)

In den Ansätzen dominiert das Konzept des Erfahrungslernens, womit die Zustandsgebundenheit der Lernprozesse in und von Organisationen betont

[380] Vgl. DEISER 1995; PAWLOWSKY 1995. In Abgrenzung dazu die Definitionen individuellen Wissens: „Wissen als Ergebnis eines Erkenntnisprozesses, in dem subjektive und objektive Fakten und Schlussfolgerungen zu Überzeugungen über Ereignisse, Gegenstände und Beziehungen zwischen Gegenständen verarbeitet werden.“ (Faktum Lexikoninstitut, Hrsg., Lexikon der Psychologie, Gütersloh/München 1995, S. 524); „Wissen bezeichnet eine bedeutungsvolle Vernetzung von Informationen.“ REIMANN/MÜLLER/STARLOPFF 2000, S. 275. „Wissen bezeichnet das Netz aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jemand zum Lösen einer Aufgabe einsetzt.“ HERBST 2000, S. 9.
[381] Vgl. SCHREYÖGG/NOSS 1997, S. 71.
[382] Quelle: NONAKA 1994, S. 19.

wird. Die am häufigsten getroffene Differenzierung der Prozesse organisationalen und individuellen Lernens ist die Hierarchisierung von Lernprozessen nach ARGYRIS/SCHON (1978).[383] Lernprozesse werden unterschieden in:

- Das **single loop learning** als Fehlerkorrektur bei gleichzeitiger Beibehaltung der kollektiven Gebrauchstheorien („theories in use“). Das individuelle Lernen ist dabei eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für organisationales Lernen, das erst stattfindet, wenn die Fehlerkorrektur durch Verhaltensänderung zu einem kollektiven Lernfortschritt führt. Dieses Handeln ist in rein mechanistisch gedachten Systemen (wie auch in vielen Organisationen) üblich. Das Lernen der Individuen wie auch der Organisation dient in diesem Modell lediglich der Anpassung an institutionalisierte Werte und Normen und ist darauf ausgerichtet, Handlungskompetenzen für bestehende Probleme zu erwerben. Eine Modifikation der organisationalen Gebrauchstheorien wird nicht angestrebt.
- Das **double loop learning** oder auch strategisches Erschließungslernen führt durch Umweltbeobachtung zur Analyse, Reflexion und Modifikation der Gebrauchstheorien. Durch das auf höherem Niveau angesiedelte „double loop learning“ werden aufgrund der veränderten kognitiven Strukturen neue Ausgangsbedingungen für das „single loop learning“ geschaffen. Auch dieses Lernen ist reines Anpassungslernen, welches aber durch Umweltanpassung auf die Selbsterhaltung des Systems ausgerichtet ist.
- Über diesen beiden Lernniveaus befindet sich die höchste Lernebene, das **deutero learning** (auch triple loop learning oder normatives Identitätslernen genannt), das auf einer Metaebene die Fähigkeit, „das Lernen zu lernen“, bezeichnet. Bedeutsam ist die grundlegende Reflexion und Veränderung der kognitiven Strukturen, mit dem Ziel, neue Denkweisen zur Erhöhung der Problemlösefähigkeit der Systemmitglieder zu entwickeln. Damit geht diese Lernform über die Veränderung der Ziele, Strukturen, Strategien und der Gebrauchstheorien hinaus. Dieses Lernen wiederum hat auch Auswirkungen auf das Lernen in den anderen beiden Lernniveaus.

WIEGAND (1995) kritisiert dieses Modell als ein zu individualistisches und managerzentriertes Konzept, welches durch seine Außenperspektive weniger die Lernprozesse, als vielmehr die Ergebnisse in den Vordergrund stellt.[384] Die Zuordnung des Gelernten und die Rekonstruktion der Lernprozesse sind, je nach Komplexität des Systems, schwer möglich,

[383] Vgl. ARGYRIS/SCHÖN 1978 in: STAEHLE 1994, S. 865; ARGYRIS/SCHÖN 1999, S. 35ff.; auch TÜRK 1989; GEIßLER 1995, S. 7f.; GEIßLER 2006, S. 81f. in: ARNOLD/BLOH 2006; SCHREYÖGG/NOSS 1997, S. 73ff.; NIEMEIER 2000, S. 260f.; BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S. 669f.

[384] Vgl. WIEGAND 1995, S. 320.

sodass er es für sinnvoll erachtet, „die Lernprozesse (auch) aus der Perspektive der Organisation zu analysieren“[385]. Durch die von ihm aufgeführten Funktionen des Organisationsmitglieds und dessen Umgang mit Wissen ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich die verschiedenen Lern- und Emergenzebenen in einem Individuum vermischen. Somit ist die Typologisierung der Lernebenen an den Blickwinkel des Beobachters gebunden und unterliegt seiner „Definitionsmacht“[386]. Des Weiteren ist Lernen von spezifischen Einflüssen wie Machtposition, Vorbildung und persönlichen Fähigkeiten abhängig. Besonders die Generierung nicht-personalisierten Wissens ist mitunter auf die jeweiligen „Hervorbringer“ dieses Wissens beschränkt.[387]

PERICH (1992) subsumiert die Diskussion zu einem organisationalen Lernzyklus folgendermaßen:[388]

- Ein umfassender Lernprozess muss kognitiv-kulturelle Prozesselemente (z. B. Wahrnehmung und Interpretation) und politisch-behavioristische Prozesselemente (z. B. Konflikt- und Machtbeziehungen, Entscheidungsfindung, Handlungsmotivation) enthalten.
- Lernprozesse sind nicht von außen induziert, sondern aktiv und relativ autonom aus der inneren Dynamik des Systems heraus entstanden.
- Die Lernprozesse geschehen in einem bewussten und subjektiv-erfahrungsbezogenen Prozess mit einem ausgeprägten selbstreferenziellen Grundmuster.
- Umweltreize müssen anhand intersubjektiv geteilter Wirklichkeitskonstruktionen in die Sprache des Systems übersetzt werden. Das Unternehmensverhalten liegt in der subjektiven Wahrnehmung begründet.
- Wahrnehmungen müssen von Aktoren zu „organizational issues“ gemacht und in Entscheidungen umgesetzt werden. Danach können sie für Handlungen relevant werden.
- Konkrete Handlungen werden von einzelnen getätigt; deren Handlungsresultate werden als Unternehmensleistungen von den Individuen wahrgenommen.
- Der Lernzyklus von Wahrnehmung – Sinngebung – Handlungsauslösung – Handlung – Resultat – Wahrnehmung wird immer wieder durchlaufen. Dabei sind Wahrnehmung, Sinngebung und z. T. die Handlungsauslösung Teil der kognitiven kulturellen

[385] WIEGAND 1995, S. 321.
[386] Vgl. WIEGAND 1995, S. 331; SIMON 2007b.
[387] Gemeint sind hier zum Beispiel Expertensysteme oder Datenbanken, die jeweils von Experten erschaffen worden sind.
[388] Vgl. PERICH 1992, S. 390ff.

Prozesselemente, die Handlungen eher das Resultat der politisch-behavioristischen Ebene.
- Der Lernzyklus kann durch eine Vielzahl von Lernhindernissen durchbrochen werden.

Ergänzend zu diesen Kriterien lässt sich das sehr bekannte Bild der Wissensgenerierung von NONAKA/TAKEUCHI anfügen, auch wenn es eine etwas vereinfachte und lineare Ablaufform nutzt:

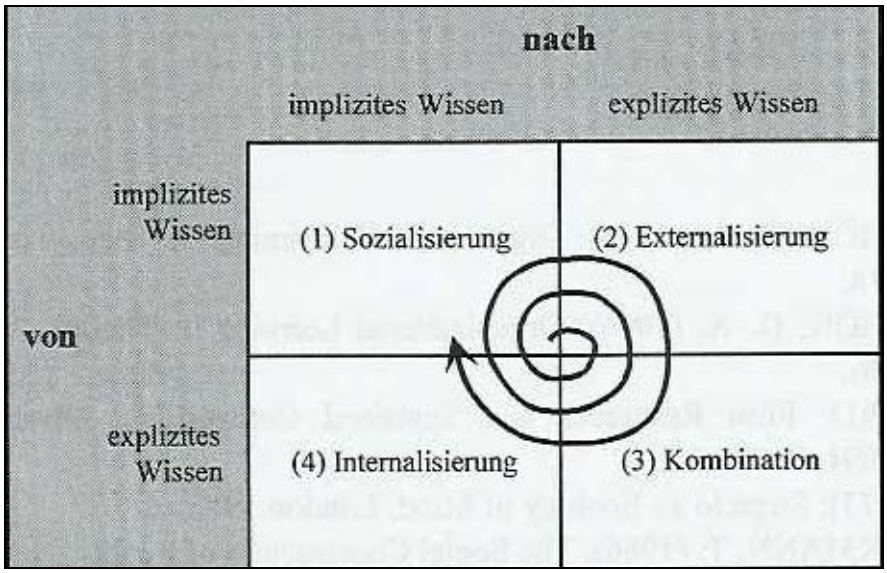


Abbildung 26: Wissensspirale[389]

3.3.2.1.4 WANN IST (ORGANISATIONALES) LERNEN EFFIZIENT UND WORAN KANN ES GEMESSEN WERDEN?

Organisationalem Lernen wird in der gängigen Literatur überwiegend eine Effizienzsteigerung oder ein idealtypischer Lernzirkel im Sinne einer Höherentwicklung unterstellt.[390] Wird jedoch organisationales Lernen dem individuellen Lernen gleichgesetzt, ist eine Messung des organisationalen Lernens wenig brauchbar, da „eine organisationsindividuelle Beurteilung der Effizienz organisationalen Lernens kaum zu generalisieren“[391] ist. Auch durch eine fehlende Spezifizierung der Lernergebnisse (des Wissens auf den verschiedenen Emergenzebenen) und der Lernprozesse (siehe oben) wird ein Festlegen bestimmter Messpunkte für die Beurteilung der Effizienz erschwert.

---

[389] Quelle: NONAKA/TAKEUCHI 1995, S. 62 zit. in: SCHREYÖGG/NOSS 1997, S. 75.
[390] Vgl. WIEGAND 1995, S. 321; TÜRK 1989, S. 57.
[391] WIEGAND 1995, S. 322.

Durch den dieser Arbeit zugrunde gelegten Organisationsbegriff wird ein erweitertes Verständnis organisationalen Lernens ermöglicht. So kann bspw. ein erklärtes Organisationsziel oder die Strategie ebenfalls als spezielle Wissensform und somit als in-der-Zeit-gelernt und als vorhandenes, nicht-personalisiertes Wissen verstanden werden.[392] Die in der Definition von WIEGAND (1995) angeführte Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten kann seiner Meinung nach als Qualitäts- und Effizienzkriterium gesehen werden.[393] Neueste Erkenntnisse von Professoren der HARVARD BUSINESS SCHOOL zeigen, welche Variablen die Lernfähigkeit von Organisationen fördern. Erstens muss ein lernförderliches Umfeld geschaffen sein, zweitens konkrete Lernprozesse und -Praktiken definiert sein und drittens muss das Management ein lernförderndes Führungsverhalten an den Tag legen, welches die Mitarbeiter in ihren eigenen Bemühungen bestärkt.[394] Das lernförderliche Umfeld zeichnet sich durch psychologische Sicherheit im Sinne eines angstfreien Lernklimas, der Wertschätzung und Anerkennung von Unterschiedlichkeit, der Offenheit für neue Ideen sowie in vorhandenen Zeitkontingenten für Reflexion aus. Unter konkreten Lernprozessen und -Praktiken sind Instrumente zur Informationsgewinnung und Analyse, ein systematisches Wissensmanagement, eine klar kommunizierte Weiterbildungsstrategie sowie regelmäßige Kommunikationsforen zu verstehen. Lernförderliches Führungsverhalten zeigt sich besonders im aktiven Fragen und Zuhören, dem Anregen zum Diskurs, zur Diskussion und Reflexion sowie im Beachten der unterschiedlichen Reifegrade der Lernkultur.

3.3.3 MERKMALE EINER VERÄNDERUNGSFREUNDLICHEN ORGANISATIONS- UND LERNKULTUR

Zu den wesentlichen Merkmalen einer veränderungsfreundlichen Unternehmenskultur gehören laut Studienergebnissen von CLIFFORD/ CAVANAUGH die folgenden fünf Schlüsselkompetenzen:[395]

- kreative Unruhe
- Konfliktfähigkeit

---

[392] Vgl. WIEGAND 1995, S. 325.
[393] Vgl. WIEGAND 1995, S. 332.
[394] Vgl. GARVIN/EDMONSON/GINO 2008, S.78ff. Diese entwickelten ein Onlinediagnoseinstrument zum Thema „Wie lernfähig ist ihr Unternehmen?"
[395] Vgl. CLIFFORD/CAVANAUGH in: DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 60ff.

- Zusammengehörigkeitsgefühl
- Sinnvermittlung
- Kommunikation

> „Jedes Unternehmen hat seine eigene, unverwechselbare Identität. Sie drückt sich in vielen konkreten Eigenheiten aus – sowohl was die Struktur, als auch was die Kultur betrifft. Aber genau wie bei der Struktur gibt es auch bei der Kultur Grundprinzipien, die unter bestimmten Bedingungen Erfolg versprechender sind als andere. In den heutigen Zeiten des Umbruchs sind die genannten fünf Faktoren ganz klar der Maßstab, an dem kein Unternehmen, das im harten Wettbewerb bestehen will, vorbeikommt.“[396]

Merkmale sehr erfolgreicher Organisationen sind auch, unerfreuliche Wahrheiten offen zu thematisieren. Deshalb hat sich Führung, verstanden als das Führen des Lernens, die folgenden Fragen im Sinne von Denkimpulsen zu stellen:[397]

- Wie schaffe ich es – immer wieder alle auf das Thema Lernen zu fokussieren?
- Wie schaffe ich es auf allen Systemebenen, professionelle Lerngemeinschaften, das Lernen liebende Lerngemeinschaften zu initiieren und aufrecht zu erhalten?
- Wen aus dem externen Organisationsumfeld kann ich dafür einspannen, das Lernen zu fördern?
- Wie nutze ich strategisch viele unterschiedliche Lernpfade und wie teile ich lernförderlich die Führung auf den drei Systemebenen?
- Wie schaffe ich Kohärenz zwischen den Aktivitäten der drei Systemebenen in Kopplung zu den von „außen“ intendierten, längerfristigen Systemzielen?

All diese Faktoren einer veränderungsfreundlichen Organisationskultur werden zunehmend mit dem Begriff einer neuen Lernkultur in Zusammenhang gebracht.

Definiert wird dieser Begriff aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus. WEINERT (1997) unterscheidet in zeitlicher und kontextbezogener Richtung: Lernkultur meint hier

> „die Gesamtheit der für eine bestimmten Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden

[396] DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 63.
[397] Vgl. BESSOTH 2007, S. 89.

> anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen.“[398]

Ergänzend dazu lässt sich die Auffassung von KLEBER/STEIN (2001) hinzuziehen, die Lernkultur definieren als „ein bestimmtes Setting, mit bestimmten Regeln, das zum Lernen etabliert wurde und in dem gelernt wird“[399].

Aus systemischer Perspektive meint Lernkultur

> „die Zusammenführung, Beschreibung und Kritik der Faktoren eines gesellschaftlich organisierten Lernraumes. Eine solche Lernkultur stellt damit eine Lebenswelt der unmittelbar Beteiligten (Lehrende, Lernenden) dar, in der inhaltliche, symbolische und strukturelle Dimensionen zum kulturellen Gedächtnis der nächsten Generation führen sollen.“[400]

Gestaltet wird die Lernkultur durch die beteiligten Mitglieder sowohl auf der Ebene des Lehrens und Lernens, im Team als auch auf organisationaler Ebene. Lernkultur wird demnach von den Systembeteiligten konstruiert und stellt damit eine durch Interaktions- und Kommunikationsprozesse gestaltbare und veränderbare Dimension dar.[401] Die sich wandelnden Rahmenbedingungen führen dazu, dass die Lernkultur immer wieder aufs Neue geschaffen, also kontext- und personenabhängig konstruiert wird.

Nach FRIEBE (2005) besitzt eine kompetenzförderliche Lernkultur folgende Ausprägungen:[402]

- Die Lernkultur beschreibt die Bedeutung, die dem Lernen in einer Organisation beigemessen wird.
- Die Lernkultur artikuliert sich durch lernbezogene Werte, Normen, Einstellungen und Erwartungen der Organisation und ihrer Mitglieder.
- Die Lernkultur zeigt sich ebenso in den genutzten Lernformen sowie in den förderlichen Rahmenbedingungen für das Lernen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene.
- Die Lernkultur vereint sowohl mitarbeiter- als auch organisationsbezogene Zielsetzungen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung, des Wissenserwerbs sowie der Innovations- und Veränderungsbereitschaft.

---

[398] WEINERT 1997, S. 12.
[399] KLEBER/STEIN 2001, S. 3.
[400] KÖSEL 2007.
[401] Vgl. ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 4f.
[402] Vgl. FRIEBE 2005, S. 29.

- Die Lernkultur lässt sich über lernförderliche Merkmale genauer bestimmen.

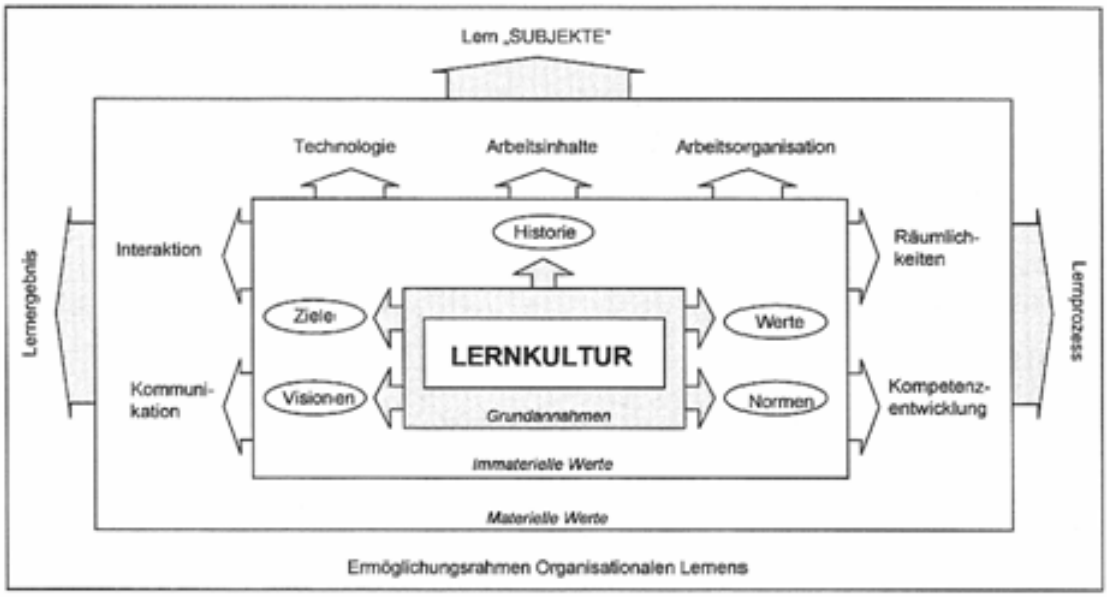


Abbildung 27: Lernkultur als Ermöglichungsrahmen organisationalen Lernens[403]

Das Konzept der Lernkultur fokussiert dabei die analytische und gestalterische Perspektive von OE und PE. Es fasst die förderlichen und hemmenden Bedingungen der Kompetenz- und Potenzialentwicklung in und von Organisationen in den Blick.[404]

Um die Ausformung einer neuen Lernkultur zu veranschaulichen, eignet sich unseres Erachtens folgende Gegenüberstellung:

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte, innovative Lernkultur
Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten als Reaktion auf Entwicklungen im Unternehmen und in dessen Umfeld	Ausrichtung des Lernens auf Kompetenzentwicklung und den Erwerb reflexiver Handlungsfähigkeiten
Lernen in strukturierten, didaktisch-intentional angelegten Lernumgebungen	Lernen in „natürlichen" Lernumgebungen als Erfahrungslernen, Vernetzung mit intentionalem Lernen innerhalb und außerhalb der Arbeit
Lerninhalte werden als geschlossene Wissenssysteme bzw. Teile davon verstanden	Lerninhalte bzw. Wissen sind nicht abgeschlossen, sie sind abhängig von individuellen und sozialen Kontexten;

[403] Quelle: SCHÜßLER/WEISS 2006, S. 267.

[404] Vgl. SONNTAG/STEGMAIER/SCHAPER/FRIEBE 2004, S. 104ff. Zur Diagnose einer Lernkultur vgl. SEUFERT/HASANBEGOVIC/EULER 2007.

Herkömmliche Lernkultur	Zukunftsorientierte, innovative Lernkultur
Erwerb von Theoriewissen, im Wesentlichen von didaktisch reduziertem Fachwissen	Wissen wird aus komplexen Lernsituationen konstruiert, Erfahrungswissen wird erworben und mit Theoriewissen verbunden
Präzise Reproduktion des Wissens in vorhersehbaren, festgelegten Handlungssituationen	Wissen wird in offenen, gestaltbaren Handlungssituationen angewandt und nutzbar gemacht
Lernende machen nach, nehmen auf, sind rezeptiv	Lernende organisieren und steuern Arbeits-Lern-Prozesse weitgehend selbstständig
Lehrende leiten an, machen vor, erklären; sie sind Vermittler von Theoriewissen	Lehrende sind Berater und Mitgestalter von Lernprozessen; sie schaffe die Voraussetzungen, Denk- und Lernprozesse auszulösen
Erzeugungsdidaktische Lernarrangement	Ermöglichungsdidaktisches Lernarrangement

Abbildung 28: Unterschiede zwischen herkömmlicher und innovativer Lernkultur[405]

Die in der rechten Seite beschriebenen Ausformungen einer innovativen Lernkultur orientieren sich am lerntheoretischen Verständnis des Konstruktivismus sowie an den Ansätzen einer systemisch verstandenen PE und OE.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass die Veränderungen in einer Organisation sowie die damit verknüpften individuellen und organisationalen Lernprozesse von der Ausprägung einer charakteristischen Lernkultur abhängig sind.

3.4 Die Kontextfaktoren der verschiedenen Lern- und Emergenzebenen – Zwischenfazit

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die einzelnen Aspekte des organisationalen Lernens dargestellt. Die Autoren haben herausgearbeitet, dass sich individuelles und soziales Lernen in Organisationen und das Lernen von Organisationen durch Rückkopplung mit der deklarierten

„Umwelt“ vollzieht. Neben den externen Rahmenbedingungen sind die Ordnungsparameter Strategie, Struktur und Kultur als die Organisationsvariablen zu nennen, die das organisationale Lernen beeinflussen.[406] Diese Faktoren lassen sich als manifestierte Wirklichkeitsinterpretation verstehen, die wesentlich zum Gelingen oder Misslingen organisationalen Lernens beitragen. Durch das Reflektieren, Bewusstmachen und Kommunizieren dieser „Wirklichkeitsbrillen“ ist ein wesentlicher „Lernschritt“ von Organisationen gemacht.[407]

Struktur (z. B. Organigramm, Stellenbeschreibungen), Strategie (z. B. Ziele und Visionen) und Kultur (z. B. Werte, Normen und geteilte Grundannahmen) können als Wissensspeicher oder auch als „kognitive Landkarten“ der Organisationen verstanden werden,[408] die – auch bei Personalfluktuation – in nicht-personalisierter Form der Organisation erhalten bleiben. Durch die hier zugrunde gelegte systemische Betrachtungsweise von Organisationen wird aber von der Annahme ausgegangen, dass Kultur mehr ist als z. B. Sprache, Werte oder Symbole einer Organisation. Organisationskultur meint alle kulturellen Manifestationen, zu der die formellen und informellen Strukturen ebenso gehören wie die Beziehungen zur relevanten Umwelt und der organisational betriebene „Strukturschutz“[409]. Somit wird deutlich, dass im Entwicklungsverlauf von Systemen wie Organisationen die Veränderung der (Lern-)Kultur mit der Veränderung der Struktur einhergeht.[410] Die Themen des Lernens und der Entwicklung als Schwerpunkte der OE und PE haben damit wesentlichen Einfluss auf diese sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren und müssen inhaltlich gemeinsam in Richtung einer neuen Lernkultur bearbeitet werden.

Ebenso wurde herausgearbeitet, dass Lernen ein adäquates Mittel zur Bewältigung von Wandel und somit für Organisationen von hoher Relevanz ist. Im folgenden Teil soll herausgearbeitet werden, dass im Besonderen OE und PE sowie die Führungskräfte in persona prädestiniert sind, Lernprozesse

---

[405] Quelle: DEHNBOSTEL 2001, S. 89 in: SCHÜßLER/WEISS 2006, S. 268. Vgl. ARNOLD/SCHÜßLER 1998, S. 120ff. zum dort erarbeiteten Konzept der Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik.

[406] Vgl. MERKENS/SCHMIDT 1993, S. 18ff. Dazu grundsätzlich auch MALIK 2007; RÜEGG-STÜRM 2003.

[407] Vgl. z. B. DEISER 1995, S. 311.

[408] Vgl. DEISER 1995, S. 311.

[409] MERKENS 1993, S. 18f.

auf den verschiedenen Ebenen des Systems Organisation auszulösen. Die Bedeutung des Lernens und seiner Wirkungen wird u. a. daraus ersichtlich, dass Lernprozesse sowohl Ausgangspunkt als auch Ergebnis von PE- und OE-Maßnahmen sein können. In kohärentem Einsatz haben sie die Möglichkeit, ein lern- und reflexionsförderliches Klima in Organisationen zu implementieren bzw. zu fördern und damit das Organisationslernen und die Etablierung einer neuen Lernkultur zu begünstigen.

> „Das Management des individuellen und des organisationalen Wissenserwerbs (Lernen) und die unternehmerische Verwertung des Wissens als eigenständiger Ressource verlangen nach einem ganzheitlichen Konzept [...], das die verschiedenen (personalen, sozialen, technischen oder organisatorischen) Wissensträger integriert und auf die strategischen Ziele ausrichtet. Das Konzept des Organisationalen Lernens bietet sich daher an, die verschiedenen Lernebenen und Lernprozesse mit dem Verständnis von Organisation als Wissenssystem systematisch zu verknüpfen.“[411]

[410] Vgl. MERKENS 1993, S. 20.
[411] STAEHLE 1994, S. 864.

4 KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER PERSONAL- UND DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG

„Die Beziehung zwischen den Dingen
ist für das Geschehen in der Welt
meist wichtiger als die Dinge selbst."
FREDERIC VESTER

und

„Man kann Menschen nichts lehren.
Man kann ihnen nur helfen,
Dinge in sich selbst zu entdecken."
GALILEO GALILEI

Mit den in Kapitel 1 beschriebenen Wandelerscheinungen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft ändern sich die Anforderungen an Mitarbeiter und Führungskräfte in Organisationen und folglich an die PE. Infolge der Veränderungen sind zunehmend sozial-emotionale Kompetenzen gefragt, um in immer komplexer werdenden Systemen proaktiv handeln zu können. Die Fähigkeit, menschliche Netzwerke nachhaltig aufzubauen, zu pflegen, vor allem mit Veränderungen Schritt zu halten und diese aktiv mitzugestalten, wird zu einer Schlüsselkompetenz.

Um zu verdeutlichen, welche Rolle die PE und OE im Kontext der beschriebenen Veränderungen sowie der Forschungsthesen spielen, geht es im Folgenden um eine kritische Betrachtung der PE und der OE, ihren derzeit üblichen Einsatz in Organisationen sowie um ihre gebräuchlichsten Methoden.[412] Dieses geschieht vor dem Hintergrund, dass PE und OE in einer dynamischeren und komplexeren (Organisations-)Umwelt geeignete Handlungsfelder zur Bewältigung von Wandel darstellen und wie sie dabei ihrem Auftrag entsprechen können.[413] Außerdem gilt es vor dem gewählten systemischen Ansatz herauszuarbeiten, dass eine Kohärenz dieser beiden Handlungsfelder Synergie steigernd im Sinne einer Erhöhung der Lernfähigkeit auf jeder Ebene ist und erst durch dieses Ineinandergreifen zur Steigerung der Innovations- und Lernfähigkeit des Gesamtsystems beitragen kann. Angemerkt sei, dass es hier nicht um das Verifizieren der

[412] Im Feld Schule wird OE häufig synonym zum Begriff Schulentwicklung; der Begriff PE häufig synonym mit Weiterbildung verwendet.

verschiedenen Ansätze, sondern um deren Darstellung geht. Auf diese Weise können ihre positiven und defizitären Seiten besser gesehen und eventuelle Veränderungsmöglichkeiten klarer erkannt werden. PE und OE werden in der betriebswirtschaftlichen Literatur und Praxis bis Ende der Neunzigerjahre überwiegend voneinander getrennt behandelt, jedoch wird seitdem immer häufiger auf die notwendige Kohärenz der Felder verwiesen.[414] Die Entwicklung von PE- und OE-Abteilungen erfolgt zunächst meist unabhängig voneinander und häufig in den Organigrammen nicht direkt aneinander gekoppelt. Viele OE-Maßnahmen in Organisationen werden dennoch durch die PE-Abteilung initiiert.[415]

In dieser Arbeit werden PE und OE als eigenständige Bereiche skizziert, da sie – trotz der hier nachdrücklich vertretenen Forderung nach einem kohärenten Zusammenwirken – grundsätzlich eigenständige Konzepte sind, die sich in ihrem jeweiligen Ansatzpunkt zentral unterscheiden und unterschiedlicher Kompetenzen bedürfen.

4.1 Kritische Auseinandersetzung mit der Personalentwicklung

Mit dem Feld der PE beschäftigen sich unterschiedliche Disziplinen: die Betriebswirtschaftslehre in Form des Personalmanagements, die Psychologie (insbesondere die Arbeits- und Organisationspsychologie), die Pädagogik, die Soziologie sowie die betriebliche Praxis. Die Vielfalt der Ansätze zeigt die Komplexität des PE-Konzepts und fasziniert insbesondere durch ihre wechselseitige Abhängigkeit mit den gesellschaftlichen Entwicklungen. Dass Wettbewerbsfähigkeit und das erfolgreiche Bestehen von Organisationen in der Gegenwart heute mehr denn je auf den Kompetenzen der Mitarbeiter beruhen, findet sich in zahlreichen Organisationsleitbildern sowie in Fach- und Allgemeinpublikationen. Das Wissen, die Qualifikation sowie die Lernfähigkeit der Beschäftigten sind die zentralen strategischen Erfolgsfaktoren und Ressourcen der Wirtschaft –

---

[413] Vgl. ENGELHARDT 1995, S. 46.

[414] Vgl. z. B. STAEHLE 1994, S. 824; HENTZE 1994, S. 318f.; NEUBERGER 1994, S. 13; PETERKE 2006, S.11ff.; BECKER 2002; MUDRA 2004, S. 142.

[415] Vgl. BREISIG 1990a, S. 335.

nicht nur in Deutschland.[416] Deshalb ist die PE gefordert, mit innovativen Lösungen (durch z. B. effizientere und individualisierte Lernprozesse) eine Unterstützung bei der aktiven Bewältigung der Wandelanforderungen zu leisten. Darüber hinaus geht es um die Herausforderung, je nach Verständnis dieses Bereiches auch Team- und Organisationslernen zu initiieren.

4.1.1 Begrifflichkeiten und Definitionen des Bereiches Personalmanagement

Traditionell ist die PE im betriebswirtschaftlichen Verständnis ein Teilbereich des Personalwesens bzw. -managements[417] und wird von der klassischen Personalwirtschaftslehre mit betrieblicher Bildung gleichgesetzt.[418] In den vergangenen Jahren lässt sich zunehmend der Trend erkennen, dass sich die bis dato etablierte Kluft zwischen den Bereichen PE und den Personalabteilungen bzw. dem Personalmanagement[419] zu schließen beginnt. Von der Autorengruppe um WRIGHT (2001) werden fünf strategische Rollen des Human Ressource Management beschrieben:

- strategische Rolle durch Partizipation an der Formulierung der Geschäftsstrategie
- maßgeschneiderte Strategieumsetzung durch HR-Praxislösungen
- Bereitstellung und Verfügbarmachen der HR-Services verstanden als Basisleistung
- Bereitstellung oder eigene Change-Beratung für das Linienmanagement
- Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten[420]

Der zweite Begriffsbestandteil – der des Managements – geht in dieser Diskussion über den Aspekt der (Personal-)Entwicklung hinaus. Autoren wie GONSCHORREK (2001) stellen fest, dass das Personalmanagement in zwei grundsätzlichen Richtungen optimiert werden kann: zum einen als perfektes Administrationssystem und zum anderen als professionelles Personal-

---

[416] Vgl. z. B. PAWLOWSKY 1996; PETERKE 2006, S.14ff.; WUNDERER/DICK 2000, S. 9 ff.; BECKER, M.1999, S. 96f.; DANNE/HEIDER-KNABE 2003, S.114.

[417] Vgl. DANNE 1997, S. 11f.; SCHOLZ 2000, S. 406f.; WUNDERER/KUHN 1995; WUNDERER/DICK 2000; WEBER et al. 2000.

[418] Vgl. STAEHLE 1994, S. 623. Eine ausführliche Darstellung zu Entwicklungen in der PE findet sich z. B. bei MUDRA, 2004, S. 5ff.; SCHOLZ 2000, S. 406f.

[419] Personalabteilung auch oft benannt als Personalbetreuung/Personalabteilung; in international ausgerichteten Organisationen auch unter dem Stichwort Human Ressource Management etabliert. Vgl. z. B. PETERKE 2006, S. 20; SCHWUCHOW/GUTMANN 2007. In der Wissenschaft und Praxis gibt es zu diesem Begriff keine einheitliche Auffassung. Vgl. SCHMEISSER/CLERMONT 1999, S.1.

[420] Vgl. WRIGHT et al. 2001, S. 111ff.

entwicklungssystem.[421] Damit wird Personalmanagement in seiner reinsten Form als aktiver Teil eines umfassenden Managementprozesses verstanden und dadurch zentraler Bestandteil des betriebswirtschaftlichen Gestaltungsprozesses mit entscheidendem Einfluss auf den Erfolg.[422] Des Weiteren wird damit der gesamte Managementprozess in Bezug auf seine personellen Voraussetzungen und Implikationen fokussiert und eine breite sowie handlungsorientierte Perspektive mit funktionsübergreifendem Charakter wahrgenommen.[423] Somit entfällt die Aufsplittung der Teilbereiche der Personalaktivierung, der Personallenkung sowie der PE. Darüber hinaus intendiert dieser Begriff die Verankerung der Verantwortlichkeiten dieser Personalfunktionen in den obersten Managementbereichen.[424]
ZAUGG (2001) definiert das wandlungsorientierte Personalmanagement (WOP) und unterscheidet in Meta-, Prozess- und Querschnittsfunktionen.[425]

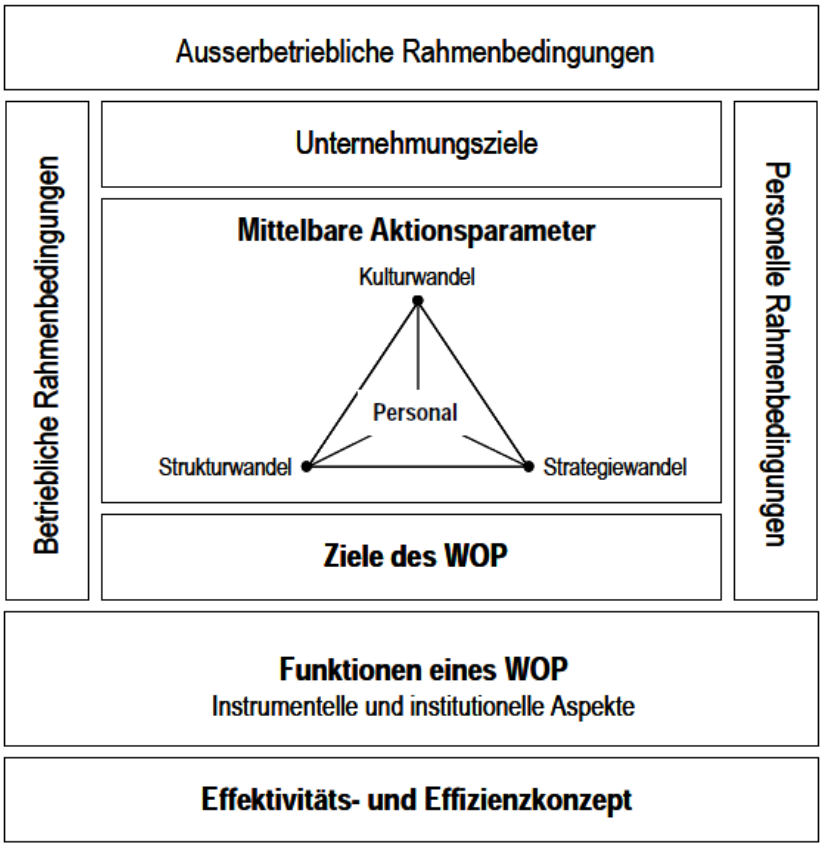


Abbildung 29: Modell eines wandlungsorientierten Personalmanagements (WOP)[426]

[421] Vgl. GONSCHORREK 2001, S .25.
[422] Vgl. SCHOLZ 2000, S. 1; BECKER, F. 2002, S. 433f.
[423] Vgl. SCHOLZ 2000, S. 44; BERTHEL/BECKER 2003, S. 8ff.
[424] Vgl. BECKER, F. 2002, S. 434.
[425] Vgl. ZAUGG 2001, S. 4ff.

Die folgenden Bereiche leisten demnach einen Beitrag zum wandlungsorientierten Personalmanagement:

- Strategisches Personalmanagement
- Personalführung
- Personalbedarfsermittlung
- Personalgewinnung
- Personalentwicklung
- Personaleinsatz
- Personalerhaltung
- Personalfreistellung
- Personalcontrolling
- Personalmarketing
- Personalinformation
- Personalorganisation

Im Verlauf dieser Arbeit wird dabei auf die Aspekte der Personalführung und -entwicklung eingegangen. Dimensionen wie das strategische Personalmanagement oder Personalinformation werden punktuell berührt.

4.1.2 Begriffliche Einordnung des Themas Personalentwicklung

Als Teilbereich des Personalwesens hat die PE traditionell die Aufgabe, Personal zu „produzieren“, d. h., sie hat dafür zu sorgen, dass das richtige Personal in quantitativer und qualitativer Hinsicht zur richtigen Zeit am richtigen Ort ist. Personal wird dabei definiert als die Gesamtheit der menschlichen Arbeitskräfte eines Unternehmens.[427] Personal wird neben Kapital und Arbeit als „dritter Produktionsfaktor“ gesehen.[428]
Der Begriff PE[429] setzt sich aus zwei Worten zusammen:[430] Das (neutrale) Wort „Personal“ verweist darauf, dass es sich hier nicht nur um individuelle Qualifizierungsmaßnahmen handelt, sondern auch die Veränderungen der interpersonellen und der objektivierten Strukturen der Arbeitstätigkeit mit eingeschlossen sind. Die Betonung des zweiten Teils „Entwicklung“ umfasst Synonyme dieses Begriffes wie bspw. Assimilieren, Transformieren,

---

[426] Quelle: ZAUGG 2001, S. 4.
[427] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 8; HILB 2002, S. 12.
[428] Vgl. RUSCHEL 1992, S. 391.
[429] Trotz der Bemühungen der Wissenschaft, die Begriffe PE, Personalförderung, Management Development, Fort- und Weiterbildung oder Human Ressource Management sauber zu trennen, werden sie in der Praxis kaum voneinander abgegrenzt, jedoch mit einer Art Grundkonsens verwendet (vgl. RUSCHEL 1992, S. 389). In dieser Arbeit werden diese Begriffe alle unter dem Begriff PE subsumiert.
[430] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 8ff.

Erneuern, Modifizieren, (Ver-)Ändern, Lernen, Reorganisieren.[431] So enthält der Begriff PE sowohl einen statischen Aspekt (PE als Ergebnis) als auch einen dynamischen (PE als Prozess).[432]

Zum Gegenstandsbereich der PE existieren zahlreiche und dabei relativ unscharfe Definitionsvarianten. Bei der Sichtung der Definitionen lässt sich erkennen, wo es um eine integrierte PE/OE-Perspektive geht oder wo PE stärker auf das individuelle Lernen fokussiert ist.[433] Für HENTZE (1994) ist PE die personalwirtschaftliche Funktion mit dem Ziel, Organisationsmitgliedern

> „aller hierarchischen Stufen Qualifikationen zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen zu vermitteln. Sie beinhaltet die individuelle Förderung der Anlagen und Fähigkeiten der Betriebsangehörigen, insbesondere unter Berücksichtigung der Veränderungen der zukünftigen Anforderungen der Tätigkeiten und im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher und individueller Ziele.“[434]

STAEHLE (1994) versteht unter PE

> „eine Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender und/oder Vermittlung neuer Qualifikationen.[435] Die geplante betriebliche Fort- und Weiterbildung wird dabei als Kern der PE (im engeren Sinne) verstanden.“[436]

Für HOLLING/LIEPMANN (1995) beinhaltet PE

> „alle planmäßigen personen-, stellen- und arbeitsplatzbezogenen Maßnahmen zur Ausbildung, Erhaltung oder Wiedererlangung der beruflichen Qualifikation. Die berufliche Qualifikation als Handlungspotenzial zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Anforderungen besteht überwiegend aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen. Aber auch die Motivation, Einstellungen,

---

[431] Vgl. DUDEN 1989, S. 441.

[432] Vgl. RUSCHEL 1992, S. 389.

[433] Eine Sammlung unterschiedlicher PE-Definitionen sind z. B. bei NEUBERGER 1994, S. 4f. zu finden. Vgl. auch BREISIG 1990, S. 379; HEEG/MÜNCH 1992, S. 301f.; EINSIEDLER et al. 1999; BECKER, M. 2002, S. 4; HENTZE 1994, S.314f; WUNDERER 2000, S.410; BRÖCKERMANN 2001, S.30, S. 355; MUDRA 2004, S. 136ff.

[434] HENTZE 1994, S. 315.

[435] Unter **Qualifikation** versteht STAEHLE (1994) „die Gesamtheit an individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen im Berufsleben (...), die zur Erledigung arbeitsplatzspezifischer Tätigkeiten befähigt“ (vgl. STAEHLE 1994, S. 164). Qualifizierung meint den Prozess der Vermittlung von Qualifikationen (vgl. STAEHLE 1994, S. 823).

[436] STAEHLE 1994, S. 823.

> Interessen und andere Verhaltensdispositionen sind wichtige Bestandteile der beruflichen Qualifikation.“[437]

Das zentrale Aufgabengebiet der PE ist laut dieser Definitionen die Bildungsarbeit im Rahmen der geplanten organisationalen (betrieblichen) Weiterbildung, die auf drei thematische Schwerpunkte abzielt: Vermehrung bzw. Veränderung von (Fach-)Kenntnissen, von Fertigkeiten und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder.[438] Ein weiteres Teilgebiet sind die individuellen Personalförderungsmaßnahmen, welche der Erweiterung des persönlichen Handlungs- und Erfahrungsspielraumes dienen. Bildungsmaßnahmen, die die Selbstqualifikation, Lernfähigkeit und Selbstentwicklung unterstützen, jedoch überwiegend für Führungskräfte angeboten werden, stellen einen weiteren Schwerpunkt der PE in Form von Management Development-Konzepten dar.[439]
Tendenziell überwog und überwiegt mitunter noch heute die Vermittlung bzw. das Training von Fachkenntnissen, die der kurz- bis mittelfristigen Erhaltung der Funktionserfüllung dienen.[440] STIEFEL (1996) äußert sich entrüstet:

> „Statt Mitarbeiter und Führungskräfte zu lernenden Selbstläufern zu entwickeln, die in ihren Veränderungsprozessen begleitet werden, wurde die Klientel der PE als Ergebnis einer phänotypischen Didaktik mit kurzfristig verwertbarem Wissen und sofort umsetzbaren ‚how-to-Fähigkeiten‘ bedient.“[441]

NEUBERGER (1994) konstatiert für die Mehrzahl der Definitionen: „PE wird personalisiert (individuelle Qualifikationen!), sie wird aufs Technische reduziert und instrumentalisiert, sie wird harmonisiert: die Widersprüche, Probleme und Konfliktfelder werden eliminiert.“[442] Er fasst PE deutlich weiter als nur eine auf die Zukunft gerichtete Qualifizierungsmaßnahme:

> „PE ist nämlich nicht alleine als zweckrationale und vom Management kontrollierte Veranstaltung zu sehen, sondern sollte umfassender als die Gesamtheit jener Veränderungsprozesse

---

[437] HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 286.
[438] Vgl. HENTZE 1994, S.330.
[439] BREISIG (1990b, S.386ff.) kritisiert die Dominanz der Führungskräfteentwicklung bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Mitarbeitergruppen. Vgl. STIEFEL 1996.
[440] NEUBERGER (1994) zählt z. B. kontingenztheoretische Ansätze, PE als rationelles Problemlösen und den Job-Man-Fit-Ansatz zu dieser auf reines Füllen von Qualifikationslücken ausgerichteten PE. Vgl. NEUBERGER 1994, S. 56ff.; Vgl. BREISIG 1990a, S. 381.
[441] STIEFEL 1996, S. 25.
[442] NEUBERGER 1994, S. 3.

> konzipiert werden, die Handlungspotenzial und -bereitschaft der ‚Belegschaft' formen und geformt haben. [...] Ähnlich dem Marketinggedanken muss PE als eine (personalwirtschaftliche) Querschnittsfunktion aufgefasst werden, die alle personalbezogenen Aktivitäten begleitet. Zugespitzt formuliert: Man kann nicht nicht PE betreiben.**"**[443]

Sein perspektivischer Ansatz unterscheidet die drei Wirkungsfelder Individuum, Gruppe und Organisation. Damit ist PE sowohl Personen- als auch Team- und Organisationsentwicklung. Er unterscheidet diese drei Sichtweisen folgendermaßen:[444]

- personale, an Individuen adressierte PE;
- interpersonale, an Beziehungen adressierte PE;
- apersonale, an Strukturen adressierte PE.

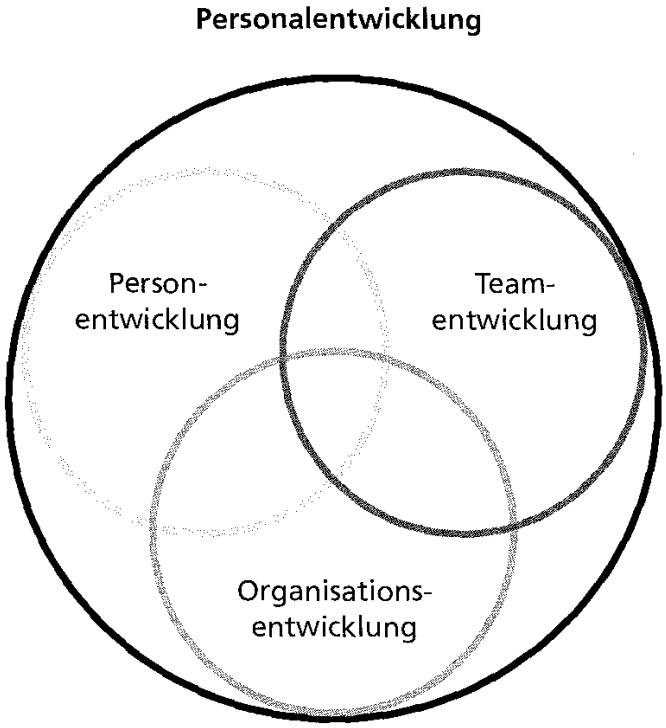


Abbildung 30: Personalentwicklungsmodell nach NEUBERGER[445]

NEUBERGER (1994) postuliert in seinem Ansatz die Notwendigkeit, dass die PE alle personalbezogenen Aktivitäten begleiten sollte. Die Unterteilung der PE in die Wirkungsfelder Individuum, Gruppe und Organisation zeigt die definitorische Schnittmenge von der PE zur OE. Dennoch ist diese

[443] NEUBERGER 1994, S. 157.
[444] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 13.
[445] Quelle: Personalentwicklungsmodell nach NEUBERGER 1994 aus BÖCKELMANN/MÄDER 2007, S. 24.

Unterteilung eher von theoretischer als von praktischer Relevanz, besonders wenn man sich verdeutlicht, dass Teamentwicklung und OE schon lange zwar mit der PE interdependent, aber doch eigenständige Forschungsgebiete sind. Veranschaulicht wird dieses Verständnis ebenso im folgenden Bild:

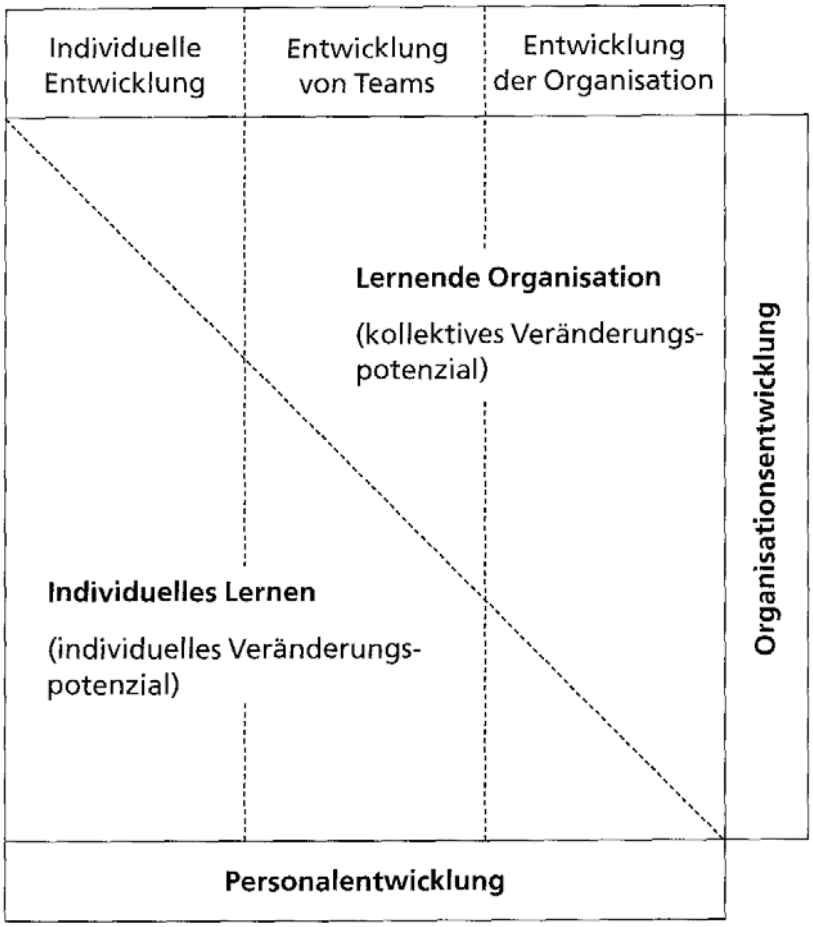


Abbildung 31: Verschränkung von individuellem Lernen und Lernender Organisation[446]

ARNOLD (2000) fokussiert in seiner Definition stärker die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung von Wandel und definiert PE als das Zusammenwirken

> „der Strategien, Konzepte und Modelle [...], die darauf bezogen sind, die Kompetenzen der Mitarbeiterschaft eines Unternehmens bzw. einer Organisation (auf verschiedenen Ebenen) kontinuierlich zu verbessern, an Wandlungen anzupassen bzw. Wandlungen qualifikatorisch zu antizipieren.“[447]

[446] Quelle: MUDRA 2004, S. 483.
[447] ARNOLD 2000a zit. in: ARNOLD/BLOH 2006, S. 6.

EINSIEDLER et al. (1999) betonen die marktorientierte, strategische Seite und definieren PE

> „als das Bündel aller Maßnahmen, das – im Rahmen der Unternehmensstrategie – die Anforderungen des Unternehmens an die Mitarbeiter, Mitarbeitergruppen und Organisationseinheiten und deren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivation in Übereinstimmung bringt, und zwar mittel- und langfristig.“[448]

Innerhalb einer systemischen Sichtweise auf Organisationen umfasst PE Interventionen, die aufeinander abgestimmt sind und durch einen entsprechenden Mix von Maßnahmen die Unternehmensstrategie zielführend unterstützen. Das setzt voraus, dass PE eine originäre Aufgabe des Managements ist.[449] EINSIEDLER et al. (1999) machen darauf aufmerksam, dass sich die PE an Menschen richtet, jedoch nicht nur an Individuen, sondern ebenso an Gruppen, an Teams, an Organisationseinheiten und/oder an ganze Organisationen. „Letztlich ist es […] die Organisation, die Empfänger der Leistung der Personalentwicklung ist.“[450] Die PE hat aus dieser Perspektive zwischen den Anforderungen der Organisation an ihre Mitglieder und den Kundenanforderungen eine Entsprechung herzustellen. PETERKE (2006) fokussiert die Nutzungsseite der Organisation und erweitert folgendermaßen: „Personalentwicklung ist […] die Aufgabe und Disziplin zur Förderung der Unternehmensentwicklung durch zielgerichtete Gestaltung von Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozessen.“[451] Oder weiter gefasst: „PE ist der systematisch betriebene Prozess des permanenten Lernens im gesamten Unternehmen.“[452]
Dabei lassen sich nach PETERKE (2006) drei „Reifegrade“ der PE beschreiben. So kann PE reiner Weiterbildungsanbieter sein, in einem erweiterten Reifestadium als Problemlösungspartner agieren und im dritten Reifegrad gar als Wertschöpfungspartner in Erscheinung treten.

[448] EINSIEDLER et al. 1999, S. 5.
[449] Vgl. z. B. PETERKE 2006, S. 262.
[450] EINSIEDLER et al. 1999, S. 7.
[451] PETERKE 2006, S. 11.
[452] PETERKE 2006, S. 55.

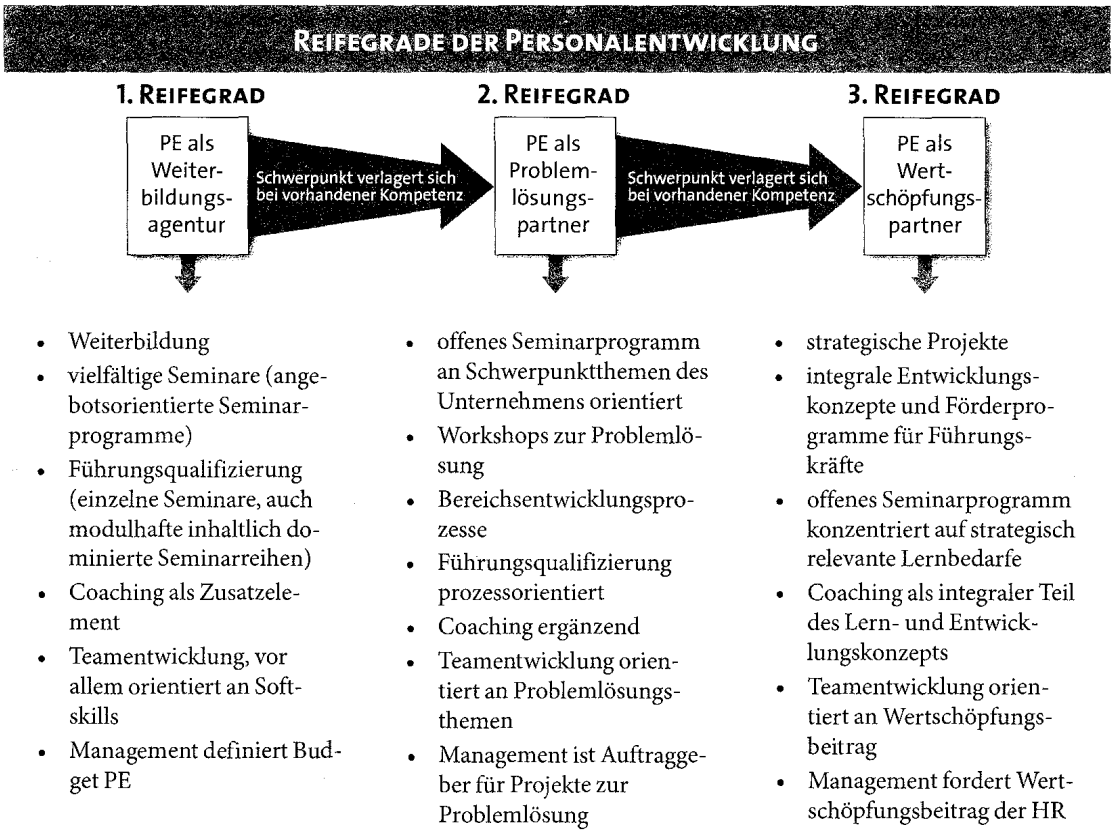


Abbildung 32: Reifegrade der PE[453]

Zusammenfassend fallen in der einschlägigen Literatur folgende Tendenzen auf:

- PE wird als systematische, zielgerichtete, strategieumsetzende, unternehmerische Aktivität mit zunehmend mittel- bis langfristigen Zielen definiert.[454]
- PE ist nach wie vor qualifikations- bzw. verhaltensbezogene (personenzentrierte) Aktivität.[455]
- PE dient dazu, die Voraussetzungen für selbst organisiertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen zu schaffen.[456]
- PE wird, da in enger inhaltlicher Nähe zur OE stehend, zunehmend als organisationales Lernen definiert. WUNDERER (2000) definiert es so: „Lernende Organisationen sind – in Ergänzung zur personalen Förderung – Medien für kollektive Personalentwicklung. Zugleich

[453] Quelle: PETERKE 2006, S. 37

[454] Vgl. ARNOLD/BLOH 2006, S. 6f.

[455] Als Qualifikation wird i. d. R. die allgemeine und berufliche Ressourcenbasis bezeichnet, die sowohl die potenziellen Handlungen, die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensmusters eines Menschen umfasst. Es kann dabei zwischen funktionalen (berufsbezogenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) und extrafunktionalen Qualifikationen (transferierbare Befähigungen) unterschieden werden. Vgl. BECKER, M. 2005a, S. 4.

[456] WUNDERER 2000 nennt diese Aktivitäten auch indirekte, strukturelle PE, sich besonders auf die Kompetenzentwicklung und Lernmotivation über die Arbeitssituationsgestaltung konzentrieren.

> schaffen sie – insbesondere über Lernkulturen – günstige Lernsituationen für individuelle Personalentwicklung.“[457]

Eine für diese Arbeit zielführende Perspektive zeigt aus unserer Sicht folgende Abbildung:

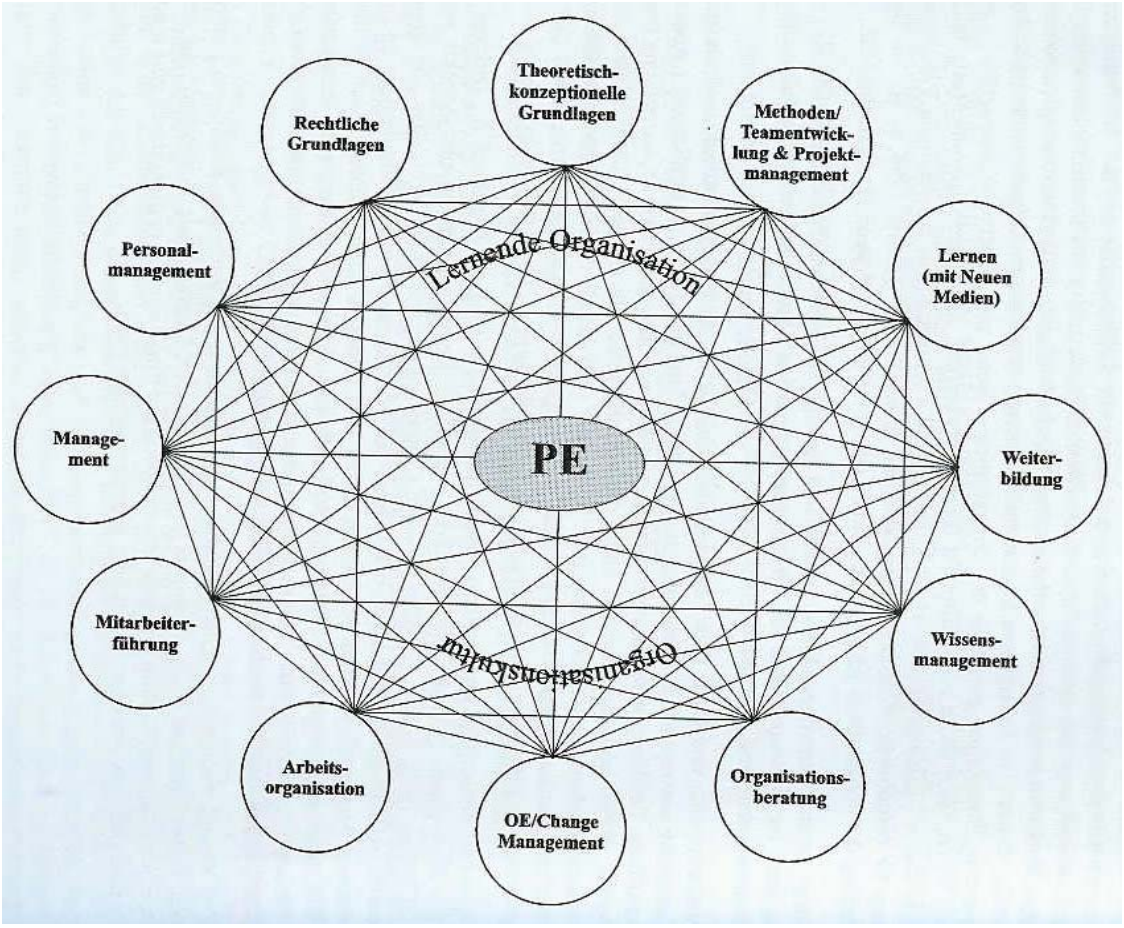


Abbildung 33: Ausgewählte Aspekte und Bezüge der Personalentwicklung[458]

Darin wird die PE ins Zentrum gestellt. Inklusionsrelationen (z. B. PE als Teilaspekt des Personalmanagements) werden bewusst außer Acht gelassen. Deutlich werden hier die Interdependenzen der z. T. über- bzw. untergeordneten Funktionen und Bereiche und verdeutlichen damit, dass die PE ein integraler Bestandteil einer lernenden Organisation ist.[459]

4.1.3 Ziele der Personalentwicklung

Die Ziele der PE lassen sich in zwei größere, jedoch zu integrierende Bereiche aufteilen, da sich die Ziele aus Organisationssicht und solche aus Mitarbeitersicht komplementär oder konfliktär gegenüberstehen können. In

[457] WUNDERER 2000, S. 414.
[458] Quelle: ARNOLD/BLOH 2006, S. 26.

der Literatur wird wiederholt auf die Ausgewogenheit von Organisationszielen unter gleichberechtigter Beachtung der Interessen der Mitglieder hingewiesen bzw. auf eine versuchte Harmonisierung oder mögliche Zielkonflikte aufmerksam gemacht.[460] Die organisationale Realität sieht jedoch eher so aus:

> „Mitarbeiterziele werden in aller Regel nur insofern und insoweit berücksichtigt, als sie nicht der Erreichung der Organisationsziele entgegenstehen. Bei einer Interessenabwägung dominieren eindeutig die Ziele des Managements.“[461]

PE-Maßnahmen orientieren sich „am Wettbewerb, in Einzelfällen auch an sozialer Verantwortung oder am Prestige. [...] Was langfristig dem Wettbewerb dient, gilt als gerechtfertigt“[462].

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen im Anschluss wesentliche Ziele der PE aus beiden Perspektiven angeführt werden.[463] **PE-Ziele** können **aus Organisationssicht** sein:

- Sicherung und Entwicklung von Fach- und Führungskräften,
- Erhaltung und Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit,
- Anpassung und Entwicklung der benötigten Qualifikationen an die Erfordernisse des Arbeitsplatzes, der Technologie und der Marktverhältnisse,
- Verbesserung des Sozial- und Leistungsverhalten bei Mitarbeitern,
- eine größere Unabhängigkeit vom externen Arbeitsmarkt,
- Aufdecken und Verminderung von Fehlbesetzungen,
- Verbesserung der innerorganisationalen Kommunikation und Kooperation,
- Vermittlung von Zusatzqualifikationen, um eine größere Flexibilität beim Personaleinsatz zu gewährleisten,
- Steigerung der Arbeitszufriedenheit und Motivation sowie Senkung der Fluktuation,
- Zugehörigkeit und Sinn zu vermitteln und
- die Schaffung einer einheitlichen Führungskultur zu unterstützen.

---

459 Vgl. ARNOLD/BLOH 2006, S. 26f.

460 Gerade die Vertreter der Human-Relations-Bewegung stehen für diese konsensorientierte Ideologie mit dem damit verbundenen optimistischen Gedanken der möglichen Vereinbarkeit von persönlichen bzw. sozialen und ökonomischen Zielen (Vgl. z. B. NEUBERGER 1994, S. 208).; Vgl. STAEHLE 1994, S. 824, HENTZE 1994, S. 321f., RUSCHEL 1992, S. 391.

461 STAEHLE 1994, S. 825.

462 RUSCHEL 1992, S. 394.

463 Vgl. z. B. THOM/WINKELMANN/HEYMANN/MÜLLER zit. in: STAEHLE 1994, S. 825, NEUBERGER 1994, S. 7, BDA 1997, S. 111ff., RUSCHEL 1992, S. 394f.; MENZEL 1989 zit. in: HEEG/MÜNCH 1992, S. 315ff.; FELSCH 1996, S. 48f.; MENTZEL 2001; THOM 2007, S. 6 in: THOM/ZAUGG 2007, S. 6; FREUND/KNOBLAUCH/EISELE 2003, S. 154.

Von der Personalentwicklung sollen – neben diesen organisationalen Interessen – auch Mitarbeiterinteressen berücksichtigt werden. **PE-Ziele aus Mitarbeitersicht** können wie folgt aussehen:

- Realisierung der individuellen Entwicklungsziele,
- Aktivierung von bisher nicht genutzten Fähigkeiten und Kenntnissen,
- Vorbereitung und Schaffung von Karrieremöglichkeiten und Übernahme größerer Verantwortung,
- Anpassungsqualifizierung an die Erfordernisse des Arbeitsplatzes,
- Steigerung der Attraktivität und der Chancen auf dem externen Arbeitsmarkt,
- Sicherung oder Aufstieg der finanziellen und gesellschaftlichen Stellung und
- Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung.

Bei dieser Gegenüberstellung der Interessen beider Seiten wird deutlich, dass sich diese überwiegend komplementär und weniger konfliktär verhalten. Trotzdem ist nochmals auf die, in der gängigen Literatur oftmals kritisierte, Tendenz zur Harmonisierung beider Interessenseiten zu verweisen. Es ist ratsam, die PE als ganzheitlichen und weit gefassten Ansatz zu verstehen, der die Organisations- wie auch die Mitarbeiterinteressen gleichermaßen berücksichtigt und Lernen auf allen Ebenen als Voraussetzung für Veränderungsprozesse begreift. Aus diesen Zielen lassen sich Gründe für den Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen ableiten. Diese können durch institutionell-unternehmerische, personell-politische und gesamtgesellschaftliche Faktoren Anlass zum Einsatz von PE-Maßnahmen geben.[464]

4.1.3.1 KOMPETENZENTWICKLUNG ALS ZIEL DER PERSONALENTWICKLUNG

Seit einigen Jahren ist in der Bildung und so auch in der PE eine Trendwende zu beobachten. Noch vor einigen Jahren galt die Auffassung, Mitarbeiter würden durch den Erwerb von Qualifikationen in die Lage versetzt, ihre Arbeit erfolgreicher zu verrichten.[465] Inzwischen ist eine intensive Diskussion um das Thema Kompetenzorientierung[466] entbrannt. Die Erkenntnis, dass es zur Bewältigung der Anforderungen nicht ausreicht,

---

[464] Vgl. STAEHLE 1994, S. 826f.

[465] Vgl. z. B. MÜLLER-VORBRÜGGEN 2006, S. 10 in: BRÖCKERMANN/MÜLLER-VORBRÜGGEN 2006.

[466] Der Begriff **kompetent** wird aus dem lateinischen competere, „zuständig, maßgebend, befugt sein" „ausreichen", „zu etwas fähig sein", „zustehen" abgeleitet. Vgl. DUDEN 1963, S. 350; auch SCHMITZ 2003, S. 20 „Der Singular bezeichnet meist die jeweilige Kompetenzgesamtheit, der Plural weist auf die Existenz von Teilkompetenzen hin". ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XVI.

Qualifikationsnachweise zu erbringen, setzt sich zunehmend durch. Relevanter ist es, ob aufgrund dieser ein Mensch kompetent handeln kann.[467] Dadurch verändert sich das (Weiter-)Bildungsverständnis grundlegend vom eher fremdgesteuerten, abschlussorientierten hin zum selbst gesteuerten, Kompetenz entwickelnden Lernen.

4.1.3.2 DEFINITIONEN DES BEGRIFFES KOMPETENZ

In der etablierten Forschung besteht bezüglich der Interpretation und Definition des Kompetenzbegriffs eine Mehrdeutigkeit, die auf zwei „Schulen" zurückzuführen ist:[468]

- Der Ansatz der **Bildungsforschung** (kognitiver- oder pädagogischer Kompetenzbegriff), mit den Protagonisten: WEINERT, KLIEME, HARTIG, etc. sucht keinen Konsens über Kompetenzen, sondern propagiert Kompetenzen als Dispositionen für stabile, regelmäßige Handlungen von Menschen in bestimmten Situationstypen. Dabei werden unterschiedliche Dimensionen, wie z. B.: Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation, Einstellungen, erfasst.
- Der Ansatz der **beruflichen Bildung** (biografischer oder individuenorientierter Kompetenzbegriff), mit den Protagonisten HEYSE, ERPENBECK, ROSENSTIEL, EULER, etc. versteht Kompetenzen als Dispositionen selbst organisierter Handlungen und Subjekte. Es werden Kompetenzklassen definiert, die sich in aktivitätsbezogene, fachlich-methodische, personale und sozialkommunikative Kompetenzen unterteilen lassen.

Diese Arbeit konzentriert sich auf das berufspädagogische Verständnis von Kompetenzen. Nach HEYSE/ERPENBECK (2004) sind demnach Kompetenzen Dispositionen (innere Voraussetzungen: Anlagen, Fähigkeiten, etc.), die es dem Individuum ermöglichen, Handlungen selbst organisiert auszuführen.[469] Damit sind

> „Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) […], sondern solche Fähigkeiten oder Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbst organisiertes

[467] Vgl. BRÖCKERMANN/MÜLLER-VORBRÜGGEN 2006, S. VI.
[468] ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003; HEYSE/ERPENBECK 1997; EULER/HAHN 2004, S. 214.
[469] Vgl. HEYSE/ERPENBECK 2004, XIII; EULER et al. 2006, S. 11.

> Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen.“[470]

Dabei lassen sich Kompetenzen nicht wissensmässig lernen. „Das hängt damit zusammen, dass Kompetenzen von Werten fundiert und von Erfahrungen konsolidiert werden. Werte kann man aber nur selbst verinnerlichen, Erfahrungen nur selbst machen.“[471] Und weiter ist „Kompetenzentwicklung […] also zunehmend Wertlernen, dieses setzt Interiorisationsprozesse voraus. Ohne Irritation, Labilisierung, Dissonanz usw. ist keine Werteinteriorisation, folglich auch keine Kompetenzentwicklung möglich.“[472]

Kompetenz kann nach MANDL/KRAUSE (2001) als „ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, also für Leistung definiert werden, das durch Übung und Lernprozesse beeinflussbar ist“[473]. Dieses Kompetenzverständnis dient den Autoren als Basis für diese Arbeit. Es enthält sowohl die kognitiven als auch motivationalen/volitionalen Aspekte und schließt obendrein die Chance einer Förderung von Kompetenz innerhalb von Lernsituationen ein.

Als bedeutsamste Bestandteile von Kompetenzen werden Kenntnisse[474], Fähigkeiten[475] und Fertigkeiten[476] betrachtet.[477] Kompetenzen sind mit einem Netz von Begriffen wie z. B. Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation etc. assoziiert. Sie sind ferner Ausdruck dessen, aus welchen Motiven, Eigenschaften, Fähigkeiten, welchem Selbstbild oder sozialer Rolle etc. das Individuum schöpft. Ferner sind physische oder

---

[470] ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XI. Der Kompetenzbegriff nach ERPENBECK/ROSENSTIEL (2007) hat einen direkten Bezug zur Synergetik (vgl. HAKEN 1990 in: ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XI) und geht auf die ersten Kompetenzmessverfahren von Mc CLELLAND sowie die Überzeugung handlungstheoretisch (vgl. VOLPERT 1974 in: ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XI) und konstruktivistisch argumentierender Pädagogen und Psychologen (vgl. ARNOLD/SIEBERT 1995 in: ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XI) zurück.

[471] HEYSE/ERPENBECK 2004, XX.

[472] ERPENBECK/HEYSE 1999, S. 26.

[473] MANDL/KRAUSE 2001, S. 9.

[474] **Kenntnisse** sind erworbenes Wissen, welches sich aus propositionalem (wissen, dass) und prozeduralem (wissen, wie) Wissen besteht. Vgl. SONNTAG/SCHMIDT-RATHJENS 2004, S. 19f.

[475] **Fähigkeiten** charakterisieren „alle angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen [...], die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind“. KIRCHHÖFER 2004, S. 61.

[476] **Fertigkeiten** werden „durch Übung automatisierte Komponenten von Tätigkeiten“ mit einer „geringen Bewusstseinskontrolle“ gesehen. (ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XXVIII) Diese umfassen motorische Routinetätigkeiten und kognitive Handlungen. Vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 61.

[477] Vgl. ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 67ff.; u. a. LAMBERTY 2000, S. 31; KIRCHHÖFER 2004, S. 65. Dem gegenüber spricht COOPER 2000, S. 23 von „knowledge, skills and attitudes“ und kritisiert dabei die Nutzung von „ability“ in diesem Zusammenhang.

geistige Fertigkeiten und Qualifikationen Bestandteile von Kompetenzen, jedoch keine Garanten.

Dabei ist insbesondere das Verhältnis von Qualifikation[478] und Kompetenz bedeutsam.[479] Kompetenzen enthalten „konstitutiv interiorisierte Regeln, Werte und Normen als Kompetenzkerne“[480]. Mit der Erkenntnis, dass Kompetenzen und Wissen der Organisationsmitglieder einen entscheidenden Faktor für den organisationalen Erfolg darstellen, verstärkt sich der bewusste und damit strategische Umgang mit dem Wissen und Können der Organisationsmitglieder.[481] Dieses hat nachhaltige Auswirkungen auf die operative und strategische Führungs- und Personalarbeit in Organisationen.[482]

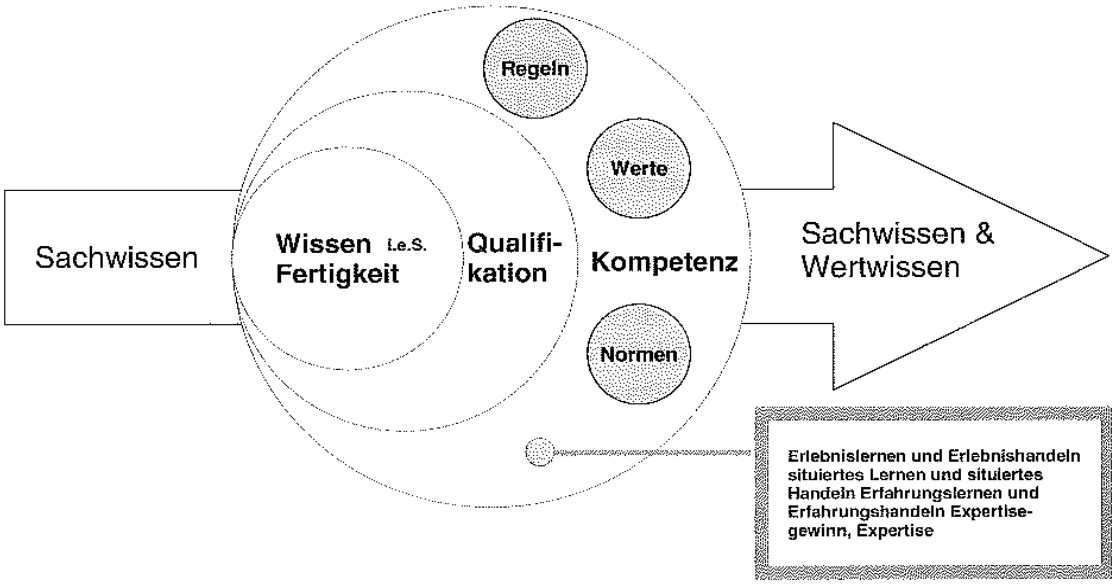


Abbildung 34: Vom Wissen zur Kompetenz[483]

---

[478] Die vielfach zitierte Definition des Begriffs **Qualifikation** lautet folgendermaßen: „Qualifikationen bezeichnen klar zu umreißende Komplexe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten verfügen müssen, um anforderungsorientiert handeln zu können. Sie sind handlungszentriert und in der Regel so eindeutig zu fassen, dass sie in Zertifizierungsprozeduren außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden können.“ TEICHLER 1959, S. 655 zit. in: ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 68; siehe auch ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XXV.

[479] Eine anschauliche Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikation findet sich bei ARNOLD 2000, S.269 zit. z. B. in: ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 69.

[480] ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 63.

[481] Bei FAIX (1991) findet sich dieses beschrieben als „Management von menschlichen Fähigkeiten und Qualifikationen in Organisationen und Unternehmungen“. FAIX et al. 1991, S.11.

[482] In der Literatur zum Thema Personalmanagement sind in diesem Kontext häufig die zwei folgenden Begriffe anzutreffen: **Kompetenzmanagement** und der damit verwandte Begriff **Skill-Management** („skill“ stammt aus dem englischen und meint ursprünglich „Fertigkeit“. Vgl. AESCHLIMANN 2004, S. 20f. Es ist auf das Verständnis COOPERS (2000, S. 24) hinzuweisen, der „skill“ als „demonstrated competency“ beschreibt.). Der Skill-Begriff ist auch in der englischen Sprache sehr weit gefasst und hat somit fast keinen praktischen Differenzierungsgrad zum Kompetenzbegriffe mehr. Die Abgrenzung beider Terminologien voneinander ist in ihrem Gebrauch sowohl in der etablierten Literatur als auch in der Praxis weitgehend unscharf und reicht bis hin zu einer synonymen Verwendung beider Begriffe. Vgl. TENBERG/HESS, S. 5ff.; BIESALSKI 2004, S. 328.

[483] Quelle: ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 69.

Dabei weisen Kompetenzen in einer gewissen Zeitspanne eine starke Entwicklungsdynamik auf und können einen kurz, mittel- und langfristigen Charakter haben.[484]

> „Kompetenzen sind also unverwechselbar in Bezug auf die Handlungsfähigkeit – sie ermöglichen selbstorganisatives, kreatives Handeln in eine offene Zukunft hinein –, in Bezug auf die innere *Struktur* – sie ‚enthalten' Wissen im engeren Sinne, Fertigkeiten und Qualifikationen, sind aber um Wertekerne zentriert – und in Bezug auf die Prozesse des Lernens – sie haben ihr Schwergewicht auf der Handlungsausführung, dem performativen Aspekt. Ohne Kompetenzvermittlung und -entwicklung ist kein modernes Lernen möglich."[485]

In der Kompetenzforschung spricht man häufig allgemein von Kompetenzen im Sinne eines Sammelbegriffes, wenn die **Handlungskompetenz** in ihre Einzelteile untergliedert wird. Unter Handlungskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Anforderungen in einer zu erwartenden Situation mittels Handeln zu erfüllen. Es ist die Kompetenz, die ein Individuum befähigt, ganzheitlich selbst organisiert zu handeln. Die Handlungskompetenz setzt sich aus der Personal-, der Sozial-, der Methoden- und Fachkompetenz zusammen. Sie umfassen neben den Fachkompetenzen auch die Kenntnisse und Anwendungen fachübergreifender Methoden des berufspraktischen Arbeitens und Lernens. Dabei enthält sie die Fähigkeit zu einem problem- und lösungsorientierten Umgang mit Aufgabenstellungen sowie praxis-orientierte Voraussetzungen für ein sozialkompetentes, strategisches und planvolles Handeln.[486]

4.1.3.3 KOMPETENZNIVEAUS

Die polare Annahme, dass ein Organisationsmitglied eine Kompetenz hat oder nicht, trifft selten die organisationale Wirklichkeit (Realität), da der Aspekt der Erfahrung in dieser Auffassung nicht enthalten ist. In der Regel werden Kompetenzen durch Erfahrungen und Gebrauch etc. qualifiziert. So werden „erfahrene" Menschen Handlungen eben „besser" vollziehen als beispielsweise Anfänger auf dem entsprechenden Gebiet. Diese

---

[484] Vgl. ERPENBECK/SAUTER 2007, S. XXVI.
[485] ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 70.
[486] Vgl. MUDRA 2004, S. 363f; STAUDT/KRIEGESMANN 2000 in: ARNOLD/BLOH 2006, S. 16ff.

Differenzierungen können mit Hilfe von Kompetenzstufen oder -niveaus einen Ausdruck finden (bzw. „skaliert“[487] werden). Weite Verbreitung findet die Skalierung in: **Kennen** (z. B. Überblickswissen/Problembewusstsein), **Verstehen** (z. B. das Beherrschen von standardisierten Verfahren), **Können** (z. B. das Beherrschen von komplexen Problemstellungen und Situationen) und **Beherrschen** (welches gleichzusetzen ist mit einem Expertenwissen).[488] Eine Möglichkeit der Festlegung von Kompetenzniveaus findet sich bei DREYFUS/DREYFUS (2000) in ihrem fünfstufigen Modell. Sie unterscheiden in:[489]

- **Anfänger:** basierend auf erworbenem theoretischen Wissen werden Kompetenzen praktisch erprobt (z. B. zu Beginn einer Ausbildung).
- **Fortgeschrittene Anfänger:** steigende Bewusstheit und Anpassungsfähigkeit des Lernenden im Umgang mit den situativen Faktoren.
- **Kompetent Handelnde:** Die Entscheidungen und Handlungen werden unter Berücksichtigung einer ganzheitlicheren Wahrnehmung der Situation und damit verbundener wachsender Anzahl an beeinflussenden situativen Faktoren priorisiert und strukturiert.
- **Erfahrene:** Entscheidungen werden häufig bereits intuitiv getroffen, da die notwendigen Überlegungen und Regeln routiniert und somit verinnerlicht sind.
- **Experten:** Ergänzend zur Intuition der Erfahrenden sind Experten in der Lage, differenzierende Lösungsstrategien für unterschiedliche Situationen zu finden und sind somit ebenfalls in Krisensituationen handlungsfähig.

Es gibt zahlreiche Versuche, die Pluralität an beruflich relevanten Kompetenzen sinnvoll zu klassifizieren. Die in der etablierten Literatur dominierenden Kompetenzklassen sind die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen.[490] Einen davon abweichenden Ansatz zur Klassifikation propagieren ERPENBECK/ROSENSTIEL (2003) dadurch, dass sie zunächst zwei grundsätzliche **Kompetenztypen** differenzieren: [491]

> „Wir unterscheiden zwischen zwei Kompetenztypen: Kompetenzen I, die für Selbststeuerungsstrategien (Gradientenstrategien) unter – möglicherweise unscharfer – Zielkenntnis, und Kompetenzen II, die für Selbstorganisationsstrategien im engeren Sinne

[487] Vgl. EINSIEDLER et al. 2003, S. 123.
[488] Vgl. LEY et al. 2003, S. 6, vergleichbar auch FAIX et al. 1991, S. 85f; EINSIEDLER et al. 2003, S. 123.
[489] Vgl. DREYFUS/DREYFUS 2000, S. 54.
[490] Vgl. KOLB 2002, S. 219; SONNTAG/SCHMIDT-RATHJENS 2004, S. 1, S. 9, S. 26; APKE et al. 2004, S. 64.
[491] Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XV.

> (Evolutionsstrategien) unter Zieloffenheit notwendig sind. Bei ersteren dominieren die fachlich-methodischen Kompetenzen, bei letzteren stehen personale, sozial-kommunikative und aktivitätsorientierte Kompetenzen im Vordergrund.“[492]

Darauf aufbauend nehmen die beiden Autoren eine Klassifikation der Handlungsmöglichkeiten eines Individuums in vier Kompetenzklassen vor:

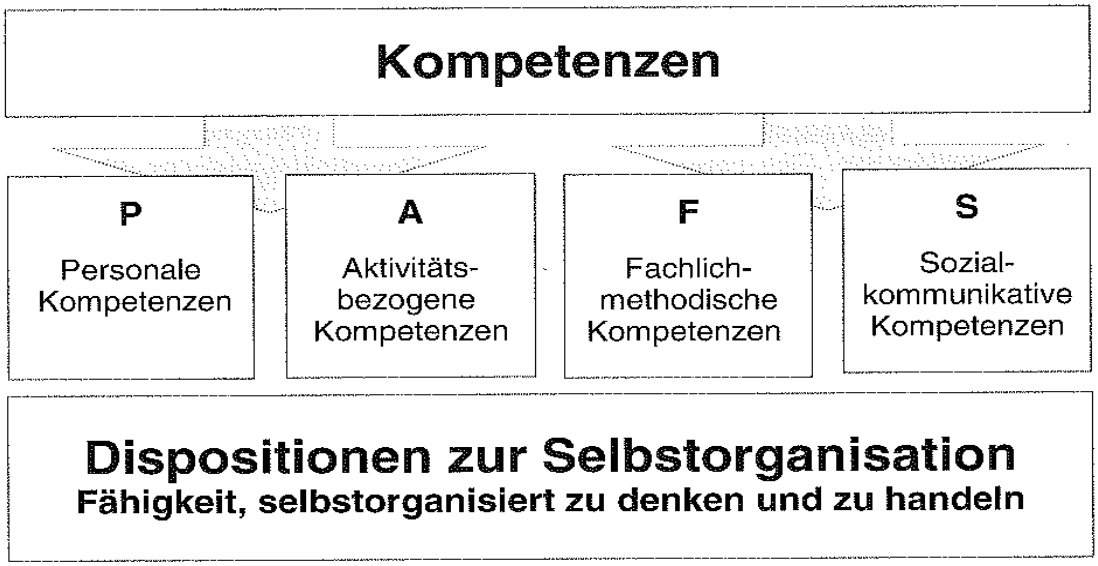


Abbildung 35: Kompetenzklassen[493]

Die **personale Kompetenz** als die emotional-motivationale Kompetenz, die sich in Einstellungen, Wertvorstellungen und Motiven äußert, d. h. als

> „die Dispositionen, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und ausserhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.“ [494]

Fachlich-methodische Kompetenzen stehen in Bezug zur gegenständlichen Umwelt sowie den Objekten und Prozessen. Darunter werden alle Kompetenzen zur Lösung von sachlich-gegenständlichen Herausforderungen, wie z. B. Kenntnisse, Methoden und deren Weiterentwicklung inklusive des Regel-, Wert-, Norm- und Erfahrungswissens, subsumiert.[495]

---

[492] ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XXIII.
[493] Quelle: ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 67.
[494] ERPENBECK/HEYSE 1999, S. 157.
[495] Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2003, S. XVI.

Sozial-kommunikative Kompetenzen (Interaktion mit der sozialen Umwelt und anderen Individuen) fassen all die alle Kompetenzen zusammen, die das kommunikative und kooperative Handeln, die Interaktion mit Anderen und die Beziehungsorientierung im Allgemeinen beinhalten.

Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen sind die Basis für die Integration aller vorangegangenen Kompetenzen. Ihre Besonderheit ist der individuelle Willensantrieb, das Auslösen und nachhaltige Ausführen von Aktivitäten.

Die bisher eingeführten Kompetenztypen und Kompetenzklassen basieren auf sehr allgemeinen theoretischen Vorstellungen über menschliche Problemlösungs- und Handlungsprozesse.[496]

4.1.3.4 RELEVANTE QUERSCHNITTSKOMPETENZEN

Neben den erwähnten Klassen weisen ERPENBECK/SAUTER (2007) auf sogenannte kontextdeterminierte Querschnittskompetenzen hin. Dazu gehören ihrer Meinung nach z. B. interkulturelle Kompetenzen, Medienkompetenzen, Führungskompetenzen, Innovationskompetenzen usw.[497]

Für die vorliegende Arbeit sind die folgenden Querschnittskompetenzen von Relevanz:

- Lernkompetenz
- Medienkompetenz
- Veränderungskompetenz

Im Folgenden werden diese drei Kompetenzen näher beschrieben.

Lernkompetenz[498]

Wenn Kompetenz als die Fähigkeit zum erfolgreichen Handeln definiert wird, dann ist Lernkompetenz demzufolge die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln i. S. der Fähigkeit, eine Lernleistung zu erzielen. Dieses hängt sowohl von der Lernfähigkeit als auch von der Lernbereitschaft sowie der

---

[496] Vgl. ERPENBECK/ROSENSTIEL 2007, S. XXIV.

[497] Vgl. ERPENBECK/SAUTER 2007, S. 73.

[498] Vgl. KIRCHHÖFER 2004, S. 66. Die Autoren definieren in Anlehnung an die Kultusministerkonferenz auch die **Lernkompetenz** als Querschnittskompetenz. Die Kultusministerkonferenz-Handreichungen reichern die Handlungskompetenz mit zwei ergänzenden Dimensionen an – die der Methodenkompetenz und Lernkompetenz. Dabei sind nicht zwei unabhängige Dimensionen von Handlungskompetenz gemeint, sondern vielmehr Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz die Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz.

Lernmotivation ab. Also wird beim Wissenserwerb ebenso die wechselseitige Abhängigkeit von Kompetenz, Leistung und Motivation sichtbar.[499] Lernkompetenz meint gleichermaßen die Fähigkeit und Bereitwilligkeit, Informationen zu Sachverhalten und Kontexten selbstständig oder gemeinschaftlich mit anderen zu verstehen, zu analysieren und in Denkstrukturen einzuordnen. In Bezug auf berufliche Arbeit entwickelt sich Lernkompetenz in der kognitiven Verarbeitung von fachlichen Inhalten sowie im Verstehen, Interpretieren und Gestalten sozialer Beziehungen. Zur Lernkompetenz gehört ebenso die Entwicklung und Anwendung von Lerntechniken und Lernstrategien.

> „Lernen erfordert zum einen selbstgesteuerte, aktive Wissenskonstruktion und ist zum anderen ein sozialer, interaktiver Prozess. Für ein erfolgreiches Lern-Handeln sind damit vor allem zwei Fähigkeiten zentral: Kompetenz zur Selbststeuerung und Kompetenz zur Kooperation. Vor dem Hintergrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft, in der die Informations- und Kommunikationstechnologien eine immer größere Rolle spielen, ist für Lernen in allen Bereichen außerdem eine weitere übergeordnete Kompetenz vonnöten, die sowohl Selbststeuerungs- als auch Kooperationsprozesse beeinflusst: die Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit (neuen) Medien.“[500]

Die Lernkompetenz umfasst sowohl das Verstehen der eigenen Lerninteressen und -prozesse (z. B. individuelle Lerntechniken) als auch deren effektive und effiziente Gestaltung (z. B. das eigene Lernen planen, Lernumgebungen gestalten, Leistungsphasen berücksichtigen, Lernmotivation aufrechterhalten).

Medienkompetenz[501]

Der Begriff Medienkompetenz ist bis heute nicht eindeutig definiert. Sehr häufig wird Medienkompetenz einseitig unter medientechnologischen Blickwinkeln betrachtet.[502] Medienkompetenz umfasst sowohl die Fähigkeit zum Umgang mit technologischen Gerätschaften als auch die Fähigkeit zur Medienbewertung, der Selektion und kritischen Reflexion von

---

[499] Vgl. MANDL/KRAUSE 2001, S. 10.
[500] MANDL/KRAUSE 2001, S. 10f.
[501] Hier folgen wir der Unterteilung nach. BAAKE 1997, S. 98 ff. Sehr allgemein findet sich eine Definition bei z. B. OPPERMANN-WEBER 2001, S. 33, S. 43.
[502] Vgl. AUFENANGER 1997 in: MANDL/KRAUSE 2001, S. 13.

medienvermittelten Informationen sowie der intuitiven und der jeweiligen Kommunikationssituation angepassten Mediennutzung.[503]
Die Einteilung nach BAAKE (1997) ist bis heute aktuell. Er unterteilt den Medienkompetenzbegriff folgendermaßen:

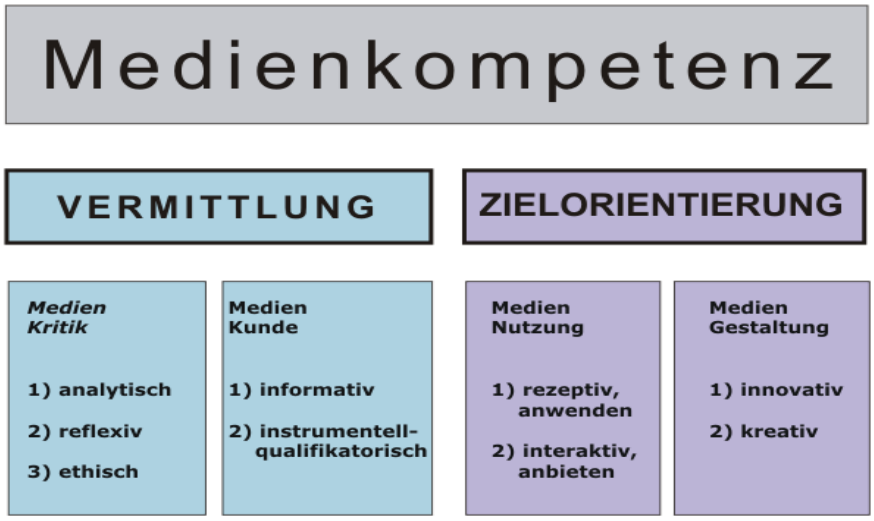


Abbildung 36: Operationalisierung von Medienkompetenz[504]

Mit dem Begriff der Medienkompetenz wird heute vor allem den sogenannten Neuen Medien viel Interesse zuteil. „Alte“ Medien spielen jedoch vor allem in Lernprozessen noch immer eine zentrale Rolle. So sind die Kompetenzen zur Decodierung und Nutzung traditioneller Symbole und Codes durch z. B. Lese- und Schreibfertigkeiten elementar, um in der heutigen Gesellschaft erfolgreich lernen und handeln zu können.[505] Ein verantwortungsbewusster und reflektierter Umgang mit neuen Technologien ist besonders innerhalb mediengestützter kooperativer Lernprozesse erforderlich. Medienkompetenz in der Wissensgesellschaft besteht damit im Wesentlichen aus drei Elementen:[506]

- Die **Mediennutzung** beinhaltet die Fähigkeit zur Anwendung von klassischen wie auch von Neuen Medien.
- **Informationsbewertung** meint die Fähigkeit, medienvermittelte Informationen bewusst auszuwählen, zu reflektieren und zu beurteilen.
- **Gesellschaftspolitische Aspekte** fokussieren die Fähigkeit zum verantwortungsbewussten Handhaben und zur kritischen Reflexion im Umgang mit Medien und ihrer Wirkung auf soziale und politische Prozesse.

---

[503] Vgl. GLOTZ 2001 in: MANDL/KRAUSE 2001, S. 14.
[504] Quelle: BAAKE 1997, S. 98 ff.
[505] Vgl. AUFENANGER 1997 in: MANDL/KRAUSE 2001, S. 14.
[506] Vgl. MANDL/KRAUSE 2001, S. 16.

Veränderungskompetenz

Der Begriff Veränderungskompetenz umfasst die Fähigkeiten eines Individuums, die eigenen Stärken und Qualifikationen in inkonstanten Situationen zielorientiert einzusetzen, auf die diversen und veränderlichen Anforderungen der Berufs- bzw. Lebenswelt einzugehen und die spezifischen Anforderungen im Kontext der individuellen beruflichen Entwicklung produktiv zu verarbeiten.[507] Dabei werden drei Dimensionen der Veränderungskompetenz unterschieden:[508]

- **Die soziale Dimension** bezieht sich auf die Interaktionen der beteiligten Organisationsmitglieder und deren Fähigkeit, in veränderten Rahmenbedingungen und Kontexten zu kommunizieren, zusammenzuarbeiten sowie die neu geforderten Verhaltensmuster in die eigene (Berufs-)Biografie zu integrieren.
- **Die institutionell-organisatorische Dimension** meint die Fähigkeit, sich in neuen Organisationsstrukturen und Prozessen selbstbewusst zu bewegen und geforderte Aufgaben individuell zu erbringen.
- **Die fachliche Dimension** bezieht sich auf den Transfer von den in anderen Kontexten erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in neue Arbeitssituationen und deren dortige Anwendung. Dazu gehört ebenfalls, neu erworbene Kompetenzen in die bereits bestehende (berufs-)biografische Erfahrungsstruktur zu integrieren.

Die Veränderungskompetenz meint also die individuelle Ausprägung von Stärken und Strategien im Umgang mit Veränderung.

Zusammenfassend ist es den Autoren an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass die genannten drei Querschnittskompetenzen zwar häufig erwähnt, jedoch erstens sehr unterschiedlich definiert und kategorisiert werden, zweitens häufig nicht explizit in den Qualifikationsanforderungen und der Auswahl von Führungskräften die notwendige Beachtung erhalten und drittens diese Kompetenzen zu häufig in Qualifizierungsprogrammen für Führungskräfte überwiegend kognitiv abgehandelt werden.

[507] Vgl. WITTWER 2007, Folie 8.
[508] Vgl. WITTWER 2007, Folie 8.

4.1.4 AUFGABENFELDER DER PERSONALENTWICKLUNG

Die Aufgabenfelder der PE haben sich in den vergangenen 15 Jahren deutlich erweitert. Waren sie in den Neunzigerjahren noch überwiegend am zweck- und verwendungsorientierten Lernen orientiert, so rücken inzwischen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung gleichwertig auf.[509] Lange galt der Satz von NEUBERGER (1991) „Der Mensch ist Mittel. Punkt." als unumstößlich.

ARNOLD/BLOH (2006) widersprechen jedoch dieser pauschalen „Verzweckungsthese" und ersetzen diese durch die „These von der doppelten Zweckstruktur betrieblicher Personalentwicklung"[510]. Diese sagt aus, dass, bedingt durch die veränderten Rahmenbedingungen, die gestiegenen Qualifikationsanforderungen den Satz von NEUBERGER (1991) aushebeln:

> „Betriebliche Personalentwicklung muss heute die Mitarbeiter in doppelter Weise befähigen, nämlich einerseits zum Erfüllen betrieblicher Zwecke (zweckorientierte Qualifizierung), andererseits zur aktiven Gestaltung betrieblicher Zwecke (Zweck setzende Qualifizierung)."[511]

Anhand der allgemein verbreiteten Definitionen können folgende Aufgaben für PE genannt werden:[512]

- Ermittlung des PE-Bedarfs, im Besonderen des Qualifizierungsbedarfs, der sich an den jetzigen und zukünftigen Aufgaben der Mitarbeiter und ihren individuellen Interessen zu orientieren hat.
- Konzeption, Kreation, Vorbereitung und Durchführung von PE-Maßnahmen.
- Evaluation und Transfersicherung der PE-Maßnahmen.

---

[509] Vgl. dazu den von DIESNER (2008) favorisierten Bildungsmanagementansatz.
[510] ARNOLD/BLOH 2006, S. 10.
[511] ARNOLD/BLOH 2006, S. 10.
[512] Vgl. u.a. HENTZE 1994, S. 34; STAEHLE 1994, S. 823ff.; HEEG/MÜNCH 1993, S. 302.; BECKER, M. 2005, S. 17; JUNG 2006, S. 255ff.

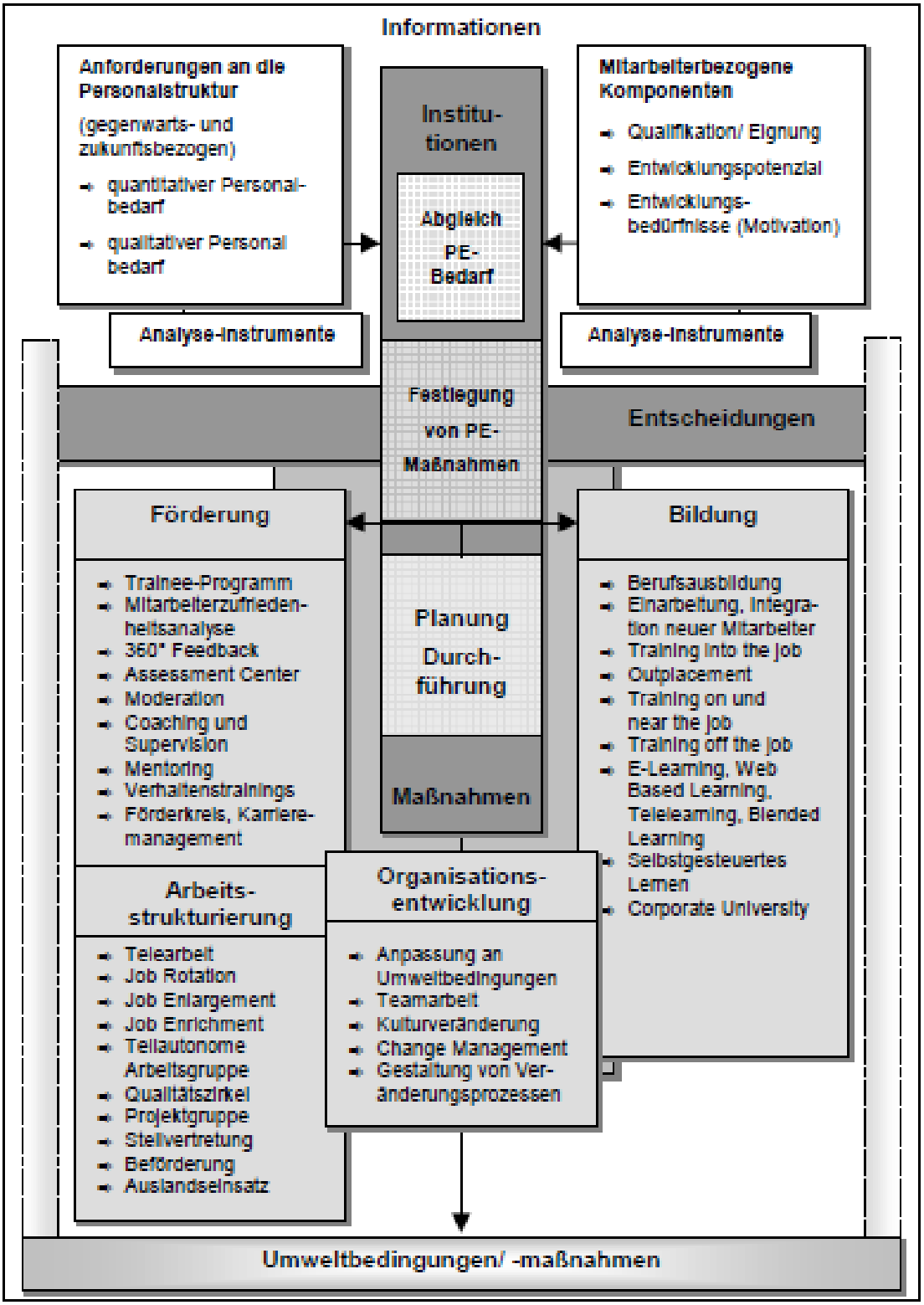


Abbildung 37: Systeme der Personalentwicklung[513]

In der vorhergehenden Darstellung sind die Aufgabenfelder der Bedarfserfassung und Konzeption/Durchführung detaillierter aufgeschlüsselt.

Auf Aspekte der Evaluation/Transfersicherung wird im weiteren Verlauf des Kapitels näher eingegangen.

4.1.5 Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs

Die Ermittlung des PE-Bedarfs erfolgt nach dem Vorbild rationaler technischer Planung und kann ganz allgemein als die Diskrepanz zwischen einem IST- und einem SOLL-Zustand beschrieben werden, die hauptsächlich auf das Bildungs- bzw. Qualifikationsniveau und den daraus abgeleiteten Bildungsbedarf bezogen ist.[514] Idealtypisch formuliert die Organisation Anforderungen an ihre Mitarbeiter in Form von Stellenbeschreibungen.[515] Aus diesen Stellenprofilen[516] gehen Teilaufgaben und die Einordnung in die Organisationsstruktur hervor. Dem Anforderungsprofil[517] wird ein Fähigkeitsprofil des Mitarbeiters gegenübergestellt, welches die aktuellen wie auch die zukünftigen Qualifikationserfordernisse beinhaltet.[518]
Quellen bzw. Methoden einer Potenzialanalyse zur Bestimmung der Bildungsbedarfe sind z. B. Personalakten, Mitarbeiterbeurteilungen und Mitarbeitergespräche, Aufgaben- und Anforderungsanalysen sowie Personenanalysen.[519] Zu den Instrumenten der Potenzialanalyse zählen z. B. Fragebögen, Interviews, Organisationsanalysen durch Schwachstellenermittlung mit anschließenden Qualifizierungsbedarfs-analysen sowie Testverfahren der Arbeits- und Organisationspsychologie.[520] Durch den Vergleich der Anforderungsprofile mit den Fähigkeitsprofilen ergeben sich die notwendigen Personalentwicklungsbedarfe.[521]

---

[513] Quelle: in Anlehnung an MUDRA 2004, S. 153, konkretisiert durch BRÖCKERMANN/MÜLLER-VORBRÜGGEN 2006 in: FALK 2007, S. 18.
[514] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 159, S. 161; HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 294; THOM/ZAUGG 2007, S.6ff.
[515] Vgl. DANNE 1997, S. 28, S. 104; KNEBEL 2000, S. 5.
[516] Vgl. WEBER 2007, S. 20; KNEBEL 2000, S. 23f.
[517] Hier zu verstehen als der mittel- und langfristige Bildungsbedarf des Unternehmens. Vgl. BDA 1993, S. 192.
[518] Vgl. SCHULER/FUNKE 1995, S. 236, RUSCHEL 1992, S. 422ff.; THOM 2007, S. 6. Vgl. zu den Themen Stellenprofil, Stellenbeschreibung sowie Anforderungsprofil auch MÜLLERSCHÖN 2005; SCHERM/PIETSCH 2007; BRÖCKERMANN 2001; RYSCHKA/SOLGA/MATTENKLOTT 2005; KANNING/PÖTTKER/KLINGE 2008; VAHS 2005.
[519] Vgl. HENTZE 1994, S. 343, HOLLING/LIEPMANN 1995, S. 295; THOM 2007, S. 6.
[520] Gemeint sind z. B. Assessment-Center. Vgl. z. B. NEUBERGER 1994, S. 168ff.; FUNKE/SCHULER 1986, 5. 34f.; JESERICH 1997, S. 19f.; DRAKE/REDDEMANN 1987, S. 61ff., STEHLE/BRUNÖHLER 1987, S. 126ff. Darüber hinaus haben sich webbasiert durchzuführende Potenzialanalysen, Persönlichkeitstests etc. etabliert. Siehe dazu z. B. http://wildenmann.com (Verfügbarkeitsdatum: 30.9.2009); www.lominger.com (Verfügbarkeitsdatum: 30.9.2009).
[521] Vgl. HENTZE 1994, S. 343.

Auf die unterschiedliche Definition oder Konstruktion von PE-Bedarf verweist NEUBERGER (1994) durch die verschiedenen Akzentsetzungen. So können

- Zeit (im Sinne von aktuell/zukünftig),
- Gewichtung (dringlich/nicht-dringlich),
- Festlegung von Zielen (Chancen- oder defizitorientiert) und
- Perspektive der Bedarfsfeststellung (Vorgesetzter, Personalentwickler, Mitarbeiter etc.).

Einfluss auf die Ermittlung des Bedarfs und der eingeleiteten PE-Maßnahmen haben.[522]

Jedoch wird kritisiert, dass es kaum eine systematische Ermittlung des PE-Bedarfs gibt und nicht jeder PE-Maßnahme eine Bedarfsanalyse vorausgeht.[523] Außerdem ist der Bildungsbedarf von Organisationen von den Bildungsbedürfnissen der Mitarbeiter zu unterscheiden und muss sowohl bei der PE-Planung als auch der Transfererwartung berücksichtigt werden.[524]

In der Realität wird eine Konzentration der PE-Maßnahmen auf personaler Ebene verzeichnet, die in der Fachliteratur beanstandet wird. PE sollte nicht auf das Individuum beschränkt bleiben, sondern ebenso die interpersonale und die apersonale Perspektive (s. u.) umfassen.[525]

Die personale Perspektive erfasst Veränderungen und Entwicklungen in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Kenntnisse, Einstellungen, Werte und Bedürfnisse, Motivationen, auf Belastbarkeit, Frustrationstoleranz, Identität und Selbstwertgefühl.

Die interpersonale Perspektive meint die Zusammenarbeit, direkte Interaktionen, Rollenzuweisungen, Normen, Werte, Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ durch z. B. Gruppenarbeit oder Machtkonstellationen.

Die „apersonale“ Perspektive beinhaltet die Handlungsbedingungen und die Gestaltung der Organisationsstrukturen (z. B. der Arbeitsgestaltung), in der die oben erwähnten Reflexionsprozesse greifen können.

Bleibt PE auf die personale Ebene durch individuelle Weiterbildung beschränkt, ist nicht Personal-, sondern Personenentwicklung das

---

[522] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 165.
[523] Vgl. z. B. NEUBERGER 1994, S. 158f.; HEEG/MÜNCH 1993, S. 309f.; KLUG 2008 in: RYSCHKA/SOLGAN/MATTENKLOTT 2008.
[524] Vgl. HENTZE 1994, S. 343.
[525] NEUBERGER 1994, S. 12ff., S. 158f.

Resultat.[526] Auch kann ein statischer SOLL-Zustand von Wissen oder Qualifikationen heute kaum noch als sinnvoll erachtet werden, da sich Bedingungen und Anforderungen in einer zunehmend komplexeren und dynamischeren Umwelt beständig verändern. Kritisiert werden weiterhin die Reaktivität und Defizitorientierung der PE. Die veränderten Rahmenbedingungen erfordern ein verändertes, reflektierendes und integrierendes Verständnis sowie den kontinuierlichen Einsatz von PE. Organisationale Innovations- und Investitionsstrategien müssen stärker mit der PE-Planung koordiniert werden, um die Kluft zwischen Qualifikationsbedarf und Qualifikationspotenzial nicht größer werden zu lassen. STIEFEL (1996) verweist auf die Notwendigkeit einer „strategieumsetzenden Personalentwicklung“ als konkurrenzüberlegener Umsetzungsstruktur, welche als Instrument einen Beitrag zur Bewältigung des Wandels mit konzeptionellem Weitblick und zur Arbeit mit längerfristigen Zeithorizonten bietet.[527]

4.1.6 Maßnahmen, Methoden und Instrumente der Personalentwicklung

In der einschlägigen Fachliteratur werden diese Begriffe unsystematisch und teilweise willkürlich verwendet. Die Autoren konzentrieren sich in dieser Arbeit auf eine überblicksartige Darstellung, die zum einen Maßnahmen mit Methoden kombiniert und zum anderen zwei für diese Arbeit relevante Instrumente der PE beschreibt.

4.1.6.1 PE-Maßnahmen und -methoden

Die Maßnahmen der PE werden aus den Ergebnissen der Bedarfsanalysen und/oder aus Analysen der Eignungsdiagnostik abgeleitet und in Form von Lernzielen formuliert. Bei der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der PE-Interventionen ist das Hauptaugenmerk auf die Abstimmung der gewählten Maßnahmen mit den formulierten Lernzielen ausgerichtet. Wichtig ist die Auswahl der geeigneten Maßnahmen zur Erreichung des Lernziels,

[526] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 168.
[527] Vgl. STIEFEL 1996, S. 25ff.

wobei schon hier darauf zu verweisen ist, dass es nicht „die eine Beste“ gibt.[528]

In der Literatur werden die Maßnahmen[529] nach ihrer zeitlichen oder räumlichen Nähe zum Arbeitsplatz eingeordnet. Schwerpunkte liegen in der Unterscheidung von arbeitsplatzgebundenen (Training on the job) und den arbeitsplatzungebundenen PE-Maßnahmen (Training off the job).[530]

Arbeitsplatzgebundene PE-Maßnahmen bieten den Vorteil des realitätsnahen Lernens durch den Erwerb handlungs- und tätigkeitsbezogener Qualifikationen durch direkten Tätigkeitsbezug.

Diese Maßnahmen unterscheiden sich wie folgt:[531]

- Zu den **Maßnahmen des Trainings „on the job“** zählen z. B. Job Enlargement (Ausdehnung der Arbeit mit gleichzeitiger Verminderung der Arbeitsteilung), Job Enrichment (Arbeitsbereicherung), Job Rotation (Arbeitsplatzwechsel), Gruppenarbeit und teilautonome Arbeitsgruppen, Coaching, Unterweisung, Lernpartnerschaften, Lernen über interne Informationen und Kommunikation (Intranet), Einarbeitung, Beratung oder auch die Übernahme von definierter Verantwortung oder Sonderaufgaben.
- Zu den **Maßnahmen des Trainings „off the job“** können z. B. Fortbildungen, Vorträge, interne und externe Seminare, Workshops, Assessment-Center, Selbsterfahrungs- und Erfahrungsaustauschgruppen und als Sonderfall auch Therapien gezählt werden. Darüber hinaus können das Studium von Literatur, Fachzeitschriften und Videos sowie der Erfahrungsaustausch über das eigene soziale Netzwerk ebenso dazu gezählt werden.

Zusätzlich ist auf weitere Entwicklungsmaßnahmen hinzuweisen:[532]

- **PE-Maßnahmen into the job:** Dazu zählen z. B. die berufliche Erstausbildung, Praktika, Schnupperlehren, Anlehren und Trainee-Programme.
- **PE-Maßnahmen near the job:** Qualitätszirkel, Werkstattzirkel, Lernstatt, Projektarbeit und Juniorenfirmen, aber auch Coaching und Beratung gehören zu diesen Maßnahmen.
- **PE-Maßnahmen along the job:** Karriere- und Laufbahnplanung oder Entsendung ins Ausland sind dieser Maßnahmenkategorie zuzuordnen.

---

[528] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 178.

[529] Vgl. auch den umfassenden Überblick der wichtigsten Methoden der PE bei NEUBERGER 1994, S. 176ff.

[530] Vgl. u. a. HENTZE 1994, S. 344ff.; STAEHLE 1994, S. 839ff.; DANNE 1997, S. 102ff.; RUSCHEL 1992, S. 420ff.; THOM 2007, S. 7ff.; BECKER, M. 2005a, S. 120; BECKER, M. 2005, S. 613f.

[531] Vgl. SCHLITTLER/ERB 2007, S. 241; HENTZE 1994, S. 344ff. beschreibt ausführlich die Methoden der arbeitsplatzgebunden PE-Maßnahmen.

[532] Vgl. HEEG/MÜNCH 1993, S. 360ff; RUSCHEL 1992, S. 422.

Arbeitsplatzgebundene PE-Maßnahmen haben den Vorteil, dass der konkrete Bezug zum Arbeitsplatz einen hohen Lerntransfer sichert und ihren Einsatz kurzfristig möglich und kostengünstiger macht. Nachteilig kann sich die unsystematische Vermittlung von Wissen auswirken, da erworbene Qualifikationen oft nur für den jeweiligen Arbeitsplatz relevant sind. Ferner stehen bei diesen Maßnahmen die Organisationsinteressen sehr stark im Vordergrund, die Bedürfnisse der Mitarbeiter kommen nicht bzw. weniger zum Tragen.
Arbeitsplatzungebundene Maßnahmen können extern und/oder intern durch Organisationsmitarbeiter und/oder auch Organisationsexterne durchgeführt werden. Organisationsmitarbeiter können durch eigene Kenntnisse gezielt auf die situativen Ansprüche eingehen, organisationsexterne Experten bieten wiederum den „freieren Blick“ auf Organisations- und Umweltrelevantes.
E-Learning und Blended Learning sind Methoden, die in den meisten der oben genannten Maßnahmen Anwendung finden können. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sich die verschiedenen PE-Maßnahmen durch ihren komplementären Einsatz gegenseitig ergänzen sollten, um ihre ganze Wirkung zeigen zu können.

4.1.6.2 E-Learning und Blended Learning als innovative Methoden der Personalentwicklung

Die technologischen Entwicklungen, die damit einhergehenden Veränderungen in Arbeit und Gesellschaft sowie die neuen Möglichkeiten für die Gestaltung von Inhalten (bspw. Hypertext und Multimedia) haben auch auf die PE einen wesentlichen Einfluss. Die Informations- und Kommunikationstechnologien wirken auf die Bildungsorganisationen an sich und sind zunehmend integraler Bestandteil von Bildungsangeboten.[533] Die Auswirkungen zeigen sich in den Bildungsinhalten, ihrer Methodik und Didaktik, den Prozessen des Lehrens- und Lernens und damit in der Rolle der Lernenden und Lehrenden. Technologiegestützte Lehr- und Lernformen werden häufig unter dem Etikett E-Learning oder Blended Learning

[533] Vgl. dazu SCHULMEISTER 1997, 2001; KERRES 2000a; BACK u. a. 2001; SEVERING 2001; BENTLAGE u. a. 2002; EULER 2002a, 2002b; HASEBROOK/OTTE 2002; ISSING/KLIMSA 2002; ISSING/KLIMSA 2009; REINMANN 2005.

gehandelt. Der Einsatz computergestützter Lernformen ist – neben weiteren – an hohe Erwartungen in Bezug auf Effekte der Zeit- und Kostenersparnis, an ein selbst gesteuertes, effektives sowie effizientes und vor allem anwendungsbezogenes Lernen geknüpft.

Definitionen

Bis zum heutigen Tag gibt es in der Fachdiskussion keine einzige gültige Definition der Begriffe E-Learning und Blended Learning, die häufig auch in einem Atemzug genannt werden. Wie BACK u. a. (2001) konstatieren, ist der Begriff **E-Learning** eine relativ junge Wortkreation und der Wortfamilie der E-Begriffe zuzuordnen.[534] Uneinig ist man sich, ob E-Learning dem Verständnis nach E-Mail, E-Business usw. oder das Lernen im Internet meint oder aber als Synonym für computerunterstütztes Lernen (CUL)[535] steht. Das Feld E-Learning beschäftigt sich mit der elektronischen Wissensvermittlung aus drei Perspektiven: der inhaltlichen Perspektive im Sinne von Content, der Perspektive der Aufbereitung, der Verwaltung sowie des Transports (Dienstleistung/Services) und der technologischen Perspektive. Je nach gewähltem Blickwinkel ergeben sich andere Schwerpunktsetzungen. Exemplarisch werden folgende Definitionen herangezogen:

> „E-Learning kann begriffen werden als Lernen, das mit Informations- und Kommunikationstechnologien (Basis- und Lerntechnologien) respektive mit darauf aufbauenden (E-Learning-)Systemen unterstützt bzw. ermöglicht wird.“[536]

In KERRES (2001) Definition werden alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen, als E-Learning verstanden.[537]

---

[534] Vgl. BACK u. a. 2001, S. 28. Dazu zählen u. a. Begriffe wie „E-Mail”, „E-Business”, „ECommerce”, „E-Banking”, „E-Shopping“, „E-Government”, „E-Recruiting“, „E-Cooperation”. E steht hier für electronic im Sinne von elektronischer Datenverarbeitung und elektronisch unterstützter Informations- und Kommunikationsverarbeitung.

[535] Vgl. BACK/SEUFERT/KRAMHÖLLER 1998; REINMANN-ROTHMEIER 2002; KERRES 2001, S.13ff. gibt einen Überblick über die gebräuchlichsten Begriffe wie Multimedia, Telemedien, CBT, WBT, E-Learning usw. KAMMERL 2000, S.11 unterscheidet unterschiedliche Termini zum computergestützten Lernen (CUL) und weist darauf hin, dass keine einheitliche Abgrenzungen zwischen den Begriffen existieren und viele Begriffe synonym verwendet werden. Dazu gehören Formate wie Computer-Based Training (CBT), Web-Based Training (WBT), Online-Lernen, Distance Learning, Tele Learning, Internet-Enabled Learning, Virtual Learning, Cyber Learning, Net Learning, Distributed Learning u.a.m..

[536] BACK u.a. 2001, S. 28.

[537] KERRES 2001, S. 14.

Die vorangestellten Definitionen eint das Verständnis, dass Lehr- und Lernformen, die durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden, unter dem Begriff E-Learning gefasst werden können. In diesem umfassenden Sinn verstehen auch die Autoren dieser Arbeit E-Learning als Metabegriff für alle Formen des Lehrens und Lernens, die mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden.[538] Während der Computer vor nicht allzu langer Zeit vielfach als Alternative zum klassischen Präsenzunterricht propagiert wurde,[539] wird er heute als Element im Rahmen eines hybriden[540] Lernarrangements eingesetzt, in dem Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Formate miteinander kombiniert werden. Dieser Mix wird als Blended Learning oder hybrides Lernen[541] bezeichnet. Ausgewählte Definitionen sollen das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis verdeutlichen:

> „Unter Blended Learning wird die orchestrierte Kombination und Verzahnung verschiedener Lernformen verstanden. Kombiniert werden mediengestützte Elemente (z. B. asynchron gestalteten Onlinephasen) mit synchronen Präsenzphasen (z. B. Workshops oder Seminare).“[542]

> „Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden in einem Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensaustausch losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen in klassischen Präsenztrainings.“[543]

---

[538] Vgl. KERRES 2001. S. 14.

[539] In den Siebzigerjahren wurde das Lernen am Computer anstelle des konventionellen Unterrichts propagiert, und so rückte die Frage, ob Medien und Computer Lehrpersonen ersetzen können bzw. sollen, ins Zentrum einer oft emotionsgeladenen Auseinandersetzung.

[540] **Hybrid**: lat. für gemischt, von zweierlei Herkunft, aus Verschiedenem zusammengesetzt’ durch Kreuzung Mischung entstanden. DUDEN FREMDWÖRTERBUCH 1997, S. 333. Unter hybriden Produkten versteht man bei WIKIPEDIA „Leistungsangebote, die sowohl eine Sach- als auch eine Dienstleistungskomponente umfassen“. In der Kommunikationswissenschaft wird von Hybridisierung gesprochen, wenn sich mehrere Genres zu einem Neuen zusammensetzen.“ WIKIPEDIA o. J. Vgl. KERRES/VOSS 2002, S. 10; KANTELBERG 2007.

[541] Die Autorengruppe E-Writing.de (2002, S. 344) definiert hybrides Lernen allerdings anders, nämlich als „die Kombination von Onlinelernprogramm und CD-ROM. Das Onlinelernprogramm ruft Sequenzen, die viel Speicherkapazität benötigen (Videos, Sounds), von der CD-ROM ab.”

[542] REUSSER 2003.

[543] SAUTER/SAUTER 2002; SAUTER/SAUTER/BENDER 2004, S. 68.

Die zusammenfassendste Definition findet sich nach Ansicht der Autoren im Wörterbuch für E-Learning. Sie bildet mit dem Hinweis auf hybride Lernarrangements die definitorische Basis dieser Arbeit:

> „Unter Blended Learning versteht man in aller Regel die Kombination von unterschiedlichen Methoden und Medien aus Präsenzunterricht und E-Learning. Man spricht auch vom Lernen im Medienverbund oder – mehr auf die Medien selbst fokussiert – von hybriden Lernarrangements. Mittels einer geeigneten Zusammenstellung soll das Lernziel einer Bildungsmaßnahme bzw. eines Lernraums möglichst effizient und effektiv erreicht werden. Entweder werden dabei Methoden und Medien redundant angeboten, sodass Benutzer je nach Präferenzen und Kompetenzen lernen können, oder einzelne Module bzw. verschiedene Methoden und Medien aus Präsenz- und E-Learning-Maßnahmen bauen aufeinander auf und ergänzen sich.“[544]

Ergänzt werden soll diese Definition um die folgende Darstellung. Diese rekurriert zusätzlich auf die lerntheoretischen Hintergründe bei der Gestaltung hybrider Lernarrangements, die so explizit nicht in den vorangegangenen Definitionen erwähnt werden.

[544] BENDEL/HAUSKE 2004, S. 41.

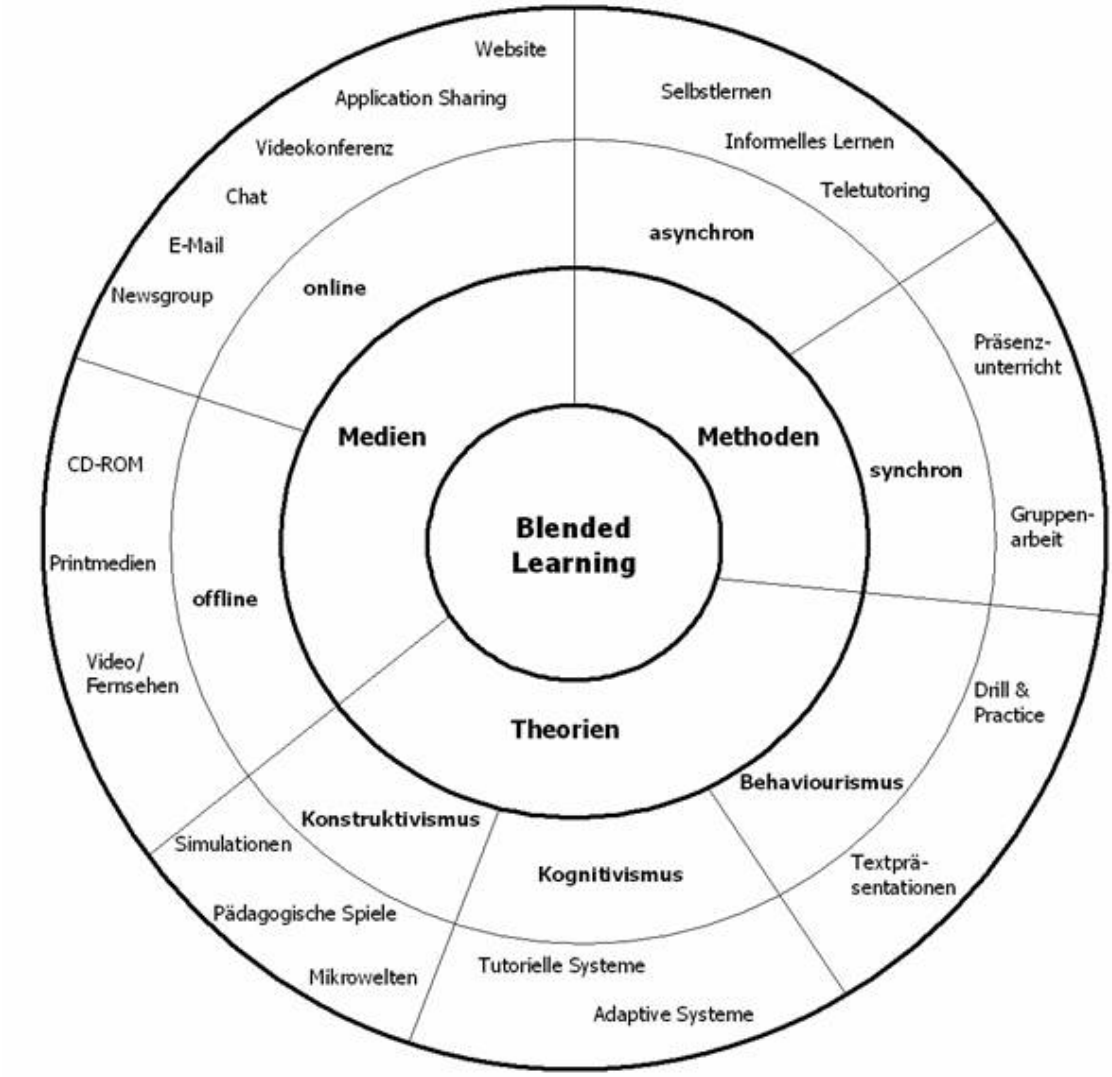


Abbildung 38: Definition von Blended Learning[545]

Der Blended Learning-Ansatz scheint der zurzeit geeignetste Weg zu sein, die methodische Vielfalt der IuK zu nutzen und computerbasierte Lernformen mit traditionellen Lernangeboten zu effizienten und effektiven hybriden Lernarrangements zu verbinden.

Hybride Lernarrangements

Der Begriff des mehrdimensionalen Lehr-Lern-Arrangements ist der wirtschaftspädagogischen Literatur entnommen und bezieht sich dort auf die Kombination von Lehrzielen, -inhalten, -methoden und Medien.[546] In diesen Publikationen wird neben den positiven Effekten in Bezug auf die Effektivität

[545] Quelle: WIEPCKE 2006, S. 69.

[546] Vgl. u. a. ACHTENHAGEN/JOHN 1992; KERRES/JECHLE 1999, S. 32; ACHTENHAGEN/PREIß /ENGELHARDT/JOHN/SEMANN/SEMBILL/TRAMM 1988.

und Effizienz der Aus- und Weiterbildung besonders die lernförderliche Relevanz solcher Arrangements betont.

Lerndramaturgien können grundsätzlich wie folgt differenziert werden:[547]

- E-Learning als Blended Learning/hybrides Lehr-Lernarrangement
- E-Learning als rein virtuelles Lernkonzept
- E-Learning als problem-, fallbasierte Konzepte
- E-Learning als ein am Fach ausgerichtetes didaktisches Szenario

Da für diese Arbeit der Fokus auf dem Blended Learning liegt, wird im weiteren Verlauf dieses Abschnittes ausschließlich auf das Verständnis von hybriden Lernarrangements eingegangen. Damit beschränken wir uns auf die Kombination medialer und damit verbundener didaktisch-methodischer Varianten. Die eigene Darstellung soll verdeutlichen, welche Variablen beim didaktischen Design von hybriden Lernarrangements grundsätzlich von Bedeutung sind und darauf aufmerksam machen, dass es kein fixes, definiertes Mischungsverhältnis gibt, wenn von Blended Learning gesprochen wird.[548]

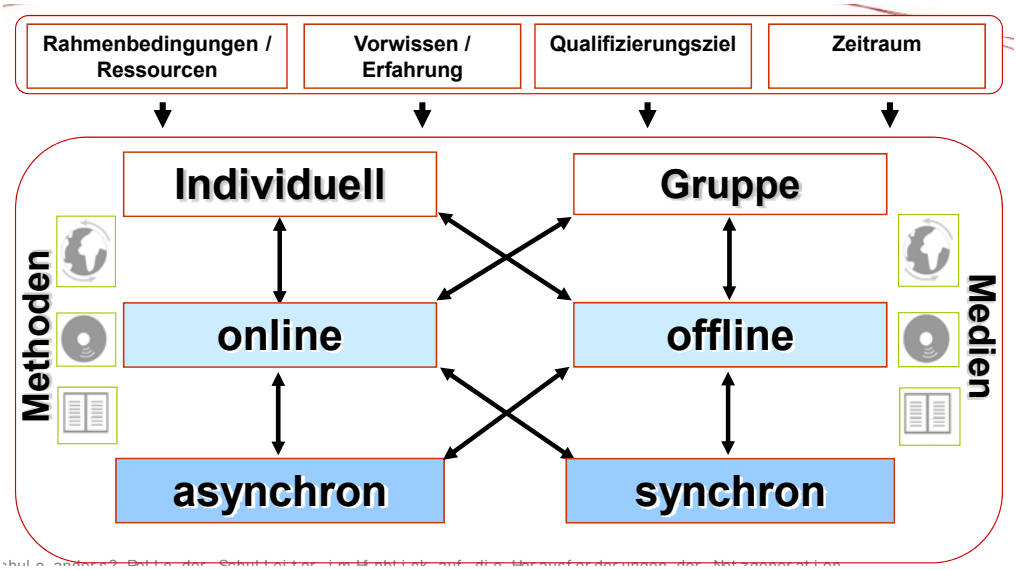


Abbildung 39: Gestaltungselemente der Dramaturgie für BL-Qualifizierungen[549]

Somit besteht eine Lernumgebung aus verschiedenen Lernangeboten und lernförderlichen Möglichkeiten personeller wie (infra-)struktureller Art. Sie sollte die unterschiedlichsten Lernerfahrungen ermöglichen und

[547] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 20f.
[548] Vgl. KERRES 1998; KERRES/JECHLE 1999, S. 32.

verschiedenen Lernbedürfnissen entgegenkommen (z. B. durch redundante Aufbereitung von Inhalten in verschiedenen Formaten). Der einzelne Lerner sollte individuell Schwerpunkte seines Lernens und die für ihn günstigste Lernsituation variabel wählen können.[550]

Mögliche Elemente hybrider Lernarrangements zeigt die folgende Übersicht:

Elemente	Beispiele für Organisation	Telemediale Variante
(1) Vortrag mit Diskussion	Frontalunterricht in Seminarraum, Hörsaal	Rundfunk, Video auf Abruf (digitales Fernsehen, Internet etc.), Videokonferenz
(2) Selbstlernaktivität	Print-, AV-Medien (Kassette), Multimedia (CD-ROM, DVD) am Arbeitsplatz, im Selbstlernzentrum oder zu Hause	Rundfunk, WWW-Seiten
(3) Kooperatives Lernen	Partner- und Gruppenarbeit (inhaltsbezogen)	Computer mediated communication/conferencing (CMC), Groupware-basierte Kooperation
(4) Tutoriell betreutes Lernen	Mentoren-Modelle (auch: Peer-Tutoren)	Tele-Coaching, Tele-Tutoring
(5) Kommunikatives/ soziales Lernen	Gruppenansätze (Team-Building, Gruppenfeedback, Metakommunikation etc.)	Internet-Café, Chat-Räume, Diskussionsforen
(6) Beratung	Einzelgespräche, Informationsveranstaltungen	E-Mail, WWW
(7) Tests, Zertifizierung	Klausur, Prüfung, computerbasiertes (adaptives) Testen	Internet-basierte Tests, Videokonferenz

Abbildung 40: Elemente hybrider Lernarrangements[551]

Es interessiert heute bei der Gestaltung von Lernarrangements nur, ob und welche Medien im Präsenzunterricht bzw. stattdessen sinnvoll zu verwenden sind und wie und wann die neuen Technologien welchen Bestandteil eines Lehr-Lernprozesses unterstützen können.[552] Hinzuzufügen ist, dass die Aufgabe des didaktischen Designs darüber hinaus darin besteht, „ein

[549] Quelle: KANTELBERG 2001, überarbeitet für Vortrag im Kontext der LEARNTEC, Präsentation in Karlsruhe Februar 2008. Dass sich sog. „hybride Lernarrangements“, die Präsenz- und virtuelle Lernformen kombinieren als sinnvoll und lerneffizient erwiesen haben, findet sich auch in aktueller Literatur. Vgl. z. B. KERRES 2001, S. 278; ARNOLD/TUTOR 2007, S. 133ff.; BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S. 690.

[550] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 31.

[551] Quelle: KERRES/JECHLE 1999, S. 27.

hybrides Lernarrangement zusammenzustellen, bei dem pädagogische Zielvorstellungen ebenso wie Kriterien der Effektivität und Effizienz“ gleichermaßen berücksichtigt werden.[553]

Hervorzuheben ist in diesem Verständnis von Blended Learning die Bedeutung der personalen Lernerbetreuung, die über die gesamte Palette asynchroner wie synchroner Kommunikationswerkzeuge realisiert werden kann. Denn auch beim Lernen im Netz sind alle – funktionalen wie dysfunktionalen – Gruppenprozesse zu beobachten.[554] Eine professionelle Betreuung kann sowohl einen höheren Grad von Verbindlichkeit und Individualität im Kontext der Feedbacks sicherstellen als auch komplexere Aktivitätsformen wie Üben, Anwenden und Transferieren des Gelernten ins Funktionsfeld begleiten.[555] Das Steuern und Regeln solcher Aktivitäten gestaltet sich im Netz jedoch ungleich schwerer und bedarf bestimmter Kompetenzen seitens der Dozenten.[556]

Vorteile und Nachteile

Bei der Sichtung der entsprechenden Fachliteratur fällt auf, dass immer dieselben Argumente den Einsatz von E-Learning im Bildungskontext rechtfertigen.[557]

Die prominentesten Punkte sind:

- Überwiegend zeit- und ortsunabhängiges Lernen und Arbeiten, welches auch dann tutoriell begleitet werden kann.
- Problem- und zielorientiertes Lernen durch Fallarbeiten und projektorientierte Aufgaben.
- Individuelles, soziales und organisationales Lernen können gleichzeitig stattfinden.
- Intuitive Nutzung des Lernmanagementsystems.
- Die zielgerichtete Kombination klassischer und technologiegestützter Lernmethoden.
- Das Lernen des Einzelnen kann nach individuellem Wissensstand, Bedarf und Geschwindigkeit geschehen.

---

[552] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 25.; KERRES 2000a, S.34; REINMANN-ROTHMEIER 2003.

[553] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 21.

[554] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 37.

[555] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 29.

[556] Da das Begleiten und Steuern von Lernprozessen im Netz erweiterter Kompetenzen bedarf, haben sich in den vergangenen zehn Jahren zunehmend Train-the-Trainer-Ausbildungen in diesem Bereich etabliert.

[557] Vgl. u. a. BACK u. a. 2001; KRAEMER/MÜLLER 2001; SEVERING et al. 2001; AUTORENGRUPPE E-Writing.de 2002; BENTLAGE et al. 2002; EULER 2002a, S.207; HASEBROOK/OTTE 2002; STEINMANN 2002.

- Die Möglichkeit zum gemeinsamen Generieren und Speichern von Informationen.

Treffend und sehr umfassend fasst SCHENKEL (2002) alle nur möglichen Vorteile in seiner Definition zusammen. Er benennt exemplarisch fast sämtliche bisher genannten Vorteile des Einsatzes von Lerntechnologien und Lernmanagementsystemen[558] in der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

> „Mit Lernmanagementwerkzeugen ist es möglich, lebenslanges Lernen nicht wie bisher anbieter- und kursorientiert, sondern modular und punktgenau, bedarfs- und teilnehmerorientiert, on demand, aktuell, weltweit, einheitlich[559], mehrsprachig, kostengünstig und ortsunabhängig anzubieten. Lernobjekte und Kurse können zentral verwaltet, neu gestaltet, verteilt und für unterschiedliche Zielgruppen sowie für einzelne Lernende individuell konfiguriert werden.“[560]

Die Erfahrung der Praxis zeigt jedoch auch eine Anzahl von Nachteilen auf, die beim Einsatz von E-Learning und Blended Learning entstehen.

Beispielhaft seien hier genannt:

- In der Gesamtkalkulation sind diese Lernarrangements – trotz des Wegfalls von z. B. Reisekosten – nicht kostengünstiger als „normale“ Trainings.
- Die Lernumgebungen sind häufig von Technikern und ohne Didaktiker erstellt worden.
- Sie sind - neben der häufig bemängelten Nutzerfreundlichkeit - oft instabil.
- Sie benötigen eine schnelle Internetverbindung und machen abhängig von der technischen Infrastruktur.
- Sie erfordern von Lernern wie Lehrern andere Kompetenzen wie eine erhöhte Selbstdisziplin, Selbstlernkompetenz, hohe Frustrations-toleranz bei (technischen) Schwierigkeiten – zusammengefasst eine neue (digitale) Lernsozialisation.
- Durch die zeitversetzten Kontakte zu Trainer oder anderen Teilnehmern gestaltet sich der Erfahrungsaustausch manchmal schwieriger, mitunter nur „ungewohnt anders“ (Fragen).
- Die Aufbereitung von qualitativ ansprechenden Lerninhalten ist aufwendig in mehreren Dimensionen (kostenintensiv, Sehge-wohnheiten verlangen „gute Multimedia“) und verlangen nach einem neuen Denken in Hypertext-Zusammenhängen beim Erstellen von Curricula.

---

[558] Sogenannte **Lernmanagementsysteme (LMS)** sind Softwareprodukte, mit denen Lerninhalte organisiert, verteilt sowie der Verlauf von Trainings verfolgt werden können.

[559] Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit Lerninhalte „einheitlich“ und „weltweit“ eingesetzt werden können, da kontextuelle und (lern-)kulturelle Rahmenbedingungen sich sehr unterschiedlich darstellen.

[560] SCHENKEL 2002, S.381.

Die wesentlichen Stärken von Blended Learning gegenüber „reinen E-Learning Formaten“ oder klassisch-curricular orientierten Bildungsoptionen sind nach Ansicht der Autoren heute zumindest in der Fachdiskussion, nicht jedoch in der Bildungswelt erkannt und akzeptiert. Sie bestehen vor allem in der zeitlichen und örtlichen Flexibilität sowie in einer individuellen Lernorganisation. Das dagegen nicht alle diskutierten Vorteile und Potenziale unreflektiert als inhärente Tatsachen übernommen werden können, sondern bei jeder Bildungsmaßnahme erneut einer sorgfältigen Prüfung zu unterziehen sind, muss an dieser Stelle mit Nachdruck betont werden.

Innovation und Nachhaltigkeit im Kontext von Blended Learning

Vielfach wird im Zusammenhang mit E-Learning und Blended Learning deren Nachhaltigkeit und Innovationskraft für Bildungsorganisationen und Bildungsprodukte diskutiert. Beide Termini lassen sich folgendermaßen skizzieren.

Der Begriff **Innovation** umfasst viele Facetten, ist damit nicht in einer einzigen Definition darzulegen und lässt sich daher nur über interpretationsfähige Dimensionen beschreiben.[561]

Die **inhaltliche Dimension** beschäftigt sich mit zentralen Fragen zu Neuerungen und Auswirkungen der Innovation. Die **subjektive Dimension** verdeutlicht, dass die Beurteilung einer Innovation abhängig vom individuellen Standpunkt des Betrachters ist. Die **prozessuale Dimension** betont den prozesshaften Charakter einer Innovation und nimmt dabei die Implementierungsperspektive von Blended Learning in den Fokus. Die **normative Dimension** dagegen bewertet die Innovation. Ein homogenes Zielsystem ist ein bedeutendes Erfolgselement bei der Implementierung einer Innovation.[562]

Die **Nachhaltigkeit** von (E-Learning und) Blended Learning zielt auf eine dauerhafte Implementierung und Nutzbarmachung der erworbenen Kompetenzen für eine Organisation.

> „Wesentliche Bedingungen für die Erzielung von Nachhaltigkeit sind der Nachweis eines pädagogischen Mehrwerts, eine ökonomische Effizienz im Ressourceneinsatz, die Flexibilität und Effizienz der

[561] Vgl. HAUSCHILDT 1993 in: EULER/SEUFERT 2004, S. 10.
[562] Vgl. EULER/SEUFERT 2004, S. 10f.

> Gestaltung der [… Qualifizierungs-]strukturen und -prozesse, eine stabile und problemgerechte Technologie sowie die zielbezogene Gestaltung der Lern- und Organisationskultur.“[563]

Besonders die zuletzt angeführte Größe drückt das potenzialorientierte Verständnis von Nachhaltigkeit aus. Unterschieden wird in der Literatur zwischen der Nachhaltigkeit von Aktivitäten und der Nachhaltigkeit von Wirkungen, die aus dieser E-Learning Aktivität resultieren. Es scheint bei der Bewertung der Nachhaltigkeit sinnvoller, eher die angestoßene Dynamik als das Zurückliegende zu Betrachtungszwecken heranzuziehen.[564] Dabei fällt es schwer, allgemeingültige Kriterien der **Nachhaltigkeit** zu bestimmen, da sie grundsätzlich strategie- und kontextabhängig sind.

Blended Learning – ein Ansatz zur Veränderung der Lernkultur?
Nach Auffassung der Autoren dieser Arbeit bieten E-Learning und Blended Learning die Chance auf die Veränderung von **Lernkultur**. Hybride Lernarrangements bieten die Möglichkeit, durch eine neue Lernerfahrung die eigene Lernsozialisation sowie das eigene Lernen (und auch Lehren) kritisch zu reflektieren und somit die etablierte Lernkultur zu überdenken. Hybride Lernszenarien ermöglichen eine Veränderung der individuellen und organisationalen Lernsozialisation, da sie durch ihre inneliegenden Herausforderungen den Lernenden fordern. Dieser Aspekt ist in der aktuellen Diskussion um eine (neue) Lernkultur tendenziell unterrepräsentiert, da diese nach wie vor stark auf die Wissensvermittlung, weniger jedoch auf die Kompetenz der selbstständigen Wissensaneignung oder Fähigkeit zum kooperativen Lernen und Arbeiten rekurriert.

4.1.6.3 EVALUATION ALS EIN INSTRUMENT DER PE

Das geflügelte Wort „Miss es oder vergiss es.“ ist in den vergangenen Jahren ein großes Thema für die PE geworden. Für fast jedes Qualifizierungsgebiet gibt es inzwischen ein standardisiertes Tool, welches zumindest die Analyse der vorhandenen Fähigkeiten und Einstellungen transparenter macht.[565] Die meisten Instrumente zur Analyse von individuellen, mitunter auch kollektiven

[563] EULER/SEUFERT 2004, S. 15.
[564] Vgl. STOCKMANN 1996, S. 76; EULER/SEUFERT 2004, S. 15.

Entwicklungsprozessen sind sinnvoll. Zur Vorsicht dagegen ist geraten, wenn die Ergebnisse verallgemeinert und diese Instrumente als flächendeckendes „Allheilmittel“ eingesetzt werden – dienen die Ergebnisse doch eher als Basis einer Reflexion denn als Beweis für die analysierte Persönlichkeitsstruktur. Generell ist es sicher ratsamer, genau zu prüfen, an welcher Stelle eines Gesamtkonzeptes diese Werkzeuge und die aus ihnen resultierenden Ergebnisse Sinn bringend eingesetzt werden können. Instrumente dieser Art ignorieren eben auch völlig die Kontextvariablen des Lernens.
PE-Maßnahmen werden während ihres gesamten Ablaufs vom Prozess der Evaluation[566] überlagert. Die Evaluation setzt an einzelnen oder mehreren Punkten des (Qualifikations-)Prozesses als begleitende Ergebnisbewertung und -ermittlung mit vorher festgelegten Bewertungskriterien an[567] und dient damit zum einen der ökonomischen Erfolgskontrolle (entstandene Kosten, Rentabilität) und zum anderen der pädagogischen Erfolgskontrolle (Qualifikations- und Verhaltensänderungen) des Bildungsprozesses.[568]
Folgende weiterreichende Funktionen kann Evaluation von PE-Maßnahmen haben:[569]

- **Legitimationsfunktion** in pädagogischer Hinsicht, wenn das Erreichen gesteckter Qualifizierungsziele belegt werden kann, im Hinblick auf Budgets und Aktivitäten der PE-Abteilung und für die Kosten und den Nutzen der Evaluation selbst;
- **Verbesserungsfunktion** im Sinne der Verbesserung von Methodenentscheidungen hinsichtlich der Ausgestaltung und Verwendung bestimmter Methoden und Programme sowie der Strategie- und Politikentscheidungen;
- **Integrationsfunktion** im Sinne der Integration von Evaluation als permanenter Lernprozess in jeder PE-Maßnahme;
- **Entscheidungsfunktion** dahin gehend, dass die Evaluation in die organisationale Entscheidungsfindung einbezogen werden soll;
- Prognosefunktion;
- Funktion zur Erkennung und Ausschöpfung von Rationalisierungsmöglichkeiten z. B. als Nachweis von Effizienz, Zielerreichung.

---

[565] Eine detaillierte Auflistung findet sich z. B. bei PETERKE 2006, S. 87.
[566] Für den Begriff **Evaluation** finden sich in der Literatur vielfältige Bezeichnungen, z. B. Erfolgsbewertung, Qualitätskontrolle u.v.m. Zu den verschiedenen Definitionen vgl. z. B. NEUBERGER 1994, S. 271.
[567] Vgl. HENTZE 1994, S. 340.
[568] Vgl. DANNE 1997, S. 105f.; HENTZE 1994, 5. 365f.
[569] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 272ff.

4.1.6.4 TRANSFER ALS EIN INSTRUMENT DER PE

Die Bedeutung von Transfer ist im Kontext dieser Arbeit auf den Diskussionszusammenhang vom Lernen im Prozess der Arbeit zurückzuführen. Das Thema erfährt seit einigen Jahren, zusammen mit der Organisationsentwicklung und Kompetenzorientierung, eine deutliche Fokussierung. Zurückzuführen ist dies nicht zuletzt auf die Erfahrungen von Organisationen, dass die berufliche Handlungskompetenz in den für Lernzwecke geschaffenen „künstlichen Lernsituationen“ in Seminaren nur unzureichend entwickelt wird und die Veränderung von Einstellungen und Verhalten im Kontext der arbeitsrelevanten Bezugsgruppe oftmals viel effizienter ist als in einem ausschließlich isolierten Verhaltenstraining.

Unter **Transfer** wird allgemein das Ergebnis der Verhaltensänderung verstanden, das zwischen den Resultaten der Verhaltensweisen vor der Bildungsmaßnahme und nach der Bildungsmaßnahme liegt. Unterschieden werden folgende Grade des Transfers:[570]

- **Nulltransfer**, wenn es zu keiner Verhaltensänderungen kommt;
- **negativer Transfer**, wenn das Gelernte die Tätigkeit behindert;
- **lateraler Transfer**, wenn das Gelernte auf dem gleichen Niveau, jedoch in andersartigen Situationen angewendet wird;
- **sequenzieller Transfer**, wenn das Gelernte auf gleichem Niveau, aber in neuen Abfolgen oder Zusammenhängen eingesetzt wird;
- **vertikaler Transfer**, wenn das Gelernte auf komplexere Situationen angewendet werden kann.

Der **Lerntransfer** – als der Transfer des Gelernten in das Entscheidungs- und Handlungsfeld des Lerners – ist als „Anwendungserfolg“[571] ebenso wie der Lernerfolg[572] entscheidend für die Wirksamkeit der PE-Maßnahmen.[573]

---

[570] Vgl. MUDRA 2004, S.397.

[571] **Anwendungserfolg** meint die – im Sinne des gesteckten Lernziels – erfolgreiche Änderung von Verhalten und Leistung. Vgl. HENTZE 1994, S. 366.

[572] Unter **Lernerfolg** wird hier der erfolgreiche Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden. Vgl. PRENZEL/SCHEFFELE 1993, S. 120.

[573] Innere und äußere Faktoren können den Lerntransfer beeinflussen. Zu den inneren Faktoren, die einen Lerntransfer begünstigen, gehören z. B. die Verknüpfung der Inhalte mit konkreten Handlungssituationen und die Motivation des Lerners. Zu den äußeren Faktoren gehören z. B. die Möglichkeiten der Integration des Gelernten in die Arbeitssituation, die Rollenerwartungen der Mitglieder unterschiedlicher Hierarchiestufen der Organisation etc. Vgl. z. B. HENTZE 1994, S. 367ff.

Dabei ist an dieser Stelle auf transferrelevante Einflussgrößen auf die Trainingswirksamkeit zu verweisen:[574]

- **den Lerner selbst** (seine (Vor-)Erfahrungen, Motivation, Volition, persönliche Leistungsfähigkeit, individuellen Einstellungen und Überzeugungen wie bspw. Selbstwirksamkeits-[575] und Nutzenerwartung);
- **die Trainingsmaßnahme** (Berücksichtigung lerntheoretischer Erkenntnisse, Bedarfsanalyse, Trainingsdesign);
- **die organisationalen Bedingungen** (Kopplung zwischen Organisationsstrategie und PE-Planung, Organisationsstrukturen, transferförderliche Lernkultur).

In der folgenden Abbildung findet sich das zurzeit umfassendste theoretische Modell zur Trainingseffektivität, welches unterschiedlichste Befunde zur Trainingsforschung integriert. Es beschreibt dabei sowohl Trainingseffekte als auch das Training beeinflussende Variablen.

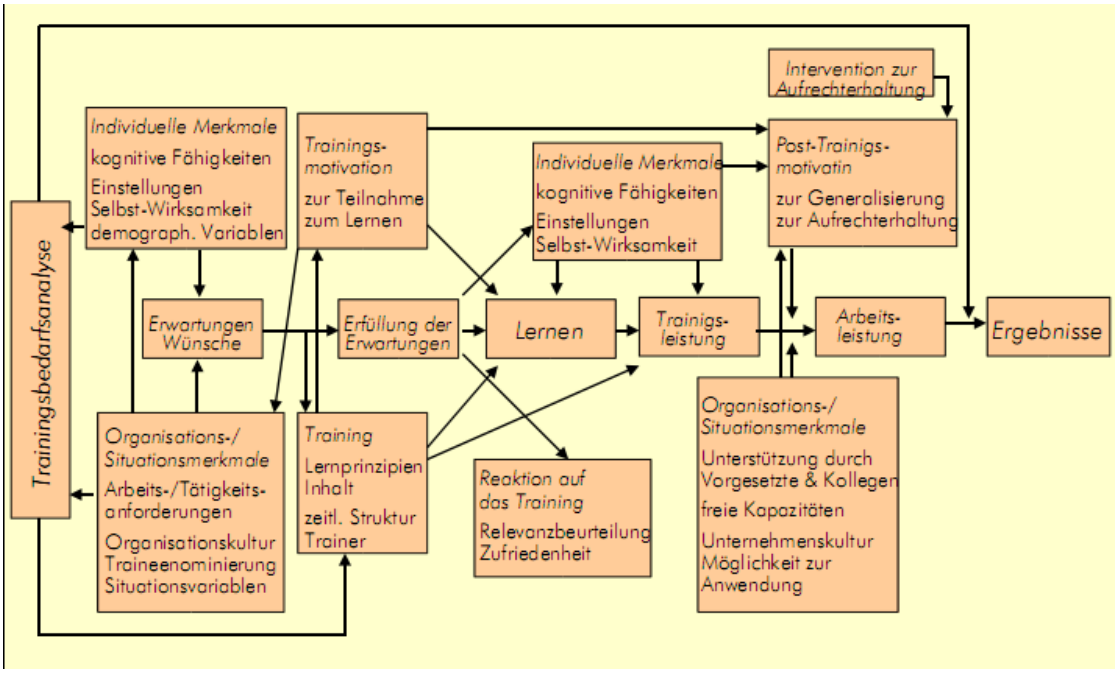


Abbildung 41: TANNENBAUM-Rahmenmodell zur Trainingseffektivität[576]

> Das Modell bezieht die drei Gruppen von relevanten Einflussgrößen mit ein. Demnach sind die individuellen Merkmale der Teilnehmer, das Trainingsdesign sowie Variablen des Funktionsfeldes bzw. organisationale Rahmenbedingungen relevante Dimensionen der Trainingseffektivität.

---

[574] Vgl. RIEGERT 2006, S. 27ff. und die dort genannten Autoren.

[575] Der Begriff stammt aus dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach BANDURA (1995) und wird prägnant beschrieben bei FUCHS (2005). „Bewusste Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen und auszuführen, dass künftige Situationen gemeistert werden können." BANDURA 1995, S. 2 zit. in: FUCHS 2005, S. 18.

[576] Quelle: HÖFT 2001, S. 637.

Ökonomischer Erfolg

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Kontrollinstrumenten, um den **ökonomischen Erfolg** der PE-Maßnahmen bezüglich ihrer Effizienz und Rentabilität bemessen zu können (Kostenkontrolle, Rentabilitätskontrolle).[577] Verwiesen wird ebenso auf die Wichtigkeit der pädagogischen Erfolgskontrolle, jedoch gestaltet sich die Erfassung des Lernerfolgs auf übliche Weise schwierig. Lernergebnisse lassen sich schwerlich in einer Kennzahl zusammenfassen, sondern benötigen in der Evaluation die Berücksichtigung eines ganzen Netzwerkes von unterschiedlichen Kriterien. Transfer und Evaluation sollten Prozess begleitend eingesetzt werden und nicht als zusätzliche Aufgabe neben den PE-Maßnahmen verstanden werden.[578]

Deshalb ist bei der Gestaltung jeder Lerndramaturgie darauf zu achten, wie sie im Kontext der Einbindung von IuK-Technologien sinnvoll hybrid gestaltet werden kann und wie sie die Lernphasen on und off the job sinnvoll kombinieren lassen. Die zielgerichtete Transferförderung beginnt somit bereits vor der Bildungsmaßnahme und erfordert die Gestaltung von Transferelementen am Arbeitsplatz – bestenfalls zusammen mit den Teilnehmern und deren Vorgesetzten. Ein systematisches Transfermanagement, das über die methodische Gestaltung von Lerninterventionen hinausgeht, kann somit als eine zentrale Herausforderung für Bildungsverantwortliche angesehen werden.[579]

Beispiel: Gütekriterien wirksamer Weiterbildung im schulischen Kontext

Die Untersuchung der Wirksamkeit von Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen kann sich nicht nur auf die Teilnehmer und deren Zufriedenheit beziehen,[580] sondern muss darüber hinaus das Handlungsumfeld, das Klima

---

[577] Vgl. z. B. HENTZE 1994, S. 369ff.; MENTZEL 2005, S.262; SOLGA 2005 in: RYSCHKA/SOLGA/ MATTENKLOTT 2005, S. 333ff.

[578] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 282ff.

[579] Vgl. SEUFERT 2007, S. 7.

[580] **Zufriedenheit** ist u. a. nach BESSOTH 2007 ein problematischer Indikator für die Wirksamkeit von Weiterbildung. Je innovationshaltiger z. B. Weiterbildungsmaßnahmen sind, desto größer wird – besonders bekannt aus den Erkenntnissen der Organisationsforschung – die Unzufriedenheit und der Widerstand der Teilnehmer in Phasen wachsen. Erst das Durchleben dieser Phase führt häufig in einer darauffolgenden Phase zu einem tieferen (systemischen) Verständnis für komplexe Zusammenhänge und damit zu einer Aufgeschlossenheit für weitere Innovationen.

und die Kultur des Arbeitsumfeldes in den Fokus nehmen. Wirksam ist Weiterbildung[581] nach BESSOTH (2007) dann, wenn sie sich nachweisbar positiv auf die Lernerfolge der Schüler auswirkt, die Unterrichtsqualität und das Lernen im Unterricht nachhaltig, also langfristig positiv verändert wird. Gründe für die geringe Wirksamkeit traditioneller Weiterbildungsangebote fasst BESSSOTH (2007) pointiert wie folgt zusammen:

> „Die […] diagnostizierte geringe Wirksamkeit traditioneller Weiterbildung von Lehrpersonen resultiert u. a. daraus, dass die für die meisten Schulklassen untaugliche Methode des lehrzentrierten Unterrichts auch nicht tauglicher wird, wenn man sie Erwachsenen (Lehrpersonen) vorsetzt.“[582]

Als weiterer Grund für die geringe Wirksamkeit wird die Motivationsausgangslage der Teilnehmer (in diesem Kontext handelt es sich um Lehrkräfte) genannt. Viele arbeiten nach wie vor sehr isoliert. Bei der Teilnahme an externen Weiterbildungen haben deshalb häufig die sozialen Bedürfnisse auf der Prioritätenliste den ersten Platz. Auf Platz zwei folgen vielfach und aufgrund der beruflichen Sozialisation die fachlichen Weiterbildungsbedürfnisse. Erst danach schließen sich Wünsche nach Weiterbildung im pädagogisch-didaktischen Feld an, die besonders für die Wirksamkeit, d. h. für den eigenen Unterricht, wesentlich sind. Solange die Organisationskultur den Wert der Teamarbeit und des kooperativen Lernens auf allen Systemebenen nicht zu einem verbindlichen Wert macht, wird sich auch an den Weiterbildungszielen und -wirkungen nicht viel ändern.

> „Viele derzeit angebotene Weiterbildungskurse befriedigen bestimmte Grundbedürfnisse vor allem sozialer Art, aber die Erwartung der Umsetzung vom Gelernten in die Unterrichtspraxis scheitert nahezu allzu häufig an den formulierten und informellen Normen der Schule, also an der gegenwärtigen Schulkultur. Weiterbildung wird so stark in die Privatsphäre der Lehrpersonen

---

[581] Der Begriff **Weiterbildung** wird – wie bereits an anderer Stelle dieser Arbeit erwähnt – im schulischen Kontext häufig synonym mit PE verwendet, mit dem Begriff Erwachsenenbildung verbunden und in Theorie und Praxis uneinheitlich definiert. In dieser Arbeit wird Weiterbildung als Teilaspekt von PE definiert und wie folgt verstanden: „Ausbildung führt zu einem Basisberuf, Weiterbildung baut auf einem Basisberuf auf und führt zu einer Spezialisierung im Basisberuf. Fortbildung soll Kenntnisse im Basisberuf aktualisieren und auf den neuesten Stand bringen oder das Wissen in einer durch Weiterbildung erreichten Spezialisierung vertiefen.” ROSENSTIEL 2000, S. 195. Vgl. auch WEISSER 2002, S.37.

[582] BESSSOTH 2007, S. 82.

> abgedrängt und von anderen auch allzu leicht als privates Vergnügen abgetan.“[583]

Konstatieren lässt sich ebenfalls, dass die Outcome-Orientierung von Organisationen wie Schulen erst zu Beginn dieses Jahrtausends mit den internationalen Vergleichsstudien in den Fokus gerückt ist. In Schulen fehlt es an einer Kultur der Lernevaluation und an Kompetenzen bei den handelnden Personen.[584]

Die aufgeführten Aspekte verdeutlichen den Unterschied zwischen der Weiterbildungswirklichkeit in Schulen und der im unternehmerischen Umfeld, obwohl auch dort die Transferorientierung noch Entwicklungspotenzial hat. Wirksame Weiterbildung ist ergebnisorientiert, basiert auf Standards (Kontextstandards, Prozessstandards und Inhaltsstandards) und ist arbeitsplatzbezogen.[585] Die sich daraus ableitenden detaillierten Gestaltungsempfehlungen für wirksame Weiterbildungen lassen sich generell auf Weiterbildung übertragen und lauten:[586]

- Vorbereitungsaufgaben zur Klärung des Erwartungshorizontes werden gestellt und bearbeitet;
- die aktuelle Literatur und relevante Forschungsergebnisse werden gelesen bzw. diskutiert;
- Vorwissen und Vorerfahrungen werden offen gelegt;
- Einsatz von Fallstudien, Planspielen und Praxisbeispielen stehen als Lernaufgaben zur Verfügung;
- die gegenwärtigen „mentalen Modelle“ (Werte) der Organisation und der Professionspraxis werden reflektiert;
- Werkzeuge, Strategien und Prozesse werden durch gezielte Transferaufgaben im Funktionsfeld praktisch erprobt;
- die Arbeit erfolgt in Teams;
- neues Wissen und neue Fertigkeiten werden durch Transferaufgaben zwischen den Lernmodulen unterstützend verstärkt;
- Lernportfolios werden zur Dokumentation der Lernfortschritte genutzt.

Zusammengefasst kann man sagen, dass es wirksame Weiterbildung für Schulen erst dann geben wird, wenn sich das Arbeitsumfeld von Lehrkräften wesentlich ändert. Gemeint sind nach BESSOTH (2007) damit vor allem schulkulturelle als auch strukturelle Merkmale. Erst dann werden

---

[583] BESSOTH 2007, S. 83.
[584] Vgl. BESSOTH 2007, S. 83.
[585] Vgl. BESSOTH 2007, S. 94f.
[586] Vgl. SREB Leadership Initiative 2005, S. 2 in: BESSOTH 2007, S. 108f.

Weiterbildungskonzepte so greifen können, dass sie sich auf allen Systemebenen des Lernens (Individuum, Team, Gesamtorganisation) erfolgreich bemerkbar machen.

4.1.7 Kritisches Fazit zur und Forderungen an die Personalentwicklung

In den vorangegangenen Abschnitten des Kapitels wurden Begriffe, Ziele, Ansätze und Methoden der PE kritisch dargestellt. Dabei wird deutlich, dass die vielfach unterstellte Zielharmonie von Organisations- und Mitgliederzielen zu hinterfragen und anzuzweifeln ist. Die Reaktivität und die „Reparatur- oder Feuerwehrfunktion“ der PE erscheinen in einer Zeit der turbulenten Veränderungen der internen und externen Umfeldbedingungen als dysfunktional. Ein wesentlicher Kritikpunkt an der PE ist ihr häufig einseitiger Fokus auf Lernprozesse des Individuums oder der Gruppe. Ein solcher wird der organisationalen Realität mit ihren vielfältigen Anforderungen jedoch nicht gerecht. Die noch häufige strukturelle Einbindung der PE in das Personal- oder Bildungsressort und die damit einhergehende Zusammenfassung der PE-Maßnahmen unter dem Oberbegriff „Bildung“ lassen eine inhaltliche und strukturelle Nähe zur Organisationsstrategie und zur Entscheidungsmacht nach wie vor oft fehlen.[587]

Verwiesen sei schon an dieser Stelle auf die Notwendigkeit der Verknüpfung verschiedener System- und Lernebenen. Die sich verändernden Rahmenbedingungen setzten eine Verschiebung in Gang: PE muss sich noch verstärkter von der Funktion der Defizitbehebung lösen und zu einer PE mit vorausschauenden und strategieumsetzenden Funktionen werden, die Veränderungen durch Lernen auf jeder Systemebene integriert, reflektiert, initiiert und fördert. Organisatorisch ist daher eine stärkere Anbindung an die Organisationsstrategie und die Abstimmung der PE-Maßnahmen mit dieser erforderlich. Außerdem ist die Vermittlung reinen Fachwissens zur Bewältigung von Dynamik und Komplexität allein nicht ausreichend. Die qualitative Herausforderung für die PE liegt folglich in einer verstärkten Förderung personaler und sozialer Kompetenzen der Mitarbeiter und dem

systematischen Entwickeln ihrer Potenziale,[588] welche weniger durch kognitiv orientierte Seminare als vielmehr durch kooperatives, handlungsorientiertes Lernen realisiert werden kann.[589] Dieses Lernen wiederum ist an geeignete Organisationsstrukturen am Arbeitsplatz gebunden, welche auf die zwingende Verbindung von PE und OE verweisen.

Forderungen an die PE

Laut PETERKE (2006) ergeben sich die Zukunftsthemen der PE aus den Veränderungen im Umfeld der jeweiligen Organisationen. Die PE wird zukünftig gefordert sein: [590]

- verstärkt für Sinnstiftung zu sorgen,
- den Organisationsmitgliedern Zugehörigkeit zu vermitteln,
- grundsätzlich die Veränderungs- und Anpassungsbereitschaft zu erhöhen,
- die Kooperations- und Kopplungsfähigkeit zwischen Menschen und Organisationen zu erhöhen,
- Beschäftigungsfähigkeit auf dem internen wie externen Arbeitsmarkt zu sichern,
- anstehende und notwendige Veränderungen zu kommunizieren und den Rahmen für eine Verarbeitung zur Verfügung zu stellen,
- interkulturelle Kommunikation und Sensibilität unterstützend zu entwickeln,
- ein kontinuierliches System- und Professionsmonitoring zu unterstützen und Anpassungsarchitekturen immer neu zu erfinden,
- virtuelle Kooperations- und Führungsmodelle zu unterstützen,
- die Bildung von Communities of Practice anzuregen und zu fördern.

Als Nachhaltigkeitskriterien für die PE werden in der Literatur folgende Aspekte benannt:[591]

- Partizipation der Organisationsmitglieder bei der Wahl von PE-Unterstützungssystemen zur eigenverantwortlichen Lösung von Problemen;
- Beitrag zur Wertschöpfung der Organisation, in dem Effizienz- (Input-Output-Relation) und Effektivitätskriterien (Maß der Zielerreichung) gleichermaßen Bedeutung erhalten;
- mittel- bis langfristig angelegten PE-Strategie;
- klare Kompetenz- und Wissensorientierung, die in den Aspekten der Förderung der individuellen und kollektiven Lernfähigkeiten, eines

---

[587] Vgl. REINHARDT/SCHWEIKER 1995, S. 301f.
[588] Vgl. SCHOLZ 2000; ARNOLD 2000b.
[589] Vgl. MEVER-DOHM 1988, S. 257; DEISER 1995, S. 317ff.; ARNOLD 2000b.
[590] Vgl. PETERKE 2006, S. 43.
[591] Vgl. ZAUGG 2007, S. 29f. in: THOM/ZAUGG 2007.

konsequenten Wissens- und Innovationsmanagements sowie einer dokumentierbaren Kompetenzorientierung sichtbar werden;
- klare Orientierung an den internen und externen Anspruchsgruppen;
- Grundfähigkeit, flexibel mit Unerwartetem umzugehen, die sich in der Etablierung einer Veränderungs- und Entwicklungsfähigkeit in den kulturellen, strategischen sowie strukturellen Dimensionen äußert.

Die Personalentwicklung ist verstärkt gefordert, mit innovativen Lösungen, effizientere und individualisierte Lernprozesse zu unterstützen, um die aktuellen Veränderungen in unserem Wirtschaftsleben zu meistern.

Früher	Erweiterung	Heute
Defizit- & Anpassungs-orientierung	→	Ganzheitlichkeit & Gestal-tungsorientierung
Konsekutive, reaktive Ausrichtung	→	Potenzialorientierte & anti-zipierende Ausrichtung
Qualifikationslernen/ Wissensvermittlung	→	Kompetenzentwicklung & -management
Organisations-entwicklung	→	Organisations-lernen
Institutionalisierung – Diffe-renzierung – Integration –	→	Dezentralisierung & Selbst-verantwortung
Lehren und Führen	→	Systemorientierung: Moderation betrieblicher Selbstorganisation
	$\Sigma \Rightarrow$	Strategie- und kooperations-orientierte Personalentwicklung

Abbildung 42: Die mehrfache Erweiterung des PE-Blicks[592]

Wenn sich also die PE in einer Organisation über den Reifegrad des reinen Weiterbildungsanbieters und Problemlösungspartners hinaus zu einem Strategie umsetzenden Partner innerhalb des Unternehmens entwickelt hat, dann können die Beiträge folgendermaßen aussehen:[593] Neben einer „Seismografen-Funktion“ und der Kommunikation der „Texte zwischen den Organisationszeilen“ wird die PE sicher geschätzt werden, wenn sie strategisch relevante Entwicklungs-, Problem- und Veränderungsthemen durch eine systematische Bedarfsermittlung in allen Bereichen der

[592] Quelle: nach ARNOLD 2000a, modifiziert in: ARNOLD/BLOH 2006, S. 9.
[593] Vgl. PETERKE 2006, S. 56f.

Organisation identifiziert, die Schlüsselthemen herausarbeitet und dem Management aufbereitet zurückmeldet. Um teilzuhaben an der Unternehmensentwicklung ist es für die PE bedeutsam, Reflexions- und Kommunikationsräume für Entscheider zu schaffen, um an unternehmensrelevanten Themen zu arbeiten. Wirksam wahrgenommen wird sie, wenn sie an der Planung sowie Umsetzung neuer Geschäftsmodelle durch eine Konzentration auf strategisch relevante Themen in Abstimmung mit der Organisationsleitung arbeitet. Die Erarbeitung von Change-Konzepten, die Unterstützung bei der Umsetzung und die Identifikation von zukünftig wichtigen Managementkompetenzen, inklusive der auf diese Bedarfe zugeschnittenen Qualifizierungskonzepte, werden weitere wesentliche Aufgaben einer an der Unternehmensentwicklung orientierten PE.

4.2 Kritische Auseinandersetzung mit der Organisationsentwicklung

Während sich die PE traditionell auf das individuelle Lernen und dessen optimale Gestaltung konzentriert, ist die traditionelle OE als eine Form des „geplanten Wandels“[594] um die Erweiterung dieser Perspektive durch die Betrachtung des Zusammenspiels von individuellen, sozialen und organisationalen Lern- und Entwicklungsprozessen bemüht.[595] Lernen im Rahmen von OE bezieht sich dabei auf eine tatsächliche, reale Arbeitssituation in Organisationen und bedeutet stets, dass Individuen und Systeme gemeinsam und voneinander lernen.[596] Das Lernen von Menschen und Systemen als fundamentales Konstitutivum von OE wird im systemischen Ansatz noch radikaler gesehen.

> „Dort ist schlechterdings keine organisationale Entwicklung denkbar, die nicht die Zirkularität der Interaktion der Systemmitglieder – also die vernetzte Betrachtung von Individuen und sozialem System – als dyadisches Ganzes, das sich zudem durch ‚operationelle System-Geschlossenheit‘ auszeichnet, [beachtet und] die die Produktion einer Eigen-Logik, auch hinsichtlich Lernen und Entwicklung, in

[594] „**Geplanter Wandel**“ meint dabei, dass es sich meistens um einen längerfristigen und ganzheitlichen Prozess handelt. Vgl. GEBERT 1995, S. 481.
[595] Zur Tendenz der Integration von Personal-, Team- und Organisationsentwicklung vgl. auch NEUBERGER 1991; STAUDT 1995; DROSTEN 1996; WUNDERER 2000.
[596] Vgl. GAIRING 2008, S. 198, S. 202.

> Interaktionsprozess des Systems zu einer nicht-trivialen ‚Black-Box' macht, die im Sinne von Beratung oder ‚Lehren' im günstigsten Fall mit einer Entwicklung befördernden ‚konstruktiven Irritation' beeindruckt werden kann."[597]

Der Ursprung der OE liegt in der Aktionsforschung, durch die Forschungsarbeiten von LEWIN zur Gruppendynamik und MORENOS Gruppentherapie begründet.[598] Die Interventionen im Rahmen dieses „geplanten Wandels" sind daran ausgerichtet, den Übergang von einem Ausgangszustand zu einem gewünschten Zustand als Lernprozess zu gestalten.[599]
Die Einbindung der Organisationsabteilung bzw. – sofern vorhanden – der OE-Abteilung gestaltet sich je nach Organisationen unterschiedlich. Entweder ist sie direkt der Organisationsleitung unterstellt oder einem funktionalen Bereich (wie z. B. der Verwaltung oder dem Personalwesen/Personalmanagement) untergeordnet. Häufig wird dieses Thema an externe Dienstleister wie Unternehmensberatungen vergeben, die sich tendenziell stärker auf klassische Reorganisationsprozesse im betriebswirtschaftlichen Sinne denn auf OE (wie im Folgenden definiert) konzentrieren.[600]
So wie auch die Autoren stellt sich GAIRING (2008) die Frage nach der Korrelation zwischen der lernenden Entwicklung von Menschen und Systemen:

> „Ist es richtiger zuerst die Menschen zu entwickeln (im Sinne von Bildung, Qualifizierung und Personalentwicklung) und darauf zu bauen, dass sich dann in Folge die Organisation auch entsprechend entwickeln wird? Also ein induktives Modell. Oder gilt das Gegenteil, dass zuerst die Organisation strukturell umgekrempelt werden muss (im Sinne von angeordneten Reorganisationsprogrammen), und die Menschen werden danach in der neuen Struktur ebenfalls ‚neue' Verhaltensweisen an den Tag legen?"[601]

4.2.1 Zum Begriff der Organisationsentwicklung

Es gibt vielfältige und uneinheitliche Definitionen zu diesem Begriff. Zentrale Inhalte der von TREBESCH (1982) ausgewerteten Definitionen sind z. B. „sozialer und kultureller Wandlungsprozess", „Steigerung der

[597] GAIRING 2008, S. 198.
[598] Vgl. STAEHLE 1994, S. 867; GAIRING 2008, S. 27ff., S. 53ff.
[599] Vgl. GEBERT 1995, S. 481.
[600] Vgl. GAIRING 2008, S. 27ff.

Leistungsfähigkeit des Systems“, „Integration von individueller Entwicklung und Bedürfnissen mit Zielen und Strukturen der Organisation“, „Lernprozesse“, „aktive Mitwirkung der Betroffenen“ etc.[602] Nach SIEVERS kann OE „als eine Strategie bzw. ein Programm zur Initiierung, Steuerung und Garantierung der mit einer Systemveränderung und -entwicklung verbundenen komplexen Lernprozesse verstanden werden.“[603]
Die „Gesellschaft für Organisationsentwicklung“ (GOE) definiert OE in allgemein akzeptierter Weise als

> "längerfristig angelegten, nachhaltigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Die Wirkung dieses Prozesses beruht auf dem gemeinsamen Lernen aller beteiligten Personen durch direkte Mitwirkung bei der Bearbeitung und Lösung betrieblicher und unternehmerischer Probleme. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanisierung der Arbeit).“[604]

Aus dieser Darstellung werden bestimmte Ansatzpunkte deutlich: OE wird überwiegend als eine umfassende Veränderungs- und Entwicklungsstrategie von Organisationen **(1.)** gesehen.[605] Diese Veränderung soll über den Prozess des Lernens **(2.)** und unter der Mitwirkung aller betroffenen Organisationsmitglieder **(3.)** stattfinden. Diese Prozesse sollen in Ausgewogenheit von Organisations- und Mitarbeiterzielen erfolgen **(4.)**.
Zu 1. Die **umfassenden Veränderungen von Organisationen** geschehen in einem langfristigen, in mehrere Phasen unterteilten Prozess. In der gängigen OE-Literatur finden sich verschiedene Phasenmodelle[606], welche sich überwiegend am 3-Phasen-Modell „Auftauen (unfreezing) – Verändern (moving) -Stabilisieren (refreezing)“ von LEWIN orientieren.[607] Dieses, sehr allgemein gehaltene, Schema sieht den Veränderungsprozess als einen Übergang von einer stabilen Phase zu einem nächsten (gewünschten)

---

[601] GAIRING 2008, S. 183.
[602] Vgl. die Überblicksdarstellung von TREBESCH 1982, S. 37ff.; siehe auch FATZER 1996; TREBESCH 2000, S. 56ff.
[603] SIEVERS 1977 zit. in: GAIRING 2008, S. 198.
[604] GOE 1980 zit. nach TREBESCH 1982, S. 51; vgl. GAIRING 2008, S. 101.
[605] Vgl. GEBERT 1995, S. 481.
[606] Vgl. die Übersicht verschiedener OE-Phasenmodelle bei BEISEL 1996, S. 280f.
[607] Vgl. u. a. BEISEL 1996, S. 282f.; SCHREYÖGG 1998, S. 496f.; GAIRING 2008, S. 33ff.

stabilen Zustand durch das Infragestellen von Werten, Normen und Einstellungen (unfreezing), dem „Üben“ von neuen Verhaltensweisen (moving) und dem Herstellen des Gleichgewichts durch die Einführung und offizielle Legitimation des neu erworbenen Verhaltens (refreezing). Das Entwickeln und Verändern geschieht also durch initiierte Lernprozesse bei den Beteiligten.

Zu 2. Veränderungen durch Lernprozesse: Da Veränderung und Entwicklung durch Lernprozesse bei den Beteiligten realisiert werden sollen, wird an dieser Stelle die Nähe und auch teilweise Kongruenz zur PE deutlich: Konzentrieren sich die Maßnahmen der PE traditionell überwiegend auf individuelle Lernprozesse des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zielen die Aktivitäten der OE auf die Änderung von Verhalten und Einstellungen sowohl beim Individuum als auch bei Gruppen sowie auf die Veränderung gesamter Organisationsstrukturen und -prozesse im Rahmen des geplanten Wandels.[608]

Zu 3. Realisation von Veränderung und Entwicklung unter aktiver Beteiligung der Betroffenen: Die Betonung und Forderung nach einer Veränderungsgestaltung durch die Beteiligung und aktive Mitarbeit von Betroffenen beruht auf einem der OE zugrunde liegenden, humanistisch-emanzipatorischen Menschenbild. Demnach ist der Mensch bemüht, sich selbst zu verwirklichen und strebt nach Werten wie Autonomie, Demokratie und Partizipation z. B. an Entscheidungen und Entwicklungen.[609]

Allerdings hat diese durchaus positiv zu bewertende Forderung auch ihre kritischen Seiten. NEUBERGER (1994) wendet sich gegen den „unreflektierten Partizipationshymnus“[610] und BREISIG merkt differenzierend an, dass hinter vielen OE-Projekten „nackte Rationalisierungsvorhaben“ stehen, bei denen Partizipation zu einer „Scheinbeteiligung“ der Betroffenen wird. OE wäre dann eine Strategie zur Brechung bzw. sanften Umgehung von Widerständen und der Schaffung von Akzeptanz unter einem „sozialen Tarnmantel“.[611] Diese differenzierenden Äußerungen verweisen auf das in der

[608] Vgl. HENTZE 1994, S. 316ff.; STAEHLE 1994, S. 867ff.
[609] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 246.
[610] NEUBERGER 1994, S. 265.
[611] Vgl. BREISIG 1990a, S. 336.

Definition enthaltene Zielbündel „parallele Humanisierung und Effizienzsteigerung“ und hinterfragen dessen Realisierbarkeit.

Zu 4. Ausgewogenheit zwischen Organisations- und Mitarbeiterzielen:
Ein Teilziel der OE ist die diachrone Erfüllung humaner und ökonomischer Ziele. Organisationale Ziele (wie z. B. Steigerung der Leistungsfähigkeit, Flexibilität) stehen Mitarbeiterzielen (Humanisierung der Arbeit, Selbstentfaltung) oft konträr, mitunter auch konfliktär gegenüber.[612] Bezüglich des Anspruchs auf Zielharmonie muss aber darauf hingewiesen werden, dass OE-Projekte in der Regel vom Management initiiert und so auch weitestgehend von deren Interessen bestimmt werden. Auch die (finanzielle) Abhängigkeit der OE-Berater von ihren Auftraggebern verhindert oftmals eine ausgewogene Berücksichtigung beider Seiten.
Diese Einwände können die begrenzte Wirksamkeit traditioneller OE illustrieren, denn sie zeigen die schwere Veränderbarkeit von z. B. Macht-, Herrschafts- und Informationsinteressen und relativieren somit die gewünschte Zielharmonie.

4.2.2 ZIELE DER (SYSTEMISCHEN) ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Ziel der OE ist es, in angebrachter Art und Weise Einfluss auf die Entwicklung von sozialen Systemen und den darin agierenden Menschen zu nehmen. Das Bild der „trivialen Maschine“ ist bis heute das in der Praxis vorherrschende Konzept, wenn es um den steuernden Einfluss und die Gestaltung auf soziale Systeme geht.

> „Vereinfacht gesprochen herrscht hier die Vorstellung vor, man könne das zu steuernde soziale Gebilde (ein Team, eine Abteilung, eine ganze Organisation) so gestalten, dass ein bestimmter Input (z. B. eine Anweisung, eine Personalmaßnahme, eine Umstrukturierungsentscheidung etc.) den beabsichtigten Erfolg (Output) in einem direkten kausalen Wirkungszusammenhang herbeiführt.“[613]

---

[612] Besonders NEUBERGER äußert sich in sarkastischem Ton zur – seiner Meinung nach – Unvereinbarkeit von Effektivität und Humanität im Rahmen der OE (Vgl. NEUBERGER 1994, S. 256ff.). Vgl. z. B. STAEHLE 1994, S. 870f., NEUBERGER 1994, S. 256ff.

[613] WIMMER 1992b, S. 99 zit. in: GAIRING 2008, S. 184. Dabei bezieht sich WIMMER auf die Ergebnisse der neueren Systemtheorie für die Organisationsentwicklung von FOERSTERs Konzept der Nichttrivialität lebender Systeme.

Da jedoch lebende Systeme nicht nach dem Modell der Trivialmaschine funktionieren, besteht die Problematik der klassischen Management- und Berateransätze darin, „dass weder organische noch psychische noch soziale Systeme in dieser trivialen Weise tatsächlich“[614] zu gestalten sind.

> „Solche ‚nontrivial systems‘ lassen sich von außen nicht direkt im Sinne eines linear-kausalen Wirkungszusammenhanges beeinflussen; man kann bestenfalls bestimmte Irritationen auslösen, und das, wie man inzwischen weiß, auch nur ausgesprochen selektiv, eben dann, wenn man für das zu beeinflussende System eine relevante Umwelt darstellt, zu der es eine strukturelle Kopplung gibt, die als Eintrittspforte für die notwendigen Irritationen fungieren kann. ‚Nichttriviale Maschinen‘ verfügen über eigene systemspezifische Ordnungsleistungen, die für eine bestimmte, von außen nicht erzwingbare Verknüpfung von Inputs und Outputs sorgen. Es ist in der Tat die Eigenlogik des Systems, es sind seine spezifischen, historisch gewachsenen Strukturen, die bestimmen, welche Beeinflussungsversuche von außen intern als Irritationen aufgegriffen und zu Informationen verarbeitet werden und wie aus diesem Material bestimmte ‚Outputs‘ zustande kommen.“[615]

Ausgehend von den Ausführungen zum systemischen Verständnis von Organisationen, die die operationelle Geschlossenheit von Systemen als systemkonstituierende Eigenschaft beschreibt, ist das von WIMMER hervorgehobene Verständnis sicher „ein Affront für jeden verhaltens-psychologisch oder aufklärerisch motivierten Organisationsentwickler, wie auch für alle ‚sozialtechnokratischen‘ Ansätze einer Organisations-Restrukturierung“[616]. Es stellt sich dadurch für den Organisationsentwickler die Frage, welche Möglichkeiten der strukturellen Kopplungen an das System möglich sind, damit er in sinnvoller und wirksamer Art und Weise zu einer „konstruktiven Irritationsquelle“ für das System werden kann.[617]
Allzu oft zeigt sich auch nach eigenen Erfahrungen der Autoren, dass Organisationen an mitunter irrationalen (Eigen-)Dynamiken festhalten, obwohl sich die Umweltbedingungen längst geändert haben. Diese liegen in der Tiefe der spezifischen Organisationskultur begründet, folgen der Eigen-Logik und sind nur sehr begrenzt durch Training, Aufklärung oder Appelle zu

[614] WIMMER 1992b, S. 99 zit. in: GAIRING 2008, S. 184.
[615] WIMMER 1992b, S. 100 zit. in: GAIRING 2008, S. 184.
[616] GAIRING 2008, S. 188.
[617] Vgl. GAIRING 2008, S. 183.

beeinflussen. Deshalb sind Organisationsentwickler vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Systemtheorien gefordert, differenzierte Diagnosen der Wahrnehmungsmuster und Wirklichkeitskonstruktionen einer Organisation durch strukturelle Koppelung mit dem zu beratenden System aufzustellen. Diese können in einem optimalen Fall Wachstums- und Entwicklungsprozesse auslösen.[618]

> „Das Prinzip der spezifischen Blindheit von beobachtenden Systemen trifft natürlich auch für ihn [den Organisationsentwickler, die Autoren] zu. Die wichtigste Prämisse, von der man sich als systemisch denkender PE- und OE-Experte verabschieden muss, ist die Annahme, man könne irgendwelche von den eigenen persönlichen Bedingungen der Beobachtung unabhängige Aussagen über das zu entwickelnde System machen, gleichsam objektiv feststellen, was dort der Fall ist und man könne objektiv richtige Interventionen für objektiv richtig festgestellte Probleme entwickeln. Auch der PE- und OE-Experte bekommt nur jene Probleme zu Gesicht, die zu seiner Art, die Welt zu sehen, passen. Aber sind das jene Probleme, deren Bearbeitung die Entwicklung des Klientensystems vorantreiben?“[619]

Das Können eines systemisch arbeitenden Organisationsentwicklers besteht also darin, entsprechende Ansatzpunkte für konstruktive Irritationen im zu beratenden System zu finden. Konstruktive Irritation, verstanden als Art, das System „so zu beeindrucken, dass die systeminternen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entwicklungsmuster zu einer nützlichen Veränderungsdynamik angeregt werden.“[620]
Zielebenen der systemischen OE, die bei WIMMER (1992) als Organisationsberatung bezeichnet wird, sind deshalb Folgende:

> „Die Unterstützung des Klientensystems bei der Erarbeitung jener Informationen über sich selbst und die relevanten Umwelten, die eine angemessene Problemsicht ermöglichen. Eine bestimmte Sicht der Realität ist angemessen, wenn sie ein System in seinem Handlen erfolgreich orientieren kann, wenn sie Erklärungen anbietet, die in seinem spezifischen Kontext Sinn stiften können. Viele Beraterinterventionen zielen deshalb darauf ab, die eingespielten Zuschreibungen und Erklärungsmuster für die eigenen Probleme zu irritieren.
> Auf der Grundlage der gemeinsam mit dem Klientensystem

[618] Vgl. GAIRING 2008, S. 188.
[619] WIMMER 1992b, S. 92 zit. in: GAIRING 2008, S. 182.
[620] GAIRING 2008, S. 185.

> erarbeiteten, veränderten oder erweiterten Problemsicht und der Reflexion der Problemgenese, gilt es in einem Beratungsprozess wiederum, gemeinsam mit dem Klientensystem realisierbare Varianten der Transformation dieser Lösungen herauszuarbeiten. Im günstigen Falle entstehen durch einen solchen Beratungsprozess neue Optionen für das Organisationssystem, die bislang nicht zur Verfügung standen.
> Letztlich ist es auch Aufgabe von Beratung, einen organisationsinternen Prozess zu ermöglichen und zu fördern, der das systeminterne Potenzial für die gewählte Bearbeitungsrichtung mobilisieren hilft und die Problembearbeitungskapazität des Systems insgesamt und dauerhaft erweitert. Denn von Erfolg kann dann gesprochen werden, wenn die bestehenden Problemlösungs-Routinen durch neue Verhaltensweisen ersetzt worden sind."[621]

4.2.3 ANSÄTZE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die einschlägige Literatur unterscheidet den personalen und den strukturalen OE-Ansatz, wobei der personale Ansatz im Vordergrund der OE-Aktivitäten steht, der strukturale jedoch in Deutschland erst verzögert Fuß gefasst hat.[622] Während der personale Ansatz auf Verhaltensänderungen und den Erwerb von fachlicher, sozialer und methodischer Kompetenz abzielt, richtet der strukturale Ansatz sein Augenmerk auf die Veränderung von Organisations- sowie Arbeitsstrukturen und -prozessen.
Zu den Maßnahmen des personalen Ansatzes zählen nach dieser Definition nicht nur die gruppendynamischen Trainings, sondern ebenso die Maßnahmen, welche in den Bereich der PE fallen. Die Vertreter des strukturalen Ansatzes verweisen auf die Vernetztheit von technologischen, arbeitsorganisatorischen und sozialen Prozessen und verstehen Organisationen als sozio-technische Systeme.[623] Die Strategien des strukturalen Ansatzes bestehen im Wesentlichen aus den sog. neuen Formen der Arbeitsgestaltung.[624] Dazu gehören u. a. Maßnahmen zur qualitativen Bereicherung von Arbeit wie z. B. Job Enrichment, Qualitätszirkel oder die Einführung teilautonomer Arbeitsgruppen.[625]

---

[621] WIMMER 1992a, S. 80 zit. in: GAIRING 2008, S. 185.
[622] Vgl. z. B. GEBERT 1995, S. 481f.; BEISEL 1996, S. 3.
[623] Vgl. u. a. GEBERT 1995, S. 482; FREI et al.1996.
[624] Vgl. z. B. ULICH 1994, S. 141ff.; FREI et al. 1996, S. 129ff.; DUELL et al. 1986.
[625] Vgl. z. B. ROSENSTIEL 1992, S. 104ff.; THOM/ZAUGG 2007, S.7f.

Die in der gängigen Literatur aufgeführte Unterscheidung zwischen personalem und strukturalem Ansatz findet ebenfalls in der Praxis ihren Niederschlag. Struktureller und personaler Ansatz wurden lange Zeit nicht als komplementäre Strategien gesehen, sondern von Praktikern „entweder/oder" eingesetzt.[626] Die Ursache hierfür ist in der unterschiedlichen wissenschaftlichen und praktischen Herkunft zu suchen: Die Vertreter des personalen Ansatzes sind tendenziell verhaltenswissenschaftlich orientiert, wogegen die Vertreter des strukturalen Ansatzes ihre geistige Heimat überwiegend in der betriebswissenschaftlichen Organisationslehre haben.[627]
Die Diskussion um den Vorrang des einen oder des anderen Ansatzes ist insofern nicht von Relevanz, da Personen und Situationen in komplementärer Beziehung zueinander stehen und sich Interventionen und Veränderungen in dem einen Subsystem durch die bestehenden Wechselwirkungen zu anderen beteiligten Subsystemen auswirken.[628]

4.2.4 Die Methoden/Interventionstechniken der Organisationsentwicklung

In der OE-Literatur wird eine Vielzahl von OE-Techniken[629] zur Begleitung oder Forderung eines Veränderungs- oder Entwicklungsprozesses beschrieben. Ein ausführliches Eingehen auf jede in Theorie und Praxis verwendete Methode würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb sich die Autoren, nach einem Überblick, auf die Darstellung einiger Methoden beschränken. BEISEL (1996) unternimmt eine Systematisierung und unterbreitet vier Klassifizierungsformen.

---

[626] Vgl. GEBERT 1995, S. 488.
[627] Vgl. STAEHLE 1994, S. 867ff.; BLEICHER 1996, S. 25.
[628] Vgl. BEISEL 1996, S. 3.
[629] STAEHLE (1994) definiert Interventionstechniken als „schriftlich dokumentierte Vorgehensweisen eines externen oder internen Agenten des Wandels, um Veränderungen in Organisationen zu initiieren, voranzutreiben und/oder zu stabilisieren", STAEHLE 1994, S. 889.

So unterscheidet sie OE-Interventionen folgendermaßen:[630]

Klassifikation nach Inhalten (WAS soll verändert/vermittelt werden?): Eine große Gruppe von Autoren bevorzugt diese Einteilung, nach der hauptsächlich zwischen personalen (den Menschen bzw. deren Interaktionsprozesse betreffenden) und strukturalen (die technisch-strukturellen Prozesse betreffenden) Interventionen unterschieden wird.

Schwerpunkt Person	Schwerpunkt System
Kooperationstraining	Unternehmensphilosophie
Verbale Übungen (Gesprächstraining)	Sozialbilanzen
Nonverbale Übungen	Variationen von Aufbau- und Ablauforganisation
Passives Lernen (Vorträge)	Job Design/-Enrichment/-Content
Aktives Lernen (Auswertung der Beobachtungen eigenen Handelns)	Human Ressource Accounting
Betriebliche Aus- und Weiterbildungsseminare	Operations-Research
Künstlerische Veranstaltungen	Technisch-strukturale Interventionen
Teamentwicklung	Analyseverfahren
Intergruppen-Interventionen	Entscheidungsverfahren
Konfrontationsmeeting	Problemlösungstechniken
Sensitivitätstraining	Kreativitätstechniken
T-Gruppen-Training	Planungsverfahren
Prozeßberatung	Zielfindungsinterventionen
Laboratoriumstraining	Führungsstile
Kommunikationstraining	Netzplantechniken
Einzelberatungen zwischen Entwicklungsbegleiter und Mitarbeiter	
Neutraler-Dritter-Intervention	
Lebens- und Karriereplanung	
Personalmarketing	
Encounter-Gruppen	
Gestalt-Therapien	
Themenzentrierte Interaktion	
Transaktionsanalyse	
Personalentwicklung	

Abbildung 43: Klassifikation der OE-Interventionen nach Inhalten[631]

[630] Vgl. BEISEL 1996, S. 305ff.
[631] Quelle: GOERKE 1981, S. 63 zit. nach BEISEL 1996, S. 305.

Klassifikation nach Funktionen (WOZU dienen die Veränderungen?): Einige wenige Autoren unterscheiden die OE-Interventionen nach ihrer Funktion. Folgende Interventionsarten werden von BEISEL (1996) zusammengetragen:[632]

- *Diskrepanz-Intervention*, bei der widersprüchliche Tätigkeiten oder Einstellungen untersucht werden;
- *Theorie-Intervention*, bei der sozialwissenschaftliche Erkenntnis und Theorie benutzt werden, um gegenwärtiges Verhalten und diesem zugrunde liegende Einstellungen zu erklären;
- *Verfahrens-Intervention*, bei der eine Tätigkeit beurteilt wird, um zu entscheiden, ob die besten Methoden benutzt werden;
- *Beziehungs-Intervention*, die sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen konzentriert (besonders auf jene, bei denen starke negative Gefühle vorhanden sind) und bei dem die Probleme sichtbar gemacht und behandelt werden;
- *Experimentelle Intervention*, bei der zwei verschiedene Handlungsprogramme auf ihre Konsequenzen hin getestet werden, bevor endgültig entschieden wird;
- *Krisen-Intervention*, bei der ein angenommenes oder auftauchendes Dilemma benutzt wird, um eine genaue Untersuchung der Alternativen und der zugrunde liegenden Annahmen zu erzwingen;
- *Perspektiven-Intervention*, bei der die Aufmerksamkeit über die alltäglichen Anforderungen hinausgeht, damit man sich auf die Vergangenheit, die großen Zusammenhänge und die Zukunft konzentrieren kann. Dadurch sieht man, ob die gegenwärtige Vorgehensweise noch den Zielen entspricht;
- *Struktur-Intervention*, bei der strukturelle Ursachen von organisations-internen Schwächen und Schwierigkeiten überprüft werden;
- *Wertorientierungs-Intervention*, durch die die Organisationskultur und die ihr zugrunde liegenden Traditionen, Praktiken und Verhaltensmuster eingehend überprüft werden;

Abbildung 44: Klassifikation der OE-Interventionen nach Funktionen[633]

Klassifikation nach Zielgruppen (WER soll verändert werden?): Diese Klassifikation der Interventionstechniken ist dann besonders nützlich, wenn die Leistungsfähigkeit einer bestimmten organisatorischen Einheit gesteigert werden soll.[634]

[632] Vgl. BEISEL 1996, S. 306.
[633] Quelle: BENNIS 1996 in: FRENCH/BELL 1990, S. 129 zit. nach BEISEL 1996, S. 306.
[634] Vgl. BEISEL 1996, S. 307; STAEHLE 1994, S. 890f.; SCHREYÖGG 2000, S. 33.

Individuelle Ebene	Interpersonelle und Team-Ebene	Intergruppen- und Organisationsebene
Gruppendynamische Übungen	Training sozialer Fertigkeiten	Selbsterfahrung für Gruppen
Sensitivity-Training/T-Gruppen	Rollenanalyse/Rollenklärung	- gruppendynamische Übungen
Individuelles Feedback	Rollenverhandeln	- Selbstbild/Fremdbild-Beschreibung
Beurteilungssysteme	Neutraler-Dritter-Intervention	- Organisationsspiegel
Assessment-Center	Kontrakte	Intergruppen-Interventionen
Einzelberatung	Prozeßberatung	Prozeßberatung
Persönliche Entwicklungs-programme	Problemlöse-Workshops	Konfrontationssitzungen/-treffen
Lebensgestaltung/Karriere-planung	Teamentwicklung/-bildung	Survey-Feedback
Vorbereitung auf die Pensionierung	Grid-OE-Phase 2	Grid-OE-Phase 3,4,5,6
Arbeitsstrukturierung/-gestaltung	Survey-Feedback	3-D-Modell
Selbstkontrakte	Fallbeschreibung/	Management by Objectives (MBO)
Ausbildung und Training	Linke-Spalten-Übung	Lernstatt
Grid-OE-Phase 1		Qualitätszirkel

Abbildung 45: Klassifikation der OE-Interventionen nach Zielgruppen[635]

Der Vollständigkeit halber ist noch eine weitere Klassifikation zu nennen, auf die aber hier nicht näher eingegangen werden soll. FRENCH/ BELL (1990) bevorzugen eine Klassifikation nach Veränderungsmechanismen, die auch in einer Frage „WARUM ist die Intervention wirksam?“ formuliert werden kann.[636]

Im Anschluss an diese Klassifikation von OE-Interventionen greifen die Autoren einige Maßnahmen heraus, um sie näher zu betrachten, wiederum im Bewusstsein, nicht der Vielzahl der Interventionsmethoden und ihren Einsatzmöglichkeiten gerecht werden zu können. Es geht darum, exemplarisch zu zeigen, welche Methoden in welchem „Feld“ häufig eingesetzt werden. Dabei beziehen sich die Autoren auf die Klassifikation nach Zielgruppen von BEISEL (1996) mit je ein oder zwei Techniken, die jeweils überwiegend

- auf der Ebene des Individuums,
- auf der Gruppenebene,
- auf der Organisationsebene eingesetzt werden.[637]

[635] Quelle: BEISEL 1996, S. 307.
[636] Vgl. FRENCH/BELL 1990 zit. in: BEISEL 1996, S. 307f.
[637] Vgl. auch STAEHLE 1994, S. 890.

4.2.4.1 OE-TECHNIKEN AUF INDIVIDUELLER EBENE

Sensitivity Training

Die Sensitivity-Methode[638] ist, wie auch die „T-Gruppe“, eine Labormethode[639], die auf den gruppendynamischen Ansatz von LEWIN zurückgeht. Sie ist eine Lernstrategie, welche auf den Erfahrungen des Lerners im Kontakt zur Gruppe beruht. Sie hat zum Ziel, Selbstreflexionsprozesse auszulösen sowie gruppendynamische Bedingungen besser verstehen und diagnostizieren zu können. Über anfängliche Verhaltensverunsicherung soll das eigene Lernverhalten geändert und erweitert werden. Weiterführende Selbsterkenntnis wird durch erneute Verhaltensverunsicherung erreicht und fördert das Erlernen neuer Verhaltensmuster durch Üben. Das Ändern des Verhaltens als schwierigsten Schritt in diesem Prozess wird theoretisch mit dem LEWINschen Phasenmodell fundiert. Der Erfolg dieser Methode bei einzelnen Individuen ist in empirischen Untersuchungen belegt. Ebenso die relativ geringen Erfolge in Bezug auf den Einsatz der erlernten Verhaltensweisen bei der Rückkehr in die Organisation durch den sogenannten „back home“-Effekt.[640]

Coaching

Coaching[641], als „Wort unserer Tage“ in aller Munde und in vielen Publikationen,[642] wird eingesetzt als individuumsbezogene Intervention zur Lösung von Problemen. STAEHLE (1994) versteht unter Coaching „einen Interaktionsprozess zwischen einem externen oder internen psychologisch geschulten Berater (Coach) und einem Organisationsmitglied (gleich welcher Ebene) mit dem Ziel, dessen Leistungsvermögen und Zufriedenheit zu erhalten oder zu erhöhen.“[643] Der Bedarf nach dieser Art von Betreuung kann durch persönliche und/oder berufliche Krisen entstehen, die z. B. durch eine

---

[638] Vgl. u. a. STAEHLE 1994, S. 891.
[639] Unter **Labormethoden** sind alle unter Laborbedingungen durchgeführten Verhaltenstrainings zu verstehen. Vgl. STAEHLE 1994, S. 891.
[640] Vgl. STAEHLE 1994, S. 893.
[641] Der Begriff kommt aus dem Sport und meint die intensive mentale und körperliche Vorbereitung auf einen Wettkampf. Die vorgenommene Übertragung auf den Bereich der OE und PE ist kritisch zu betrachten.
[642] Vgl. z. B. FELDER 1997, S. 14ff.; CZJCHOS 1993, S. 490ff.; RADATZ 2006.
[643] STAEHLE 1994, S. 895.

Beförderung, eine Entsendung ins Ausland oder Beziehungs- und Sinnkrisen ausgelöst werden können. Das Coaching dient der „Entwicklung neuer Interpretationsschemata“[644], wobei der Einsatz im Arbeitsalltag als „Quasi-Therapie“ kritisch im Auge zu behalten ist.

4.2.4.2 OE-Techniken auf der Gruppenebene

Prozessberatung

Prozessberatung[645] bietet keine Gestaltungsvorschläge, sondern wird als eine Interventionsform verstanden, die es den Betroffenen möglich machen soll, Bedingungen ihrer Umwelt besser wahrzunehmen, zu verstehen und in ihr neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Als „Hilfe zur Selbsthilfe“ im Sinne besserer Problemlösungs- und Handlungskompetenz steht hier nicht das Ergebnis, sondern der Prozess selbst im Vordergrund. Die Prozess-beratung folgt damit dem personalen Ansatz. Ihr liegt kein einheitliches Ablaufschema zugrunde; Beziehungen und Rollen in Kommunikation, Gruppen und Prozessen sind Aspekte der Betrachtung und Konfrontation. Der sogenannte Prozessberater hat die Aufgabe, als neutrale Person den Prozess durch seine Moderation zu ermöglichen und zu begleiten, soll jedoch nicht lenkend intervenieren.[646] Treffend lässt sich das in dem Satz zusammenfassen, dass „… der Experte die Organisation nicht besser sieht, sondern eben nur anders …“[647]. Dazu sind psychotherapeutische, personale und soziale Kompetenzen sowie gruppendynamische Kenntnisse unbedingt erforderlich. Die Prozessberatung als OE-Methode findet auch auf organisationaler Ebene ihren Einsatz, bzw. kann dieser zugeordnet werden. Auf die Besonderheiten der systemischen Prozessberatung wird noch einmal separat eingegangen.

---

644 STAEHLE 1994, S. 895.

645 Vgl. u. a. SCHREYÖGG 1998, S. 51 1ff.; STAEHLE 1994, S. 896f.

646 Kritisch anzumerken ist hier, dass eine Trennung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand aus systemtheoretischer Perspektive nicht möglich und so z. B. keine Neutralität gegeben sein kann. Vgl. u. a. BAJTSCH 1993; WIMMER 1992b, S. 92; WIMMER 1995 in: GAIRING 2008 ; GAIRING 2008, S. 189.

647 WIMMER 1992b, S. 92 zit. in: GAIRING 2008, S. 189. Dieser Satz stellt ein Grunddilemma der systemischen Beratung dar, die zwischen Neutralität und Prozesskompetenz oder klarer Stellungnahme und Expertenkompetenz oszilliert.

Teamentwicklung

Teamentwicklung[648], gehörig zu den zahlreichen Gruppeninterventionstechniken, ist eine häufig angewendete OE-Intervention. Ihr Ziel ist es, Organisationsmitglieder zur Teamarbeit zu befähigen oder auch bestehende Teams in ihrer Arbeit zu unterstützen. Ziel ist die Steigerung der Leistungsfähigkeit und Gruppenkohäsion durch Beratung. Ansatzpunkte der Teamentwicklung sind z. B. die Entwicklung und Reflexion von Gruppenzielen, der Beziehungsklärung „Gruppe und Organisation", der Entwicklung von Problemlösungs- und Handlungskompetenz, der Entscheidungsfindung oder der Verbesserung von Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen. Teamentwicklung kann so zum „Versuchsballon" im Vorfeld organisationaler Veränderung sein und erfordert somit organisationale Akzeptanz, Freiräume und Reflexion.

4.2.4.3 OE-Techniken auf Organisationsebene

Der Survey-Feedback-Ansatz (Datenrückkopplungsansatz)[649]

Diese Methode kann als „partizipativ-gestaltete Problemdiagnose"[650] oder auch als Schwachstellenanalyse bezeichnet werden, deren Ergebnis die Organisationsmitglieder in die Lage versetzen soll, vorhandene Probleme der Organisation zu erkennen und Lösungskonzepte zu erarbeiten. Ausgehend von einer Absprache mit der Organisationsleitung und der Festlegung eines SOLL-Zustands werden Daten mithilfe standardisierter Fragebögen zu z. B. Themen des Organisationsklimas, des Führungsstils oder der Arbeitszufriedenheit gesammelt. Die anonymen Fragebögen werden i. d. R. von allen Organisationsmitgliedern jeder Hierarchiestufe ausgefüllt. Im Anschluss daran werden die Daten ausgewertet, den Mitgliedern der Organisation rückgekoppelt und in Gruppen diskutiert. Nach einem vereinbarten Zeitraum erfolgt eine zweite Erhebung anhand des gleichen Fragebogens. In der Literatur wird hierbei auf die Nützlichkeit der Anwesenheit externer Berater

[648] Vgl. u. a. BUNGARD/ANTONI 1995, S. 398ff., STAEHLE 1994, S. 89ff.
[649] Vgl. u. a. SCHREYÖGG 1998, S. 508ff.; NEUBERGER 1994, S. 246ff.; STAEHLE 1994, S. 907f.; GAIRING 2008, S. 66f.
[650] SCHREYÖGG 1998, S. 509.

verwiesen. Für den Erfolg dieser Maßnahme sind eine unbedingte Akzeptanz und der Veränderungswille der Organisationsleitung von Nöten.

Verhaltensgitter (Managerial Grid)

Dieser interaktionsorientierte Grid-Organisationsentwicklungsansatz[651] ist der international am häufigsten verwendete Ansatz[652] zur Veränderung von sowohl Personen als auch Gruppen und Organisationen. Diese, in sechs Phasen unterteilte, Technik integriert stufenweise die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung und wird von – vorher ausgebildeten – internen Trainern durchgeführt. Auf der neunstufigen Skala mit ihren Dimensionen der „Betonung der Produktion“ und der „Betonung des Menschen“ werden unterschiedliche Führungsstile beschrieben. Die Phasen 1 (Labortraining) und 2 (Teamentwicklung) konzentrieren sich auf die Führungskräfte und deren Führungsstil. Phase 3 (Intergruppenentwicklung) zielt auf die Unterstützung der vertrauensvollen Kooperation und die Beziehungsverbesserung von organisatorisch getrennten Gruppen ab. In der 4. Phase wird gemeinsam ein konkretes Idealmodell von Organisation entwickelt, welches in der Phase 5 realisiert und implementiert werden soll. In der 6. Phase wird mithilfe standardisierter Fragebögen der (Nicht-)Erfolg der implementierten Veränderungen gemessen.

Ein Vorteil dieser Technik liegt in der Integration der verschiedenen Ebenen, die sowohl den personalen als auch den strukturalen Ansatz in ihre Betrachtung einfließen lässt. PE ist dabei die Voraussetzung für die OE. Kritisch zu sehen sind jedoch die Definitionsmacht der Organisationsführung und die Konzentration auf die Führungskräfte als sog. Change Agents. Zudem ist fraglich, ob eine hohe Mitarbeiterorientierung den individuellen Bedürfnissen von Organisationsmitgliedern gleichzusetzen ist. Anzumerken bleibt auch, dass kaum eine Organisation die sechs Phasen in der Realität vollständig durchlaufen hat.[653]

Die hier exemplarisch vorgestellten Techniken der OE sind nicht als isolierte Interventionen zu verstehen, sondern werden bzw. sollen komplementär

---

[651] Vgl. u. a. SCHREYÖGG 1998, S. 513ff., STAEHLE 1994, S. 909ff., S. 792, NEUBERGER 1994, S. 251f.

[652] Der Ansatz beruht auf dem Managerial Grid (Verhaltensgitter) von BLAKE/MOUTON, das von diesen in den Sechzigerjahren entwickelt wurde.

eingesetzt werden. Ebenso wie in der PE kann es bei der OE zu Transferproblemen kommen, die sowohl auf der Ebene des Individuums, der Gruppe als auch der gesamten Organisation angesiedelt sein können.[654]

4.2.5 KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUR ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die Methoden der OE erweitern die Perspektive der PE durch das Ziel, auf den verschiedenen Ebenen der Organisation (Individuen, Gruppen, Organisation) Verhalten zu beeinflussen und zu verändern. Damit bietet die OE ein reichhaltiges Methodenangebot zur Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen in und von Organisationen. Am Wandelverständnis der traditionellen OE ist wesentliche Kritik zu üben, die sich in drei Punkten äußert:[655] Erstens wird Wandel als Sache von Spezialisten gesehen, die die Organisation und ihre Mitglieder in einer „Klientenrolle“ belassen.[656] Dieses Vorgehen ist deswegen problematisch, weil es die für Veränderungen notwendige Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative aller Beteiligten mangels Partizipationsmöglichkeiten nicht berücksichtigt. Wenn Veränderungen der organisationalen Umwelt aufgrund der angeführten Rahmenbedingungen der Komplexitätssteigerung, Dynamisierung und Diskontinuität alltägliche Herausforderungen sind bzw. werden, muss der organisationale Wandel durch die Mitglieder der Organisation selbst initiiert und getragen werden. OE kann damit keineswegs der alleinige Träger organisationaler Veränderungen sein.

Außerdem wird Wandel von der traditionellen OE als kontrollierbarer, zeitlich überschau- und beherrschbarer Prozess verstanden, womit Phänomene revolutionärer Art ungeklärt bleiben. Es wird davon ausgegangen, dass Probleme oder Anforderungen konstant bleiben und daher durchdringbar und gestaltbar sind. Außer Acht gelassen wird dabei, dass sich Anforderungen überlagern, verschieben oder sprunghaft auftreten können und somit eine lineare Bearbeitung selten möglich ist. Daher wird der traditionelle OE-Ansatz der dynamischen Komplexität und Diskontinuität organisationaler Realität nicht gerecht.

---

[653] Vgl. z. B. STAEHLE 1994, S. 911

[654] Auf das essenzielle und schwer veränderbare Thema Macht weist GAIRING 2008, S. 213ff. ausführlich hin.

[655] Vgl. u. a. SCHREYÖGG 1998, S. 525ff.

Des Weiteren ist zu kritisieren, dass die traditionelle OE Wandel als einen Ausnahmezustand bzw. Sonderfall begreift. Wie schon erwähnt, liegt den meisten OE-Konzepten das LEWINsche Phasenmodell zugrunde, welches von einer erreichbaren Stabilität als angestrebtem Zustand ausgeht. Alternativmodelle auf systemtheoretischer Basis (Theorie der Selbstorganisation, Synergetik) konstituieren jedoch für Systeme eine dynamische Stabilität, indem sie die Elemente des Systems in einem kontinuierlichen Prozess des Entstehens und Vergehens sehen. Diese können unseres Erachtens adäquater auf die dynamischen und diskontinuierlichen Veränderungen von Rahmenbedingungen reagieren. Diese Kritikpunkte zeigen die Grenzen der traditionellen OE-Ansätze auf. Eine konzeptionelle Neuorientierung der OE muss folglich auf einer Organisationstheorie basieren, welche den Wandelprozess in seiner Entwicklung und Eigendynamik erfasst. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die systemischen OE-Ansätze von z. B. WIMMER (1992, 1993) oder KRUSE (2005), die mit ihrem erweiterten Verständnis von Wandel und einem systemischen Verständnis von Organisationen einen Übertrag dieser theoretischen Erkenntnisse in die Beratungsansätze geleistet haben.

4.3 Zwischenfazit zu Personal- und Organisationsentwicklung

OE und PE als gezielte Interventionen oder als „Geschehen“ verändern bestehende Gleichgewichte. Betroffen sind davon – je nachdem ob Personen, Beziehungen oder Strukturen im Fokus stehen – drei Perspektiven: die personale, interpersonale und apersonale.[657]

> „Im Prinzip ist jede Maßnahme in Organisationen – gewollt oder unabsichtlich – auch PE (...), weil jede Veränderung der Bedingungen Anpassungsreaktionen in allen Systemkomponenten (den personalen, interpersonalen und a personalen) nach sich zieht.“[658]

Die Darstellung der OE, besonders die des personalen Ansatzes, zeigt eine thematische und praktische Nähe zur PE. Allerdings wird durch die

---

[656] Vgl. u. a. NEUBERGER 1994, S. 261ff.
[657] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 13.

praktizierte organisatorische Einbindung der beiden Felder eine kohärente Gestaltung von Organisationen durch PE und OE häufig begrenzt bzw. sogar unmöglich gemacht. Die Beschränkung der PE auf den Bereich reiner Wissensvermittlung ist in Theorie und Praxis als nicht ausreichend und zu kurzfristig erkannt worden. Mangelnde strukturelle Kompetenzen seitens der Personalentwickler und eine starke strukturelle und/oder technologische Ausrichtung der OE sind immer noch überwiegend der Normalfall, was keineswegs auf eine Tendenz zu einer Kohärenz von PE und OE schließen lässt.

Die Felder von PE und OE haben das Potenzial, im Rahmen ihrer Reichweite, Lern- und Entwicklungsprozesse auf den verschiedenen Systemebenen zu initiieren, zu fördern und zu gestalten. Dabei ist eine stärkere Integration von strukturalen und personalen Aspekten für die notwendigen tief greifenden Veränderungen anzustreben.

Deshalb nimmt diese Arbeit auf die Darstellung eines innovationsorientierten Bildungsmanagements nach EULER/SEUFERT (2005) Bezug. Die Autoren verwenden dieses Modell in einem erweiterten Sinn für das sowohl strategieorientierte als auch innovative Verständnis der PE und OE. Diese Sichtweise ermöglicht eine kohärente und transferorientierte Ausrichtung der Maßnahmen der PE und OE. Es gliedert sich in die Strategieentwicklung und in die fünf Implementierungsdimensionen Didaktik, Technologie, Ökonomie, Kultur und Organisation und soll an dieser Stelle überblicksartig skizziert werden.

---

[658] NEUBERGER 1994, S. 13.

Abbildung 46: Gestaltungsfelder einer innovativen Personal- und Organisationsentwicklung[659]

Das Modell erfasst nach Ansicht der Autoren grundsätzlich, wie PE und OE agieren. Um den Anwendungsbezug zu verdeutlichen, werden im Folgenden die einzelnen Gestaltungsfelder am Beispiel von Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien erläutert.

Gestaltungsfeld: Strategie

Im Kontext der Strategieentwicklung sind zwei Ausrichtungen zu differenzieren, um die strategischen Vorteile von (Blended Learning-) Qualifizierungsmaßnahmen erreichen zu können:

- **Innenorientierung**: BL-Qualifizierung als Weg zur Verbesserung bspw. der Qualität des Produktportfolios
- **Außenorientierung**: BL-Qualifizierungen als Möglichkeit der Kundenakquise und der Vermarktung innovativer Bildungsangebote

[659] Quelle: EULER /SEUFERT 2005, S. 8

Hier sind grundsätzlich vier strategische Ausrichtungen zu unterscheiden: die „Prospector Strategie“, die „Defender Strategie“, die „Analyzer Strategie“ und die „Reactor Strategie“[660]. Eine weitere etablierte Typologie von Strategien im Feld des E-Learning zeigt folgende Abbildung:

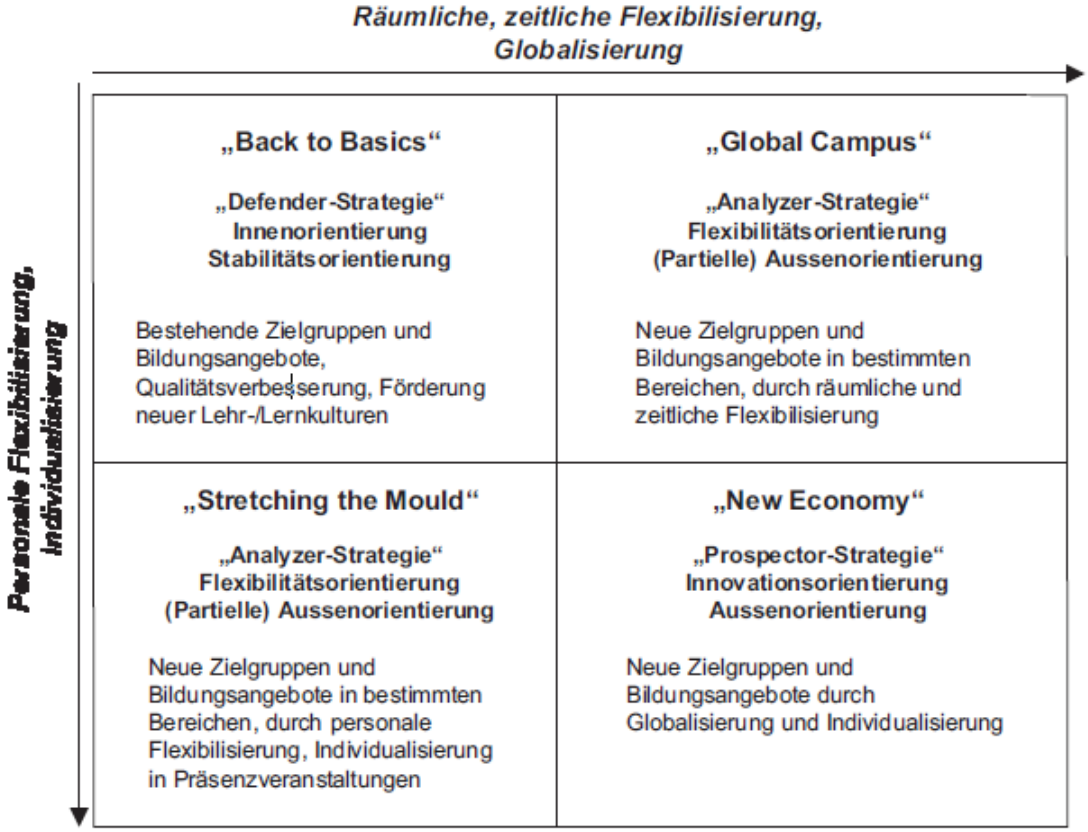


Abbildung 47: Strategietypologie zur Implementierung von E-Learning[661]

Dieses Modell kann PE-Abteilungen dabei unterstützen, sich grundsätzlich strategisch und in Bezug auf die verfolgte E-Learning-Strategie zu positionieren. Damit ergibt sich aus der Definition der strategischen Mehrwerte ein langfristiger Wettbewerbsvorteil, der wiederum als Nachweis für die Nachhaltigkeit für E-Learning-Innovationen herangezogen werden kann.

Gestaltungsfeld: Didaktik

In der Mitte der Gestaltungsfelder findet sich die didaktische Dimension. BL-Qualifizierungskonzepte müssen sich daran messen lassen, inwieweit sie die definierten fachlichen und überfachlichen Lernziele erfüllen. Dabei ist des Weiteren nachzuweisen, dass diese Zielerfüllung nicht auch mit weniger

[660] Vgl. EULER/SEUFERT 2005, S. 9ff. in Bezug auf MILES/SNOW 1978. Vgl. auch die dort beschriebene Strategietypologie nach COLLIS/van der WENDE 2002.

aufwendigeren Lerndramaturgien möglich gewesen wäre. In diesem Kontext sind drei Aspekte zu berücksichtigen: An vorderster Stelle steht die Gestaltung des gesamtdidaktischen Designs, mit der sowohl die Festlegung der Gesamtdramaturgie einer Qualifizierungsmaßnahme als auch die Auswahl und Verwendungsart von elektronischen Medien und Kommunikationskanälen gemeint ist. In einem zweiten Schritt sind die Gestaltung der eingesetzten digitalen Medien sowie die Ausgestaltung der (kollaborativen) Online-Lernphasen gemeint.[662]
Ebenso bedeutsam sind die Qualifikation und das Engagement der beteiligten Akteure. Faktoren für eine nachhaltige Implementierung und somit einen nachhaltigen Lernerfolg sind darüber hinaus die Integration in die bestehenden Curricula sowie die didaktische Standardisierung.[663]
Zusammengefasst führen die didaktischen Konzeptionen und ihre Mehrwerte, die Qualifikation und das Engagement der Beteiligten, die Involvierung in die Curricula sowie eine didaktische Standardisierung zu einer Nachhaltigkeit der E-Learning-Innovationen innerhalb der PE-Strategie.

Gestaltungsfeld: Ökonomie

Auf dieser Ebene werden Fragen der effektiven und effizienten Ressourcennutzung aufgegriffen. Bleiben ökonomische Gestaltungsaspekte unbeachtet, besteht das Risiko, qualitativ hochwertige, jedoch finanziell auf Dauer nicht tragbare Qualifizierungsangebote zu kreieren. Ressourcen meinen dabei sowohl Kompetenzen als auch finanzielle und zeitliche Budgets. Der ökonomische Einsatz dieser Ressourcen spiegelt sich im Zielerreichungsgrad und in der Qualität des Ergebnisses der Qualifizierungsprodukte.[664]

Gestaltungsfeld: Technologie

Die technologische Dimension fokussiert die Frage nach der Bereitstellung einer problemgerechten technischen Funktionalität. Die für die Umsetzung

---

[661] Quelle: in Anlehnung an COLLIS/van der WENDE 2002 in: EULER/SEUFERT 2005, S. 11.
[662] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 19ff.; EULER /SEUFERT 2005, S. 11f.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 17f.
[663] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 22ff.; KERRES 2007.
[664] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 25ff.; EULER/SEUFERT 2005, S. 12f.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 19f.

der medienunterstützten Lernumgebungen benötigten Funktionen sollen in einer stabilen und möglichst bedienerfreundlichen Form verfügbar sein. Die Stabilität der technischen Infrastruktur ist eine notwendige Grundanforderung für die Diffusion von E-Learning-Aktivitäten sowie Blended Learning-Qualifizierung. Hinzu kommen die Aspekte der Wartungsfreundlichkeit und der technischen Standards.[665]

Gestaltungsfeld: Organisation

Das Kernthema des Feldes Organisation zielt auf die Gestaltung von innovationsförderlichen und gleichzeitig effizienten Strukturen und Prozessen ab. In diesem Kontext stellen sich zwei Fragen: 1. nach der Gestaltung von Flexibilität und Offenheit für eine innovationsfreundliche Innovationsstruktur sowie 2. der Ausrichtung in der Durchführung an effizienten Strukturen und Prozessen. Darüber hinaus lässt sich die Organisationsstruktur im Hinblick auf ihre Leistungs- und Innovationsfähigkeit durch die im folgenden Bild dargestellten fünf Strukturparameter analysieren.[666]

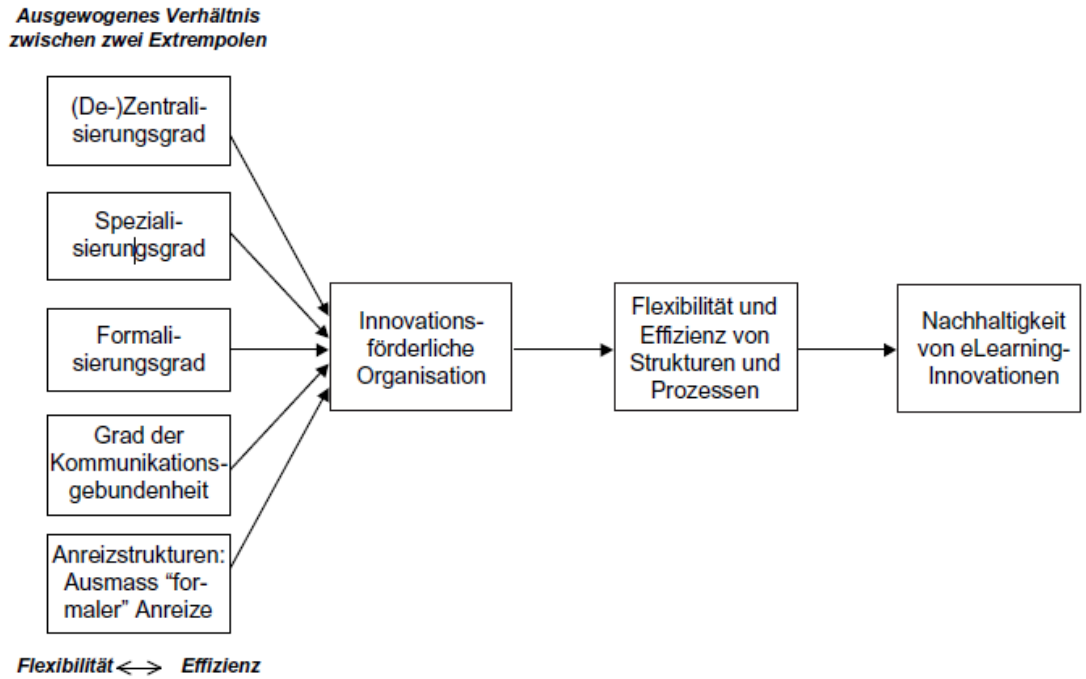


Abbildung 48: Innovationsförderliche Rahmenbedingungen als Nachhaltigkeitsfaktoren[667]

[665] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 28ff.; EULER/SEUFERT 2005, S. 13; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 20f.
[666] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 31ff. und die dort genannten Autoren; EULER/SEUFERT 2005, S. 13f.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 18.
[667] Quelle: SEUFERT/EULER 2004, S. 32.

Bezogen auf BL-Qualifizierungsdramaturgien stellt sich grundsätzlich die Frage nach der Vereinbarkeit von Flexibilitäts- und Effizienzkriterien. Die fünf Strukturparameter bieten bei der Gestaltung, Vermarktung und Durchführung von BL-Qualifizierungsmaßnahmen einen Hinweiskatalog. Beispielsweise fragt der (De-)Zentralisierungsgrad nach dem Spannungsverhältnis von Konzeption durch Experten unter gradueller Einbeziehung von der nachfragenden Abnehmerseite. Die Gestaltung der Kommunikation (z. B. Teilnehmersupport) ist ein wesentlicher Aspekt für die Akzeptanz von BL-Qualifizierung.[668]

Gestaltungsfeld: (Lern- und Lehr-)Kultur

Die sozio-kulturelle Dimension thematisiert die Herausforderungen, die Entwicklung und Integration von BL-Qualifizierungen für Organisationen mit sich bringen. Berührt werden mit der Umstellung auf hybride Lernszenarien sowohl die Gewohnheiten und Einstellungen von Experten wie auch von Nutzern.[669] Die Etablierung von elaborierten BL-Qualifizierungsangeboten erfordert

> „vielerorts die Entwicklung von Lern- und Lehrkulturen, die mit der bestehenden didaktischen Praxis in Konflikt stehen können. Varianten des selbst gesteuerten Lernens sowie Lehrformen, die den Lehrenden weniger als Informationsvermittler, sondern primär als Katalysator und Moderator von Lernprozessen verstehen, ergänzt durch die Anforderung, sich auf ungewohnte Medien einzulassen, lösen häufig Zurückhaltung oder gar Ablehnung aus, denen durch Ansätze eines Change-Managements begegnet werden kann.“[670]

Aufgabe der PE ist es, durch geeignete Settings den Transfer der Entwicklungsmaßnahmen sicherzustellen. Dabei ist auf Kriterien der Anwendung des Gelernten besonders zu achten.[671]

---

[668] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 31ff.; EULER/SEUFERT 2005, S. 13f.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 18.

[669] Vgl. SEUFERT/EULER 2004, S. 39ff.; EULER/SEUFERT 2005, S. 14f.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 19.

[670] Vgl. EULER/SEUFERT 2005, S. 12 in Bezug auf HALL/HORD 2001; REISS et. al. 1997.

[671] Auf die häufige Wirkungslosigkeit im Bezug auf die Anwendung des Gelernten weisen viele Experten hin. Vgl. u. a. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1997, S. 376.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass in einer von steigender Komplexität und Dynamik geprägten Umwelt PE und OE nicht vorgeben können, was sinnvoll ist. Allerdings können sie ihr „Verfahrens-Know-how“ zur Gestaltung von dialogischen, Sinn suchenden und kritisch-kreativen Auseinandersetzungsprozessen zur Verfügung stellen“[672]. Gefordert und angestrebt in Theorie und Praxis wird seit langer Zeit das „organisationale Lernen“, welches das dynamische Ziel einer „lernenden Organisation“ anstrebt. Dafür ist jedoch eine Verknüpfung der verschiedenen Lern- und Emergenzebenen (Individuum, Gruppe, Organisation) und somit eine Kohärenz von PE und OE Voraussetzung.
Um den Mitarbeitern zu einer optimalen Lernumgebung zu verhelfen, sind Organisationen gefordert, nicht nur den sozialen oder technologischen Rahmen neu zu definieren. Eine innovationsorientierte, kohärente Zusammenarbeit von PE und OE, muss – wenn sie in einem Umfeld kundenorientierter Dienstleistungs- oder Wissensgeschäftes agiert –, eine aktive Rolle im Geschäftsprozess übernehmen.

[672] RIECKMANN 1988, S. 302.

5 FÜHRUNG – EIN KOMPLEXES PHÄNOMEN

„Institutionen, die Bestand haben, verdanken ihren Erfolg nicht dem Charisma eines Anführers, sondern dem Umstand, dass sie die Kunst der Führung im gesamten System kultivieren."
MAX WEBER

Bei allen Gesellschaft bildenden Lebewesen lassen sich Führungsstrukturen erkennen.[673] So können zu jeder Zeit Führungspersönlichkeiten (z. B. Philosophen, Schriftsteller, Monarchen, Generäle, Staatsmänner) identifiziert werden, die als Helden gefeiert oder als Schurken angeprangert werden. Im unternehmerischen Kontext stehen dafür die Führungskräfte der Organisationen und insbesondere die Manager des Topmanagements.[674] Das Thema Führung[675] ist ein sowohl dynamisches als auch komplexes Phänomen arbeitsteiliger sozialer Gemeinschaften (z. B. Familien, Gruppen, Organisationen, Staaten etc.), das im gesellschaftspolitischen sowie im kulturell-historischen Kontext interpretiert werden kann.[676] Dabei haben die Fragen nach dem Sinn, dem Zweck, der Legitimation, dem Inhalt, der Qualität und dem Erfolg von Führung die Menschheit – insbesondere Philosophen, Wissenschaftler, Feldherren, Intellektuelle, etc. – seit jeher beschäftigt. So beschreibt MALIK (2007)

> „Management [als] das wichtigste Organ einer funktionierenden Gesellschaft. Management ist die Schlüsselfunktion in jeder Gesellschaft, jedem Gemeinwesen, jeder Organisation. Kein soziales System kann ohne Management entstehen und bestehen."[677]

---

[673] Vgl. KETS de VRIES 2004, S. 19f.; „Wenn den Menschen nominelle oder reale Führungspersönlichkeiten fehlen, werden sie sich Leitfiguren suchen, und zwar vor allem in Krisenzeiten oder in Phasen rapider Veränderungen." KETS de VRIES 2004, S. 19.

[674] Vgl. KETS de VRIES 2004, S. 20.

[675] In dieser Arbeit werden die drei Begriffe Leader, Manager und Führungskraft synonym verwendet und umfassen sowohl die Unternehmens- als auch die Menschenführung als integrierte und sich gegenseitig beeinflussenden Aspekte. Diese Begriffe werden sowohl in der Literatur, in modernen Führungsansätzen als auch in der Praxis häufig synonym verwendet. Jedoch ist den Autoren bekannt, dass es ebenfalls eine differenzierende Diskussion gibt. NEUBERGER (2002) beispielsweise setzt Führung mit der personalen und interaktionalen Menschenführung gleich, während Management bei ihm die strukturellen und institutionellen Aspekte der Unternehmensführung umfasst. Dabei wird Management über Strukturen, Techniken, Organigramme, Anreizsystem etc. und nicht interaktional via Führung durch das Verhalten der Führungskraft gesteuert. Vgl. NEUBERGER 2002, S. 48f.

[676] Vgl. die Analyse von BREISIG 1990 zit. in: LANG o. J., S. 5.

[677] MALIK 2007, S. 52.

Weiter führt er aus:

> „Eine immer komplexer werdende Welt funktioniert ohne Management gar nicht und ohne Präzises nur schlecht. Das gilt für alle Arten von gesellschaftlichen Institutionen, seien es Wirtschaftsunternehmen oder andere Organisationen.“[678]

Um unter den aktuellen Rahmenbedingungen erfolgreich agieren zu können, müssen Führungskräfte stets auf Veränderungen, deren Gestalt und Ausmaß sie häufig nicht abschätzen können, vorbereitet sein. MALIK (2007) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sobald „fast alle Wettbewerbsfaktoren der ökonomischen Standorttheorien […] bedeutungslos geworden“ sind, „gutes“ Management zum „wichtigsten wirtschaftlichen Konkurrenzfaktor“[679] wird. Dabei ist für ihn Management per se weder „richtig oder falsch, gut oder schlecht, fähig oder unfähig, […] nicht national oder international, mono- oder multikulturell […], aber nur auf eine Weise richtig.“ Er gibt zu bedenken, dass „falsches oder schlechtes Management […] in unzähligen Spielarten auf[tritt]“. Richtiges und gutes Management ist dagegen seiner Auffassung nach überall gleich. „Es hängt […] nicht ab von der Art der Organisation, ihrer Größe und Tätigkeit. Richtiges Management ist universell und invariant.“[680]
MALIK (2007) beantwortet die Frage nach dem Verständnis von „gutem“ Management in Gesellschaft und Wirtschaft dahin gehend, das Management für ihn den wichtigsten Wettbewerbsfaktor und Managementwissen die wichtigste Ressource für einen Wettbewerbsvorteil darstellt. Gutes Management ist „die Transformation von Ressourcen [und] Wissen in Nutzen“[681]. Er sieht dabei den „eigentliche[n] Beweis der Richtigkeit von Management […] im praktischen Funktionieren.“[682]

---

[678] MALIK 2007, S. 13.
[679] MALIK 2007, S. 53.
[680] MALIK 2007, S. 59.
[681] MALIK 2007, S. 33.
[682] MALIK 2007, S. 9.

Und weiter:

> „Management macht Menschen und Organisationen wirksam. Erst durch Management wird aus Klugheit, Intelligenz, Talent und Wissen das […], was wirklich zählt: Ergebnisse.“[683]

Seit ca. Ende der Achtzigerjahre lässt sich eine Abkehr vom traditionellen Führungsverständnis im Sinne eines eher passiven Verwaltens von Beständigem feststellen. Die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen für erfolgreiche Führung werden wesentlich durch zunehmende Instabilität, Dynamik und Komplexität geprägt. Aktuell ist eine Neuorientierung im Führungsdenken und -handeln in Form einer proaktiven „Gestaltung des Wandels“[684] nötig. Im historischen Kontext sind die Differenzen im Führungsverständnis und -verhalten nachvollziehbar und bieten Erklärungen für die jeweiligen Präferenzen. Diese und die jeweiligen Rahmenbedingungen bestimmen den dominierenden Arbeitstypus sowie den Führungsstil.[685]

Die Anforderungen an Führungskräfte in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts haben sich aufgrund der Veränderungen der sozioökonomischen Rahmenbedingungen gewandelt. Die Entwicklungen erfordern ebenfalls Veränderungen in den Ordnungsmomenten der Organisationen. Dies führt zu einem radikalen Wandel und neuen Maßstäben, die mit permanent ansteigenden Anforderungen an das Führungsverhalten des Einzelnen verbunden sind. Es erfordert eine grundlegende Neuorientierung in Bezug auf Vertrauen, Motivation und Inspiration durch Führung. Die dadurch beispielsweise bedingte wachsende Entscheidungsunsicherheit erzeugt und verstärkt das Spannungsfeld, in dem Führungskräfte sich bewegen und agieren. Sie müssen die Dominanz des Wandels akzeptieren und die Signale möglichst frühzeitig erkennen, um die Veränderungen aktiv bewältigen zu können. Dabei wird Führung als Prozess der Vermittlung der Strategie, der

---

[683] MALIK 2007, S. 52.
[684] Vgl. PINNOW 2008, S. 20.
[685] Vgl. dazu OPPERMANN-WEBER 2001, S. 51. Die Arbeitsbedingungen beeinflussen im Zeitalter der mehrheitlich agrarorientierten ebenso wie in industrialisierten Gesellschaften das Führungsgebaren entsprechend der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Rahmenbedingungen.

Schaffung entsprechender Strukturen und dem aktiven Leben von Kultur der jeweiligen Organisation verstanden.[686]

5.1 Die aktuellen Trends des Managements

Die Ausführungen im Kapitel 1 spiegeln sich in den Megatrends für die Weiterentwicklung von Managementkonzepten bei BLEICHER (1999) wider:[687]

- Es findet eine Trendwende von einem traditionellen – tayloristischen – Führungsverständnis (mit absoluten Machbarkeitsansprüchen) zu einem evolutorischen Führungsverständnis, in dem eine „spontane" soziale Ordnung kultiviert wird, statt.
- Die als kritisch erkannten weichen Managementfaktoren (immaterielle und humane Aktive) erhalten eine wachsende Bedeutung. Diese ergänzen die dominierenden harten Faktoren (materiell-physische Aktive wie Führungsinstrumente oder Führungsmethoden und -techniken).
- Es findet eine Neuorientierung des systemischen Managements statt, bei dem die strukturellen Aspekte (Gleichgewichtsstreben und rationale Optimierung) durch die des visionären Entdeckens und Akzeptierens von Ungleichgewichten vollzogen wird.
- Es findet eine Abkehr von der Fragmentierung und der Spezialisierung hin zur Generalisierung von Arbeit und der Übertragung von Verantwortung statt.
- Die Informationen und deren Handhabung bestimmen die Rahmenbedingungen der Organisation.
- Die asymmetrische Einflussnahme (Führung „top-down", Einflussnahme auf der Legitimationsbasis) der Führung wandelt sich in eine symmetrische (laterale) Kooperation.

Eine Reduktion auf nur einzelne Gesichtspunkte kann eine Instabilität des Systems (Organisation, Einheit, Abteilung etc.) zur Folge haben, die u. U. tief greifende und nachhaltige Konsequenzen nach sich ziehen kann.
Um die daraus entstehenden neuen Systemanforderungen verstehen und handhaben zu können, müssen Führungskräfte (und alle anderen am Managementprozess beteiligten Personen) lernen, flexibel zu handeln, mit vorübergehenden Unsicherheiten oder Widerständen der Mitarbeiter konstruktiv umzugehen sowie selbstständig, systemisch und vernetzt-ganzheitlich zu denken und zu handeln. Das Einbinden der Menschen mit

[686] Vgl. PROBST/GOMEZ 1997, S. 255.
[687] Vgl. BLEICHER 1989 in: BLEICHER 1999, S. 58ff.

ihren Kompetenzen und Potenzialen wird umso wichtiger, je komplexer die Anforderungen sind.

> „[Führungskräfte] müssen lernen, mit Situationen zurechtzukommen, in denen sie nichts befehlen können, in denen sie selbst weder kontrolliert werden noch Kontrolle ausüben können. Das ist die elementare Veränderung. Wo es ehedem um eine Kombination von Rang und Macht ging, wird es in Zukunft Verhältnisse wechselseitiger Übereinkunft und Verantwortung geben.“[688]

Den Führungskräften fällt in Veränderungssituationen eine entscheidende Rolle zu, denn sie sind „[…] der wichtigste Motor und damit auch einer der kritischen Faktoren für den Erfolg von Veränderungsprozessen in einem Unternehmen“[689]. Es ist Aufgabe einer jeden Führungskraft, das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdorganisation, Ordnungen und Chaos, Wandel und Tradition auszubalancieren, um ein anforderungsgerechtes Gleichgewicht zu finden. Dies setzt Selbstkenntnis, Lernbegeisterung, Veränderungswillen, permanente Weiterentwickelung und eine hohe Selbstmotivation voraus.

> „Der neue Führungstyp bemüht sich um drei Elemente, die, wo sie sich verwirklichen lassen, effektiven, produktiven und kreativen Wandel mit sich bringen: Eigenverantwortung, Ausrichtung auf das Ziel und die Gabe der Anpassung und Lernfähigkeit.“[690]

5.2 Führung – ein Begriff mit vielen Definitionen

Bei der Popularität des Themas Führung ist es naheliegend, dass sich im Laufe der Epochen Hunderte von teilweise divergierenden Begriffsdefinitionen angehäuft haben. Besteht der Anspruch, ihre Bedeutungsinhalte nachvollziehen zu können, müssen sie im Kontext ihres jeweiligen geschichtlichen, kulturellen und wissenschaftlichen Hintergrunds interpretiert werden. Die folgende Darstellung von NEUBERGER (2002) zeigt, dass es sich bei dem Thema „Führung“ um ein sehr vielschichtiges Phänomen handelt, welches von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten aus betrachtet werden kann.

---

[688] DRUCKER in: DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 73f.
[689] KRAUS/BECKER-KOLLE/FISCHER 2004, S. 39.
[690] BENNIS 1998, S. 236.

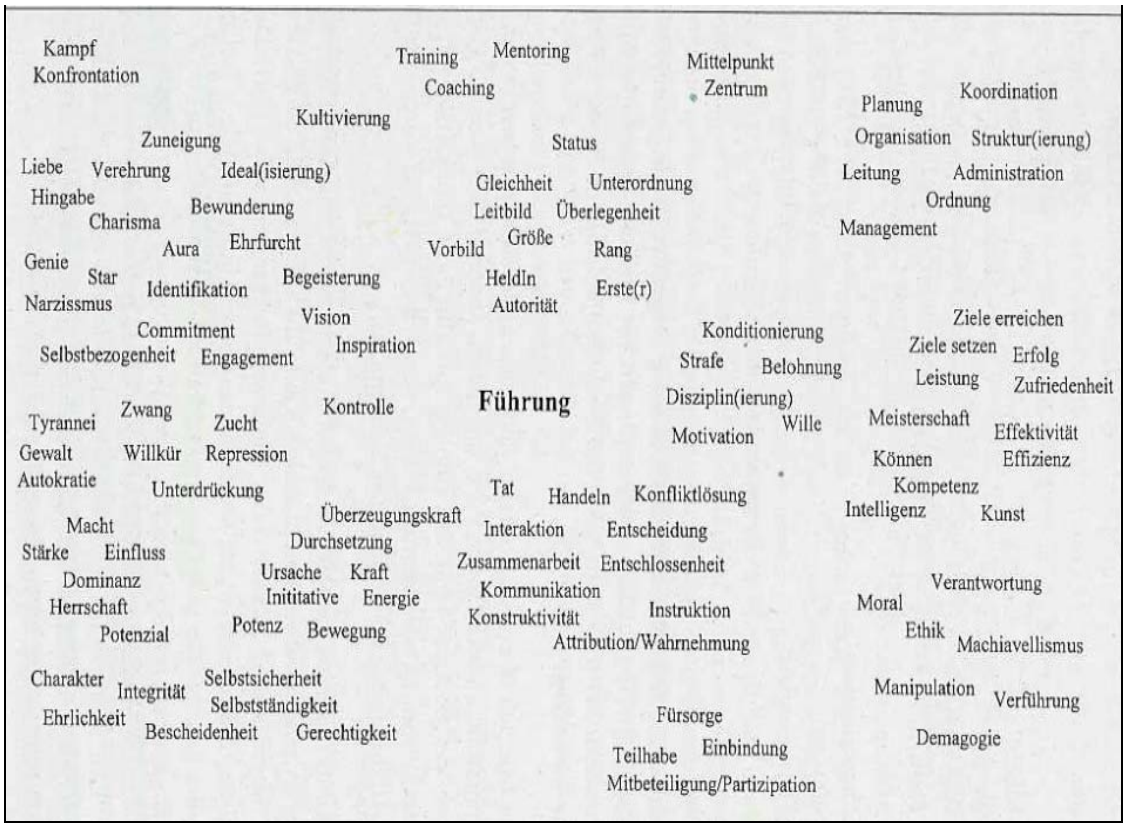


Abbildung 49: Wortfeld/Begriffsnetz Führung[691]

BURNS stellt schon 1978 pointierte Fragen wie:

> „Ist Führung einfach Innovation – kulturelle oder politische? Ist sie ihrem Wesen nach Inspiration? Mobilisierung der Geführten? Zielsetzung? Zielerreichung? Ist ein Führer ein Werte-Definierer? Ein Bedürfnisbefriediger? Wenn Führer Geführte brauchen, wer führt wen von wo nach wohin und warum? Wie führen Führer Geführte, ohne gänzlich durch Geführte geführt zu werden? Führung ist eines der am meisten beobachteten und am wenigsten verstandenen Phänomene auf der Erde.“[692]

Das bedeutet, dass Führungsdefinitionen als soziale Konstrukte abhängig von gesellschaftlichen Konventionen und von den darin agierenden Individuen sind. Forscher wie STEIGER (2004) sind davon überzeugt, dass es deshalb nie möglich sein wird, allgemeingültige Regeln zur Beherrschung von Führung zu formulieren.[693] NEUBERGER (2002) konstatiert, dass Führung nicht „als etwas Endgültiges, Hermetisches und Objektives“ zu verstehen ist, stattdessen kann sie als „widersprüchlich, prozessual,

[691] Quelle: NEUBERGER 2002, S. 22.
[692] BURNS 1978, S. 2.
[693] Vgl. STEIGER 2004, S. 43ff.

vielgestaltig und mehrdeutig begriffen werden“[694]. Für NEUBERGER (2002) sind Definitionen über Führung deshalb auch „keine Aussagen über die Wirklichkeit“, sondern lediglich „Einladungen, über das, was Führungswirklichkeit genannt wird, verständig zu reden“[695]. Obwohl NEUBERGER (1994; 2002) die Vielfalt der Sichtweisen ausdrücklich begrüßt, beanstanden er und andere Führungsforscher (z. B. MALIK (2007), STEINLE (1995), BRYMAN (1996)) die herrschende Beliebigkeit, Uneinigkeit und mitunter Willkür in den bestehenden Definitionen. Dennoch erklärt er das Formulieren einer allumfassenden Definition für unmöglich und nicht zweckmäßig.[696]
Es finden sich trotz der divergierenden Definitionsansätze ebenso übereinstimmende Aspekte. Zunächst werden die Merkmale „influence“, „group“ und „goal“[697] als kleinste gemeinsame Nenner genannt. Diese werden um weitere Aspekte wie beispielsweise durch „sense making“ oder „meaning“ ergänzt oder ersetzt.[698] Weitere Aspekte wie die Hierarchie, die Art der Beeinflussung (direkt, indirekt) oder Ziel und Zweck von Führung (im Sinne von Lösungen für vorliegende Probleme) sind häufig vorzufinden. Andere Definitionen setzen ein spezielles Menschenbild[699] voraus oder nehmen einzelne Führungstheorien, den jeweiligen Zeitgeist oder unterschiedliche Annahmen, was den Erfolg von Führung ausmacht, als Grundlage.
WEINERTS (1989) Definition findet nach wie vor in der Führungsliteratur die größte Zustimmung und dient dieser Arbeit als Basisdefinition:

> „1) Führung ist ein Gruppenphänomen (das die Interaktion zwischen mehreren Personen einschließt),
> 2) Führung ist intentionale soziale Einflussnahme (wobei es wiederum Differenzen darüber gibt, wer in einer Gruppe auf wen

---

[694] NEUBERGER 2002, S. 3.
[695] NEUBERGER 2002, S. 46.
[696] Vgl. NEUBERGER 1994, S. 6 in: LANG o. J., S. 3; MALIK 2007, S. 68.
[697] Diese werden vor allem durch STOGDILL bis in die frühen Achtzigerjahre vertreten. Vgl. BRYMAN 1996, S. 276 zit. in: LANG o. J., S. 3.
[698] Vgl. BRYMAN 1996, S. 276 in: LANG o. J., S. 3.
[699] Die Typologie verschiedener **Menschenbilder** ist deshalb von Interesse, weil sie den Wandel in der Motivation und den Einstellungen der in einer Unternehmung beschäftigten Menschen seit dem Beginn der Industrialisierung deutlich macht. Obwohl sich die Menschenbilder wissenschaftlich betrachtet historisch ablösen, findet dieser Prozess in der Praxis so nicht statt. Trotz Globalisierung, grundsätzlicher Wandelprozesse mit einhergehenden Auswirkungen u. a. in Form von Hierarchieabbau, dem Bewusstsein des Individuums als wesentlichem Faktor, neuen Managementmethoden etc., beeinflussen alle Menschenbilder nach wie vor die Managemententscheidungen. Vgl. BRÜHL/KEICHER 2007, S. 39. Von den verschiedenen Modellen ist dasjenige von SCHEIN am weitesten verbreitet. Er erarbeitet eine Systematisierung des arbeitenden Menschen und unterscheidet entsprechend der historischen Entwicklung in folgende vier konstruierte Menschenbilder: economic man, social man, self actualizing man, complex man. Vgl. ausführlich SCHEIN 1980, S. 50ff., 77ff., S. 89ff.

> Einfluss ausübt und wie dieser ausgeübt wird, u. a. m.);
> 3) Führung zielt darauf ab, durch Kommunikationsprozesse Ziele zu erreichen.“[700]

Zusätzlich wird an dieser Stelle auf die pointierte Darstellung von NEUBERGER (2002) über die Merkmale von Führungsdefinitionen verwiesen. Er formuliert damit eine umfassende, handlungsorientierte Führungsdefinition, die dieser Arbeit ebenfalls zugrunde gelegt wird:

> „Führung in Organisationen ist ein von Beobachtenden thematisierter Interaktionsprozess, bei dem eine Person in einem bestimmten Kontext das Handeln individueller oder kollektiver Akteure legitimerweise konditioniert; als kommunikative Einflussbeziehung nutzt sie ein unspezifisches Verhaltensrepertoire, um – auch mit Hilfe von und in Konkurrenz zu dinglichen und institutionellen Artefakten – die Lösung von Problemen zu steuern, die im Regelfall schlecht strukturiert und zeitkritisch sind.
> Kürzer: Personelle Führung ist legitimes Konditionieren bestimmten Handelns von Geführten in schlecht strukturierten Situationen mit Hilfe von und in Differenz zu anderen Einflüssen.
> Die Termini in diesen Definitionen zielen auf folgende Unterscheidungen:
> Durch eine Person/personell: Es wird ausdrücklich auf das Handeln eines Subjekts Bezug genommen; wenn durch Artefakte oder Substitute geführt wird, dann nur, wenn diese durch die betreffende Führungskraft gezielt geschaffen oder genutzt wurden.
> Legitim: gedeckt durch geltende Ordnungen; Abgrenzung zu Verfügung, Gewalt, Täuschung etc.
> Konditionieren: Bedingungen so gestalten bzw. Interventionen so platzieren, dass sie für die Geführten zu Prämissen ihres Entscheidens und Handelns werden.
> Handeln: Gemeint ist ein umfassendes Verständnis, das Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Wollen, Tun einschließt; dieses Handeln soll ermöglicht, angeregt oder eingeschränkt werden.
> Bestimmtes Handeln: Gemeint ist absichtsvolle und zielorientierte Einwirkung, nicht unwillkürliches, beliebiges, zufälliges Beeinflussen oder allgemeine inspirierende Vorbildwirkung.
> Geführte: Zum einen soll damit auf die interaktionale oder personale Dimension hingewiesen werden (die zur materiellen oder strukturellen Bedingungsgestaltung hinzukommt); zum anderen sind ‚Geführte‘ in Organisationen normalerweise formal Unterstellte; die Überlegungen können aber auch auf formal gleichgestellte Individuen und Kollektive übertragen werden.
> In schlecht strukturierten Situationen: Führungsinterventionen sind vor allem dann nötig, wenn Überraschungen und Abweichungen vom geplanten oder gewohnten Gang der Dinge zu registrieren sind.

[700] WEINERT 1989, S. 555.

> In Konkurrenz zu anderen Einflüssen: Unterstellt wird, das die Konditionierung nicht in einem Vakuum erfolgt, weil die Geführten durch eine meist große Zahl anderer Einflüsse bereits vorbestimmt sind. Erst wenn in Differenz zu diesen Ausrichtungen interveniert wird, soll von Führung gesprochen werden.
> Folgende Qualifikationen werden (u. a.) nicht thematisiert: Gemeinsam ein Ziel erreichen, bestimmte Eigenschaften besitzen, einen bestimmten optimalen Stil praktizieren (z. B. kooperativ, autoritär, charismatisch, transformational), exklusiv über bestimmte Ressourcen verfügen, einschränkende Bedingungen der Zielerreichung erfüllen (z. B. Effizienz, Effektivität).“[701]

Ergänzend dazu definiert er aus systemtheoretischer bzw. konstruktivistischer Sicht Führung folgendermaßen:

> „Eine Führungskraft verändert sich oder ihr Verhalten; diese Verhaltensänderung wird von den Unterstellten auf der Basis ihrer Programme und Ursachenkarten beobachtet, interpretiert und beantwortet, und diese Antworten werden von der Führungskraft beobachtet, die darauf reagiert usw.“[702]

Thematisiert wird dabei die Wechselwirkung zwischen Führenden und Unterstellten. Das Thema ist nicht nur komplex und vielschichtig, sondern führt auch zu verschiedenen Irrglauben. Eine Sammlung von solchen irrtümlichen Annahmen präsentiert u. a. MALIK (2007) und weist darauf hin, dass eine fehlerhafte Wahrnehmung von Management häufig durch die Reduktion auf nur einzelne Facetten geschieht. Im Sinne einer Abgrenzung ist Management z. B. nicht gleichzusetzen:[703]

- mit der Rolle des Unternehmers, denn diese unterscheidet sich erheblich von der Rolle des Unternehmensführers,
- mit der Rolle des Vorgesetzten, da Management über die hierarchisch definierte Position des Vorgesetzten hinausgeht und in erster Linie aufgrund struktureller, organisationaler Vorgaben die nächsthöhere Hierarchiestufe wahrnimmt,
- mit Status, Rang und Privilegien – sie sind gelegentlich begleitende Umstände,
- mit den Vorstellungen aus der Betriebswirtschaftslehre, da, obwohl alle Organisationen Management brauchen, eine Reduzierung auf ausschließlich wirtschaftliche Aspekte wie beispielsweise Gewinnmaximierung, nicht ausreicht, um ein Unternehmen erfolgreich zu führen,

---

[701] NEUBERGER 2002, S. 47.
[702] NEUBERGER 2002, S. 612.
[703] Vgl. MALIK 2007, S. 22ff. und S. 44ff.; OPPERMANN-WEBER 2001, S. 17ff.

- mit einer Beschränkung auf Wirtschaft, da es sich um eine universelle gesellschaftliche Funktion mit einer ausgeprägten Relevanz für jede Art von Organisation handelt,
- mit einer Reduktion auf Menschenführung („Es geht um die Führung von Menschen in Organisationen. Und es geht um die Gestaltung von Organisationen mit Menschen“[704]),
- mit Geschäftemacherei,
- mit Sachaufgaben, die nur einen untergeordneten Teil der Tätigkeit ausmachen,
- mit einer Reduktion auf die Ebene des Top-Managements,
- mit einer aufgrund der Globalisierung anzunehmenden Amerikanisierung von Management.

5.3 WER FÜHRT WEN?

Für NEUBERGER (2002) besteht, als kleinste gemeinsame Einheit, Führung immer aus den Elementen Führender, Geführter und der Orientierung an der gemeinsamen Aufgabe mit dem Ziel des Erfolges.[705]

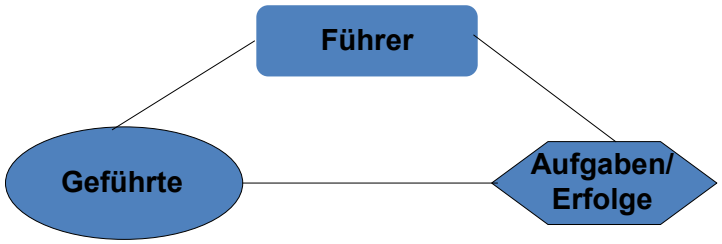


Abbildung 50: Führungstriade nach NEUBERGER (2002)[706]

Diese Elemente zeigen jedoch ein sehr eingeschränktes Bild der Führungssituation, welches der Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas nicht gerecht wird. So wie MALIK (2006) gehen auch die Autoren davon aus, dass

> „jeder, der managt, ein Manager ist, und zwar völlig unabhängig von der Bezeichnung, die er oder seine Stelle trägt, unabhängig von Statussymbolen, dem Rang in der Organisation usw. Wer de facto Führungsaufgaben erfüllt, ist eine Führungskraft.“[707]

Als Management wird i. d. R. der Personenkreis bezeichnet, der mit der Ausübung von Managementaufgaben formell beauftragt wird, in einer

[704] MALIK 2006, S. 53; MALIK 2007, S. 25.
[705] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 42.
[706] Quelle: NEUBERGER 2002, S. 42.
[707] MALIK 2006, S. 50.

hierarchischen[708] (also in einer leitenden) Position agiert und definierte Ergebnisse erzielen soll.[709] Manager sind dabei selbst Teil der (hierarchischen) Strukturen und somit ebenfalls Bestandteil einer Gruppe von Geführten, die der übergeordneten Hierarchieebene oder z. B. dem Eigentümer direkt unterstellt sind und von diesen beeinflusst werden.[710] Damit entsteht ein interaktives Netzwerk von Über- und Unterordnungen, wie folgendes Bild zeigt:

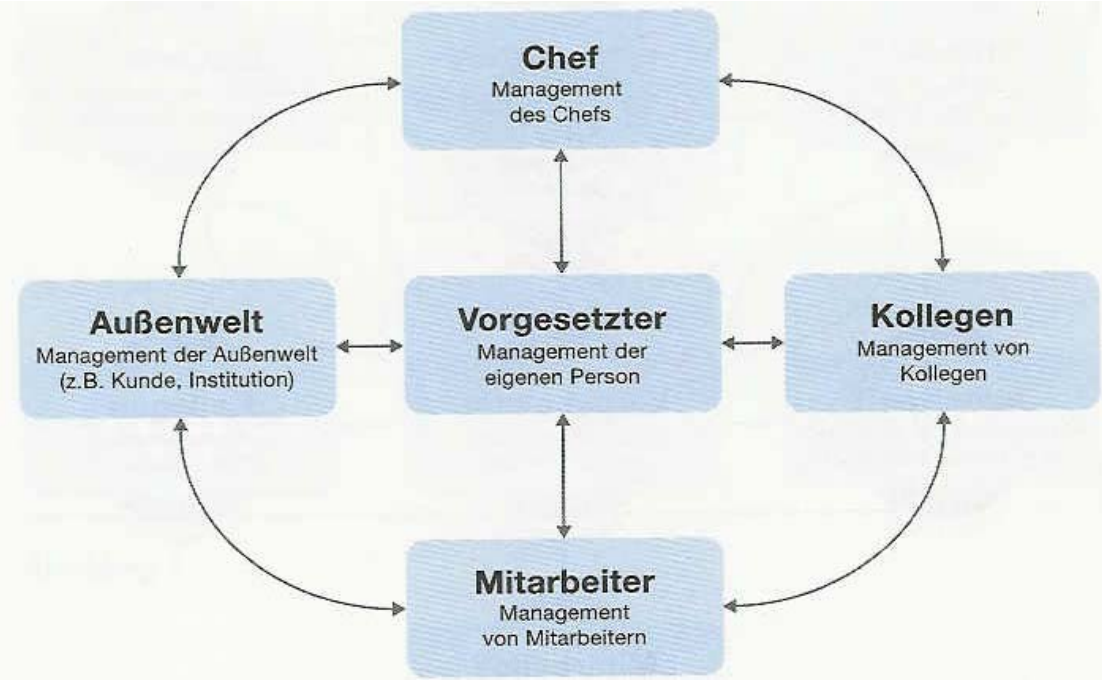


Abbildung 51: ganzheitliche Betrachtung des Bezugsnetzwerkes von Management[711]

Die dargestellte Abbildung kann sowohl auf die Führungskraft als auch auf deren Bezugsgruppen angewendet werden. Dabei übernehmen Manager Verantwortung für die Organisation, indem sie organisationsrelevante Entscheidungen treffen und deren Umsetzung steuern (siehe: institutionelle Dimension der Führung oder auch Unternehmensführung).[712] Das bedeutet des Weiteren, dass die in Organisationen verantwortlichen Führungskräfte in

---

[708] Vgl. ROSENBUSCH 2002, S. 15. Das traditionelle Hierarchieverständnis geht von einer linearen Hierarchie aus, in der das Herrschaftsgefüge in vertikal und horizontal definierte, einander unter- und übergeordneten Positionen aufgegliedert wird. Üblicherweise finden die Kommunikations- und Entscheidungswege top-down über eine Kaskade von Führungsebenen statt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal sind die Qualifikationen, Befugnisse und die Entlohnung auf den verschiedenen Ebenen.

[709] Vgl. MALIK 2007, S. 16; STAEHLE 1999, S. 89; WÖHE 1986, S. 108ff.; LANG o. J., S. 13. Häufig werden jedoch mit dem Begriff Management lediglich die Vertreter des obersten Führungsorgans einer Organisation assoziiert. Das sogenannte Topmanagement ist in dem Verständnis der Autoren ein Teil des Managements mit spezifischen Funktionen und Aufgaben.

[710] Vgl. LANG o. J., S. 9.

[711] Quelle: MALIK 2006, S. 383.

[712] Vgl. MALIK 2007, S. 16; STAEHLE 1999, S. 89; WÖHE 2005, S. 62ff.

den ihnen zugewiesenen unterschiedlichen Rollen und hierarchischen Positionen mit teilweise divergierenden Erwartungen und Zielen (von anderen Menschen, aber auch von ihnen selbst) konfrontiert sind.[713]
In der folgenden Darstellung wird eine Auswahl interner und externer, auf die Führungssituation wirkenden Einflussfaktoren aufgezeigt, die nur teilweise von der Führungskraft selbst zu beeinflussen sind, jedoch das Ergebnis des Führungsverhaltens wesentlich beeinflussen. Auf jedes der Elemente wirken wiederum externe und interne Faktoren ein.

Abbildung 52:Einflussfaktoren auf die Führungssituation[714]

[713] Vgl. STAEHLE 1999, S. 162.
[714] Quelle: HOFBAUER/KAUER 2008, S. 12.

Der Manager agiert also in einem anspruchsvollen sozialen System, welches durch einen ständigen Wandel des Umfelds geprägt ist und in Wechselwirkung mit seinen Teilen (z. B. internen und externen Anspruchsgruppen) steht. Um diese Komplexität erfassen und die Interaktion der Agierenden stets in Beziehung zu seiner Umwelt setzen zu können, bedarf es eines ganzheitlichen und systemischen Denkvermögens.[715]
Wenn man Führung auf einem höheren Abstraktionsniveau betrachtet, ergeben sich zunächst zwei ganz elementare Dimensionen: die Führung der Organisation (Unternehmens-/Organisationsführung) und die der in ihr tätigen Menschen (Personal-/Menschen-/Mitarbeiterführung).[716] Die Verantwortungsbereiche und Aufgaben eines Managers umfassen demnach harte und weiche Faktoren – erstere sind alle Tätigkeiten in Bezug auf die Leitung einer Organisation, letztere sind alle Handlungen bezogen auf die in der Organisation agierenden Menschen.[717]

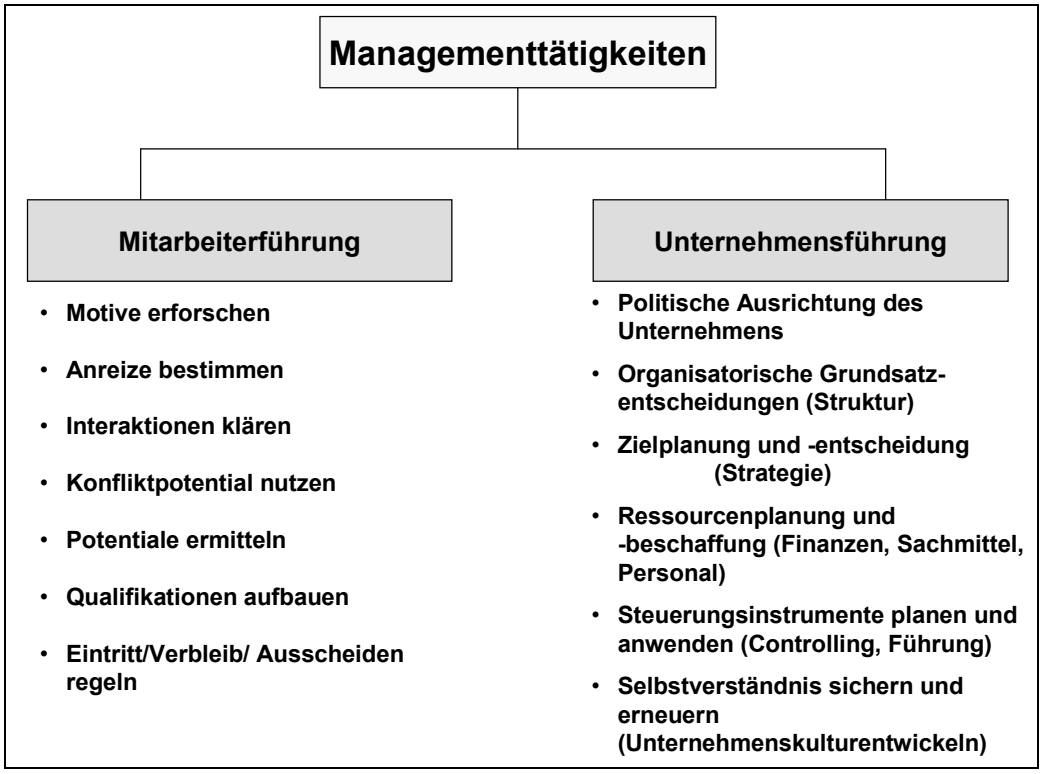


Abbildung 53: Managementtätigkeiten: Mitarbeiter- und Unternehmensführung[718]

[715] Vgl. MAHLMANN 2000, S. 141.
[716] „Führungskräfte sind sowohl für das ökonomische Ergebnis verantwortlich als auch für die Berücksichtigung von humanen Belangen ihrer Mitarbeiter.“, BLEICHER 1999, S. 442.
[717] Vgl. HARGENS 2001, S. 17 in: STEINKELLNER 2007, S. 87.
[718] Quelle: BECKER/THIELICKE 2005/2006, Folie 27.

Neben der Führung von unterstellten Mitarbeitern wird häufig vergessen, dass auch die Selbstführung einen wesentlichen Bestandteil der Arbeit einer Führungskraft darstellt. So meint bereits DRUCKER: „Führen heißt, vor allem eine Person zu führen: sich selbst.“[719]

5.4 FÜHRUNGSERFOLG

Auch die Definition des Führungserfolgs offenbart den jeweils vorherrschenden Zeitgeist, weil sie von den Fragestellungen und Kriterien der jeweiligen Forschung und Praxis abhängig ist. Dennoch ist Management nicht lediglich ein Umsetzen der jeweils neuesten Modeerscheinung der Management- oder Führungsforschung, sondern ausschließlich an der Frage orientiert, wie die Führungsaufgaben erfolgreich, das heißt optimal erfüllt und die Ziele der Organisation erreicht werden können.[720] Bei RÜEGG-STÜRM (2003) heißt es dazu:

> „Eine Unternehmung ist niemals Selbstzweck, sondern sie erbringt ihre Geschäftstätigkeit, die einen gesellschaftlichen Nutzen stiften muss, in aktiver Interaktion mit verschiedenen Anspruchsgruppen.“[721]

Aus Organisationssicht ist in erster Linie die wirtschaftliche Nutzenmaximierung von Interesse. Dabei wird der Führungserfolg unmittelbar an sogenannten harten Faktoren (Zahlen, Daten, Fakten) der Leistungserstellung ausgerichtet.[722] Dies beinhaltet in der Praxis vor allem betriebswirtschaftliche Kennzahlen. In der Praxis (wie auch in der Forschung) wird Führungserfolg differenziert nach:

- **Zielen der Organisation** (strukturelle Ziele sind ergebnisorientiert) und
- **Zielen der Mitarbeiterführung** (persönliche Ziele, z. B. Gruppen- oder Individualziele, die sich ihrerseits auf die eigenen Ziele des Führenden oder den/die Geführten beziehen, sind mitarbeiterorientiert).

Dabei sind die zugrunde gelegten Bewertungsmaßstäbe meistens ökonomischer und/oder sozialer Herkunft.[723] Mit den Worten von

---

[719] DRUCKER zit. in: PINNOW 2008, S. 17.
[720] Vgl. MALIK 2007, S. 14.
[721] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 29.
[722] Vgl. ROSENSTIEL 2003, S. 6.
[723] Vgl. WÖHE 1986, S. 110f.

NEUBERGER (2002) ausgedrückt sind dies „die normativ eingesetzten Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit von Ziel-Erreichung (Erfolg) geredet werden kann“[724].

Kriterium	Beispiele
Ergebnisbezogenheit	– Quantität oder Qualität der Leistung, feststellbar an ZDFs (Zahlen, Daten, Fakten) z. B. Absatzzahlen, Produktionsergebnis, Produktivität – Marktanteil – Verhältnis Aufwand/Nutzen – Innovationsrate – Kundenzufriedenheit – Reklamationen – Anzahl neuer Entwicklungen
Mitarbeiterbezogenheit	– Arbeitsatmosphäre – Arbeitszufriedenheit – Anzahl der Konflikte – Fluktuation der Mitarbeiter – Gesundheitsstand – Identifikation mit den Zielen und den Ergebnissen – erreichtes Kompetenzniveau der Mitarbeiter – Anzahl der Verbesserungsvorschläge – Umsetzung von Veränderungen

Abbildung 54: Beispiele für Definitionskriterien des Erfolges[725]

Dennoch lässt sich Führungserfolg nicht technisch (statistisch-mathematisch) messen, da eine Führungskraft nicht allein für die Erreichung der Organisationsziele verantwortlich ist.[726]

DRUCKER (2004) führt dazu Folgendes aus: „Die Ziele sind kein unabänderliches Schicksal, sondern stellen ein Bekenntnis dar. Sie legen die Zukunft nicht fest, sondern dienen dazu, die Mittel und die Energie des Unternehmens freizusetzen, um die Zukunft zu gestalten“[727].

Organisationsziele sind stets deutlich von den Zielen der Führung bzw. der Führungskraft zu unterscheiden.[728]

Wie bereits an verschiedenen Stellen beschrieben, liegt dieser Arbeit ein systemisches Führungsverständnis zugrunde. Danach wird Führungserfolg nicht planmäßig erzeugt, sondern ist das Ergebnis komplexer Interaktionen und somit eine subjektiv erfahrene Wirklichkeit. Um in komplexen Situationen erfolgreich handeln zu können, muss eine Führungskraft die Fähigkeit

[724] NEUBERGER 2002, S. 44.
[725] Quelle: HOFBAUER/KAUER 2008, S. 15.
[726] Vgl. NEUBERGER 1993, S. 13.
[727] DRUCKER 2004, S. 51 zit. in: PINNOW 2008, S. 43.
[728] Vgl. PINNOW 2008, S. 44.

entwickeln, die individuelle Wahrnehmung kritisch und distanziert zu analysieren, um bewusst neue Informationen zu berücksichtigen, die ihrerseits im Hinblick auf die Führungssituation nützlich sein können.[729]

> „Für die Zukunft kann davon ausgegangen werden, dass bei steigender Komplexität und Dynamik diejenigen Führungsformen die operative Dimension des Managements beherrschen werden, die auf einem hohen Zielniveau sowohl in der ökonomischen als auch in der humanen Dimension angesiedelt sind. Beide sollten nicht als unüberwindliche Gegensätze, sondern als sich gegenseitig tragend und fördernd begriffen werden.“[730]

Gemäß SATTELBERGER (1996) sind Führungskräfte die wesentlichen Träger und Multiplikatoren von strategisch, kulturell und strukturell bedingten Lern- und Veränderungsprozessen.[731] Erfolgreiche Führungskräfte entwickeln die für den nachhaltigen Erfolg der Organisation benötigten Werte und Systeme und setzen diese durch ihr Handeln und ihre Verhaltensweisen um. Das erklärt ihr Bedürfnis, die ergebnisrelevanten Erfolgsfaktoren von Führung theoretisch fundiert aufbereitet zu bekommen, um daraus Prognosen für den Führungserfolg ableiten zu können.

5.5 MANAGEMENTFORSCHUNG UND FÜHRUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE

Die Führungsforschung[732] ist so eng mit den Entwicklungen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Zeit verwoben, dass ihre Ergebnisse (in Form von führungstheoretischen Modellen) stets parallel und damit symbiotisch dazu entwickelt worden sind. Seit ihrem Entstehen (insbesondere seit Beginn des 20. Jahrhunderts) setzt sich die Führungsforschung mit Fragen nach den Gründen für erfolgreiche Führung[733] auseinander, bringt eine unüberschaubare Anzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen hervor und führt damit zu einem Theorienpluralismus[734].

---

[729] Vgl. STEIGER 2003, S. 59.
[730] BLEICHER 1999, S. 443.
[731] Vgl. SATTELBERGER 1996, S. 21.
[732] Im Folgenden werden die Terminologien „Führungsforschung“ und „Managementforschung“ synonym verwendet.
[733] Vgl. auch MALIK 2007, S. 57ff., S. 67ff.; MALIK 2006, S. 20ff.
[734] Auf eine ausführliche Wiedergabe der Theorien wird verzichtet. Ausführungen zum systemischen Forschungsverständnis finden sich im Theoriekapitel (Kapitel 2) sowie im weiteren Verlauf.

Mit der Abkehr von der traditionellen führerorientierten Forschung ist die Neuorientierung zu einer eher organisationsbezogenen Führungsforschung verbunden. Die Führungsforschung konzentriert sich nun eher auf das Beschreiben und Verstehen von Führungsprozessen (im Gegensatz zu konkreten Handlungsempfehlungen und normativen Modellen). Die so entstandenen vielfältigen Forschungsansätze haben sich im Hinblick auf ihre jeweiligen Erkenntnisinteressen weiterentwickelt (teilweise nebeneinander oder auseinander) oder bilden die Basis für neue Forschungsrichtungen.[735]
Die Managementforschung wird zunehmend durch verhaltenswissenschaftliche Vorstellungen geprägt und öffnet sich somit gegenüber den benachbarten Sozialwissenschaften. Die Organisationslehre ist dabei als der Wegbereiter der traditionellen Betriebswirtschaftlehre[736], hin zu einer modernen Führungs- und Managementlehre, zu sehen.

> „Während die Organisationslehre selbst ein inhärentes Spannungsfeld von instrumentaler (‚Die Unternehmung hat eine Organisation') und universalistisch-institutioneller (‚Die Unternehmung ist eine Organisation'[737]) Betrachtung aufweist, die sie zum einen als ‚integrative Strukturierung von Ganzheiten'[738] und damit als eine Führungs- oder Managementfunktion kennzeichnet, geht sie zum anderen universalistisch allen Fragestellungen des Objekts ‚Unternehmung als eine Organisation' nach.**"**[739]

Die Aufgabe der Führungs- und Managementforschung besteht nicht darin, eine Abbildung der komplexen, instabilen, vielschichtigen und dynamischen Praxis darzustellen. Vielmehr soll eine wissenschaftlich fundierte Grundlagenarbeit geschaffen werden, mit der die Managementpraxis verbessert und ihre Probleme mit einer hohen Lösungswahrscheinlichkeit praktisch bewältigt werden können. Dabei ist eine unmittelbare Orientierung an den Problemstellungen der Praxis die grundlegende Voraussetzung.[740]
Im Folgenden wird ein kurzer Abriss zu den verschiedenen Aspekten der führungstheoretischen Forschungsansätze gegeben.

---

[735] Vgl. BLEICHER 1999, S. 23.
[736] Zur Geschichte der Betriebswirtschaftslehre vgl. WÖHE 2005, S. 30ff.
[737] Vgl. KIRSCH 1977, S. 53 in: BLEICHER 1999, S. 24.
[738] Vgl. KOSIOL 1962, S. 22 in: BLEICHER 1999, S. 24.
[739] BLEICHER 1999, S. 24.
[740] Vgl. ULICH 1984, S. 32.

5.5.1 GRUNDLAGEN DER FÜHRUNGSTHEORIEN

Führungstheorien, und darauf abgestützte Führungsmodelle, helfen, wichtige Faktoren und Mechanismen des komplexen und umfassenden Themenfeldes Führung zu beschreiben, und spiegeln damit die Führungsrealität bis zu einem gewissen Grad wider. Sowohl die sich analog in der Praxis wandelnden Führungs- und Organisationsverständnisse, die Vorstellungen von Werten und Menschenbildern der Führenden und Geführten, als auch die individuellen Zielsetzungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen sind dabei zu berücksichtigen.[741] Die Theorien können dabei nicht alle Aspekte des Themas Führung erfassen und erklären, setzen jedoch Forschungsschwerpunkte.[742] Eine Führungstheorie wird verstanden als

> „ein System von wissenschaftlichen Aussagen über eine gesetzmäßige Ordnung. Sie sollen anwendungsorientiert sein und Erkenntnisse vermitteln. Der Sinn einer Führungstheorie liegt in ihrer Anwendung, in der Prognose und vor allem Erklärungsleistung.“[743]

Trotz unzähliger Versuche ist noch immer keine einzige, allgemeingültige Führungstheorie, welche allen Forderungen entspricht, identifiziert worden.[744] In der Theorie liegt ein besonderes Augenmerk auf den typischen Merkmalen des Führungshandelns. Die Führungsaspekte können sich auf eine bilaterale Beziehung oder auf eine Gruppe beziehen. Sie stellen sich gegenseitig beeinflussende Interaktionen dar, die ein Spiegelbild der Beziehungen der Agierenden sind.[745] Die Ergebnisse unterstützen ein gezieltes und reflektiertes Verhalten, die bewusste Einflussnahme auf ökonomische sowie soziale Kriterien und damit die Erhöhung der Erfolgschancen von Führung. Führungsmodelle helfen damit den Führungspersonen, die aus einem bestimmten Verhalten oder einer tatsächlichen Situation resultierenden Ergebnisse zu reflektieren und damit die beobachteten Phänomene in vergleichbaren Situationen in der Zukunft durch eine bewusste Anpassung

---

[741] Vgl. STEIGER 2003, S. 36f.; WUNDERER/GRUNWALD 2003, S. 112.
[742] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 69.
[743] RAHN 1992, S. 41.
[744] Vgl. NEUBERGER 2002; LANG o. J., S. 19ff.; ROSENSTIEL 2003b, S. 328f.; WEINERT 1989, S. 555; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 270ff. und die dort genannten Autoren. So kann es auch nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, alle Führungstheorien darzustellen. Eine Übersicht findet sich u. a. bei REBER 1992, Sp. 981ff. sowie ausführlicher in KIESER/REBER/WUNDERER 1987, Sp. 680ff.; BAUMGARTEN 1977, S. 25ff.
[745] Vgl. WUNDERER 2003, S. 204; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 298f.; OPPERMANN-WEBER 2001, S. 50.

des Führungshandelns in ein qualitativ hochwertigeres Ergebnis zu verwandeln.

Die Komplexität der Führungsforschung und die damit verbundenen vielfältigen Entwicklungen in den Führungstheorien in eine systematische Übersicht zu bringen, stellt sich als nahezu unlösbare Herausforderung dar, die von NEUBERGER (1995) wie folgt gelöst wird:

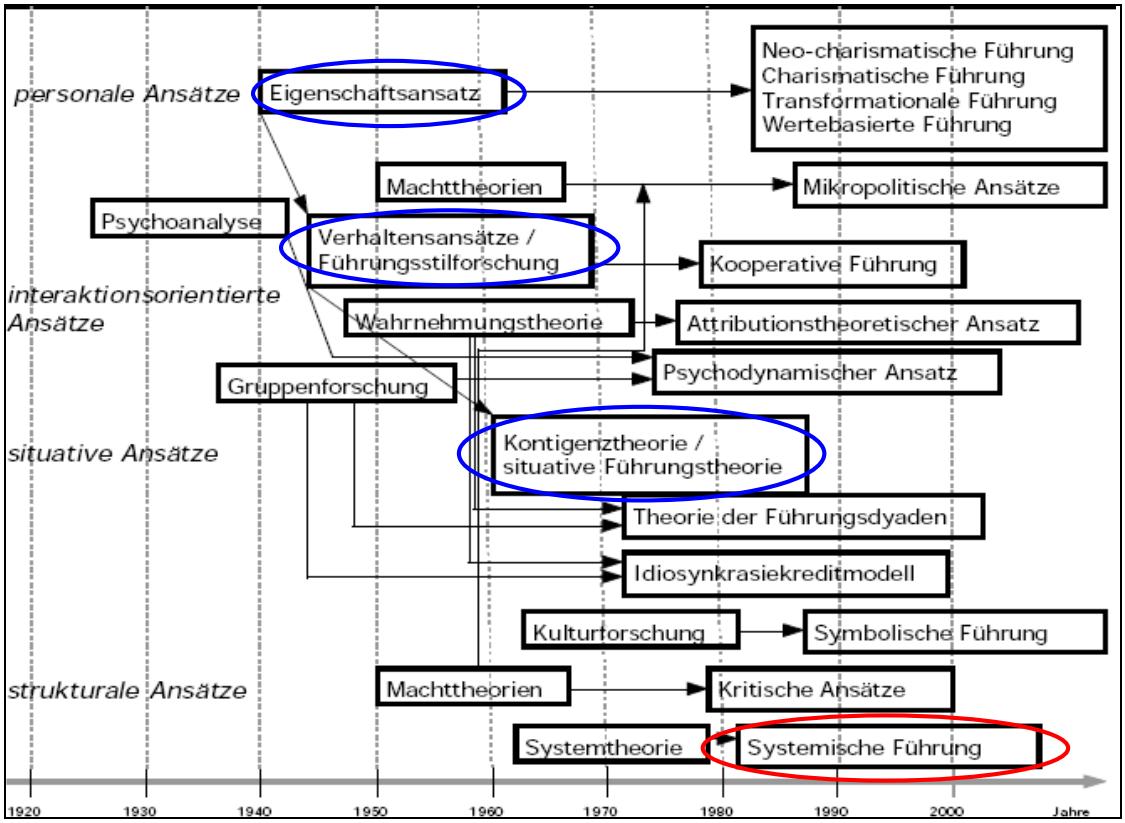


Abbildung 55: Überblick zu den wichtigsten Führungstheorien (historisch)[746]

Wie der Darstellung zu entnehmen ist, treten die verschiedenen Ansätze in einer historisch bedingten Reihenfolge auf. Sie stellen jedoch keine Alternativen zueinander dar oder lösen sich gegenseitig ab, sondern entwickeln sich zum Teil parallel weiter und sind der Ausgangspunkt für grundlegend neue Theorieansätze. Die Grenzen zwischen ihnen sind fließend und teilweise willkürlich.[747] Dabei werden traditionelle (klassische) und innovative (moderne) Ansätze unterschieden.[748]

Nach wie vor finden sich in den aktuellen Publikationen diverser etablierter Führungs- und Managementforscher ausführliche Abhandlungen zu den drei

[746] Quelle: NEUBERGER 1995, S. 1579 in: LANG o. J., S. 20. Ergänzt durch Hervorhebungen der Autoren.
[747] Vgl. LANG o. J., S. 19.

bis in die Mitte der Siebzigerjahre bedeutsamen Führungsansätzen (in der Abbildung in Blau gekennzeichnet):[749]

- der Suche nach den individuellen Merkmalen der Führungspersönlichkeit durch den Eigenschaftsansatz;
- der Frage nach der Effizienz von Führung und der Hinwendung zur Betrachtung des Führungsverhaltens durch den Verhaltensansatz;
- unter Einbeziehung der Erkenntnisse der vorangegangenen Ansätze, der zusätzlichen Berücksichtigung der jeweiligen konkreten Führungssituation im Situationsansatz[750].

Der **systemische Führungsansatz** ist als innovativer Ansatz zu betrachten (in der Abbildung in Rot gekennzeichnet), der im weiteren Verlauf dieser Arbeit als zentraler Ansatz ausgeführt wird.

Die drei traditionellen Forschungsansätze stellen die Basis dar und wirken somit direkt oder indirekt auf die aktuellen Ansätze in unterschiedlicher Intensität ein.[751]

Seit den Siebzigerjahren werden zahlreiche Erweiterungen dieser traditionellen Ansätze, aber auch grundlegend neue Vorschläge in die Diskussion eingebracht. Dabei greifen die neueren Ansätze teilweise auf Elemente klassischer Theorien zurück und werden so häufig als Weiterentwicklungen dieser traditionellen Ansätze verstanden. Es kann festgehalten werden, dass die innovativen Führungsansätze sich nicht mehr ausschließlich auf ein Merkmal für die Erklärung von Führungserfolg beziehen (z. B. ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal, einen bestimmten Führungsstil etc.), sondern vermehrt die wechselseitigen Interaktionsprozesse von Personen-, Verhaltens- und Situationsvariablen in das Zentrum der Betrachtung stellen. Bei diesen aktuelleren Führungsansätzen wird verstärkt berücksichtigt, dass „die Wirklichkeitskonstruktionen der Mitarbeiter und Führungskräfte einen entscheidenden Einfluss auf das gesamte Führungsgeschehen ausüben“.[752]

---

[748] Vgl. STEIGER 2004, S. 48ff.

[749] Auf eine ausführliche Beschreibung der traditionellen Ansätze wird in dieser Arbeit verzichtet.

[750] Vgl. LANG o. J., S. 19.

[751] Es ist zu berücksichtigen, dass diese nicht nur in der Führungsforschung implizit oder explizit überdauert haben. Als traditionelle Alltagstheorien bestehen sie im Führungsverständnis vieler Manager mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen weiter und wirken so in der Praxis. Aus diesem Grund haben sich die Autoren entschieden, auch in dieser Arbeit diese historischen Arbeiten in Form einer skizzierten Beschreibung zu würdigen. Sie ermöglichen darüber hinaus eine Abgrenzung zu der innovativen Führungstheorie, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Vgl. STEIGER 2003, S. 39f.

[752] KIRCHLER 2005, S. 463.

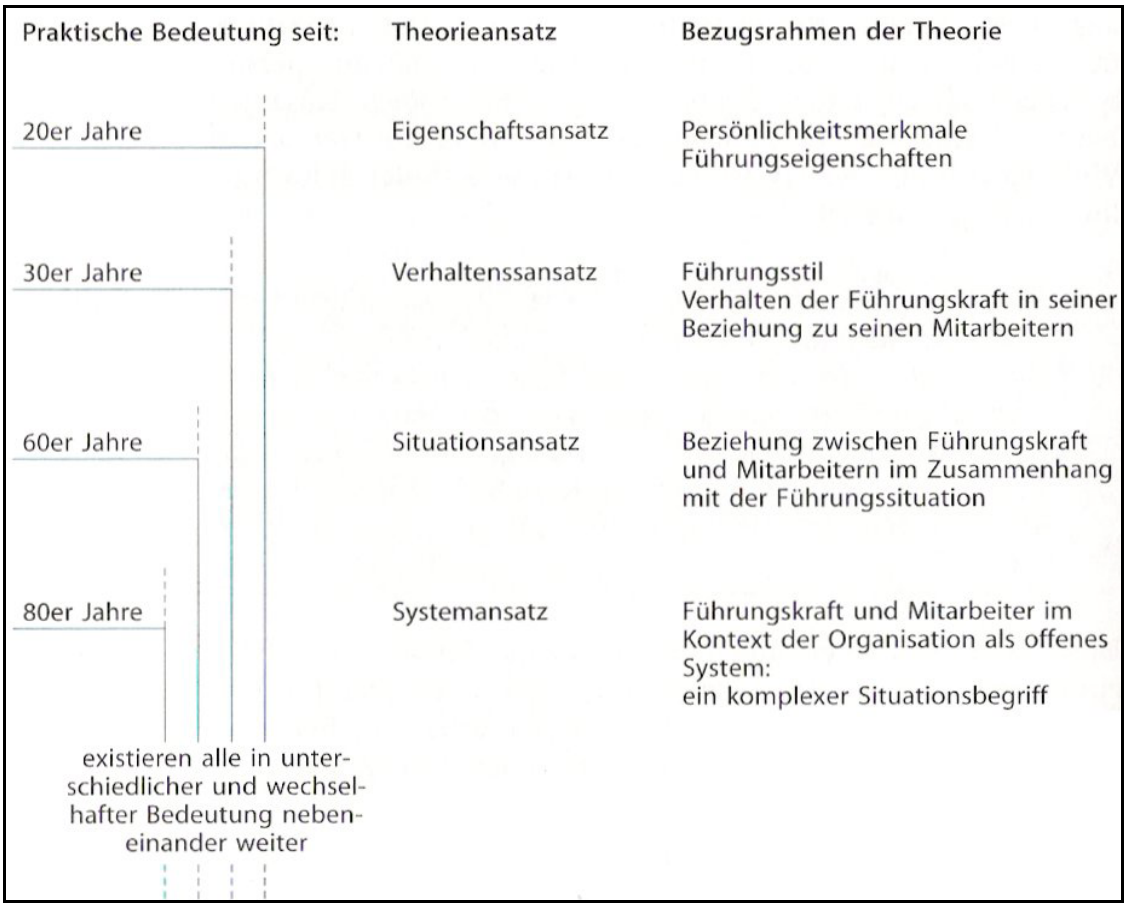


Abbildung 56:Historische Entwicklungslinien der Führungsforschung[753]

Theorien charismatischer, kulturorientierter, visionärer, transformationaler, symbolischer oder systemischer Führung richten ihr Interesse auf die Gestaltung organisationalen Wandels durch Führung. Dabei akzeptieren sie die Faktoren einer komplexen, dynamischen und mehrdeutigen Umwelt sowie die multidimensionalen Vernetzungen als Führungsrealität. Diese Theorien nehmen an, dass die jeweilige Führungssituation nicht von diesen Faktoren getrennt betrachtet werden kann. Die klassischen Erklärungsmuster der Führungsforschung gehen von einer solchen Diskrepanz zwischen Führungssituation und komplexen Rahmenbedingungen aus, was ihr Versagen oder zumindest ihre nur begrenzte Prognosequalität erklärt. Neuere Ansätze verlegen sich im Gegensatz zu den klassischen eher auf das Beschreiben und Verstehen als auf das Verteilen von rezepthaften Handlungsempfehlungen.[754]

[753] Quelle: STEIGER 1999, S. 39.
[754] Vgl. LANG o. J., S. 35f.

Das im Folgenden vorgestellte Führungskonzept basiert auf einer ganzheitlichen, integrierenden Betrachtungsweise der systemorientierten Managementlehre. Die Autoren konzentrieren sich in den Ausführungen auf ein systemisches Führungsverständnis, das durch seine anwendungsorientierten Denkmuster für diese Arbeit die geeignete führungstheoretische Basis bildet. Dieser Denkansatz unterstützt die Bewältigung von Instabilität, Komplexität und Dynamik im modernen Führungsalltag nach Auffassung der Verfasser am besten.

5.5.2 SYSTEMISCHE FÜHRUNG[755]

Ein bedeutsamer Trend in der Führungsforschung ist die zunehmende Betrachtung von Ansätzen, in denen Führende und Geführte zugleich (oder abwechselnd) Subjekte und Objekte von Beeinflussung und Steuerung sind. Diese Ansätze unterscheiden sich dahin gehend, dass in ihnen nicht die Inhaber von Führungspositionen hervorgehoben, sondern mit den Geführten zusammen in umfassende Kontexte eingeordnet werden. Die Beteiligten führen und werden geführt – und dies durch fremdbestimmte und selbst geschaffene Bedingungen. Damit werden die Führenden vom Mythos des alleinverantwortlichen Lenkers befreit. Die einseitige, linear gerichtete Beziehung „Führungskraft – Mitarbeiter“ wird um integrierende Strukturen und polyzentrische Sichtweisen erweitert.

Dabei fällt auf, dass es nur wenige Veröffentlichungen über systemische Führung gibt. Sie lassen sich in entweder sehr theorielastige wissenschaftliche Arbeiten oder in eher theorieverkürzende Praxisansätze in Form von Managementratgebern oder Erfolgsgeschichten unterteilen.[756] Generell beschäftigt sich die Diskussion um systemische Führung mit drei Aspekten: systemische Führung als Führungstheorie, als Führungsstil oder als Grundhaltung. Hier sei vorweggenommen, dass die Autoren der Ansicht STEINKELLNERS (2007) folgen, dass es sich beim systemischen Führen um eine Grundhaltung handelt, die sich auf die Kenntnisse der systemischen (Führungs-)Theorien stützt.

---

[755] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 593f.; LANG o. J., S. 59f.
[756] Eine Ausnahme bildet z. B. NEUBERGER 2002.

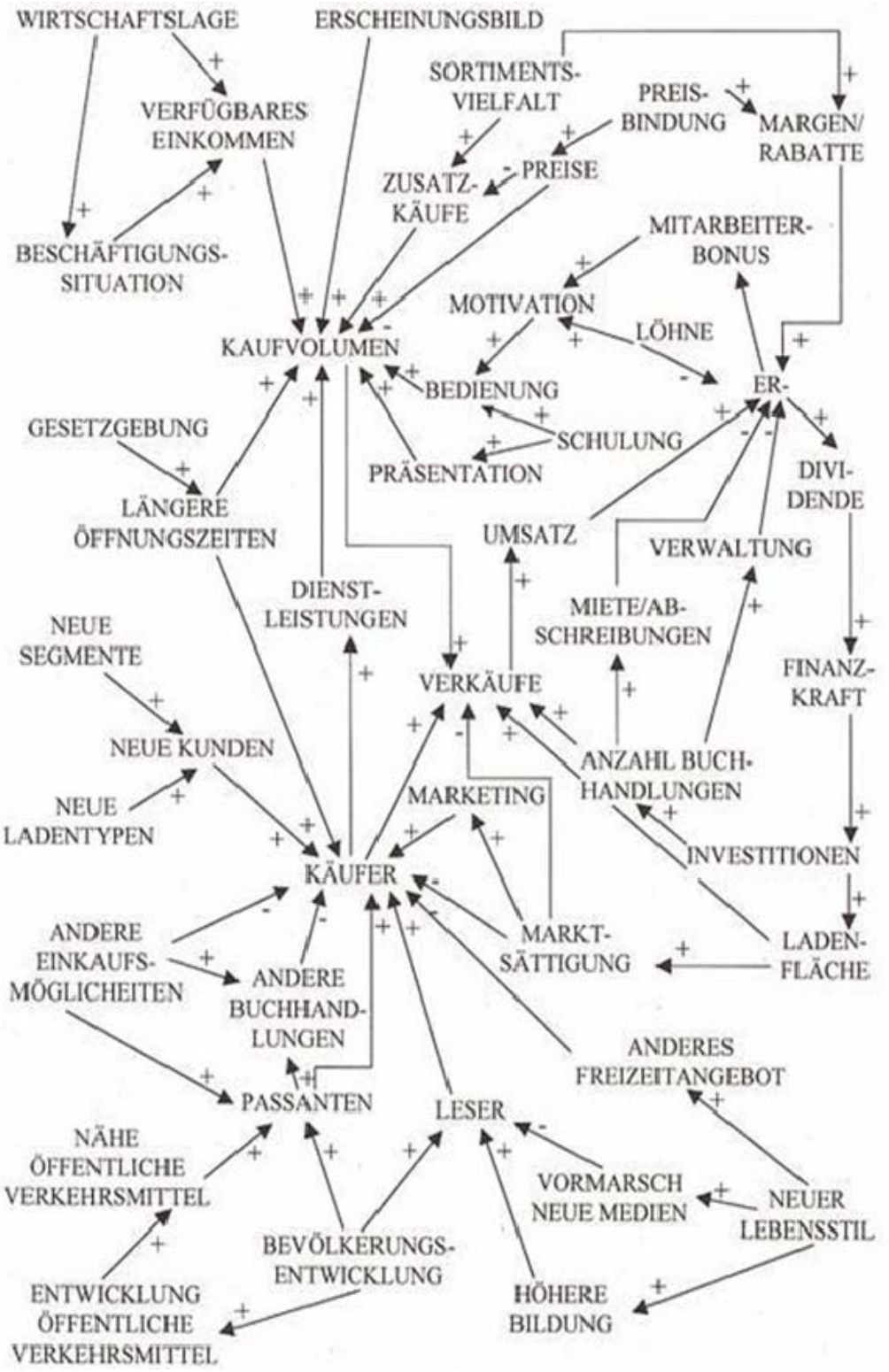


Abbildung 57: Vernetztes Denken im Management[757]

Der Systemansatz wendet sich vom deterministischen, mechanistischen Weltbild der früheren Führungsansätze ab und betrachtet damit Führung nicht mehr als das systematische Erzeugen eines gewünschten Verhaltens

durch den Einsatz von Führungsinstrumenten. Systemische Führungsansätze stellen damit einen massiven Angriff auf das traditionelle Führungsverständnis – das Bild vom Manager als dominantem Macher, der aufgrund seiner hierarchisch festgelegten Einflussmöglichkeiten die Organisation steuert – dar.

Der Systembegriff ist in den letzten zwanzig Jahren ständig populärer geworden; systemisch zu arbeiten gehört für Berater und Trainer heute zum „guten Ton“. Systemtheoretische Konzeptionen haben große Konjunktur, da die zunehmende Komplexität sowohl auf individueller, gruppenbezogener als auch auf organisationaler Ebene mit verschiedensten Einflussfaktoren eine Abkehr von eindimensionalen und monokausalen Ansätzen fordert.[758] Eine grundlegende Erkenntnis der Systemtheorie ist, dass hochkomplexe Systeme nicht zielgerichtet beeinflusst werden können. Dies gilt besonders für die Führung von Mitarbeitern und führt dazu, dass verstärkt der Versuch unternommen wird, betriebswirtschaftlich und soziologisch geprägte Ansätze mit psychologisch orientierten Ansätzen zu koppeln. Systemisches Management kann auf folgende unterschiedliche Grundlagen zurückgeführt werden: [759]

- Kybernetik (u. a. WIENER)
- System Dynamics (u. a. MIT, SENGE, STERMAN, VESTER)
- Konstruktivismus (u. a. MATURANA, FOERSTER, GLASERSFELD)
- systemische Therapie (u. a. HALEY, STIERLIN und Team)
- lösungsorientiertes Vorgehen (u. a. de SHAZER, I.K. BERG)
- Performance Improvement (u. a. RUMMLER, LANGDON)
- Systemtheorie (u. a. LUHMANN, BECKER)

Das Konzept der systemischen Führung knüpft an die Erkenntnisse der neueren Systemtheorie, insbesondere der von LUHMANN (1984), an. Im Vordergrund stehen die Prozesse der Selbstorganisation, die neben die bewusst geschaffene Ordnung treten. Einerseits schaffen Strukturen den Rahmen für selbstorganisatorische Prozesse. Andererseits begrenzen selbstorganisatorische Prozesse gleichzeitig das Handeln und den Einfluss

---

[757] Quelle: GOMEZ/PROBST 1987 in: NEUBERGER 2002, S. 616.

[758] Vgl. STEINKELLNER o. J., S. 91; NEUBERGER 2002, S. VIIf., S. 638.

[759] Vgl. WITTKUHN 2003, S. 168. Die genannten Autoren werden als Vertreter der genannten Denkrichtungen aufgeführt. Diese sind im Literaturverzeichnis des Vortragsbandes LORENZ/OPPITZ aufgeführt, sofern diese in diesem Literaturverzeichnis nicht konkret ausgewiesen sind.

der Führungskräfte auf die Mitarbeiter, da eine Eigendynamik entsteht, die die Mitarbeiter allein durch ihre zahlenmäßige Überlegenheit stärker und wirkungsvoller beeinflussen können, als es die direkte Steuerung durch Führungskräfte ermöglicht. Der Begriff der systemischen Führung vereint in sich damit zwei diametral entgegengesetzte und scheinbar widersprüchliche Elemente, da mit einem System im Allgemeinen Ganzheitlichkeit und Selbstorganisation oder in der soziologischen Systemtheorie sogar Autopoiesis verbunden werden, während dagegen bei Führung traditionell individuelle Einwirkung und Fremdbestimmung impliziert werden. Diese Spannung führt nach STEINKELLNER (2007) häufig dazu, dass einige Experten die Möglichkeit systemischen Führens verneinen oder die Anwendung in der Praxis so theorieverkürzend erfolgt, dass „systemisch" nicht mehr als ein „Lippenbekenntnis" ist.[760]

Das systemische Führungsverständnis geht davon aus, dass es eine Vielzahl an verstreuten, selbstständigen Einflusszentren gibt, die vorwiegend selbst organisiert funktionieren. Es kommt nun vielmehr darauf an, Rahmenbedingungen so optimal zu gestalten, dass die Organisationsmitglieder ihre Aufgaben selbstverantwortlich und selbstorganisiert bewältigen können. Führung wird in diesem Ansatz heute nicht einfach als „machbar" verstanden, sondern als situativ angepasster Führungsstil verstanden, der aus komplexen Einflussnahmen und bestimmten Voraussetzungen resultiert.[761] Damit stützen sich diese systemischen Führungsansätze zwar auf die Human Relations-Bewegung, erweitern diese jedoch um den Aspekt der Betonung der Selbstorganisationsfähigkeiten von komplexen Systemen. Selbstorganisation wird dabei als systemimmanentes Phänomen verstanden und bedeutet konsequent, dass Systeme wie Organisationen nie vollständig von „oben" durchorganisiert sein können.[762] Führungskräfte wie Geführte werden im Kontext dieses Verständnisses als offene Systeme betrachtet.[763] Der systemische Blick erweitert den bisher engen Fokus von der Person oder dem Problem auf Gesamtzusammenhänge und konzentriert sich weniger auf

[760] Vgl. STEINKELLNER o. J., S. 85.
[761] Vgl. STEIGER 2004, S. 54ff.
[762] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 625.
[763] Vgl. STEIGER 2004, S. 45.

die einzelnen Variablen als vielmehr darauf, was zwischen den einzelnen Variablen bzw. Akteuren geschieht.[764]

> „Die systemische Perspektive ist offen für Beziehungen, Kommunikation, Wandel, die Umwelt und sie lässt Raum für persönliches Wachstum, Mitunternehmertum, Eigenverantwortung, Engagement und Vertrauen. Systemische Führung ermöglicht vernetzte Entscheidungen, die die komplexen, dynamischen und kritischen Rahmenbedingungen heute erfordern. Systemisch zu führen bedeutet, individuell zu führen, einen eigenen, flexiblen Stil zu haben und diesen den Gegebenheiten, der Organisation und den Menschen, die man führt, jederzeit anpassen zu können, statt nur schematisch mit standardisierten Tools zu arbeiten.“[765]

Systemische Führung ist somit ein Konzept des Führungshandelns unter respektvoller Beachtung der Bedeutung struktureller und kultureller Führung.[766]

5.5.2.1 Systemische Führung in der Praxis

Die Umsetzung systemtheoretischer Konzepte im Management gestaltet sich oft schwierig, da Sichtweise und Denkinstrumente der Systemtheorie sich häufig nicht mit dem Alltagsverständnis (im Sinne des kausalen Denkens) und den gelernten Wahrnehmungsmustern von Managern decken.[767] Einfache Erklärungen haben schlicht einen stärkeren Reiz als der Verweis auf komplexe und komplizierte, schwer zu analysierende Zusammenhänge. Nach wie vor werden Manager als „Lenker“ oder „Macher“ gesehen, die wissen, was zu tun ist und wo es langgeht. Der systemische Theorieansatz geht davon aus, dass die entstandenen Strukturen und Kulturen eines Systems zu komplex sind und sich deshalb einer klassischen Steuerungsvorstellung entziehen. Im Kontrast zu klassischen und vereinfachenden Vorstellungen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen handelt es sich bei sozialen Systemen um Netzwerke bzw. Verknüpfungen von Handlungen, Wirkungen und Interaktionswirkungen mit einer Vielzahl an Rückkopplungsschleifen unter Beachtung selbstverstärkender Mechanismen.

---

[764] Vgl. PINNOW 2008, S. 160.

[765] PINNOW 2008, S. 160.

[766] Kritik am systemischen Führungsansatz findet sich dahin gehend, dass das naturwissenschaftliche Selbstorganisationskonzept nur bedingt auf soziale Systeme übertragbar sei und es z. B. beim vollständigen Ignorieren von Machtprozessen zu Problemen kommen könne. Vgl. dazu z. B. NEUBERGER 1994, S.236ff.

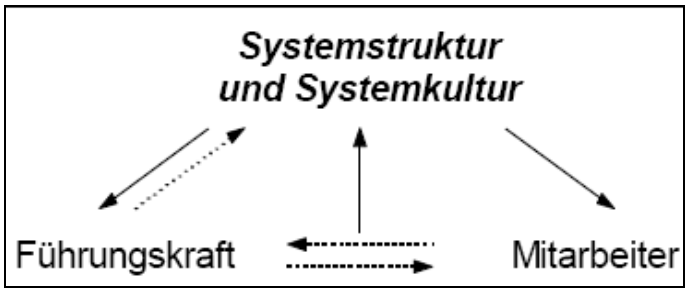


Abbildung 58: Kultur und Struktur im Kontext systemischer Führung[768]

Eingriffe in solch komplexe Systeme erfordern daher das Respektieren und das Akzeptieren der Tatsache, dass nicht alles beeinflussbar und steuerbar ist.[769] Da die soziologische Systemtheorie davon ausgeht, dass Systeme aus Kommunikation und nicht aus Personen bestehen, muss systemisches Führen Rahmenbedingungen für Kommunikation gestalten und Impulse beispielsweise in Form von Fragen setzen.

> „Sieht man Kommunikation – und darauf fußend – schließlich Entscheidungen als zentrale Elemente einer Organisation an, dann muss jede Veränderung des Systems vorrangig aus einer Veränderung der das System konstituierenden Kommunikationsmuster, Kommunikationsregeln und Semantiken folgen. Die sich hinter den Personen verbergenden Kommunikationsstrukturen und -regeln rücken ins Zentrum des Interesses. Und es wird dann wahrscheinlich, dass man als Manager sich ganz neue Instrumente der Beobachtung und Intervention schaffen muss, um nicht auf die vordergründigen Personen, sondern auf die hintergründigen Kommunikationen überhaupt einwirken zu können.“[770]

Andere Führungsansätze fokussieren oft nur die offensichtlichen, messbaren Prozesse, Schwierigkeiten und Ergebnisse nach einem vereinfachten Ursache-Wirkungs-Prinzip. Sie setzen voraus, dass das menschliche Verhalten und menschliche Entscheidungen vorwiegend bewusst und rational verlaufen und direkt beeinflussbar sind. Für diese Vertreter hängt der Führungs- und Unternehmenserfolg von Fakten, Strukturen, Stellenbeschreibungen, der Beherrschung der Führungswerkzeuge, von Zielen, Strategien und der Unternehmenspolitik ab.[771] Systemische Führung sieht

---

[767] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 33f.
[768] Quelle: LANG o. J., S. 59.
[769] Vgl. LANG o. J., S. 59.
[770] STEINKELLNER 2007, S. 34 in Bezug auf WILLKE 1994, S. 98f. und WILLKE 1996, S. 162.
[771] Vgl. PINNOW 2008, S. 160.

jedoch das Ganze, eben auch das, was nicht im ersten Moment ins Auge fällt. Führungswirklichkeit, verstanden im Prozess der Interaktion, entsteht so als Gegenstand der Wahrnehmung im Kopf der Führenden sowie Geführten und ist somit eine soziale Konstruktion, die sehr von den handelnden Individuen und den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen abhängt. Führung wird also immer wieder neu „erfunden".
Die weiteren Darlegungen sind in diesem Sinne als Veranschaulichung eines systemtheoretischen Ansatzes der Führung zu verstehen. Wenn wir – wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit – von Organisation im Sinne eines sozialen Systems bzw. eines Unternehmens, einer Institution, einer Abteilung oder einer Arbeitsgruppe sprechen, beziehen wir uns auf die im Kapitel 2 entwickelten Grundlagen.

5.5.2.2 KENNZEICHEN SYSTEMISCHER FÜHRUNG

Führungskräfte haben die vorrangige Aufgabe, das Selbstentwicklungspotenzial einer Organisation zu nutzen und zu stärken. Das dafür nötige Wissen um Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten steckt in jeder Organisation. Es muss durch Führungskräfte „nur" aktiviert werden, die richtigen Menschen müssen miteinander vernetzt, neue Blickwinkel eröffnet, für Kommunikation gesorgt und Informationen bereitgestellt werden, über die das System noch nicht verfügt. So kann es gelingen, das auf die anwesenden zahlreichen Köpfe verteilte Wissen zusammenzuführen und für die Organisation als Ganzes nutzbar zu machen.[772]

> „Systemisches Führen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Führungskraft strategisch, zielorientiert, in größeren Zusammenhängen und in langfristigen Mustern denkt. Probleme werden umfassend analysiert und beschrieben, aber nicht negativ bewertet. Im konstruktivistischen Sinn sind Probleme und Störungen zu begrüßen, denn sie initiieren Veränderung und Fortschritt. Sie zwingen das System dazu, flexibel und lernfähig zu bleiben."[773]

Schon deshalb sind gute Intuition und ein kalkuliertes Maß an Risikobereitschaft wichtige Eigenschaften von systemisch agierenden Führungskräften. Lösungen für Probleme werden von ihnen auf der Basis der

[772] Vgl. PINNOW 2008, S. 164.

Eigendynamik und der Eigenschaften des Systems entwickelt, anstatt einfach und zügig zu vorgefassten Standards und Patentrezepten zu greifen. Führung lässt sich mit der Autonomie des Systems vereinbaren, indem die Führungskraft lediglich die wesentlichen Bedingungen des Handelns der Geführten vorgibt, ihnen Informationen und Befugnisse zur Selbststeuerung bereitstellt und die erreichten Ergebnisse bzw. Zwischenschritte kontrolliert.[774]

> „‚Entwicklung' bedeutet in diesem Sinne nicht Revolution, sondern Lernen. Lernen müssen alle Mitglieder einer Organisation und zwar ständig. Lebenslanges Lernen ist eine der zentralen Erfolgsstrategien in der Wissensgesellschaft. Eine systemisch denkende und handelnde Führungskraft regt andere zum Lernen an und gibt ihnen alle Möglichkeiten, sich Neues anzueignen. Zugleich befindet auch sie sich in einem permanenten Lernprozess, holt immer wieder Feedback ein und ist offen für andere Perspektiven und Ideen.**"**[775]

Dem Verständnis der Systemtheorie folgend, sind Führungskräfte Beobachter. Sie selbst konstruieren aus dem, was sie sehen, ihre Wirklichkeit. Damit entfällt für den Systemtheoretiker die Vorstellung einer „objektiven", messbaren, unveränderlichen Wirklichkeit[776], da es ausschließlich individuelle Vorstellungen und Wahrnehmungen von Wirklichkeit gibt. Führungskräfte beobachten im Idealfall zuerst einmal sich selbst und dann das System, dem sie angehören. Führungskräfte dürfen dabei entdecken, dass sie nicht nur „im System" arbeiten, sonder auch „am System". Das wiederum bedeutet, dass sie die Bereitschaft zum Verlassen ihrer Komfortzone haben müssen, um so in der Lage zu sein, ihr eigenes System mit seinen Vor- und Nachteilen auch von außen zu betrachten, um es gegebenenfalls verändern zu können.[777] Durch den permanenten Wandel bedeutet dies jedoch oft Macht-, Hierarchie- und Privilegienverlust bei gleichzeitiger Verantwortung für das Erreichen von anspruchsvollen Zielen.

> „Wenn sie Systeme betrachten und regeln möchten, stehen sie immer unter Zeitdruck, weil ständig Veränderungen da sind. Sie bewegen sich auf der Zeitachse in einem komplexen System von Prozessen und Abhängigkeiten, das sie nicht ‚einfrieren' können, um

---

[773] PINNOW 2008, S. 164f.
[774] Vgl. PINNOW 2008, S. 165f.
[775] PINNOW 2008, S. 166.
[776] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 593ff.
[777] Vgl. PINNOW 2008, S. 162.

> einen bestimmten Zustand zu konservieren. Daher werden sie im Zweifel nie vollständig verstehen, was da passiert. Sie müssen daher in Entwicklungsrichtung antizipieren und Vermutungen anstellen, um eine möglichst vollständige Informationsbasis zu erhalten. Dabei müssen sie viele Variablen zur gleichen Zeit beobachten. Sie können nicht nur ein Element, einen Prozess beeinflussen, denn dieser wird auf vielen Ebenen, in mehreren Feedback-Schleifen Auswirkungen haben. Diese langfristigen Effekte sind schwierig zu antizipieren und schwierig zu identifizieren. Das führt zur Intransparenz von Systemen, über die sie eigentlich immer nur unvollständige Informationen haben können.
> Durch den permanenten Wandel innerhalb der verschiedenen Systeme bei gleichzeitiger Zeitknappheit für Interventionen verändern sich die Aufgaben moderner Führungskräfte zunehmend in Richtung Systemdesign.“[778]

Ob dieser strukturellen Parameter von Systemen bleibt nur noch so etwas wie „Hypothesen geleitetes Eingreifen“. Dafür fehlen heute häufig Orientierungsmuster und entwickelte Grundhaltungen sowohl bei den Führungskräften als auch bei den Organisationsmitgliedern. Das erhöht die Anforderungen an Führungspersonen im Vergleich zu dem, was früher gekonnt werden musste, drastisch. Diese Gegebenheiten sind der Grund dafür, dass die Wahrscheinlichkeit, als Führungskraft an einem Punkt zu scheitern, heute viel höher ist als früher, da sie sich in einer objektiv schwierigeren und komplexeren Situation beweget.[779] CAPRA et. al. (1992) sprechen in diesem Zusammenhang von einem erforderlichen „Paradigmenwechsel“, in dem ein Wandel der Denkweisen, Werte und der Menschenbilder bei Führungskräften vollzogen werden muss.[780] Dies führt jedoch bei den Führungskräften zu dem Bewusstsein, sich zwischen zwei Polen zu befinden – den überkommenen Sichtweisen auf Führung und der Notwendigkeit, neue Wege einzuschlagen.

5.5.2.3 SYSTEMISCHE INTERVENTIONEN

Die systemtheoretische Herangehensweise geht von der Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit bei Systemen aus. Daher ist die systemtheoretische (Führungs-)Literatur dem Thema Interventionen gegenüber eher

[778] WITTKUHN 2003, S. 178.
[779] Vgl. WITTKUHN 2003, S. 178.
[780] Vgl. CAPRA 1992, S. 112ff.

zurückhaltend. Für die systemische Therapie sowie für die systemische Beratung dagegen gibt es ein breites Repertoire an Interventionstechniken. Diese systemischen Interventionstechniken versuchen, im Gegensatz zu traditionellen Führungsmethoden, die Eigenschaften sozialer und psychischer Systeme wie Geschlossenheit, Strukturdeterminiertheit und Autonomie ernst zu nehmen.[781]

> „Will man also nicht jeglichen Führungsversuch von vornherein ablehnen, dann wird man sich aus systemtheoretischer Sicht mit diesen Interventionstechniken auseinandersetzen und sich überlegen müssen, inwieweit sie in den Führungskontext übernommen werden können."[782]

Eine systemische Intervention ist eine zielgerichtete Kommunikation zwischen psychosozialen Systemen, in der die Autonomie des intervenierten Systems respektiert wird und in der man sich der schwierigen Ausgangslage des Versuchs der wirkungsvollen Beeinflussung eines sozialen Systems bewusst ist. Im Bereich der Führung gibt es kaum „allgemeingültige" Interventionstechniken, die Möglichkeit der Intervention im Sinne eines Steuerungsversuches wird aber nicht infrage gestellt. Die Kernaufgabe von Managern ist es, mittels kontextueller Intervention zu versuchen, Systemveränderung über eine entsprechende Gestaltung des „Umweltrauschens" herbeizuführen. Dabei versuchen sie, Bedingungen und Möglichkeiten zu schaffen, damit sich das System in die „richtige" Richtung bewegt. Systemische Interventionstechniken aus anderen Bereichen (Therapie, Organisationsberatung, Coaching) sind hierbei als Anregung für den Manager im jeweiligen Kontext „seiner" Interventionstechniken „nützlich". Interventionen werden als Anregung im Sinne einer Förderung des vorhandenen Selbststeuerungspotenzials gesehen.
Es geht besonders STEINKELLNER (2007) darum, zu zeigen, welche und wie man systemische Interventionstechniken in der Führung sinnvoll anwenden kann. Dazu zählt er die folgenden Interventionsmethoden und überträgt diese auf das Thema Management und Führung:[783]

---

[781] Vgl. KASPER/MAYRHOFER/MEYER 1999, S. 190. zit. in: STEINKELLNER; STEINKELLNER 2007, S. 279.
[782] STEINKELLNER 2007, S. 279.
[783] Vgl. STEINKELLNER o. J., S. 104ff.; STEINKELLNER 2007, S. 279ff.

- **Das systemische Fragen** oder **die systemische Gesprächsführung**, die den Kern systemischer Führung darstellt. Wie auch in traditionellen Ansätzen sind Gespräche mit Mitarbeitern wesentlich. Zu diesem Komplex gehört im Wesentlichen das Fragen. Geeignet für den Führungsalltag sind seiner Meinung nach **Klassifikationsfragen**[784], **Skalenfragen**[785]**, Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion**[786] sowie **Fragen zur Möglichkeitskonstruktion**[787]**.**

Darüber hinaus nennt er Kommentare im Sinne von Anerkennung, verbalisierter Wertschätzung und positiver Konnotation:[788]

- Reframing[789]
- Splitting[790]
- Reflecting Team[791]

Dabei geht er davon aus, dass es alternative Möglichkeiten der Führung gibt, aber kein „einzig richtiges" Führungsinstrument, sondern nur mehr oder weniger der Situation angemessene Führungsinterventionen. Jeder Mensch und jedes soziale System unterscheidet sich – und damit ist jede Situation einzigartig. Die zuvor aufgeführten Interventionsmethoden können Anregungen für den Umgang mit verschiedenen Situationen sein und darüber hinaus Führungskräften dabei helfen, eine jeweils „passende" Intervention zu (er-)finden. Manager sind also ohne Macht und doch wirksam, unfrei und doch auch nicht vollständig determiniert, abhängig und

---

[784] **Klassifikationsfragen** arbeiten die Unterschiede in den Sichtweisen des Vorgesetzten und der Mitarbeiter und auch die Unterschiede in den verschiedenen Beziehungen besonders gut heraus.

[785] **Skalenfragen** unterstützen bei der Differenzierung verschiedener Ideen, Überzeugungen und Meinungen innerhalb der Organisation und können somit unterschiedliche Meinungen über Projektfortschritte oder die Sinnhaftigkeit von Entscheidungen verdeutlichen.

[786] **Fragen zur Konstruktion von Wirklichkeit** ermöglichen die Erhellung von Kontexten und machen so die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen transparent.

[787] **Fragen zur Möglichkeitskonstruktion** schaffen in Gesprächen zwischen Führungskräften und Mitarbeiten eine ausgewogene Basis, da sie keine der Seiten zur Festlegung zwingen, dagegen alle Beteiligten auf die Lösung und Neukonstruktion orientieren.

[788] In diesem Sinne geäußerte Kommentare haben ihren aktiven Anteil an der Schaffung von Wirklichkeit und sind allein deshalb schon bewusst vorweg zu denken. Eine wertschätzende Haltung ist darüber hinaus eine Grundhaltung von (systemisch) agierenden Führungskräften.

[789] **Reframing** ist eine der wichtigsten systemischen Interventionstechniken. Besonders Führungssituationen, in denen Mitarbeiter bestimmte Verhaltensweisen (oder auch Haltungen) anderer kritisieren, sind für die Technik des Reframing geeignet. Vorgestellte oder geäußerte Verhaltensweisen, Haltungen oder Situationen können, indem sie in einen anderen Rahmen gestellt werden, plötzlich sinnvoll erscheinen und damit eine ganz andere, positivere Bedeutung bekommen. Gleichzeitig wird der Beitrag dieser Verhaltensweisen und/oder Haltungen für das Gesamtsystem (Unternehmen, Abteilung, Projektgruppe, etc.) deutlich sichtbar.

[790] In abgewandelter Form hilft **Splitting**, die Ambivalenzen gegenüber Problemen und die positiven Anteile in Konfliktpositionen herauszuarbeiten. So kann der Vorgesetzte versuchen, Ambivalenz gegenüber der Problemstellung auszudrücken und bei Konflikten bzw. Entscheidungssituationen Sympathie für beide Alternativen anzudeuten. So werden beide Seiten eines Problems oder Themas anerkannt und man schafft gute Voraussetzungen für Veränderungen.

[791] Die Methode des **Reflecting Team** unterstützt Prozesse der Metakommunikation in Gruppen. So können Coachingprozesse von ganzen Teams reflektiert und damit angereichert werden.

doch verantwortlich. Voraussetzungen für ein Gelingen systemischer Führungsintervention sind u. a.:

- dass Führende die Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Systems, sprich des Unternehmens und seiner Mitarbeiter, fördern und
- dass Führungskräfte selbst sich als ständig Lernende sehen, die ihre Art der Gestaltung und Lenkung immer wieder selbstkritisch reflektieren und tradierte Erfahrungen und Strukturgewohnheiten bewusst wieder verlernen.[792]

Zusammenfassend ist **systemische Führung** somit ein Konzept, welches die Bedeutung struktureller und kultureller Führung anerkennt und inkludiert. Eingriffe im Sinne von steuernden Impulsen sind dann möglich, wenn beispielsweise folgende Grundsätze von PROBST (1987) beachtet werden:[793]

- **Behandle das System mit Respekt!** Denn Systeme sind komplex, nicht zu trivialisieren und erfordern in hohem Maße Toleranz. Realitäten bestehen aus zahlreichen Perspektiven, Verständnissen, Werten, etc., die das System prägen. Wir alle sind Teil des Systems, das wir gestalten und lenken.
- **Lerne mit Mehrdeutigkeit, Unbestimmtheit und Unsicherheit umzugehen!** Denn Ambiguität, Unklarheiten und Unsicherheiten sind natürlicher Bestandteil der Beschreibung und Zwecksetzung komplexer Systeme. Jede Simplifizierung oder Reduktion wirkt zerstörend auf die Eigenschaften des Systems.
- **Erhalte und schaffe Möglichkeiten!** Denn Organisationen sollen ermöglichen, nicht befehlen. Redundante Funktionen sind dabei ein Mittel zur Komplexitätsbewältigung; Spezifizierungen sind sorgfältig zu wählen. Das Fundament stellen wenige detaillierte Vorgaben und eine klare Ziel- und Zweckorientierung dar.
- **Erhöhe Autonomie und Integration!** Dies gelingt durch das Streben nach Identitätsverstärkung, durch die Gestaltung und Lenkung der Beziehungen und Interaktionen sowie durch bewusste Ausgrenzung. Heterarchisches Denken und Handeln statt hierarchischer Vorstellungen sind gefragt.
- **Nutze und fördere das Potenzial des Systems!** Durch die Bildung relativ autonomer Teil- und Subsysteme werden Möglichkeiten zur Komplexitätsbewältigung geschaffen. Die Systembeteiligten leisten ihren Beitrag zur Schaffung von Outcome sowie zur Lösung ihrer eigenen Probleme und sind grundsätzlich befähigt, zu befähigen. Die Gestaltungs- und Lenkungsfähigkeit ist über das gesamte System verteilt.
- **Definiere und löse Probleme auf!** Konflikte oder Probleme bieten Chancen. Diese zu erkennen, erfordert Offenheit und die Beschäftigung mit ungewohnten oder neuen Fragestellungen.

---

[792] Vgl. PROBST 1991 in: PINNOW 2008, S. 166.
[793] Vgl. PROBST 1987, S. 114ff. in: LANG o. J., S. 60.

Problembehandlung erfolgt darüber, indem die Natur des Systems und/oder seiner Umwelt so gestaltet wird, dass ein erkanntes Problem erst gar nicht produziert wird. Damit werden sie nicht auf Kosten anderer (Gewinn/Verlust-Situation), durch Kompromisse, durch Ignoranz oder Abwarten „gelöst“. Ebenso gehören nun Selbstkritik, Selbstevaluation und die Freiheit, sich mit ungewohnten, neuen Fragen auseinanderzusetzen, zum notwendigen Inventar.

- **Erhalte Flexibilität und Eigenschaften der Anpassung und Evolution!** Dazu gehört beispielsweise, die Verhaltensbreite des Systems mindestens zu erhalten oder zu vergrößern und die Fähigkeiten, zu lernen, aktiv und bewusst zu gestalten und zu lenken.
- **Strebe vom Überleben zu Lebensfähigkeit und letztlich nach Entwicklung!** Jede Organisation und Planung ist letztendlich darauf ausgerichtet, die Lebensfähigkeit zu erhalten, indem sie Entwicklung ermöglichende Rahmenbedingungen schafft. Besonders das Schlechtfunktionieren oder Fehlen von ökonomischen, wissenschaftlichen (inkl. technologischen), psychisch-sozialen, ethischen und ästhetischen Faktoren und deren Interaktionen stellen Warnhinweise für fehlende Entwicklung dar.
- **Synchronisiere Entscheidungen und Handlungen im System mit zeitgerechtem Systemgeschehen!** Durch eine gewisse Systemsensibilität lassen sich die vernetzten und dadurch unklaren Systembeziehungen und deren kritische Tendenzen und Eigenschaften besser durchschauen. Dazu gehört ebenfalls, zum passenden Zeitpunkt die Dinge auch „geschehen zu lassen“.
- **Halte die Prozesse im Gang – es gibt keine endgültigen Lösungen!** Und wenn es Lösungen gibt, dann sind diese alles andere als einfach einzuführen. Konflikte wie Fluktuationen sind nützlich und schaffen neue Perspektiven oder lernrelevante Problemstellungen. Experimente sind unterstützenswert und Fehler sogenannte Lerngeschenke.
- **Balanciere die Extreme!** Da Extreme systemzerstörend wirken, müssen die Gegensatzpaare Flexibilität und Rigidität, Wandel und Stabilität, Autonomie und Integration, Freiheit und Sicherheit, Individualität und Kollektivität, Varietätserhöhung und -reduktion, Einzigartigkeit und Gleichheit, Lang- und Kurzfristziele ausbalanciert werden. Die Kunst besteht darin, zwischen neuen Perspektiven, Experimenten, Ideen, Einflussnahmen, Handlungen usw. und vergangenen und bestehenden Leistungen, Zielen, Traditionen, Erfahrungen, Simulationen ausgleichend zu wirken. Dabei ist die Geschichte eines Systems zu beachten und die Zukunft aus einer ideal gedachten Gegenwart heraus zu organisieren und zu entscheiden.

5.5.3 FÜHRUNGSMODELLE: DIE ST. GALLER SCHULE UND IHRE MANAGEMENTMODELLE

Vorweggenommen sei, dass Modelle zum Zwecke des besseren Verständnisses die Komplexität der Führungssituation vereinfachen und verallgemeinern. Sie sind nicht nur komplexitätsreduzierend, sondern situations- und unternehmensunabhängig formulierte, normative Denkmodelle, die sowohl theoretische als auch instrumentale Aussagen über die Struktur und die Funktion zielorientierter Organisationsprozesse geben. Nach SPICKERS (2008) dient ein Modell darüber hinaus der erleichternden Einordnung von Managementkonzepten, -werkzeugen und -verfahren.[794]
In der Regel werden das in einer Organisation praktizierte Führungsmodell und die in diesem Kontext genutzten Führungsinstrumente in Form von schriftlich formulierten Managementprozeduren (in sogenannten Führungsgrundsätzen) fixiert. Ihr Rahmen umspannt die Gesamtheit des Führungsprozesses inklusive aller seiner Teilaspekte. Es sei darauf hingewiesen, dass es neben dem hier ausgeführten St. Galler Managementmodell auch weitere systemische Führungsmodelle wie z. B. das Wiener und das Münchner Modell gibt, auf die im Verlauf dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen wird.[795]
Repräsentativ wird in dieser Arbeit die im deutschen Sprachraum renommierte St. Galler Schule mit dem systemtheoretisch fundierten St. Galler Managementmodell herangezogen.[796] Beginnend mit der historischen Skizzierung der Ideen und Vorstellungen der St. Galler Schule und des traditionellen St. Galler Modells befassen sich die Autoren im Anschluss daran mit dem Neuen St. Galler Managementmodell nach RÜEGG-STÜRM (2003). Die Entscheidung für die Konzentration auf diesen Ansatz begründen die Autoren zum einen mit der Anschlussfähigkeit an die dargestellten Theorien sowie zum anderen mit der bereits geleisteten Übertragung des Neuen St. Galler Managementansatzes auf das Management von Schulen durch SEITZ/CAPAUL (2005) und DUBS (2005).

---

[794] Vgl. SPICKERS 2008.
[795] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 239ff. und die dort genannten Autoren; BLEICHER 1999, S. 24f.; STAEHLE 1999, S. 73ff.
[796] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 239ff. und die dort genannten Autoren.

5.5.3.1 GESCHICHTE DES ST. GALLER MANAGEMENTMODELLS[797]

Die Universität St. Gallen wird häufig als die „Wiege des Systemansatzes in der Betriebswirtschaftlehre“[798] bezeichnet. Mitte der Sechzigerjahre schon wurden am Institut der St. Galler Schule unter der Leitung von ULRICH Forschungsarbeiten basierend auf der Systemtheorie und der Kybernetik erstellt, die systemisches Denken im Management ermöglichen.[799] ULRICH und seine Kollegen BLEICHER, PROBST, GOMEZ sowie MALIK[800] revolutionieren mit ihren Forschungsarbeiten die ökonomisch ausgerichtete traditionelle Betriebswirtschaftslehre und überführen sie in eine „system-orientierte Managementlehre“[801]. Anders als bei vielen traditionellen Arbeiten propagieren sie Managementkonzepte mit einem ganzheitlichen Managementverständnis. Dabei postulieren sie den Anspruch, dass sich Manager für alle relevanten Gesichtspunkte einer Organisation zu interessieren und diese ganzheitlich mit ihrer Umwelt zu erfassen haben.[802] Ein wesentlicher Aspekt dabei ist die Praxis des ganzheitlichen Problem-lösens[803] und die damit verbundene „Anleitung zum ganzheitlichen Denken“[804].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für ULRICH drei Aspekte besonders bedeutsam sind:

- ganzheitliches Denken und Handeln zur Komplexitätsbewältigung[805];
- anwendungsorientierte Managementlehre für die Führungspraxis;
- integrative Gestaltung der normativen, strategischen und operativen Managementebenen im Rahmen des ganzheitlichen Gesamtkonzepts[806].

Bereits 1968 stellt ULRICH in seinem Konzept Unternehmen als produktive, soziale, offene und komplexe Systeme vor, die sowohl aus technischen als auch sozialen Elementen bestehen und die in einer permanenten,

---

[797] Vgl. BLEICHER 1999, 71ff.
[798] BARDMANN/GROTH 2001, S. 11 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 240.
[799] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 240; SPICKERS 2008.
[800] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 6, S. 16; STEINKELLNER 2007, S. 240, und die dort zusätzlich genannten Autoren ULRICH 1968, 2001; ULRICH/PROBST 1988; BLEICHER 1972, 1992; PROBST 1987a; 1987b, 1992; KLIMECKI/PROBST/EBERL 1991; GOMEZ 1981, 2001; MALIK 1989, 2000.
[801] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 6.
[802] Vgl. BARDMANN/GROTH 2001, S. 19 in: STEINKELLNER 2007, S. 240.
[803] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 241.
[804] ULRICH/PROBST 1988 in: BLEICHER 1999, S. 71.
[805] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 6, S.12.

dynamischen, wandelbaren und vielfältigen Wechselbeziehung zueinander existieren. Die Untersuchung und Beschreibung solcher Wechselbeziehungen wird danach zu einem Hauptanliegen.[807] Sowohl der Systemansatz von ULRICH (1984), ULRICH/PROBST (1988) als auch das Konzept des integrierten Managements von BLEICHER (1999) bilden die theoretische Grundlage für die Arbeiten des St. Galler Managementansatzes.[808] Durch die systemtheoretische Betrachtungsweise können die inhaltlich vielschichtigen und wechselseitigen Verknüpfungen der Organisationsbestandteile und deren Positionierung innerhalb des gesamten Systems aufgezeigt werden. Durch das Führungshandeln werden nach dieser Vorstellung die verschiedenen organisationsinternen und -externen Teile in ein ganzheitlich wirksames, sozio-techisches System integriert und dadurch erfolgreich.[809] Die Arbeiten der St. Galler Schule gehen davon aus, dass soziale Systeme nur dann sinnvoll geführt werden können, wenn sich die jeweilige Führung bewusst mit der gestiegenen Komplexität und Instabilität innerhalb und außerhalb des zu führenden Systems auseinandersetzt.[810] Um eine Organisation demnach erfolgreich und nachhaltig führen und gestalten zu können, bedarf es einer ständigen Anpassung der Strategie. Dabei ist eine ganzheitlich-systemische Sichtweise auf die Zusammenhänge und Gestaltungsebenen (Prozesse, Strukturen, Kultur, Struktur und Technologie) erforderlich. Erfolgreiche Führung kann somit als ein permanenter wechselseitiger Prozess „des Nehmens und Gebens“ verstanden werden.[811]

---

[806] Vgl. SPICKERS 2008; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 6.
[807] Vgl. ULICH 1984, S. 35, 87; ULRICH/KRIEG 1974; ULRICH 1968.
[808] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 16 und die dort genannten Autoren.
[809] Vgl. ULICH 1984, S. 35, S. 87.
[810] Vgl. BLEICHER 1999, S. 71f.; MAHLMANN 2000, S. 89.
[811] Vgl. OPPERMANN-WEBER 2001, Vorwort; KETS de VRIES 2004, S. 191.

5.5.3.2 DAS TRADITIONELLE ST. GALLER MANAGEMENTMODELL

Das traditionelle **St. Galler Managementmodell**[812] basiert auf den Arbeiten der St. Galler Schule und wird von ULRICH/KRIEG (1974) als „gedankliches Ordnungssystem“[813], als „Leerstellengerüst für Sinnvolles und Ganzheitliches“[814] gesehen. Die Protagonisten gehen davon aus, dass sich damit die zahlreichen Herausforderungen an erfolgreiches und verantwortungsbewusstes Management in einer angemessen komplexen und integrierten Art einordnen lassen.[815]

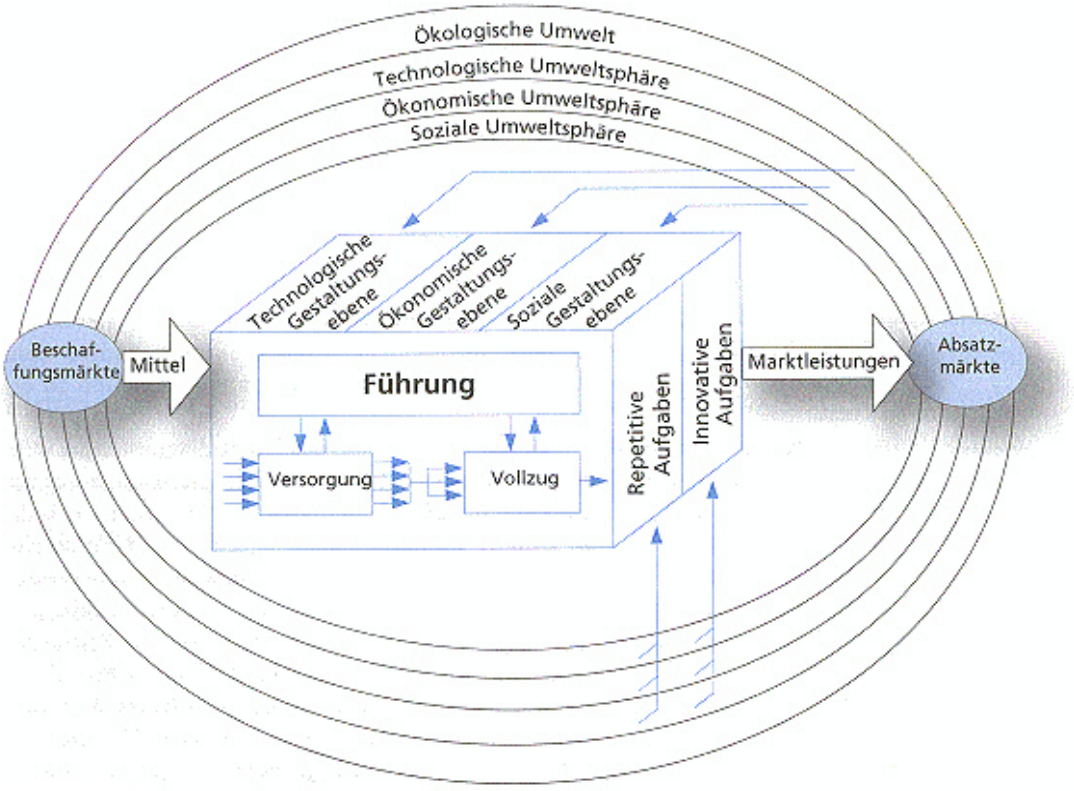


Abbildung 59: Das Unternehmensmodell des ersten St. Galler Managementmodells[816]

---

[812] Vgl. MALIK 2006, S. 381; ULRICH H. 1984, S. 32, S. 35; BLEICHER 1999, S. 16. Siehe ausführlich ULRICH/KRIEG 1974. RÜEGG-STÜRM beschreibt die dem Modell zugrunde liegende Subsummierung verschiedener Denkansätze. Diese werden bei ULRICH (ULRICH/PROBST 1984) als systemisch-konstruktivistischer Ansatz tituliert. Wichtige Einflüsse sind. z. B.: die soziologische Systemtheorie von LUHMANN (1984), die Strukturationstheorie von GIDDENS (1984), sozialkonstruktivistische Perspektiven angewandter Sozialwissenschaft mit Repräsentanten wie DACHLER (1990/1992), BURR (1995), HOSKING/DACHLER/GERGEN (1995/1999) sowie die ethisch-normative Sicht des Ansatzes einer integrativen Wirtschafts- und Unternehmensethik von ULRICH (2001). Es ist ein von ULRICH/KRIEG (1974) in den Sechzigerjahren entwickeltes Managementkonzept, welches in der Urfassung 1972 von ULRICH und KRIEG veröffentlicht und seit dieser Zeit vor allem von BLEICHER (1991) und RÜEGG-STÜRM (2002) kontinuierlich weiterentwickelt wird. Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 16.

[813] ULRICH/KRIEG 1974, S. 5.

[814] BLEICHER 1999, S. 72.

[815] Vgl. SPICKERS 2008.

[816] Quelle: ULRICH/KRIEG 1972/1974 S. 27; vgl. auch RÜEGG-STÜRM 2003, S. 88; SPICKERS 2008.

ULRICH (1984) definiert in diesem Modell die integrierte Führung eines Unternehmens als „Gestalten und Lenken einer gesellschaftlichen Institution im Sinne eines sozialen Systems“[817]. So steht – wie auch in der St. Galler Schule – in diesem Modell die Beschreibung von Unternehmens- und Umweltelementen mit den ihnen eigenen Wechselbeziehungen im Zentrum des Interesses. Das Modell bildet damit das Fundament für eine ganzheitliche und integrierte Definition von Organisationsführung.[818] Es stellt eine Denksystematik zur Verfügung, die es einem Manager erleichtern soll „von isolierten Teillösungen Abstand zu nehmen, indem er anhand einer vorgegebenen Struktur für seinen Denk- und Dialogprozess Gesamtzusammenhänge erkennt und Interdependenzen von Entscheidungen in seine Überlegungen einbezieht“[819].

Die Weiterentwicklung durch BLEICHER (1999) baut auf diesem Erbe auf und verfolgt dabei das Ziel, Führungskräften eine systematische Grundlage zu bieten, „um wesentliche Probleme des Managements strukturiert durchdenken und zu einem integrativen Gesamtkonzept zusammenfügen zu können“[820]. Besondere Aufmerksamkeit erhält das St. Galler Managementmodell im Jahr 1991 durch die pointierte Gliederung der Aufgaben der Organisationsführung in die drei Ebenen des normativen[821], strategischen[822] sowie operativen[823] Managements.

> „Normatives und strategisches Management finden ihre Umsetzung im operativen Vollzug, der im Ökonomischen auf leistungs-, finanz- und informationswirtschaftliche Prozesse ausgerichtet ist. Zum Aspekt der wirtschaftlichen Effizienz tritt in der operativen Dimension die Effektivität des Mitarbeiterverhaltens im sozialen

---

[817] ULICH 1984, S. 87.

[818] Vgl. ULRICH 1984, S. 87; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 22. **Unternehmensführung** wird in diesem Zusammenhang als das Gestalten und Lenken eines sozialen Systems verstanden. Das Ziel ist die Integration von unterschiedlichen sowohl internen als auch externen, teilweise stark differierenden Systemteilen zu einem wirksamen ganzheitlichen sozio-technischen System zu erreichen. Dabei wird Management als eine Funktion gesehen, d. h. ein System von Aufgaben, die sich in enger Anlehnung an ULRICH (1984) als Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweckorientierter sozio-technischer Organisationen definiert.

[819] BLEICHER 1999, S. 16f.

[820] BLEICHER 1999, S. 16.

[821] Das **normative Management** beschäftigt sich mit den grundsätzlichen Zielen, Prinzipien, Normen und sogenannten Spielregeln der Organisation. Diese sind darauf ausgerichtet, die Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit sicherzustellen. Vgl. BLEICHER 1999, S. 74; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 71.

[822] Das **strategische Management** ist am Aufbau, der Pflege und dem Ausschöpfen der Erfolgspotenziale orientiert. Vgl. BLEICHER 1999, S. 75; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 72.

[823] Das **operative Management** meint die auftragsbezogene, lenkende, gestaltende und entwickelnde Durchsetzung und Sicherung des Organisationswillens in Prozessen. Vgl. BLEICHER 1999, S. 438; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 72.

Zusammenhang. Sie drückt sich vor allem in der Kooperation und vertikalen sowie horizontalen Kommunikation von sozial-relevanten Inhalten aus. Die Funktion des operativen Managements besteht darin, die normativen und strategischen Vorgaben vollziehend in Operationen, die sich an Fähigkeiten und Ressourcen ausrichten, umzusetzen.“[824]

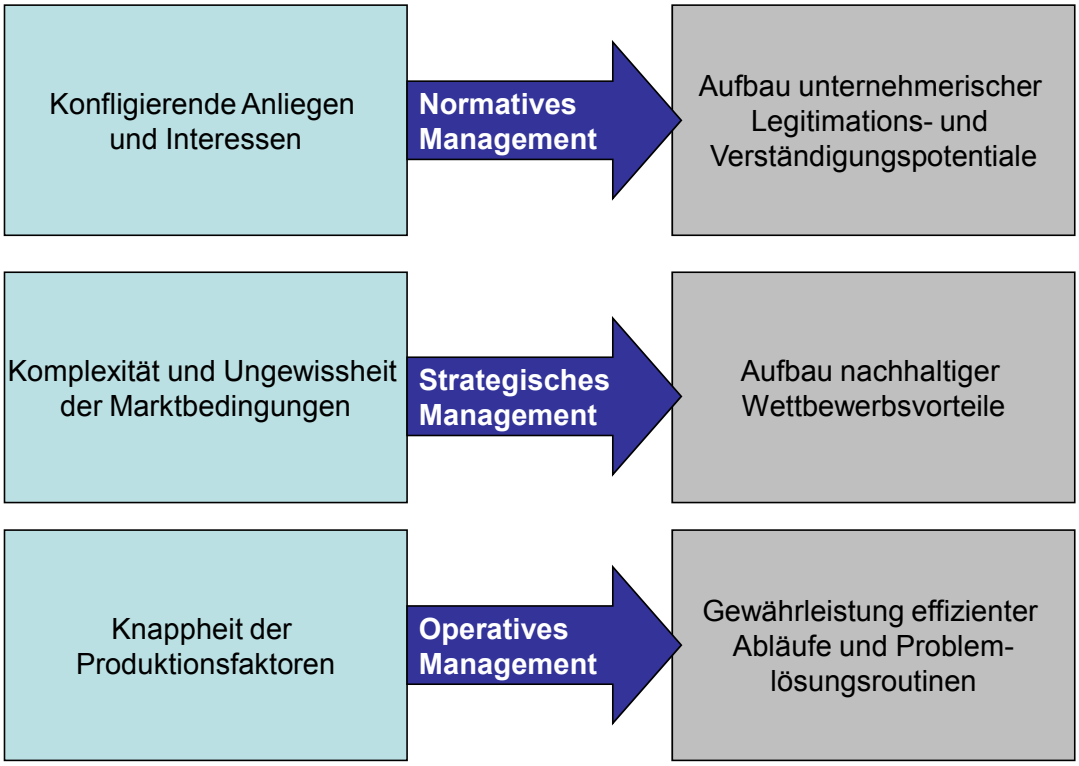


Abbildung 60: Dimensionen des Managements[825]

Dabei basieren die Weiterentwicklungen und Konkretisierungen zum Konzept des integrierten Managements von BLEICHER (1999) auf den biokybernetischen Grundlagen von MALIK, der Selbstorganisation nach PROBST[826] und den Forderungen von ULRICH nach einer Integration von normativen, strategischen und operativen Managementebenen innerhalb des ganzheitlichen Managementmodells.[827]

[824] BLEICHER 1999, S. 76ff.
[825] Quelle: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 71 in Anlehnung an ULRICH/FLURI 1995, S. 19.
[826] Vgl. MALIK 1989, S. 38f., S. 80, S. 175; MALIK 1989a, S. 135; PROBST 1987, S. 50.
[827] Vgl. BLEICHER 1999, S. 71ff.

In der folgenden Darstellung werden neben den drei Dimensionen ferner die integrativen Aspekte betont:

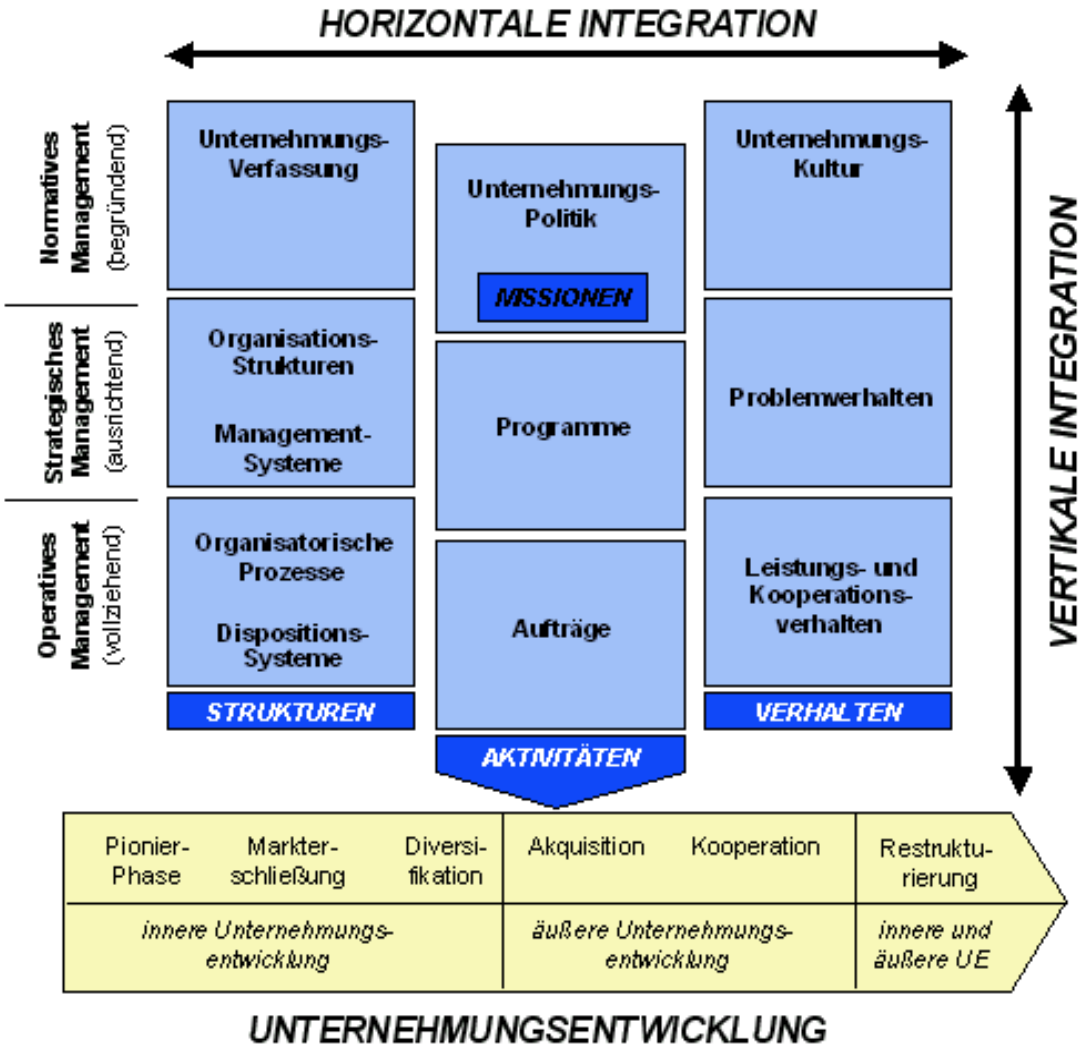


Abbildung 61: Das Konzept des integrierten Managements[828]

Während in der traditionellen Wahrnehmung die **Lenkung** im Mittelpunkt der Führungsaktivitäten steht, fokussiert BLEICHER (1999) das **Gestalten** und **Entwickeln der Rahmenbedingungen**, um die „Rolle der Selbstgestaltung und Selbstentwicklung von sozialen Systemen“[829] zu ermöglichen. Demnach sind die wesentlichen Funktionen des Managements das „Gestalten und Lenken von zweckorientierten sozialen Systemen“[830]. ULRICH (2001)

---

[828] Quelle: SPICKERS 2008 angelehnt an BLEICHER 1991; siehe auch BLEICHER 1999, S. 77, S. 82.

[829] BLEICHER 1999, S. 54.

[830] Vgl. ULRICH 2001, S. 110, S. 244. Im Verständnis von ULRICH (1988) werden soziale Systeme gleichgestellt mit dem Begriff „Organisation“. Organisationen sind als „zweckgerichtete, handlungsfähige, gegenüber ihrer Umwelt offene, aus einer Vielzahl unterschiedlicher Komponenten aufgebaute und ein komplexes Beziehungs- und Verhaltensgefüge darstellende Ganzheiten“ (ULRICH H. 2001, S. 112) zu verstehen. Sie sind gekennzeichnet durch die Merkmale (vgl. ausführlich ULRICH 1988): Ganzheitlichkeit, Vernetztheit, Offenheit, Komplexität, Ordnung, Lenkfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit und Wertigkeit.

konstatiert, dass diese zielgerichteten und fortdauernden Handlungen einen unablässigen Prozess darstellen. Sie werden durch die Gestaltung[831] im Sinne des menschlichen Handelns erzeugt, als Ganzheit erhalten und kontinuierlich entwickelt.[832] Das System wird durch den Aspekt des Lenkens in einem definierten Zustand geführt oder in diesem gehalten sowie kontrolliert.[833]

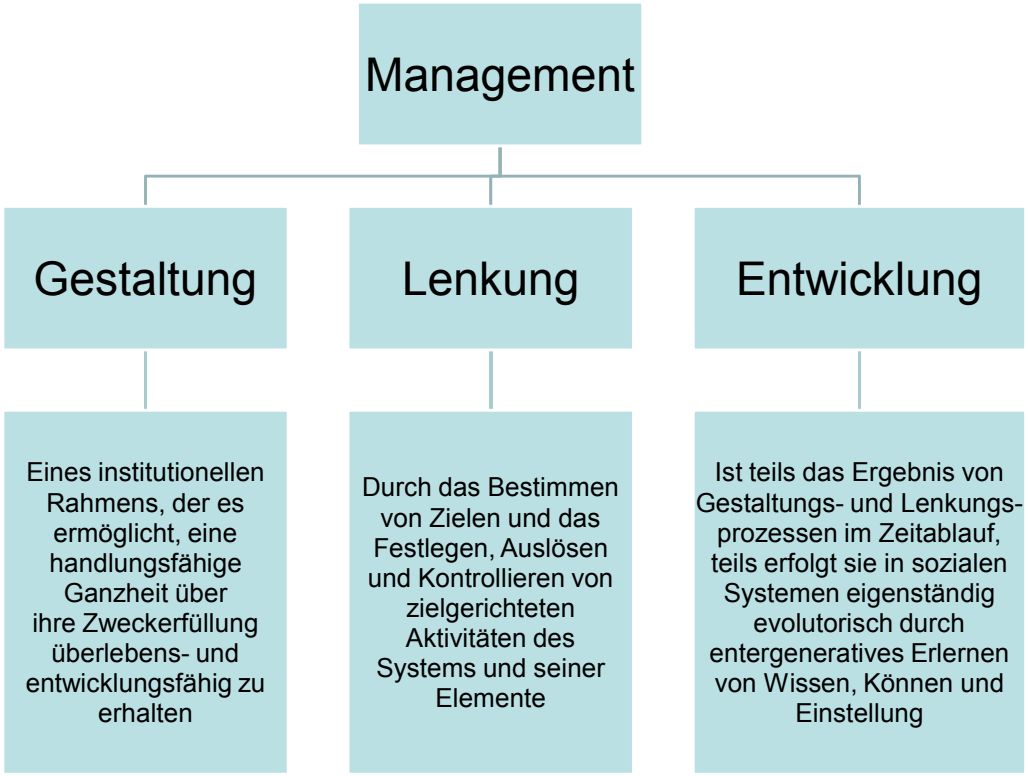


Abbildung 62: Funktion des Managements nach BLEICHER (1999)[834]

BLEICHER (2004) greift diesen Gedanken auf und ergänzt ihn durch die Dimension Entwicklung (Output dieser beiden Prozesse),[835]

Ziele des St. Galler Managementmodells sind nach BLEICHER (1999):

„1. Eine dimensionale Ordnung von Entscheidungsproblemen des Managements vorzunehmen
2. Bereitstellung eines
   - problembezogenen Ordnungsrahmens und
   - Vorgehensmusters zur integrativen Konzipierung von Lösungs-

[831] Dieser gestalterische Aspekt umfasst die Aufgabe, eine Organisation in ihren Teilen immer wieder neu zu definieren (zu erschaffen) und diese durch stete Umgestaltung als Ganzes zu erhalten.
[832] Vgl. ULRICH 1983.
[833] Vgl. ULRICH 2001, S. 113.
[834] Quelle: BLEICHER 1999, S. 54.
[835] Vgl. BLEICHER 2004, S. 60f.

richtungen unter Beachtung kontextualer und situativer Bedingtheiten der Unternehmensentwicklung,
- die als Konzeptionshilfen für die Eigenreflexion oder den Dialog zur Positionierung von Lagen und Absichten dienen."[836]

Selbstverständlich gibt es Kritiken an dem traditionellen St. Galler Ansatz:

> „Häufig wurde auch der Verdacht gehegt, dass der St. Gallener Ansatz keinen wirklichen Unterschied zu klassischen Managementansätzen macht, einen „Rückfall" in längst geglaubte Steuerungsphantasien darstellt oder Neues suggeriert, ohne dass Neues dabei herauskommt. Auf theoretischer Ebene liegt der Vorwurf nahe, St. Gallen habe den Übergang hin zu einer Kybernetik zweiter Ordnung, wie vor allem von Heinz von Foerster, Humberto Maturana, George Spencer-Brown und Niklas Luhmann ausgearbeitet worden ist, nicht wirklich mitvollzogen."[837]

Die wesentliche Kritik bezieht sich darauf, dass dieser Ansatz sich zwar auf die Beobachtung von Systemteilen, deren Vernetzung und Rückkopplungsprozesse konzentriert, dabei aber den Zusammenhang mit „Führungskräften als Beobachter" außer Acht lässt.[838]

5.5.3.3 Das Neue St. Galler Managementmodell

Die aktuellste Modifikation des Modells findet sich bei RÜEGG-STÜRM (2003) in Form des **Neuen St. Galler Managementmodells**.[839] Sowohl RÜEGG-STÜRM (2001) als auch STEINKELLNER (2007) führen kritisch dazu aus, dass viele der Arbeiten dieser Schule auf „Grundvorstellungen der klassischen Systemtheorie und der Kybernetik 1. Ordnung"[840] beruhen.

> „Aber die Kybernetik 1. Ordnung und das hier angesprochene kybernetisch-funktionalistische … Grundmodell ist heute in der Systemtheorie selber freilich nicht mehr in gleichem Masse Paradigma prägend, wie das in den Sechzigern und Siebzigern noch der Fall gewesen ist."[841]

RÜEGG-STÜRM (2003) setzt sein adaptiertes Modell mit einer „Orientierungskarte für Managementfragestellungen"[842] gleich. Die

---

[836] BLEICHER 1999, S. 73.
[837] STEINKELLNER 2007, S. 244.
[838] Vgl. STEINKELLNER 2007, S. 245 und die dort genannten Autoren.
[839] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003.
[840] RÜEGG-STÜRM 2001, S. 77 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 245.
[841] KIRSCH/KNYPHAUSEN 1991, S. 76 zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 245.
[842] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 13.

Ergänzungen konzentrieren sich vor allem auf die zuvor kritisierten Punkte und erweitern den traditionellen St. Galler Managementansatz um die folgenden Aspekte:[843]

- die Betonung der ethisch-normativen Dimension der Organisationsführung;
- die Interessen und Bedürfnisse der Anspruchsgruppen;
- eine prozessorientierte Herangehensweise an Unternehmungen durch den Zeitwettbewerb und der zunehmenden Bedeutung des Managements sozialer Prozesse;
- die Einführung und Betonung der Ordnungsmomente: Strategie, Kultur und Struktur;
- eine Neudefinition und Ausweitung des Ressourcenbegriffes.

[843] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 6f., S. 89; SPICKERS 2008.

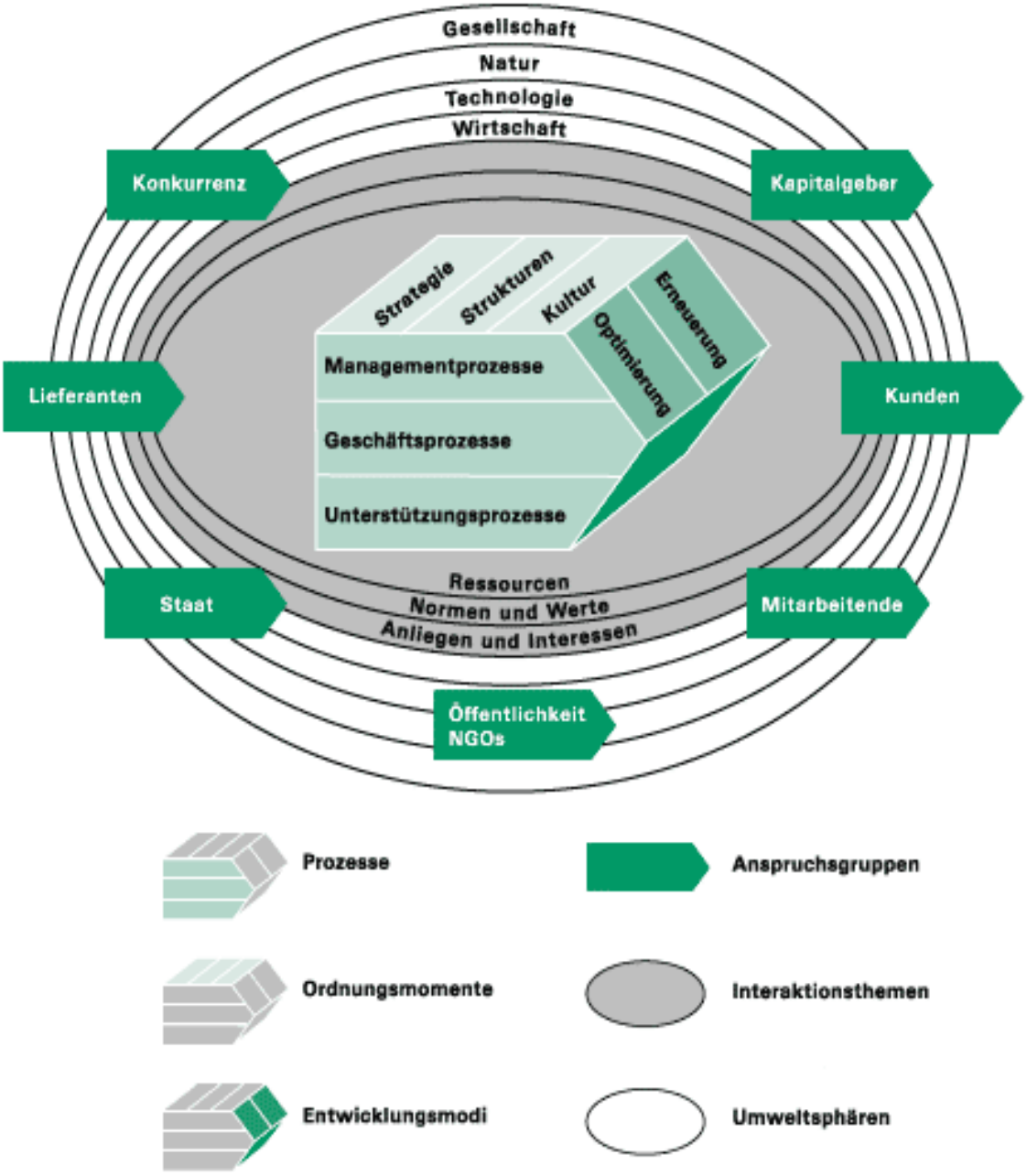


Abbildung 63: Das Neue St. Galler Managementmodell im Überblick[844]

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, besteht das neue St. Galler Managementmodell aus Grundelementen, die im Folgenden überblicksartig erläutert werden:[845]

- Umweltsphären
- Anspruchsgruppen

[844] Quelle: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 22.

[845] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, im Überblick insbesondere S. 21f. In seinen Ausführungen wird das Modell detailliert dargestellt. Auf einen Vergleich des alten und des neuen Modells wird in dieser Arbeit verzichtet. Vgl. auch SPICKERS 2008.

- Interaktionsthemen zwischen der Firma und ihren Anspruchsgruppen (Ressourcen, Normen und Werte, Anliegen und Interessen)
- Ordnungsmomente (Strategie, Struktur und Kultur)
- Prozesse
- Entwicklungsmodi (Erneuerung und Optimierung)

5.5.3.3.1 UMWELTSPHÄREN

Die äußeren vier Ellipsen stellen die Umweltsphären[846] einer Organisation dar. Zu diesen werden im Allgemeinen die Gesellschaft, die Natur, die Technologie und die Wirtschaft gezählt. Sie beschreiben die zentrale Ausrichtung allen Handelns einer Organisation.[847]
Unter „Umfeld“ versteht MALIK (2007) eine „Vieldimensionalität“[848], die unter Einbeziehung der Wissensgrenzen über die konkrete Umwelt der Organisation alles Bekannte oder auch Unbekannte umfasst:

> „Management muss den Bezugspunkt in der Umwelt haben, in der die zu managende Institution zu funktionieren hat. Wer sein Umfeld nicht versteht, hat keine Chance für richtiges Management. Er kann sich weder an seine Umwelt sinnvoll anpassen, noch kann er sie gestalten.“[849]

Deshalb ist es aufgrund des ständigen Wandels durch Selbstorganisation auch bei intensiven Anstrengungen und Einflussmöglichkeiten unmöglich, diese zu dominieren.[850] RÜEGG-STÜRM (2003) bemerkt, dass es sich bei den vier aufgeführten Umweltsphären nicht um

> „klar identifizierbare Gegebenheiten handeln würde. So lässt sich nicht strikt darüber entscheiden, ob beispielsweise Entwicklungen im Immaterialgüterrecht eher der Umweltsphäre Gesellschaft […], der Umweltsphäre Technologie […] oder der Wirtschaft […] zuzuordnen sind. Mit anderen Worten verkörpern Umweltsphären lediglich analytische Strukturierungshilfen zur Identifikation erfolgskritischer Trends.“[851]

---

[846] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23, S. 25ff.; MALIK 2007, S. 120ff.; STAEHLE 1999, S. 419f.
[847] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23.
[848] MALIK 2007, S. 122.
[849] MALIK 2007, S. 120.
[850] Vgl. MALIK 2007, S. 45, S. 120f.
[851] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 27.

5.5.3.3.2 ANSPRUCHSGRUPPEN (STAKEHOLDER)

In den äußeren Kreisen des Modells sind verschiedene Anspruchsgruppen einer Organisation positioniert. Diese Aufteilung stellt keine Absolutheit dar. Die Anspruchsgruppen sind als

> „organisierte oder nicht organisierte Gruppen von Menschen, Organisationen und Institutionen zu verstehen, die von den unternehmerischen Wertschöpfungs- und manchmal auch Schadschöpfungsaktivitäten betroffen sind.“[852]

Zwischen ihnen finden vielfältige, direkte oder indirekte Interaktionen statt. Der Output aus den Aktivitäten der Akteure ist an den Wünschen und an der Nachfrage der Kunden (auch als Leistungsempfänger bezeichnet) orientiert. Da die meisten Organisationen nicht in monopolaren Strukturen agieren, teilen sie sich den Markt mit ihren Mitbewerbern (Konkurrenten). Im Rahmen der Zweckorientierung von sozio-technischen Systemen müssen die Akteure (das Management) ausreichende Kenntnisse über diese Anspruchsgruppen besitzen.[853]

5.5.3.3.3 INTERAKTIONSTHEMEN

Die sich an die Umweltsphären anschließenden, im Modell grau hinterlegten Ellipsen werden als Interaktionsthemen[854] bezeichnet. Unter diesen werden verschiedene Arten von Interaktionen in Form von kommunikativen Prozessen mit den Anspruchsgruppen verstanden. In solchen Kommunikationsprozessen werden die Forderungen und Wertschöpfungsergebnisse der jeweiligen Austauschbeziehung mit den Umweltsphären geltend gemacht. Dabei werden personen- und kulturgebundene Elemente (wie Normen, Werte, Anliegen und Interessen) sowie objektgebundene Elemente (im Sinne von Ressourcen) unterschieden.[855] Damit wird vermehrt der Fokus auf die Erkenntnis gelenkt, das Management in beträchtlichem

---

[852] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23.

[853] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23, S. 29ff. Zu diesen Gruppierungen zählen u. a. Mitarbeiter, Kunden, Lieferanten, Kapitalgeber aber auch Organisationen im Allgemeinen sowie Institutionen, die in Verbindung mit der Wertschöpfungskette der betroffenen Organisation stehen. Auch die Anspruchsgruppen sind im Modell nur exemplarischer Natur und können beliebig durch systemrelevante Gruppierungen ergänzt oder ersetzt werden.

[854] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23, S. 33ff. Dazu zählen vor allem Ressourcen, Normen und Werte.

Maße bedeutet, Sachverhalte zu analysieren und zu interpretieren, mit Sinn zu versehen sowie die Abstimmung von Erwartungen und Leistungen zu bewältigen.[856]

5.5.3.3.4 ORDNUNGSMOMENTE

Die Wertschöpfungsaktivitäten einer Organisation sind komplex und verlaufen häufig nicht in offensichtlichen Kommunikations- und Handlungsmustern. Diese Aktivitäten geben dem organisationalen Alltagsgeschehen eine kohärente Form, indem sie diesen eine grundlegende Ordnung verleihen und das Handeln auf die Erzielung definierter Wirkungen und Ergebnisse ausrichten. Die Ordnungsmomente[857] unterteilen sich in die Dimensionen **Strategie**, **Struktur**, **Kultur** und bilden so die **Mikropolitik**[858] einer Organisation. Sie sind keine ausschließlich sachlogisch-rationalen Aspekte im Sinne des Gesamtinteresses, sondern immer geprägt durch die Interessen der agierenden Einzelpersonen.[859]

Kultur

Die Struktur umfasst den sichtbaren oder formalen Teil (Sachebene) einer Organisation. Währenddessen werden unter der Kultur[860] „alle symbolischen Bezugspunkte und Gewissheiten, an denen wir Menschen uns im alltäglichen Reden und Handeln in einer selbstverständlichen Weise orientieren und auf die wir uns verlassen können“[861], verstanden.
Es gibt vielfältige Definitionsversuche für den Terminus der Unternehmens- bzw. Organisationskultur:[862]

---

[855] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23.
[856] Vgl. SPICKERS 2008.
[857] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23, S. 37ff. und die dort genannten Autoren BURNS 1961; CROZIER/ FRIEDBERG 1979; KÜPPER/ORTMANN 1986, 1988; NEUBERGER 1995; SANDNER 1992. **Ordnungsmoment** im St. Galler Managementmodell ist an GIDDENS' Terminus der „Strukturmomente“ angelehnt. Vgl. hierzu ausführlich GIDDENS 1984/1997, S. 240ff. Dabei wird unter diesen eine ordnende und strukturierende Kraft verstandenen, die mit den Sprachstrukturen (Grammatik, Semantik) verglichen wird.
[858] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 38f. Die Entwicklungen von Strategie, Struktur und Kultur sowie von Zielen und den damit zusammenhängenden Prozessen kommen durch mikropolitische Verhandlungsprozesse zustande.
[859] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23, S. 38f. Die individuellen Eigeninteressen können auf die Realisierung persönlicher Lebensprojekte (WATSON 1994) oder auf institutionalisierte Ziele (DYLLIKCK 1989) ausgerichtet sein.
[860] Vgl. MALIK 2007, S. 238ff.; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 54ff.; BLEICHER 1999, S. 226ff.; PINNOW 2008, S. 153ff.; STAEHLE 1999, S. 65, S. 497ff., S. 928.
[861] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 55.
[862] Vgl. ROSENSTIEL 2003, S. 379; SCHEIN 1985, S. 9.

- Sie kann als die Summe der von Menschen geschaffenen, weitergegebenen und damit zeit- und gruppenspezifischen Inhalte und Gestaltungen gesehen werden.
- Sie besteht aus allgemein anerkannten, gemeinsam bzw. von (fast) allen geteilten Regeln.
- Sie ist ein verhältnismäßig kohärentes System (eine „Ganzheit“), die jedoch antagonistische Subkulturen beinhalten kann.
- Ausprägungen und Bestandteile sind charakteristisch und einzigartig und unterscheiden eine Gruppe oder einen Zeitabschnitt signifikant von anderen.
- Sie befinden sich kontinuierlich in Metamorphose.
- Sie sind zeitgleich Resultat wie Medien sozialer Interaktionen und lassen sich an realen Produkten und Praktiken feststellen.
- Sie durchdringen den gesamten Lebenszyklus und sind funktionalistisch zur Bewältigung von relevanten Problemen einsetzbar.

Konstituierende Elemente einer Unternehmenskultur sind nach RÜEGG-STÜRM (2003):[863]

- Normen und Werte,[864]
- Einstellungen und Haltungen,
- Geschichten und Mythen zu wichtigen Veränderungen, Verzweigungen oder gar „Bruchstellen“ in der Unternehmenshistorie,
- Denk-, Argumentations- und Interpretationsmuster,
- Sprachregelungen sowie
- kollektive Annahmen und Hintergrundüberzeugungen, auf welche Menschen bei ihrem täglichen Denken und Handeln meist unbewusst Bezug nehmen und die sie genau dadurch stets neu reproduzieren.

Der umfassende Begriff der Organisationskultur kann als die „gelernte Reaktion auf Probleme und Herausforderungen in Bezug auf das Überleben und auf die interne Integration der Mitarbeiter dieser Organisation“[865] definiert werden und beschreibt den Charakter einer Organisation. Des Weiteren kann sie als symbolisches System gesehen werden, welches die Werte und Annahmen in Symbolen, Zeremonien und Mythen widerspiegelt.[866] Organisationskulturen basieren immer auf (unbewussten) Annahmen, welche die Beziehungen und Interaktionen der Mitglieder beeinflussen. Diese Annahmen sind unsichtbare und unbewusst vorhandene Phänomene, die als

[863] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 55f. Zum Begriff Unternehmenskultur vgl. dort ebenso genannten z. B. SCHEIN 1985; SACKMANN 1991; LATTMANN 1990.

[864] Werte und Normen leiten das Verhalten der Organisationsmitglieder und helfen Informationen, Strukturen, Systeme und Träger zu selektieren. Damit prägen sie unterstützendes und ablehnendes Verhalten und haben so Einfluss auf die Organisationsentwicklung. Vgl. BLEICHER 1999, S. 226.

[865] DUBS 2005, S. 108.

selbstverständlich wahrgenommen werden, sich in konkreten Verhaltensweisen oder Aktionen manifestieren und so auf einem höheren Wahrnehmungsgrad bewusst werden können. In diesem Kontext entwickeln sich Werte und Absichten zu mehr oder weniger konkret artikulierten Zielen und konstanten Denk- und Handlungsmustern, die als Kultur des Systems Gestalt annehmen.[867]

RÜEGG-STÜRM (2003) vergleichen die Unternehmenskultur mit einem Eisberg, bei dem ebenfalls nur ein geringer Teil sichtbar ist (hier die Struktur – z. B. organisatorische Festlegungen, Reglemente, Vorschriften, Handbücher etc.) und der wesentlich größere Teil verborgen bleibt (in diesem Fall die Kultur im Sinne von Normen, Werten, Einstellungen, Haltungen, Argumentations- und Denkmustern, kollektiven Erwartungen und Hintergrundüberzeugungen, Sprachregelungen).[868]

Neben der expliziten, strukturellen Festlegung und eines kollektiven, impliziten oder expliziten Hintergrundwissens bedarf es eines gemeinsamen, selbstverständlich angenommenen Sinnhorizonts, damit eine Organisation zeitgemäß mit vielfältigen Bedürfnissen, Interessen und Impulsen aus der Außen- und auch der Innenwelt umgehen kann.[869] Es sind die immateriellen „Wirkmomente, die zum einen eine materielle Verkörperung haben können, wie Kunstwerke oder Artefakte mit großer symbolischer Wirkung, […] zum anderen aber größtenteils immaterieller Natur sind.“[870] Unter immateriellen Wirkmomenten werden gemeinsam geteilte und nirgendwo niedergeschriebene Erwartungen in Form von Geschichten oder Mythen im Sinne von verdichteten gemeinsamen Erfahrungen verstanden. Damit sind Haltungen, ungeschriebene Regeln und implizite Kontrakte[871] gemeint, die eine Ordnungskraft darstellen und zu routinierten Abläufen führen. „Diese immateriellen – und teilweise auch durch Symbole materiell verkörperten – Wirkmomente bilden in ihrer Gesamtheit die Kultur einer Unternehmung im

---

[866] Vgl. OUCHI 1982 in: DUBS 2005, S. 108.
[867] Vgl. DUBS 2005, S. 118f.
[868] Vgl. FRENCH/BELL1994, S. 33 in: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 60.
[869] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 231; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 54f.
[870] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 55.
[871] Vgl. hierzu WEICK 1979, S. 18f.

Sinne eines selbstverständlichen, Orientierung stiftenden Sinnhorizonts.“[872] Dabei sind Führung und Kultur einer Organisation zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Im Hinblick auf die Unternehmenskultur haben Führungskräfte als aktive Gestalter und Kulturträger eine Schlüsselfunktion im organisationalen Wandel.[873] Denn Führung findet nicht in einem Vakuum statt, sondern steht in enger Abhängigkeit zu Werten, Normen, Einstellungen und Denkweisen aller Organisationsmitglieder. Durch die Organisationskultur wird die Verhaltensdimension normativen Managements adressiert; das Verständnis von Management ist damit elementarer Bestandteil der jeweiligen Organisationskultur.[874] BLEICHER (1999) fasst es so zusammen:

> „Der Führung kommt bei der Entstehung einer Unternehmungskultur eine außergewöhnliche prägende Rolle zu. […] In weiteren Entwicklungen werden Kulturen durch Vorbild und Vorleben der Führung für alle sichtbar asymmetrisch stark beeinflusst. Jedem Verhaltensakt kommt eine symbolische Bedeutung zu, die von den Mitarbeitern aufmerksam auf ihre Übereinstimmung mit in Leitlinien schriftlich deklarierten Grundsätzen hin überprüft werden. Kulturveränderung verlangt daher immer eine eindeutige und einheitliche Identifikation aller Führungskräfte mit veränderten Werten und Normen.“[875]

Dabei ist es Aufgabe der Führungskräfte, die Organisationskultur so zu etablieren, dass sie auf der einen Seite die Mitarbeiteridentität wahrt und gleichzeitig eine Offenheit gegenüber der Organisationsumwelt gewährleistet.[876] Beide Aspekte hängen wechselseitig voneinander ab; so kann Unternehmenskultur als Bedingung und als Folge von Personalführung aufgefasst werden.

> „Geltende Konventionen neu zu definieren oder umzudeuten ist schwierig und bisweilen ‚delikat‘, weil dieser Prozess mit Veränderungen einhergeht, den andere durchleben sollen. […] Kulturmanager lösen durch die Gestaltung einer neuen Firmenkultur Ängste und folglich Widerstände bis hin zu Boykottierungen aus.

---

[872] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 55.
[873] Vgl. PINNOW 2008, S. 154.
[874] Vgl. DRUCKER 2002 in: PINNOW 2008, S. 153.
[875] BLEICHER 1999, S. 229.
[876] Vgl. PINNOW 2008, S. 22.

> Diese entgegenwirkenden Aktivitäten müssen [Führungskräfte] abfedern. Das stellt an sie höchste Anforderungen.“[877]

Zum Aufgabenspektrum von Führungskräften gehört es deshalb, Sinnveränderungen durch Kommunikation transparent und verständlich zu machen und den Spannungszustand zwischen Verflüssigung[878] und Verfestigung aktiv zu gestalten. Dazu gehört es, Opinion Leader des Wandels zu identifizieren und sie als Mittler, Treiber, Promoter für Innovations- und Veränderungsprozesse wirken zu lassen.

> „Es gibt letztlich keine effizientere Steuerung als eine ausgeprägte, in sich stimmige Unternehmenskultur. Wenn nämlich die allgemeine Marschrichtung stimmt, kann man den Rest vertrauensvoll der dezentralen Selbstorganisation überlassen. Aufwendige Koordinations- und Kontrollsysteme entfallen. Dies ist der Hauptgrund, weshalb ‚Unternehmenskultur‘ mittlerweile die Bedeutung eines zentralen Erfolgsfaktors erlangt hat.“[879]

Strategie

Die strategischen Führungsaktivitäten lassen sich in zwei unterschiedliche Orientierungen unterteilen: Zum einen gibt es Strategien[880], die an der Wertschöpfung und den Geschäftsaktivitäten ausgerichtet sind, und zum anderen Strategien, die zur Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für einen langfristig ökonomischen Erfolg entwickelt werden. Der Inhalt einer Strategie muss Auskunft über die möglichen Anspruchsgruppen, das zukünftige Leistungsangebot, den Fokus der Wertschöpfung, über die erforderlichen Kernkompetenzen und die möglichen Kooperationsfelder geben. Diese Themenfelder sind eng aneinander gekoppelt und müssen deshalb parallel bearbeitet werden. Die daraus entstehenden Ergebnisse werden zu Zielen und stellen das strategische Orientierungswissen in Form einer Organisationsstrategie inklusive der detaillierten Geschäftsfeldstrategien dar.[881] Nach MALIK (1989) findet strategisches Management auf einer übergeordneten Ebene und nicht auf der konkreten Objektebene statt.

---

[877] MAHLMANN 2000, S. 142f.
[878] In diesen Prozessen bedeutet Verflüssigen das Aufgreifen und Umdeuten von Gegebenem. Vgl. z. B. NEUBERGER 2002, S. MAHLMANN 2000, S. 142f.
[879] DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 452.
[880] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 39ff.; MALIK 2007, S. 180ff.; STAEHLE 1999, S. 547, S. 601, S. 796f.
[881] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 39ff.

Das bedeutet, dass Management nicht aus der Lösung tatsächlicher strategischer Steuerungsprobleme, sondern aus einer bewussten und zielorientierten Gestaltung der Struktur des jeweiligen Systems unter Berücksichtigung der Flexibilität unerwarteter Ordnungsprozesse besteht.[882] Er zitiert DRUCKER, der Strategie nicht als Entscheidungen in der Zukunft definiert, sondern als Futurität, also als Zukunftswirkung heutiger Entscheidungen, auch derjenigen, die man nicht trifft. Strategien müssen demnach prinzipiell einen offenen Zeithorizont haben.[883]
Das bedeutet dennoch, dass „jede Strategie mittels eines Portfolios strategischer Initiativen oder Projekte zu konkretisieren“ ist, die verbindlich Auskunft über „notwendige Ressourcen, zu beachtende Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Initiativen, beteiligte Akteure […], einen Vorgehens- und Zeitplan sowie die Eckpfeiler einer tragfähigen Projektorganisation“[884] gibt.

Struktur

Jede Organisation benötigt eine tragfähige, widerstandsfähige Struktur[885], deren wichtigste Anforderung die Funktionssicherheit in jedem anzunehmenden Zustand ist. Die Struktur bestimmt die Funktionsfähigkeit der Organisation und gibt so einen Rahmen für erfolgreiches Handeln.[886] Strukturen haben darüber hinaus die Funktion, eine den Anforderungen entsprechende Arbeitsteilung (Differenzierung) festzulegen, um dadurch Effizienz und Produktivitätsgewinne zu erzielen. Des Weiteren sorgen Strukturen dafür, dass die in einem Arbeitsprozess erreichten Einzelleistungen koordiniert und effektiv zu einer Gesamtheit zusammengefügt werden können.[887] Nach PROBST (1987) stellen Strukturen zeitlich konstante Aspekte dar und sind der Inbegriff von Ordnung.

> „Strukturierung umfasst alle Rahmen setzenden, aperiodischen Aktivitäten der Führung, während die Koordination die sach- und personenbezogenen Handlungen zur Leitung des Arbeitsprozesses

[882] Vgl. MALIK 1989a, S. 135.
[883] Vgl. MALIK 2007, S. 184.
[884] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 42.
[885] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 47ff.; MALIK 2007, S. 17, 119, 213ff.; PINNOW 2008, S. 149ff.
[886] Vgl. MALIK 2007, S. 119.
[887] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 48f.

einschließt.“[888]

> „Die Organisationsstruktur besteht aus einer Struktur der Arbeitsteilung, wozu die Aufgabenverteilung, die Kommunikationsstruktur und die Machtstruktur, einschließlich der formalen Leistungshierarchie, zählen. Die Kommunikations- und die Machtstruktur[889] werden von der Struktur der Arbeitsteilung bestimmt, wirken aber auch auf sie zurück.“[890]

In der Organisationsforschung wird eine Aufteilung in die Aspekte Aufbau-[891] und Ablaufstruktur[892] vorgenommen, die i. d. R. schriftlich fixiert wird und Regelungen zur Sicherstellung der Ordnung enthält.[893] Eine Trennung ist in der Praxis nicht trivial, da die Organisationsstruktur sowie die darin vollzogenen Abläufe untrennbar miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Beide Dimensionen agieren synchron und sind lediglich unterschiedliche Betrachtungsweisen der formalen Organisationsstruktur. Dabei ist die Entstehung von Aufbau- oder Ablaufstrukturen selbst als Prozess zu verstehen. Strukturen – im Sinne von Ordnung oder Organisationen – entstehen mit der Zeit aus dem Zusammenwirken von Interventionen und Interaktionen der Beteiligten. Ordnung entsteht dementsprechend aus Prozessen des Strukturierens.[894]
Die am häufigsten anzutreffende Aufteilung ist eine hierarchische, die verschiedene Funktionen (z. B. Produktion, Logistik, Marketing, Personalwesen etc.) sowie Positionen innerhalb der Struktur der Organisation

---

[888] LANG o. J., S. 10.

[889] Dabei versteht PINNOW (2008, S. 150) unter der formalen Machtstruktur ein Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen den Mitgliedern einer Organisation und die damit verbundene Legitimierung von Führungsansprüchen.

[890] PINNOW 2008, S. 149.

[891] Die **Aufbauorganisation** informiert über die elementaren Merkmale, wie z. B. Aufgaben und Aktivitäten in arbeitsteiligen Strukturen gebündelt und geführt werden. Als grafische Darstellungen sind beispielsweise das Organigramm und Handbücher üblich. Orientiert an den Metazielen der Organisation besteht die Aufgabe der Aufbauorganisation in der sinnvollen Fragmentierung der Arbeitsschritte, der arbeitsteiligen Gliederung (Analyse und Zerlegung der Gesamtaufgabe) sowie der anschließenden Zusammenführung dieser zu einer ganzheitlichen Ordnung der organisationalen Handlungsprozesse (z. B.: Stellenbildung und die Aufgabensynthese, die die Kompetenz, die Verantwortung, die Instanzen- und Abteilungsbildung, die Dezentralisation und die Zentralisation, das Ergebnis der Aufbauorganisation, das Aufgabengefüge, das Kommunikationssystem enthält). Vgl. KOSIOL 1969, Sp. 172 in: WÖHE 1986, S. 157; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 49; WÖHE 1986, S. 157; GAITANIDES et al. 1994, S. 5 in: STAEHLE 1999, S. 751; STAEHLE 1999, S. 751, S. 739ff.; BLEICHER 1999.

[892] Die **Ablauforganisation** wird weithin als die Gestaltung von Arbeitsprozessen definiert. Die Ablauf- oder auch Prozessstrukturen (Prozessmanagement) regeln die zeitliche Abfolge der Erfüllung und Koordination der Tätigkeiten und damit ebenfalls ihre kontrollierte Wiederholbarkeit (Standardisierbarkeit). Unter ablauforganisatorischen Regelungen sind Richtlinien über die Aufnahme,,Informationsverarbeitung und -weitergabe, Archivierung und die Datenrecherche subsumiert. Eine Ablauforganisation kann als Anspruch und nicht als Zustand gesehen werden. Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 50f.; WÖHE 1986, S. 171ff.; STAEHLE 1999, S. 544f.; S. 687; S. 749; BLEICHER 1999; WÖHE 1986, S. 156f. und dort erwähnte Autoren.

[893] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 49ff.

[894] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 52f.

unterscheidet. Dabei werden verschiedene Kriterien (z. B. Gegenstand und Spezifika der Aufgabe, Art der zu treffenden Entscheidungen, Hierarchieebenen) berücksichtigt und weitgehend als Management- oder Führungsebenen bezeichnet.[895]

Mit dieser Vorstellung geht eine traditionelle, zentralisierte Organisationsstruktur einher, die in einer Koordination der Aufbauorganisation (z. B. in Organigrammen, Funktions-, Ablaufdiagrammen, Stellenbeschreibungen) ihren Ausdruck findet und durch Formalitäten (Rangordnungen, Regeln, fixe Prozeduren, Berichtswesen, etc.) geordnet wird.

Vor dem Hintergrund des beschriebenen Wandels der Rahmenbedingungen stehen Organisationen vor den im folgenden Zitat gebrachten Herausforderungen:

> „Eine aufgabenbezogene Organisationsgestaltung ist in ihrem Regelungsgehalt mechanistisch stark an hierarchischen Mustern der Aufbauorganisation orientiert, die eine dauerhafte Einzelregelung aller denkbaren Fälle anstrebt. Auf dem Weg zur personenorientierten Soziostruktur verschiebt sich die Gestaltungsrichtung dagegen hin zu einer eher organisch entwickelten Prozessorganisation. Statt vielfältiger Einzelregelungen einer Routineprogrammierung greifen lockere, zweckbezogene Rahmenregelungen häufig auf Zeit. Die Orientierung an der Erfüllung von Aufgaben in einzelnen Arbeitsschritten wird durch eine Orientierung am zu erreichenden Ziel oder einem übergeordneten Zweck ersetzt.“[896]

Führungskräfte befinden sich heute in dem Dilemma zwischen dem formalen, legitimierten Rahmen der Organisationsstruktur, die ihre Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten definiert und damit limitiert, und der Notwendigkeit, die bestehende Struktur und damit die vorherrschende Organisationskultur zu hinterfragen, um Wandelprozesse zu initiieren. Es gilt das Paradigma „structure follows strategy“ in dem Sinne, dass eine Organisationsstruktur Mittel und Folge der Organisationsstrategie ist.[897]

---

[895] Vgl. LANG o. J., S. 13f.; RÜEGG-STÜRM 2003, S. 65.

[896] BLEICHER 1999, S. 412.

[897] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 59; PINNOW 2008, S. 149. In dem Feldern Design und Architektur ist dieses Gestaltungsprinzip als „form follows function“ etabliert – eine Gesetzmäßigkeit, die der amerikanische Architekt LOUIS SULLIVAN formulierte.

5.5.3.3.5 Entwicklungsmodi: Optimierung/Erneuerung (Innovation)[898]

„Heute wird oft die Konstanz des Wandels beschworen. Paradoxerweise ist Wandel in der Tat Voraussetzung für Stabilität“[899] konstatiert ASHBY schon Mitte der Fünfzigerjahre. Die hohe Dynamik der Umwelt, die Instabilität sowie die natürliche menschliche Neugier und Kreativität bringen für jede Organisation die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Entwicklung mit sich. Im Modell von RÜEGG-STÜRM (2003) werden diese fundamentalen Muster als Entwicklungsmodi bezeichnet.

> „Eine erfolgreiche Unternehmensentwicklung muss daher gleichermaßen durch Stabilität und Veränderung, durch Verunsicherung und erneute Vergewisserung, durch Wertschätzung der Tradition und durch unerschrockenes Beschreiten neuer Wege geprägt sein.“[900]

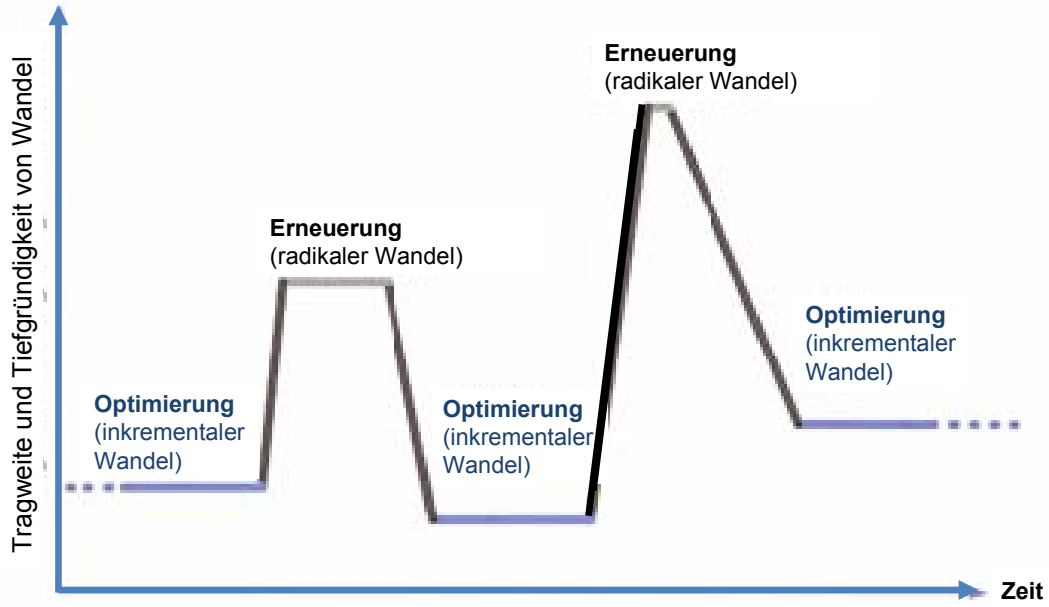


Abbildung 64: Evolutionäre und revolutionäre Phasen der Unternehmensentwicklung[901]

Die Entwicklungen vieler Organisationen sind durch einen Wechsel von kontinuierlicher Optimierung[902] und Phasen der grundlegenden Erneuerung (Innovation)[903] gekennzeichnet.[904]

---

[898] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 80ff.; MALIK 2007, S. 276ff.
[899] Der Managementkybernetiker ROSS ASHBY (1956/1970) in: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 80.
[900] RÜEGG-STÜRM 2003, S. 23.
[901] Quelle: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 83.

Bei Entwicklungsprozessen sind grundsätzlich die inhaltlich orientierte Sachebene und die Beziehungsebene involviert.[905]

Der Wandel auf der **Sachebene** vollzieht sich auf der Ebene organisationaler Routinen, z. B. durch kontinuierliches Prozessmanagement sowie durch Out-/ Insourcing-Entscheidungen. Diese Änderungen haben einen Einfluss auf z. B. die Daten- und Materialflüsse, die Aufgaben-/Stellen-/Rollenprofile der Mitarbeitenden, die Arbeitsplatzgestaltung und den Flexibilitätsbedarf der im Prozess tätigen Menschen.[906]

Der Wandel auf der **Beziehungsebene** hingegen ist häufig schwer greifbar, somit von der Führung kaum steuerbar und bedarf eines tief greifenden Wandels in folgenden Bereichen:[907]

- Wandel der Zugehörigkeit, der Beziehungen sowie der daran gekoppelten personalen und kollektiven Identität
- Wandel der Werte und Identifikationsmöglichkeiten
- Wandel der Haltungen und Einstellungen im Sinne der Grundbestimmtheit sowie des Selbstverständnisses in Bezug auf relevante Personen, Gruppen, Organisationseinheiten oder Organisationen im beruflichen Kontext
- Wandel der Gewohnheiten im Umgang mit bestimmten Aufgaben, mit anderen Menschen und anderen Institutionen innerhalb und außerhalb der eigenen Organisation

---

[902] **Optimierung** meint Veränderungen innerhalb vorhandener Strukturen; **Erneuerung** die grundsätzliche Veränderung von Organisationsmustern (kollektive Denk- und Deutungsmuster, Verhaltensmuster oder organisationale Routinen). Erkennen Menschen nach einer Veränderung ihr Aufgabenfeld sofort wieder, handelt es sich um **Optimierung**. Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 84; RÜEGG-STÜRM 2002, S. 91 in: DUBS 2005, S. 534.

[903] Fällt es den Organisationsmitgliedern dagegen schwer, ihr Arbeitsfeld wieder zu erkennen, so handelt es sich um einen Bruch in ihrem traditionellen Denk- und Verhaltensmuster. Ob es sich um Optimierung oder Erneuerung handelt, ist empirisch (in der Praxis) schwer festzustellen. Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 84; RÜEGG-STÜRM 2002, S. 91 in: DUBS 2005, S. 534.

[904] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 83. Mit dieser Differenzierung wird in der Literatur auf verschiedenste Art ein Phänomen beschrieben, das dort insbesondere als Wandel erster Ordnung gegenüber Wandel zweiter Ordnung (WATZLAWICK/WEAKLAND/FISCH 1974/2009) oder als Single-loop-learning gegenüber Douple-loop-learning (ARGYRIS/SCHÖN 1978) bezeichnet wird.

[905] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 80.

[906] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 81.

[907] Vgl. RÜEGG-STÜRM 2003, S. 81f.

5.5.3.4 DAS NEUE ST. GALLER MANAGEMENTMODELL IM SPIEGEL DER SELBSTORGANISATIONSTHEORIE

An dieser Stelle scheint es den Autoren passend, eine Verknüpfung zwischen den Ansätzen der Theorie der Selbstorganisation und dem Neuen St. Galler Managementmodell herzustellen.
In den folgenden Abbildungen wird der Versuch unternommen, das Modell der Theorie der Selbstorganisation (Kapitel 2) mit dem Neuen St. Galler Managementmodell zu verknüpfen, um einen Übertrag von der komplexen Theoriediskussion in die ebenso komplexe Managementforschung zu leisten. Diese Verknüpfung soll darüber hinaus zu einem besseren Verständnis der Diskussionsstränge beitragen und damit eine „semantische Brücke zwischen den Welten“ schlagen.

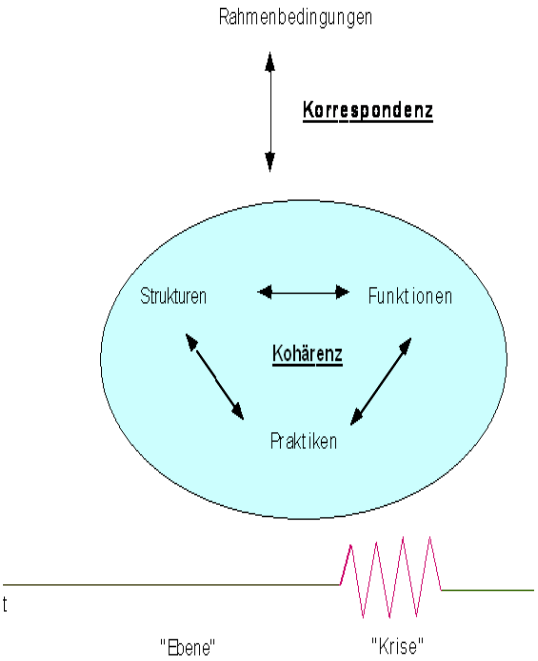


Abbildung 65: Theorie der Selbstorganisation[908]

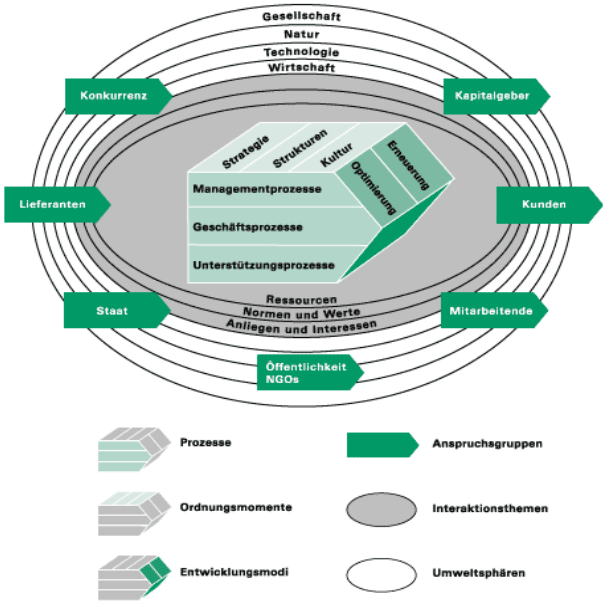


Abbildung 66: Das Neue St. Galler Management-modell im Überblick[909]

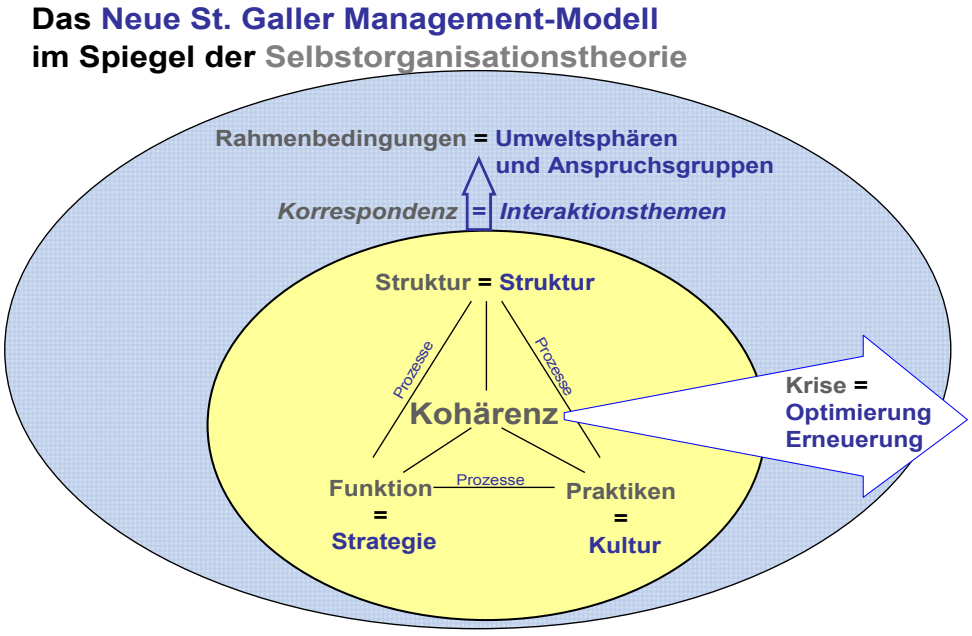


Abbildung 67: Koppelung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien an das Managementmodell[910]

[908] Quelle: DÜRR et al. 1998, S. 11.
[909] Quelle: RÜEGG-STÜRM 2003, S. 22.
[910] Quelle: Darstellung der Autoren.

5.5.3.5 Die Adaption des Neuen St. Galler Managementmodells zur Führung einer Schule

Wie in wirtschaftlichen Organisationen ist es auch in der Schule notwendig, die richtigen Konsequenzen aus dem Wandel in der Gesellschaft entsprechend ihrer situativen Gegebenheiten zu ziehen. Indikatoren finden sich beispielsweise im New Public Management.[911]

In der schultheoretischen Diskussion sind Funktion und Rolle von Schulleitung als vernachlässigt zu bezeichnen – wenn sie überhaupt erwähnt werden.[912] In den vergangenen Jahren hat das Thema „Schulmanagement" in der aufflammenden Qualitätsdiskussion durch internationale Vergleichsstudien eine verstärkte und breitere Aufmerksamkeit erhalten. Es war besonders in Deutschland lange Zeit geradezu verpönt, das Wort Führung im Schulkontext zu nutzen; Aspekte der Organisation wurden ignoriert, die Rolle der Schulleitungen nicht beachtet. In Deutschland ist diese Ignoranz durch die geschichtliche Erfahrung begründet. Darüber hinaus fehlen vielen wissenschaftlichen Pädagogen zudem eigene berufliche Erfahrungen, um diese in ihre eigene wissenschaftliche Diskussion reflexiv einfließen lassen zu können. Zudem findet sich beispielsweise bei ROSENBUSCH (1995) treffend beschrieben, dass sich die Nichtbeachtung organisationaler Aspekte auf das Verständnis von Pädagogik als rein personales und jeweils einmaliges Geschehen zurückführen lässt. Eine derart verstandene Pädagogik befindet sich nach TERHART (1997) am diametral anderen Pol zu regelhaften Organisationsabläufen, noch dazu, wenn sie im Sinne WEBERS einer traditionell verstandenen idealtypischen Bürokratievorstellung folgt.

DUBS (2005) konstatiert in Schulen Fehlentwicklungen und nennt als Ursachen u. a. das Führen und Arbeiten ohne Konzeption, die auf Selbstzweck ausgerichtete Schuladministration, die Unkenntnis im Umgang mit Führungskonzepten im System Schule sowie unklare Zielvorgaben vonseiten der höheren Schulaufsicht. Er bemängelt das häufig sehr „rezepthafte" Herangehen an Schule, wobei betriebswirtschaftliche

[911] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 44ff.

Gesichtspunkte ausgelassen werden, sowie ein fehlendes Verständnis davon, dass Schulführung in vernetzte Gesamtzusammenhänge eingebettet ist. Diese Defizite können über das systemische und Orientierung gebende Modell aus St. Gallen zugunsten eines besseren Verständnisses aller Beteiligten minimiert oder gar aufgehoben werden.[913]
Nach der ausführlichen Darlegung des St. Galler Managementmodells schließt sich im Folgenden die Übertragung auf die Organisation Schule an, um den administrativen und inhaltlichen Besonderheiten dieser spezifischen Organisationsform Rechnung zu tragen. Auffallend ist, dass es im Kontext der Diskussion um die Führung von Schulen eine Dominanz seitens der Vertreter der Neuen St. Galler Schule gibt, die dieser Thematik ein theoretisch fundiertes Modell zugrunde legen. Des Weiteren nutzen die Autoren diese Ausführungen dazu, die vorliegende Studie theoretisch zu fundieren und herauszuarbeiten, dass der St. Galler Managementansatzes universell anwendbar ist.

[912] Vgl. HUBER 2003, S. 28f.
[913] Vgl. DUBS 2005, S. 22; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 18.

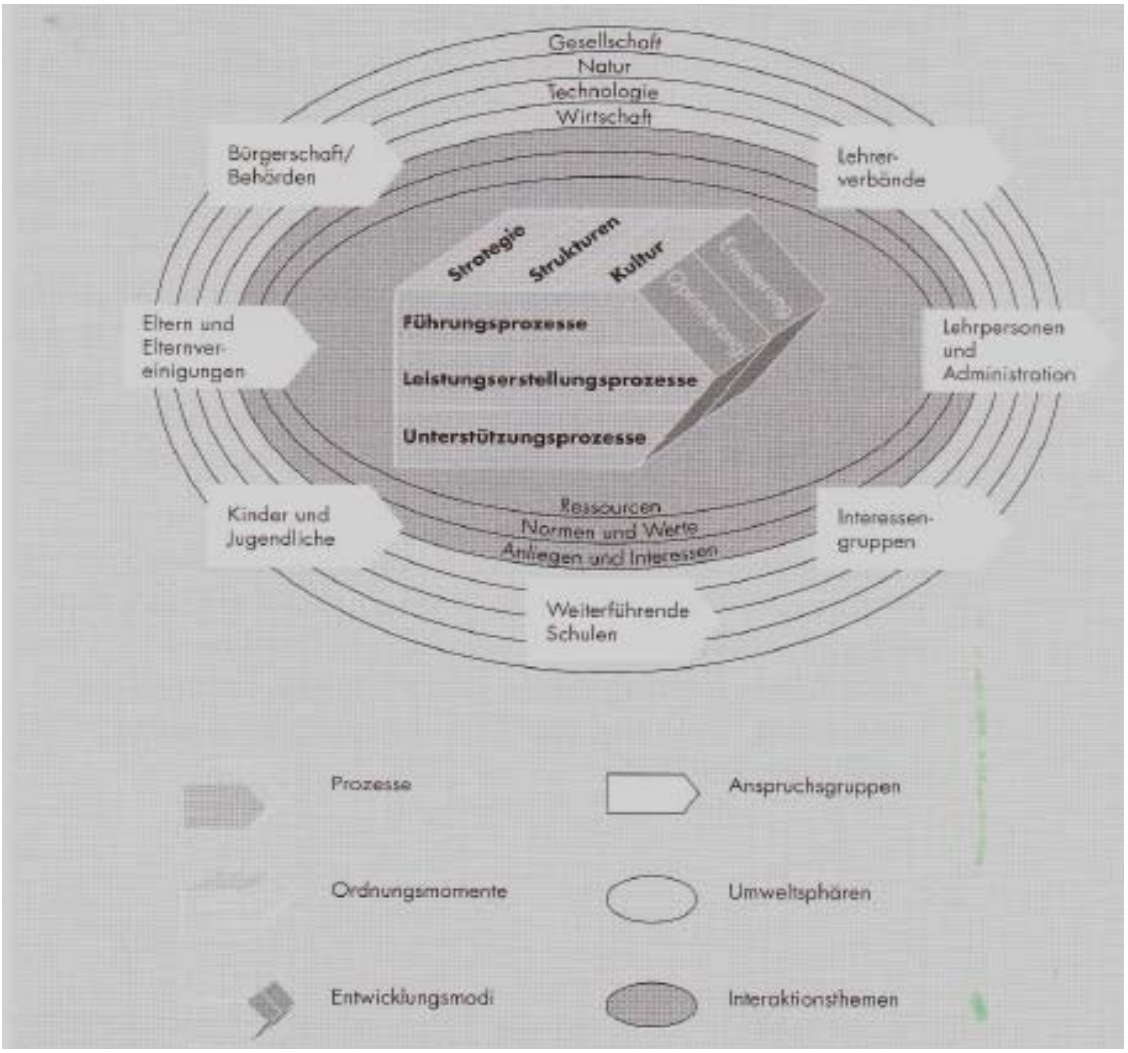


Abbildung 68: Modell zur Führung einer Schule (eine Adaption des Neuen St. Galler Managementmodells nach RÜEGG-STÜRM 2003)[914]

Speziell auf das System Schule bezogen sind die Zwecke eines Modells folgende:[915]

- Es soll ein gemeinsames Verständnis des Systems Schule im Sinne eines Orientierungsrahmens für effektives und effizientes (Führungs-) Handeln ermöglichen.
- Es soll eine Verständigungsbasis dafür liefern, was eine gute Schule ausmacht und welche grundlegenden Anforderungen eine Schulleitung dafür zu erfüllen hat.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Modells im Hinblick auf Schule skizziert.

[914] Quelle: DUBS 2005, S. 24.
[915] Vgl. DUBS 2005, S. 23; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 18.

5.5.3.5.1 UMWELTSPHÄREN

Die im Wandelkapitel (Kapitel 1) beschriebenen Entwicklungen führen zu einer instabilen Schulumgebung (Umwelt) und erhöhen deren Komplexität. Beispiele dafür sind u. a. die zunehmenden Lernschwierigkeiten bei Schülern, Auswirkungen in Bezug auf kulturelle und sprachliche Problemstellungen von Minderheiten, unsichere Zukunftsaussichten, Verknappung der finanziellen Mittel der öffentlichen Hand etc.[916]

> „Ausgangspunkt für die Gestaltung der Bildungspolitik eines Landes und für die Entwicklung der einzelnen Schulen ist eine Analyse der vier Umweltsphären, d. h. im Interesse eines wirksamen Schulsystems und guter Schulen sind die Entwicklungen in den vier Umweltsphären im Hinblick auf mögliche Zielvorgaben für die Bildungspolitik und für die einzelnen Schulen zu beurteilen.“[917]

Dabei bedürfen die ständigen Veränderungen innerhalb der Umweltsphären der Aufmerksamkeit der an Schulfragen interessierten Anspruchsgruppen. Daraus können Empfehlungen für die Bildungspolitik der Länder resultieren.[918]

SEITZ/CAPAUL (2005) haben in ihren Ausführungen detailliert die unterschiedlichen Umweltsphären[919] herausgearbeitet. Dabei bedienen sie sich der Unterteilung in die äußere, mittlere und innere Umweltsphäre einer Schule.

Der **äußere Kreis** ist mit den Ausführungen von RÜEGG-STÜRM (2003) und dessen Vorstellungen zu Gesellschaft und Wirtschaft vollständig identisch. Der mittlere Kreis ergänzt dieses Modell um das Bildungssystem; der innere Kreis stellt die Einzelschule und deren Schulumfeld dar.[920]

Den äußeren Kreis des Modells besetzen Anspruchsgruppen aus Gesellschaft, Wirtschaft, Technologie und Natur – wie auch im originalen Modell.

---

[916] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 91.
[917] DUBS 2005, S. 25.
[918] Vgl. DUBS 2005, S. 25.
[919] Vgl. DUBS 2005, S. 25, S. 35ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 32ff., S. 43ff.
[920] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 32ff.

Umweltsphären: Gesellschaft und Natur[921]

Die zuvor erwähnten ökonomischen Fortschritte und Entwicklungen in der Gesellschaft führen u. a. zu einer Multioptionsgesellschaft[922], in der die Individualisierung dominant wird. Es ist festzustellen, dass sich viele Menschen an den Fragen der eigenen individuellen Bedürfnisse orientieren und diese in den Mittelpunkt des eigenen Denkens und Handelns stellen („focus on self") und sich dabei gleichzeitig weigern, ihren Beitrag zugunsten gemein(wirt-)schaftlicher Interessen zu leisten. Bei gleichzeitig ansteigenden Berufs- und Lebensanforderungen führt dieser Umstand zu einer Polarisierung gegenüber den weniger erfolgreichen Menschen und benachteiligten Gruppierungen innerhalb der Gesellschaft und mündet so in einer „sozialen Isolation" dieser. Sichtbare Folgen sind Erscheinungen wie Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit, Perspektivlosigkeit, Minimalismus, Blockaden und Aggressionen, welche zu teilweise asozialem Verhalten führen.[923] Schule hat in diesem Umfeld die Aufgabe, diesen Problemgruppen zur Seite zu stehen. Bezeichnet wird diese neue Herausforderung für Schule und Lehrer mit dem Begriff „Caring", was soviel wie „Sorge tragen" bedeutet. Dieser Ansatz ist jedoch nicht als reine Methode zu verstehen, sondern kultureller Aspekt der Einzelorganisation, der in Einstellungen und Haltungen zum Ausdruck kommt und bei deren Entwicklung der Schulleitung eine wesentliche Aufgabe zukommt. Die Aufgabe besteht darin, dieses Bewusstsein in der Schulkultur, der Entwicklung der Schule und damit im Verhalten der Lehrerschaft (und aller anderen Beteiligten) zu etablieren. Damit verbunden ist eine Sensibilisierung Aller für den Erziehungsauftrag, um eine Integration dieser Jugendlichen u. a. durch einen Blick fürs Ganze zu erreichen. Folgende wichtige Forderungen stellen sich in diesem Kontext:[924]

- Übernahme der pädagogischen Führung durch die Lehrerschaft
- Sensibilisierung für die interkulturellen Aspekte der Erziehung
- kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Wertediskussion

---

[921] Vgl. DUBS 2005, S. 39f.
[922] Unter einer **Multioptionsgesellschaft** versteht GROSS (1994) die Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung aufgrund verschiedener Wahlmöglichkeiten. Vgl. GROSS 1994 in: DUBS 2005, S. 39.
[923] Vgl. DUBS 2005, S. 39ff.
[924] Vgl. DUBS 2005, S. 39ff.

> „Angesichts der Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft muss sich aber eine Schule, die sich als gute Schule profilieren will, mit diesen Fragen auseinandersetzen. Dazu sind im Rahmen der Strategie der Schule Visionen und pädagogische Leitbilder zu entwickeln, welche der Schule bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages neben anderem eine normative Basis für die Schulgemeinschaft geben, die von allen Lehrkräften akzeptiert wird. Auf diese Weise gewinnt die Schule einen gewissen Vorbildcharakter.“[925]

Dies gilt ebenso für den Umgang mit der Natur. Schule hat dazu eigene Regeln zu entwickeln, die in einem Umweltkonzept mündet, welches die Umwelterziehung praktisch erlebbar werden lässt.

Umweltsphäre: Wirtschaft

Die Auswirkungen des Wandels spiegeln sich u. a. in der derzeitigen Arbeits- und Leistungsgesellschaft wider.[926] Die Schule ist gefordert, die hohen Leistungserwartungen, die an die Schulabgänger vonseiten der Wirtschaft gestellt werden, durch ihre Art der Leistungserbringung zu gewährleisten.[927] Die Schulleitungen müssen die entsprechenden Schulentwicklungs-maßnahmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten (Lehrplanfreiheit) so gestalten, dass Lernleistungen zielgerichtet und dennoch auf breiter Basis entwickelt und angewendet werden.[928]

Umweltsphäre: Technologie

In Bezug auf diese Umweltsphäre müssen Schulleitungen zwei Richtungen für die eigene Schule bedenken:[929]

- Wie ist das für die Verwaltungsarbeiten zu verwendende Technologiekonzept systematisch in die bestehende Struktur der Schule zu integrieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln?
- Wie ist das Informatikkonzept für den Unterricht sowohl in Bezug auf das Fach Informatik wie auch als Unterrichtsmedium (Computer) zu integrieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln?

---

[925] DUBS 2005, S. 42.
[926] Vgl. DUBS 2005, S. 36.
[927] Die Wirtschaft braucht leistungsfähige Menschen und darauf muss sich das Handeln einer leistungsorientierten Schule ausrichten. Dazu müssen vielseitige Lernleistungen (kognitiv, affektiv, sozial etc.) so ausgebildet werden, dass die Abgänger diese in das Berufsfeld transferieren können. Vgl. DUBS 2005, S. 36 siehe auch die dort genannten Autoren.
[928] Vgl. DUBS 2005, S. 36f.
[929] Vgl. DUBS 2005, S. 37f.

Verbunden mit diesen beiden Fragestellungen ist ferner die grundsätzliche Notwendigkeit einer schulinternen Weiterbildung des Lehrkörpers und aller anderen betroffenen Personen zu konzipieren.

5.5.3.5.2 ANSPRUCHSGRUPPEN (STAKEHOLDERS)

Wie bereits im Neuen St. Galler Managementmodell beschrieben, bestehen die Anspruchsgruppen aus mehr oder weniger organisierten Gruppierungen, Institutionen und Organisationen. Auch im Kontext von Schule haben diese Gruppierungen normative, fundierte und interessengeleitete Ansprüche an die einzelnen Schulen.[930]

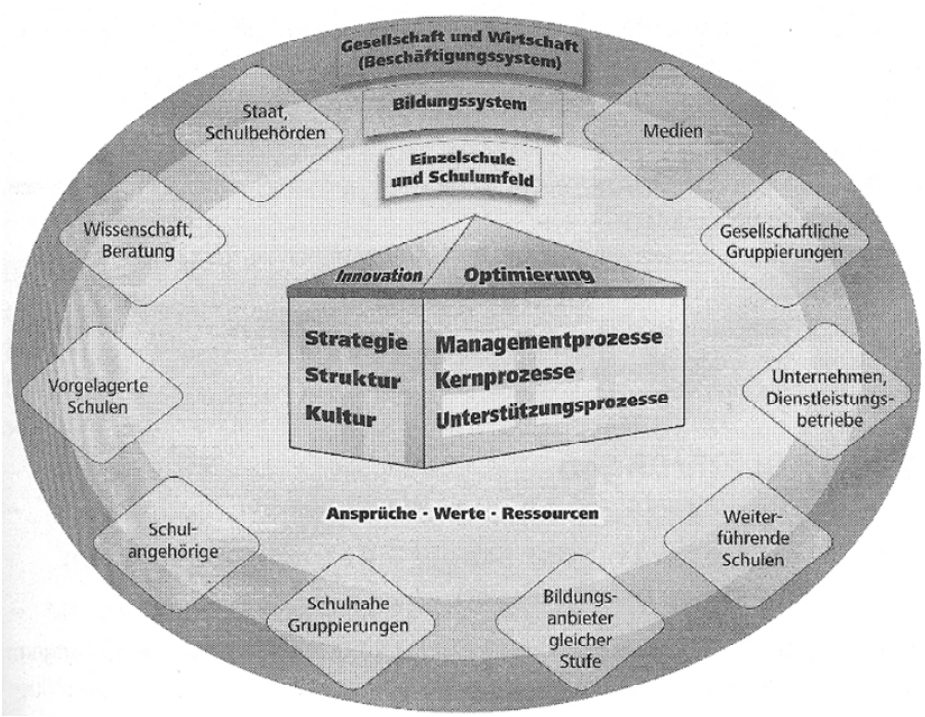


Abbildung 69: Das St. Galler Schulmodell im Überblick[931]

Den zuvor beschriebenen Umweltsphären sind unterschiedliche Anspruchsgruppen (siehe **äußerer Kreis** der vorhergehenden Darstellung) wie folgt zugewiesen:[932]

- Staat und Staatsorgane, z. B. Behörden
- gesellschaftliche Gruppierungen, wie politische Parteien, Arbeitgeberorganisationen, Wirtschaftsverbände, Arbeitnehmerorganisationen und Gewerkschaften, Kirchen und Religionsgemeinschaften etc.

---

[930] Vgl. DUBS 2005, S. 26, S. 43ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 32ff., S. 101ff.
[931] Quelle: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 31.
[932] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S.45ff.; DUBS 2005, S. 43ff.

- Medien bzw. die öffentliche Meinung
- einzelne Unternehmungen und Dienstleistungsbetriebe
- Wissenschaft und Beratung

In Bezug auf das Bildungssystem (**mittlerer Kreis**) werden folgende Anspruchsgruppierungen genannt:[933]

- Bildungssystem, wie z. B. Bildungsbehörden, Bildungsverwaltung, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bildungsberatung, etc.
- Schulen bzw. Bildungsanbieter der gleichen Stufe, vorgelagerte oder auch weiterführende Schulen etc.

Zum **inneren Kreis** gehört die jeweilige Schule mit ihren individuellen Anspruchsgruppen. Diese werden repräsentiert durch:

- die Schulleitung,
- die Lehrenden,
- die Lernenden,
- die Verwaltungsangestellten (Hauswart, Sekretariat etc.),
- die weiteren Mitarbeiter im schulischen Kontext (z. B. Lernberater, Sozialarbeiter etc.).

Des Weiteren werden genannt:

- schulnahe Gruppierungen wie Eltern/Elternvereinigungen, Ehemalige, Spezialisten etc.,
- das direkte Schulumfeld wie z. B. die lokale Schulbehörde.

Im Kontext der Diskussion um die erweiterte (Teil-)Autonomie von Schulen wird es für die Einzelschule bedeutsamer, die Ansprüche der jeweiligen Anspruchsgruppen zu berücksichtigen und Zielkonflikte bzw. widersprüchliche Erwartungen zu managen.

5.5.3.5.3 INTERAKTIONSTHEMEN

Die von den Anspruchsgruppen an die Bildungspolitik und die Schulen herangetragenen Ansprüche, Wünsche, Forderungen etc. werden als Interaktionsthemen bezeichnet.[934]
Die Ressourcen einer jeden Schule sind beschränkt – ein Umstand, der zu Zielkonflikten führen kann. Diese müssen auf den übergeordneten strategischen Ebenen (z. B. bildungspolitischen Behörden) und auf der untergeordneten Ebene der Einzelschule – besonders im Zuge der

[933] Vgl. DUBS 2005, S. 43ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 102ff.
[934] Vgl. DUBS 2005, S. 26.

zunehmenden Autonomie – dialogisch und im Hinblick auf die Funktionstüchtigkeit der Schule gelöst werden. Dabei ist es notwendig, die Entscheidungskompetenzen sowie -wege zu regeln, um die Gefahr der Uneinigkeit von Bildungspolitik und Schulleitung zu minimieren. Dieser Dialog muss sich an den (finanz-) wirtschaftlichen und pädagogischen Zielen der Schule orientieren, sodass diese zweckmäßig funktionieren kann und dabei „die richtigen Dinge richtig tun" kann (Effektivität).[935] Die Voraussetzungen dafür werden durch die Erarbeitung und Implementierung der Ordnungsmomente der Schule geschaffen.
Die Position der Anspruchsgruppen in den Umweltsphären oder der Sphäre der Einzelschule bringt entsprechende Ansprüche/Anliegen mit sich. Sie speisen sich sowohl aus den Innovationen der Umweltsphären als auch aus den verschiedenen Ansichten, Interessen und Werten in Bezug auf die Verwirklichung der Bildungspolitik bzw. der Umsetzung in der jeweiligen Schule.[936]

5.5.3.5.4 ORDNUNGSMOMENTE

Für die Erfüllung des Schulauftrages, welcher den alltäglichen Schulbetrieb und die Schulentwicklung umfasst, benötigt jede Schule einen definierten Ordnungsrahmen.[937] Dazu gehören die Strategie, die Kultur sowie die Struktur, die in der nachstehenden Abbildung näher erläutert werden:

Ordnungsmoment	Strategie	Kultur	Struktur
Funktion	Ausrichtungsfunktion	Sinnstiftungsfunktion	Koordinationsfunktion
Ziel	Definition der Ziele und Wege der Schulentwicklung	Erarbeitung gemeinsamer sinnstiftender Wertvorstellung	Koordination arbeitsteiliger Aufgaben
Leitfrage	WAS soll die Schule erreichen?	WARUM und WOZU will eine Schule ihre Ziele in bestimmter koordinierter Weise erreichen?	WIE sind die Kohärenz und die Feinabstimmung aller Aktivitäten ausgestaltet?
Leitsatz	Die richtigen Dinge tun.	Den Dingen Sinn geben.	Die Dinge richtig tun.

[935] Vgl. DUBS 2005, S. 56.
[936] Vgl. DUBS 2005, S. 26.
[937] Vgl. DUBS 2005, S. 27, 57ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 35, S. 117ff.

Abbildung 70: Ordnungsmomente einer Schule[938]

Kultur

Auch im schulischen Umfeld werden gemeinschaftlich getragene Normen und Ansichten, die Basis jeden Verhaltens sind, durch die Schulkultur transportiert. Darüber hinaus vermittelt die (Schul-)Kultur[939] den Organisationsmitgliedern den Sinnhorizont ihrer Arbeit. Die Verantwortung der Schulleitung liegt im Vorleben der gewählten Kultur, da eine reine Verordnung top-down sich als wirkungslos gezeigt hat und sie erst durch das alltägliche Leben aller im System agierenden Menschen getragen und geschaffen wird. Sowohl die internen als auch die externen Anspruchsgruppen erachten die Schulkultur für ein wesentliches Element einer guten Schule und intervenieren bei einer Abweichung auf sofortige Korrektur.[940]

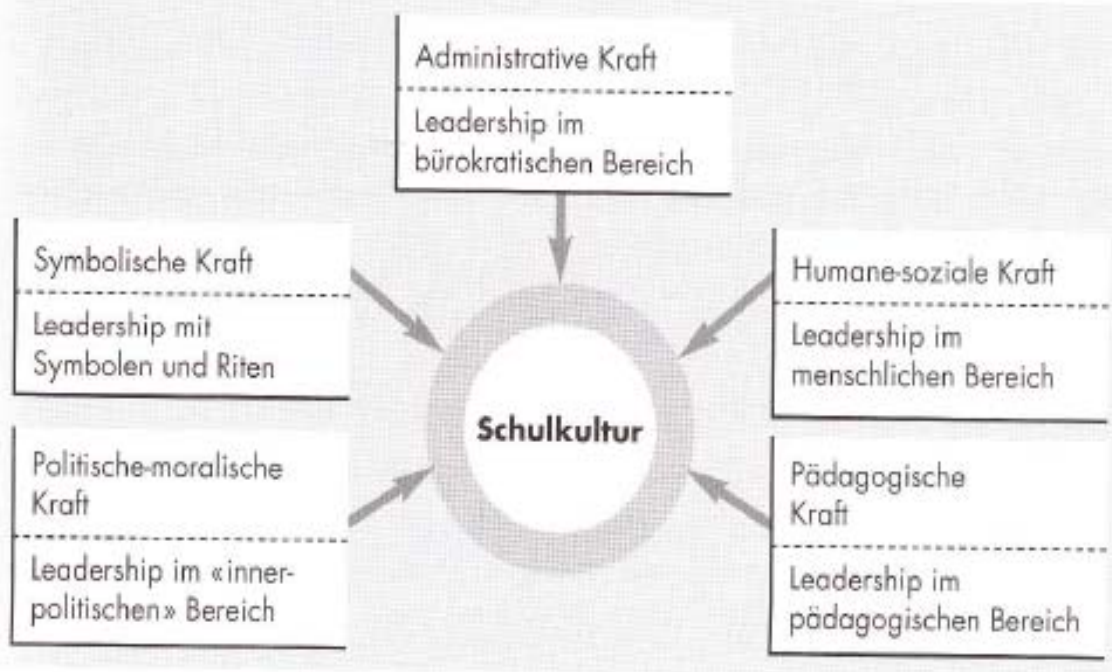


Abbildung 71: Die fünf Kräfte erfolgreicher Führung[941]

Auf der Grundlage der Fallstudien von DEAL/PETERSON (1999) konnten Unterscheidungsmerkmale für von Schulleitungen gestaltete Schulkulturen ermittelt werden:[942]

---

[938] Quelle: Darstellung der Autoren angelehnt an DUBS 2005, S. 28; auch SEITZ/CAPAUL 2005, S. 28, S. 35.
[939] Vgl. DUBS 2005, S. 27, S. 105ff., S. 118f.; SEITZ/CAPAUL 2005, S.36, S. 230ff.; HUBER 2003, S. 43.
[940] Vgl. DUBS 2005, S. 27, S. 107.
[941] Quelle: DUBS 2005, S. 167.
[942] DEAL/PETERSON 1999 in: DUBS 2005, S. 120f.

- Symbole
- Rituale
- Sprache
- Auftreten
- Unterstützung von Veränderung

Diese können als Gestaltungsanregungen für die Entwicklung der Schulkultur verstanden werden.

Wie bereits ausgeführt, bedarf es einer konsequenten Führung durch die Schulleitung, um eine effektive Schulkultur zu etablieren, mit der sich die Schule in die gewünschte Richtung entwickeln kann.[943]

Strategie

Strategien[944] und Strukturen sind die fundamentale Voraussetzung für eine effiziente und effektive Schulführung. Auf der Basis des Leitbildes einer Schule, das die definierten Werte und Ziele beinhaltet, kann die Ausrichtung in Form der Strategie für das zukünftige Handeln aller Beteiligten erarbeitet werden.[945]

> „Führungsarbeit beinhaltet somit nicht nur den unmittelbaren Vollzug des Bildungsauftrags, der Abwicklung des Schul- und Unterrichtsbetriebs, sondern dient vor allem auch dem Aufbau von günstigen Voraussetzungen, der Entwicklung von Potenzialen für die Schulentwicklung. Diese Potenzialentwicklung stellt normativ-strategisches Management bezogen auf die einzelne Schule dar. Eine zukunftsweisende Schulführung beruht sowohl auf Intuition als auch auf der systematischen Anwendung von Erkenntnissen aus der Führungslehre. Ausgangspunkt sind Sinn-, Ziel- und Wertfragen im Zusammenhang mit Schule und Unterricht. Mit Hilfe von Intuition und Managementwissen können diese Grundvorstellungen und Überzeugungen bewusst gemacht und die entsprechenden Denkprozesse strukturiert werden.“[946]

Das Schulprogramm und somit die Strategie haben diverse Aufgaben zu erfüllen. Dazu gehören beispielsweise: [947]

- das Handeln aller Beteiligten langfristig auf die definierten Ziele auszurichten,
- die definierten Leitbildziele in der Schule zu implementieren,

---

[943] Vgl. DUBS 2005, S. 120.
[944] Vgl. DUBS 2005, S. 27, S. 57ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 35f., S. 118ff.
[945] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 35.
[946] SEITZ/CAPAUL 2005, S. 120f.
[947] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 135.

- die geplante Effektivität (Wirksamkeit) zu erreichen,
- das Entwicklungskonzept mit seinen Zielen, Ressourcen, Methoden sowie Verfahren zu konzeptionieren,
- Orientierungshilfe für die Anspruchsgruppen (hauptsächlich der internen) zu geben sowie
- die kontinuierliche Verbesserung des Programms zu leisten, um brauchbar zu bleiben.

Diese Aufgaben bilden das unerlässliche Bewusstsein über Ziele, Maßnahmen und Selbstbewertung, welche ihrerseits die Basis eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses im Sinne des Qualitäts-managements sind.

Strukturen

Auch eine Schule ist ein komplexes soziales System und somit gekenn-zeichnet durch eine Fülle von Elementen und Beziehungen sowie den aus der Interaktion resultierenden Wechselwirkungen. Strukturen[948] ermöglichen den Beteiligten des Systems, ihre Ziele (hier den definierten Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie optimale Lehr- und Lernprozesse) gemeinschaftlich durch geregelte Zuständigkeiten und definierte Prozesse erfüllen zu können. Die das ganze System Schule umfassende Organisation muss auf die Wert-schöpfung (den Unterricht als Kerngeschäft) fokussiert sein und eine Umsetzungsunterstützung zur Zielerreichung bieten. Das bedeutet, dass es bei Schulstrukturen keineswegs nur um rein technische und operative Organisationsfragen geht, sondern um die allumfassende strategische Fokussierung der Schulorganisation sowohl in ihrem institutionellen, funktionalen als auch instrumentellen Kontext.[949] Die Struktur dient dazu, die Schule mit ihren Arbeitsabläufen so geschickt aufzuteilen und zu organisieren, dass das Zusammenwirken der in ihr Agierenden sachlogisch so koordiniert wird, dass diese möglichst effizient ein höheres Output und bessere Dienstleistungen für die Anspruchsgruppen erbringen kann. Damit verbunden sind die Themen der Standardisierung und Qualifizierung von Mitarbeitern. Im Bildungswesen gibt es Standardisierung z. B. durch die Bildung von Schulstufen und Schultypen, Lehrplanvorgaben,

[948] Vgl. DUBS 2005, S. 27, S. 67, S. 71, S. 79ff.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 37, S.181ff., S. 188ff.
[949] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 188.

Prüfungsrichtlinien.[950] Erfahrungen der Praxis sowie einschlägige Organisationsliteratur weisen darauf hin, dass mangelnde Strukturen und Prozesse sowie verschiedene, nicht transparente theoretische Grundannahmen in diesem Zusammenhang häufig zu Organisationsproblemen führen.

Wie bereits für das wirtschaftliche Umfeld beschrieben, findet man auch im Bereich der Schule arbeitsteilig ausgeführte Tätigkeiten, die der Koordination bedürfen. Dazu werden Strukturen in logische Abläufe (Prozesse) und vorhandene Funktionsbereiche (Hierarchien) unterschieden, die eine effiziente Aufgabenausführung ermöglichen.[951] Dabei handelt es sich, wie auch schon im Neuen St. Galler Managementmodell beschrieben, ebenfalls um die Unterteilung in **Aufbau- und Ablaufstrukturen**. Die **Ablaufstruktur** dient dazu, die anstehenden Aufgaben in zeitlich sinnvolle Prozesse zu strukturieren.

Bei der sachlich orientierten **Aufbaustruktur** steht die Koordination der zusammengehörenden arbeitsteiligen Aufgaben im Vordergrund. Dabei sind die Aufgaben der Schule unterschiedlichen Positionen, einzelnen Lehrpersonen und/oder administrativem Personal zugeordnet. In Stellenbeschreibungen werden die notwendigen Kompetenzen der Ausführenden beschrieben.[952]

> „Der Entscheid, wie die Aufbauorganisation einer Schule sein soll, ist nicht allein eine betriebswirtschaftlich-technische Frage, sondern hängt von den normativen Vorstellungen über die Führung einer Schule, von der Sinngebung und damit von kulturellen Voraussetzungen sowie von spezifischen Eigenarten der Angehörigen einer Schule ab.“[953]

Bei der Aufbauorganisation sind die folgenden Anforderungen zu berücksichtigen:[954]

- Lehrplan sowie Unterricht beruhen auf lockeren Koppelungen. Damit effektiv umzugehen, erfordert seitens der Lehrkräfte professionelle und moralische Kompetenzen. Zu starke organisatorische Strukturierungen sind zu vermeiden und die Arbeit in flexiblen

[950] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 189.
[951] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 37.
[952] Vgl. DUBS 2005, S 82f.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 212.
[953] DUBS 2005, S 82f.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 212.
[954] Vgl. DUBS 2005, S 82f.; SEITZ/CAPAUL 2005, S. 212.

Gruppen im Sinne eines Projektmanagements zu unterstützen. Die Mitwirkung der Anspruchsgruppen muss gewährleistet sein.

- Dagegen sind alle Aspekte der Schuladministration im Rahmen fester Koppelungen zu organisieren. Eine straffe Organisation der Arbeitsabläufe ist im Interesse der Effektivität der Schulverwaltung und der Entlastung der Lehrkräfte zu avisieren. Somit behalten die bürokratischen Elemente ihren Einfluss, ohne dabei jedoch in die Falle überbürokratisierter Fehlentwicklungen zu gehen.
- In diesem flexiblen Rahmen muss die Aufbauorganisation gleichermaßen dafür sorgen, dass die Einheitlichkeit der Führung und damit eine vernünftige hierarchische Strukturierung sichergestellt ist.

DUBS (2005) erfasst den Zusammenhang von Ordnungsmomenten und Führung in Bezug auf Schule pointiert so:

> „Jede Schule bedarf verantwortlicher Führungsorgane und einer hierarchischen Struktur. Demokratisierung ohne letztverantwortliche Führungsorgane mit Entscheidungskompetenzen führt in zweckorientierten Systemen (die Schule erhält ihren Zweck und ihre Ziele von außen übertragen) zu vielen Unsicherheiten und Ineffektivitäten sowie nicht selten zu einer völligen Erstarrung in alten Bahnen, weil sich zweckgerichtete Koalitionen gegenseitig selbst neutralisieren. Entscheidend für flexibel organisierte, hierarchisch aufgebaute Organisationen ist das Prinzip der situativ-partizipativen Führung, indem die Lehrkräfte und das administrative Personal an den Führungs- und Entscheidungsprozessen situationsgerecht zu beteiligen sind. Aufbauorganisation und Führung sind genau aufeinander abzustimmen.“[955]

5.5.3.5.5 Entwicklungsmodi: Optimierung/Erneuerung (Innovation)

Schulen sind heutzutage einem deutlich größeren Qualitäts- und Rechtfertigungsdruck ausgesetzt.[956] Nach DUBS (2005) ist ein grundlegender Wandel in der Bildungspolitik erforderlich. Dennoch warnt er:

> „Oberflächlichen Analysen der Umweltsphären und eine zu starke Beachtung der vom Zeitgeist oder durch modische Erscheinungen beeinflussten Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen erwecken den Eindruck, die Schule müsse immer rascher und tief greifender reformiert werden. […] Er [der Wandel, Ergänzung der Autoren] sollte aber bedacht durchgeführt werden, indem nicht nur immer gefragt wird, was verändert werden soll, sondern auch darüber nachgedacht werden muss, was sich bewährt hat und wo

[955] DUBS 2005, S 83.
[956] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 534.

> sich Veränderungen und Neuerungen aufdrängen. Deshalb sollte zwischen Optimierung und Neuerungen unterschieden werden."[957]

Optimierung

Vergleichbar mit den Ausführungen im Neuen St. Galler Managementmodell finden sich auch im adaptierten Schulmodell qualitative Aspekte der kontinuierlichen Verbesserung des Systems (Qualitätssicherung) in Form von Optimierung[958]. Der Entwicklungsmodus Optimierung steht in verschiedenen Querverbindungen zu weiteren Modellelementen. Dabei ist es nachvollziehbar, dass grundsätzlich alle Elemente eines Systems, so auch des Systems Schule, optimierbar sind – etwa die Beziehungen zu den Anspruchsgruppen oder die Elemente des Kernprozesses Unterricht. Die Verpflichtung zu einer optimalen Leistungserbringung ist in der Strategie zu verankern. Die Umsetzung der Optimierungsmaßnahmen benötigt Strukturen und Führung (Managementprozesse). Die grundsätzliche Haltung zum Thema Optimierung drückt sich stark in der spezifischen Schulkultur aus. Die aktuelle öffentliche Diskussion macht deutlich, wie hoch der Anspruch an die Schulqualität und damit an diesen Entwicklungsmodus inzwischen ist. Neben den ökonomischen Aspekten der Input-Output-Effizienz, also der Beurteilung von investierten Ressourcen gegenüber erzieltem Lernerfolg in der Schule, wird ein bedeutendes Augenmerk auf das Qualitätsniveau der Schule gelegt. Das Ziel ist somit immer gekoppelt an die Erwartung der Qualitätserhöhung oder -steigerung sowie der deutlichen Veränderung des gegenwärtigen Zustandes.[959]

---

[957] DUBS 2005, S. 34.

[958] Vgl. SEITZ/CAPAUL, S. 533; RÜEGG-STÜRM 2002, S. 91 in: DUBS 2005, S. 39, S. 534.

[959] Vgl. SEITZ/CAPAUL, S. 534ff. Der Terminus „Schulqualität" basiert auf einem trennenden Verständnis von organisatorischen und pädagogischen Gestaltungswirkungen in der Bildungsforschung. Bisher konnten noch keine allgemeingültigen Qualitätskriterien für Schulen festgelegt werden, da sie sich auf einen normativen Bezugsrahmen beziehen. Jedoch ist festzustellen, dass es zur Qualitätsverbesserung Aktionen der Schulführungen bedarf, die zielorientiert-strategisch, aktiv prozessorientiert sowie strukturiert sind. Dabei ist der Einsatz von diagnostischen Modellen hilfreich, welche die beabsichtigten Implementierungen zur Verbesserung unterstützen.

Erneuerung (Innovation)[960]

Das Schulsystem ist in den letzten Jahren vielfachen substanziellen Wandlungs- und Änderungsprozessen jenseits der gewohnten Routinen ausgesetzt. Das bedeutet für das System permanente und systematische Anpassungen (z. B. der Prozesse).[961] SPIESS (2003) konstatiert hierzu:

> „Der Umbau im Schulsystem ist Teil des Wandels im öffentlichen Sektor der letzten zehn Jahre und gibt eine mögliche Antwort auf die Frage, wie sich Großsysteme nachhaltig verändern lassen. Change-Prozesse im Public Sector sind anders gelagert als die Top-down-changes, die spektakulären Fusionen und Konzernbildungen in der Privatwirtschaft der neunziger Jahre.“[962]

Es kann festgehalten werden, dass die Schulentwicklung von der konkreten Schule und den in ihr agierenden Menschen ausgehen muss. Das bedingt ferner, dass Schulinnovationsprozesse sowohl auf der Systemebene als auch in der Einzelschule durch entsprechende Promotoren initiiert, gestaltet und implementiert werden müssen.[963] In der Einzelschule wird die Aufgabe der Schulentwicklung häufig als Projekt von der Schulleitung, dem Schulleitungsteam oder speziell dafür gebildeten Projekt- bzw. Steuergruppen wahrgenommen. Dabei wird der IST-Zustand in Bezug auf die Ziele und/oder Visionen analysiert, um die Schule dann in Richtung des SOLL-Zustandes oder Idealzustandes entwickeln zu können. Das Erfolgspotenzial einer Schulentwicklung wird von DALIN (1999) wie folgt beschrieben:

> „Die Geschichte der Schulentwicklung kennt viele Beispiele für Pläne, die nie realisiert wurden, und für Politiker, die zwar Ziele formulieren, aber keine klare Strategie entwickeln können und die überdies im entscheidenden Augenblick durch Abwesenheit glänzen. Ebenso gibt es Experten, die allgemeine Lehrpläne und Fachpläne ‚reformiert‘ haben, ohne dass diese den normalen Klassenraum je erreichten. Und schließlich gibt es nicht selten den ‚entwicklungsorientierten Lehrer‘ mit guten Ideen für sein Fach und

---

[960] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 585ff. Hier wird es als Innovation benannt. In Bezug auf das System Schule beschreibt AREGGER (1976) die Merkmale der Innovation „als eine signifikante Änderung im Status quo eines sozialen Systems, welche, gestützt auf neue Erkenntnisse, soziale Verhaltensweisen, Materialien und Maschinen, eine direkte und/oder indirekte Verbesserung innerhalb und/oder außerhalb des Systems zum Ziele hat. Dieses Systemziel selbst können auch Gegenstand der Innovation sein.“ AREGGER 1976, S. 118 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 589.

[961] Vgl. MÜLLER-STEWENS/LECHNER 2001, S. 375 in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 588.

[962] SPIESS 2003, S. 50 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 586.

[963] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 586.

> die Schulentwicklung allgemein, dessen Wirken dennoch nie über den eigenen Klassenraum hinausgelangte.“[964]

KRELL (2001) verweist darauf, dass erfolgreiche Innovationen das Resultat von Wissenserwerb und -speicherung der in diesem System agierenden Menschen sind. „Der Innovationsprozess umfasst dabei die Phasen individuelles Lernen, organisatorisches Lernen und organisatorischer Wandel.“[965] Innovative Organisationen zeichnet der erfolgreiche Übergang von der einen Phase in die nächste aus. Dabei besteht die Kunst darin, alle Phasenergebnisse zu speichern und das Wissen in den folgenden Phasen zu nutzen.

In Anlehnung an HALL/HORD (2001) werden im Folgenden einige Prinzipien von Innovationen bzw. Innovationsprozessen aufgeführt:[966]

- Eine Veränderung ist ein permanenter Prozess, jedoch per se kein Ergebnis.
- In den verschiedenen Prozessphasen gibt es unterschiedliche Anforderungen an die Innovationsförderer.
- Eine Voraussetzung für den Wandel des Systems ist die Veränderung der agierenden Individuen.
- Die Reichweite von innovierenden Veränderungen kann unterschiedlich weit sein.
- Interventionen (z. B. in Form von Aktionen oder Ereignissen) sind der Schlüssel für gelungene Innovationsprozesse.
- Horizontale Perspektiven (im Sinne, dass alle Beteiligte sind) statt Top-down- oder Bottom-up-Entscheidungen ermöglichen gelingende Veränderungsvorhaben.
- Der Veränderungssituation angemessene Führungsinterventionen und gut funktionierende Unterstützungsprozesse sind für den langfristigen Erfolg einer Innovation wichtig.
- Innovationsförderung ist grundsätzlich eine Teamaufgabe, die durch die Koordination der Kräfte und Kompetenzen gelingt.
- Die vorfindbaren Systembedingungen beeinflussen den Innovationsprozess und werden durch diesen ebenfalls beeinflusst.

Die Bemühung zur Erneuerung umfasst eine grundlegende Veränderung, die u. a. auch neues Verhalten, neue Fertigkeiten und Kenntnisse nötig macht. Die häufig in diesem Zusammenhang verwendeten Begriffe sind u. a. Change Management, Innovation Management, Qualitätsmanagement.[967]

---

[964] DALIN 1999, S. 9 in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 586.
[965] KRELL 2001, S. 13ff. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 589.
[966] Vgl. HALL/HORD 2001, S. 4ff. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 590ff.
[967] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 39.

Veränderungen vollziehen sich dabei sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene.

5.5.3.5.6 Beziehung und Wechselwirkungen zwischen den Elementen des Schulmodells

Ausgehend von den Anliegen und Interessen der vorgestellten Anspruchsgruppen erkennt man deren Einfluss auf die Umwelt einer Schule. Durch die diskursiven Auseinandersetzungen werden grundlegende normative Festlegungen für die Schule abgeleitet. Diese haben einen entscheidenden Einfluss auf die Ordnungsmomente, z. B. die Definition von Zielen und Aktivitäten, die Auswahl und den Einsatz von Ressourcen etc. sowie auf die optimale Ausrichtung der Prozesse.[968]
Schulen lassen sich aufgrund der charakteristischen Ausprägung ihrer Ordnungsmomente (Strategie, Struktur und Kultur) unterscheiden. Durch diese Ausprägung wird die Kohärenz (Ordnung) des Alltagsgeschehens geprägt, d. h., sie formen und ordnen das Alltagsgeschehen und wirken so unmittelbar auf die Wirksamkeit der Schule. Auf der anderen Seite drückt sich der Schulalltag in den definierten und gelebten Prozessen aus, welche ihrerseits durch die Ordnungsmomente beeinflusst werden. Diese Prozesse wirken ebenfalls auf die Entwicklung der Ordnungsmomente zurück.

> „Ordnungsmomente können einerseits Mittel im Sinne von Strukturierungshilfen für den alltäglichen Schulbetrieb sein, sich andererseits aber auch als Ergebnisse aus dem Alltagsgeschehen, aus Erfahrungen mit Führungs- und Unterrichtsprozessen herausbilden. Diese kreisförmigen Prozesse müssen durch die Schulleitungstätigkeit gelenkt werden, damit sich die Schule in der gewünschten Richtung weiterentwickeln kann.“[969]

Diese gegenseitige Wechselwirkung wird in der folgenden Darstellung deutlich:

> „Die Ordnungsmomente sind immer sowohl Mittel im Sinne von Strukturierungshilfe für ein geordnetes Alltagsgeschehen als auch Ergebnisse dieses durch die Prozesse geprägten Alltagsgeschehens. In Schulen ist es häufig so, dass Traditionen und oft

[968] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 39.
[969] SEITZ/CAPAUL 2005, S. 39.

> zufällig gewachsene Prozesse die Ordnungsmomente prägen, ohne dass diese systematisch beobachtet und weiterentwickelt werden und zu einer Anpassung der Prozesse führen. Dies mag einer der Gründe für die oftmals geringe Innovationsfähigkeit einzelner Schulen sein.“[970]

Die Unterteilung der **Managementprozesse** in drei Ebenen (Normatives, Strategisches, Operatives) konstruiert lediglich eine in der Theorie mögliche Abgrenzung der Problemfelder voneinander.[971]

> „Eine derartige Unterscheidung wäre jedoch fehlverstanden, wenn sie zur Grundlage arbeitsteiliger Zuständigkeitsverteilungen für unterschiedliche Kategorien des Managements gemacht werden würde. Im Sinne einer integrierten Managementbetrachtung ist daher von der gegenseitigen Durchdringung aller im Folgenden zu differenzierenden Dimensionen auszugehen.“[972]

Im Hinblick auf das Schulwesen meint dies, dass eine alleinige Zuordnung von z. B. Schulbehörden, Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrpersonen zu einer Prozessebene nicht möglich ist. Es ist somit im Hinblick auf eine ganzheitliche Problemlösung besonders wichtig, den Prozessschnittstellen eine hohe Priorität einzuräumen, die dann zu einem Denken und Handeln im Hinblick auf eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung der Schulen führt.[973]

5.6 Rolle der Führungskraft

Rollen sind komplexitätsreduzierende, handlungsleitende Konstruktionen. Sie werden dazu genutzt, das Denken und Handeln als sogenannte kognitive Interpretationsschemata und normative Forderungen in gewohnte Bahnen und Muster zu leiten. Eine Rolle determiniert demzufolge das Verhalten.[974]

> „Rollen sind idealisierte, überprägnante Typisierungen, die so (als kognitive und normative Erwartungen) zunächst fiktiv sind. Aber es gilt: The proof of the pudding is in its eating; wenn gehandelt wird, zeigt sich, dass das abstrakte Schema durch die einmalige Rollenspielerin (Selbst, Identität) und die konkreten Mit-SpielerInnen interpretiert und ausgefüllt werden muss. Dies ist deshalb nötig und

---

[970] DUBS 2005, S. 33.
[971] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 39.
[972] BLEICHER 2004; S. 77f.
[973] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 39; DUBS 2005, S. 32ff.
[974] Zu erinnern ist hier an das außerordentlich bekannt gewordenen Stanford Prison Experiment von ZIMBARDO, welches er Ende der Sechzigerjahre an der Stanford University durchführte. Vgl. dazu z. B. die Ergebnisse der Simulationsstudie des Stanford Gefängnis Experiment; NEUBERGER 2002, S. 314.

möglich, weil die Rollenanforderungen grundsätzlich nicht exakt und ein für alle Mal definiert werden können (daran scheitern auch die Versuche, präzise Stellenbeschreibungen und Anforderungsprofile für Führungskräfte vorzugeben).“[975]

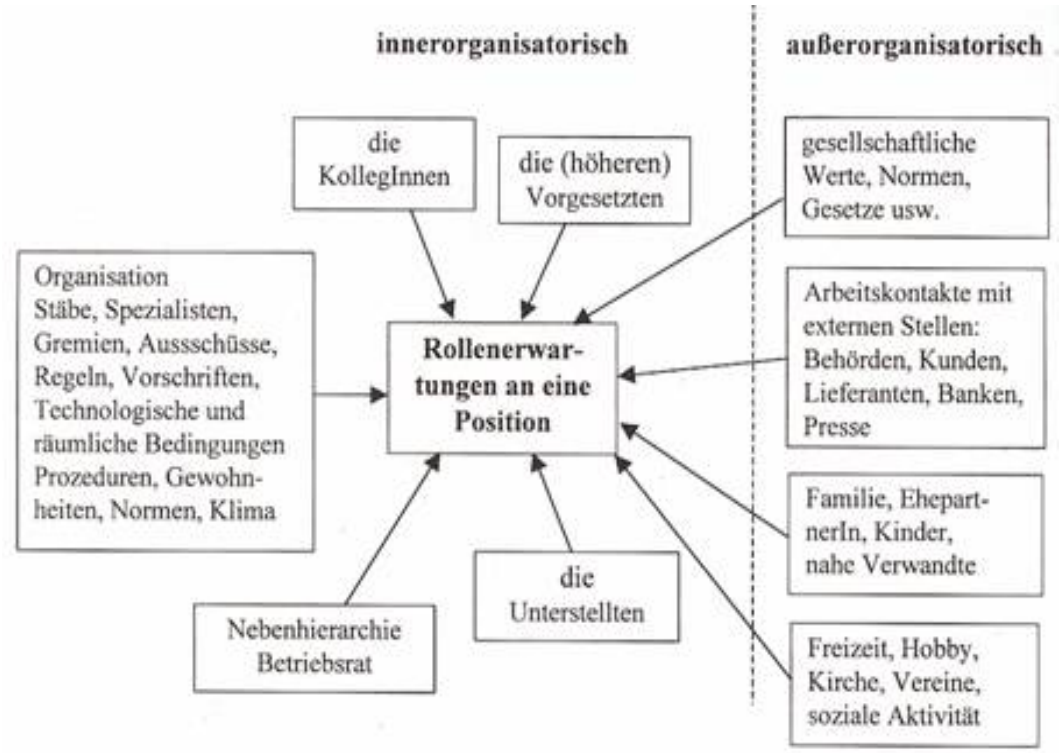


Abbildung 72: Die Person im Zentrum von Rollenerwartungen[976]

Die Verhaltensanforderungen innerhalb von (Führungs-)Rollen schwanken in einer kaum zu überschauenden Anzahl zwischen extremen Polen. Die folgende Übersicht nach NEUBERGER (2002) reißt die Variationsbreite von Verhaltensanforderungen an Führungskräfte an:

[975] NEUBERGER 2002, S. 316.
[976] Quelle: NEUBERGER 2002, S. 320.

(1)	Eindeutigkeit, Präzision	⇦ vs.⇨	Ungenauigkeit, Interpretationsfähigkeit und -bedürftigkeit.
(2)	Komplexität, Vielgestaltigkeit	⇦ vs.⇨	Einfachheit, Elementarisierung.
(3)	Wandel(barkeit), Reversibilität	⇦ vs.⇨	Stabilität, Festgelegtheit.
(4)	Allgemeingültigkeit	⇦ vs.⇨	Spezifität, sektorale Gültigkeit.
(5)	Stimmigkeit, Konsens	⇦ vs.⇨	Konflikt, Widersprüche.
(6)	Vernetzung, Integriertheit	⇦ vs.⇨	Abschottung, Autarkie, Unverbundenheit.
(7)	Akzeptanz, Wertschätzung	⇦ vs.⇨	Abwertung, Ablehnung.
(8)	Formalisierung, Dokumentation	⇦ vs.⇨	Informalität.
(9)	Expressivität, Zeremonalität	⇦ vs.⇨	Nüchternheit, Sachlichkeit, Funktionalität.
(10)	Zwang, Repression, Muss	⇦ vs.⇨	Nebensächlichkeit, Freiwilligkeit, Kann/Soll.
(11)	Potenz, Bestimmungsmacht	⇦ vs.⇨	Schwäche, Unterlegenheit.
(12)	Reflexion, Bewusstheit	⇦ vs.⇨	Automatik, Routine.
(13)	Transparenz, Publizität	⇦ vs.⇨	Vertraulichkeit, Verschleierung.
(14)	Offenkundigkeit, Explizitheit	⇦ vs.⇨	Mutmaßung, Implizitheit, Rekonstruierbarkeit.
(15)	Abgrenzung, Markierung	⇦ vs.⇨	ineinander verfließend, unscharf markiert.
(16)	Substituierbarkeit	⇦ vs.⇨	Unverzichtbarkeit.
(17)	Zentralität, Totalidentifikation	⇦ vs.⇨	Nebensächlichkeit, Beiläufigkeit.
(18)	Legitimiertheit, Begründetheit	⇦ vs.⇨	Beliebigkeit, Willkür.
(19)	Privilegierung, Sanktionsbewehrung	⇦ vs.⇨	Gleich-Gültigkeit, Unbedeutsamkeit, Unbeachtetheit.

Abbildung 73: Verhaltensspannbreite von Verhaltensanforderungen[977]

Laut NEUBERGER (2002) gibt es nicht *die* Rollentheorie. Rollentheorien stellen ein Element in der übergeordneten soziologischen, sozialphilosophischen und erkenntnistheoretischen Diskussion dar.

Vielmehr lassen sich in der Literatur schwerpunktmäßig drei Rollentheorien identifizieren:[978]

- Die **strukturalistische Rollentheorie** basiert auf dem Sender-Empfänger-Modell. Alles ist auf eine Zentralperson fokussiert, die als Empfänger und somit passives Objekt das annimmt, was an sie herangetragen wird.

[977] Quelle: NEUBERGER 2002, S. 317.
[978] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 318ff.

- Der **funktionalistische Ansatz** präferiert keine bestimmte Führungsrolle. Diesem Ansatz zufolge ist es egal, **wer** eine bestimmte Funktion wahrnimmt, wichtig ist, *dass* sie erfüllt wird. Die Führungsrolle wird als willkürlich vereinigtes Funktionsbündel betrachtet.
- Der **symbolisch-interaktionistische Ansatz** geht davon aus, dass Führung überwiegend auf Interaktion beruht. Damit ist die Rolle eine Eigenleistung, keine nur durch Fremdzuschreibung entstehende. Der Empfänger hat laut diesem Konzept einen aktiven Mitwirkungspart am Inhalt der Rollenerwartungen.

Der Begriff der Rolle ist in der soziologischen[979] und sozialpsychologischen Tradition von großer Bedeutung, weil über den Rollenbegriff das Verhältnis von Individualität und Sozialität zu klären versucht wird.[980] Der Rollenbegriff wird in der Literatur sowohl kulturanthropologisch, soziologisch und sozial-psychologisch definiert.[981]

Eine integrative Definition aller rollentheoretischen Ansätze findet sich bei PETZOLD (1982): Die Rolle

> „wird durch den sozialen Kontext zugeschrieben, aber auch persönlich ausgewählt, sie ist ein durch Sozialisation vermitteltes Modell, das aber individuell verkörpert werden muss. Sie ist als symbolisches Konstrukt kognitiv präsent […] und manifestiert sich als konkretes Verhalten in Aktion und Reaktion mit den Rollenspielpartnern im sozialen und kulturellen Atom. In einer so verstandenen Rolle wirken Sozialisation und Verkörperung, Vorgabe und Gestaltung, Zuschreibung und Wahl, kognitives Konstrukt und Verhaltensmuster zusammen. Sie sind ‚in actu' nicht zu trennen."[982]

Ergänzend beschreibt NEUBERGER (2002) „Die Rolle ist einerseits das bloß Faktische, Übliche, Normale (Ist-Beschreibung) und andererseits das ‚Billige', Geforderte, Gesollte (Appell, Imperativ)."[983]

Eine Rolle ist somit keine Charakterisierung eines Menschen, sondern eine Position, die festlegt, welche Erwartungen an sie zu stellen sind.[984] Dazu gehören, dass:

- die Position charakterisiert ist;

---

[979] Vgl. z. B. STEIGER 2003, S. 47.
[980] Vgl. PETZOLD 1982, SCHREYÖGG 1991, S. 258.
[981] Vgl. HEURING/PETZOLD 2004, S. 21.
[982] PETZOLD 1982, S. 149 zit. in: HEURING/PETZOLD 2004, S. 21.
[983] NEUBERGER 2002, S. 314.
[984] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 314; STEIGER 2003, S. 47f.

- das Einverständnis zur Standardisierung des Verhaltens vorweggenommen wird;
- sie an soziale Normen gebunden ist;
- die Person Mitglied mehrerer Systeme und damit gleichzeitig Inhaber verschiedener Positionen oder Träger mehrerer Rollen ist.

Rollenerwartungen werden in der Realität häufig weder explizit formuliert noch sind sie den Beteiligten allzeit bewusst. Rollenerwartungen werden von Personen gestellt, die selbst Rollenträger mit eigenen Interessen sind und nicht ausschließlich die Werte ihrer Organisation, sondern auch eigene, z. B. diejenigen ihrer Familie etc., vertreten.[985]

Soziale Systeme haben die Tendenz, sich durch Aufgaben- und Machtteilung zu gestalten: Dadurch entstehen Stellen, die zunächst losgelöst von den zukünftigen Stelleninhabern definiert werden. Jeder Stelle ist i. d. R. ein Platz in der hierarchischen Rangfolge zugeordnet. Damit wird sie zu einer Position, die mit gewissen Kompetenzen und einem charakteristischen Status im Sinne von Ansehen und Prestige verknüpft ist.[986]

In der Fachliteratur können zahllose theoretische Rollenunterscheidungen gefunden werden. „Verschiedene Rollen bedingen wechselnde Einstellungen, unterschiedliche Verhaltensweisen und situativ anderen Umgang mit Menschen, Sachverhalten und Emotionen.“[987] Eines der bekanntesten klassischen Modelle stammt von MINTZBERG (1973,1980). In seiner Studie über die charakteristischen Managementaktivitäten **jeder** Führungskraft untersuchte er das Verhalten von Führungspersonen verschiedener Ebenen und aus verschiedenen Kontexten. Er entwickelte aus den Ergebnissen das klassische Modell der Führungsrollen, welches eine Typologie von zehn charakteristischen Führungsrollen aufzeigt.[988]

Beispielhaft sei hier noch STAEHLE (1991) genannt, der die MINTZBERGschen Untersuchungen auf 24 Rollen erweitert.[989]

---

[985] Vgl. STEIGER 2004, S. 58.
[986] Vgl. STEIGER 2003, S. 47.
[987] BERNER 2004; S. 99.
[988] Vgl. STAEHLE 1999, S. 83f. LANG o. J., S. 68; NEUBERGER 2002, S. 328; STEIGER 2003, S. 57; ROSENSTIEL 2003, S.248. Weitere empirische Untersuchungen können diese Annahmen grundsätzlich bestätigen. Es zeigen sich jedoch unterschiedliche Ausprägungen in Bezug auf die jeweiligen Rollen nach Managementebenen, unterschiedlichen Aufgabenbereichen etc.
[989] Vgl. STAEHLE 1991, S. 21.

Die aktuellen Entwicklungsperspektiven im Kontext der organisationalen Wandelprozesse bringen einen sich abzeichnenden Rollenwechsel und eine steigende Rollenvielfalt mit sich.[990] Daraus folgen häufig neue Rollen oder die Wiederbelebung alter/traditioneller Rollen.[991]

> „Dieser Rollenwandel vom traditionellen Führungsverständnis (Planer, Überblicker, Entscheider, Anordner, Kontrollierender …) hin zum ‚Organisator und Ermöglicher/Begleiter/Berater von Lernprozessen' ist offensichtlich mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden."[992]

5.6.1 FÜHRUNGSDILEMMATA

Führungsdilemmata[993] sind die Konsequenz der „historisch spezifischen Form organisierten Wirtschaftens"[994], die jedoch der Vorgesetztenrolle zu ihrer Existenz verhilft. Da Führungskräfte nach NEUBERGER (2002) täglich mit Widersprüchen leben, aus denen es keinen eindeutigen und gesicherten Ausweg gibt, müssen Führungskräfte die Vielfalt und zum Teil Widersprüchlichkeit der Rollenanforderungen als Normalität betrachten.[995] Unter Führungsdilemma versteht man

> „eine Situation, in der ein Entscheidungsträger vor die Schwierigkeit der Wahl zwischen zwei einander widersprechenden Handlungslogiken gestellt wird, wobei für beide i. a. gute Gründe sprechen."[996]

Eine nahezu paradox anmutende Auflistung von Managementdilemmata formulieren MÜLLER-STEWENS/FONTIN (1997). Sie stellen nach Ansicht der Autoren ein Abbild der beschriebenen Wandelauswirkungen dar:[997]

- zentralisierte Dezentralisation
- differenzierte Standardisierung
- koordinierte Virtualität

---

[990] Vgl. LANG o. J., S. 73.
[991] Vgl. LANG o. J.; S. 30.
[992] HERZER/HANKE 1996, S. 190.
[993] Der Begriff „**Dilemma**" entspringt dem Griechischen und bedeutet übersetzt „Doppelfang, Zwiegriff" und kann als zweifache Voraussetzung oder Zwangslage verstanden werden, in der eine Entscheidung zwischen zwei gleichwertigen Möglichkeiten zu treffen ist. DUDEN 1963.
[994] NEUBERGER 2002, S. 350.
[995] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 341.
[996] MÜLLER-STEWENS/FONTIN 1997, S. 5 zit. in: NEUBERGER 2002, S. 339.
[997] Vgl. MÜLER-STEWENS/FONTIN 1997 in: NEUBERGER 2002, S. 340, der diese dort weiter ausformuliert.

- konkurrierende Kooperation
- rotierende Kontinuität
- partizipative Themenvorgaben
- selektive Kommunikation
- dynamische Kernkompetenzen

NEUBERGER (2002) selbst erstellt aus der Zusammentragung verschiedenster Publikation die folgende Auflistung typischer Rollendilemmata, denen Führungskräfte keineswegs entgehen, die sie aber durchaus zu kreativen Lösungen anregen können:[998]

[998] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 337ff.; PINNOW 2008, S. 208ff.

1. Mittel Betrachtung des einzelnen als „Kostenfaktor", "Einsatzgröße", „Instrument", „Parameter", „Leistungsträger"	↔	**Zweck** Selbstverwirklichung und Bedürfnisbefriedigung des einzelnen als oberstes Ziel; „Mensch im Mittelpunkt"
2. Gleichbehandlung aller Fairness, Gerechtigkeit, Anwendung allgemeiner Regeln, keine Bevorzugungen und Vorrechte	↔	**Eingehen auf den Einzelfall** Rücksichtnahme auf die Besonderheiten des Einzelfalls, Aufbau persönlicher Beziehungen
3. Distanz Unnahbarkeit, hierarchische Überlegenheit, Unzugänglichkeit, Statusbetonung	↔	**Nähe** Wärme, „Verbrüderung", Betonung der Gleichberechtigung, Freundschaft, Einfühlung
4. Fremdbestimmung Gängelung, Reglementierung, Lenkung, Unterordnung, Durchsetzung, Strukturierung, Zentralisierung, enge Kontrolle, Überwachung	↔	**Selbstbestimmung** Autonomie, Handlungs- und Entscheidungsspielräume, Entfaltungsmöglichkeiten, Dezentralisierung, Selbständigkeit
5. Spezialisierung „Fachmann" sein, um bei Sachproblemen kompetent entscheiden zu können	↔	**Generalisierung** Einen allgemeinen Überblick und keine Detailkenntnisse haben, Zusammenhänge sehen
6. Gesamtverantwortung Wenig Verantwortung delegieren, die Zuständigkeit an sich ziehen, für alle Fehler einstehen	↔	**Einzelverantwortung** Verantwortung und Aufgabengebiete aufteilen, bei Versagen Rechenschaft fordern
7. Bewahrung Stabilität, Tradition, Sicherheit, Vorsicht, Regeltreue, Konformität, Kalkulierbarkeit	↔	**Veränderung** Flexibilität, Innovation, Experimentierfreude, Toleranz, Nonkonformität, Unberechenbarkeit
8. Konkurrenz Rivalität, Wettbewerb, Konfrontation, Aggressivität, Konflikt	↔	**Kooperation** Harmonie, Hilfeleistung, Solidarität, Ausgleich
9. Aktivierung Antreiben, drängen, motivieren, begeistern	↔	**Zurückhaltung** Sich nicht einmischen, Entscheidungen abwarten
10. Innenorientierung Sich auf interne Gruppenbeziehungen konzentrieren; Mittelpunkt, Identifikationszentrum sein	↔	**Außenorientierung** Repräsentieren, Außenkontakte pflegen, Gruppeninteressen gegenüber Dritten durchsetzen
11. Zielorientierung Lediglich Ziele oder Ergebnisse vorgeben und kontrollieren	↔	**Verfahrensorientierung** die „Wege zum Ziel" vorgeben und kontrollieren
12. Belohnungsorientierung Tauschbeziehung etablieren, mit Belohnung/ Bestrafung operieren, Kurzzeitperspektive	↔	**Wertorientierung** Auf die Verinnerlichung von Normen und Werten dringen, Belohnungsaufschub fordern, Langzeitperspektive
13. Selbstorientierung Die eigenen Interessen und Ziele verfolgen	↔	**Gruppenorientierung** Kompromisse/ übergeordnete Ziele anstreben

Abbildung 74: Rollendilemmata der Führung im engeren Sinne[999]

[999] Quelle: NEUBERGER 2002 S. 342.

Aktive Führungskräfte formulieren die erlebten Führungswidersprüche wie folgt:

- Eine Linie erkennen lassen, aber so flexibel sein, sie jederzeit wieder verlassen zu können.
- Sich aktiv anbieten, ohne sich aufzudrängen oder gar anzubiedern.
- Anpassungsfähig sein, aber nicht angepasst.
- Dinge „durchboxen", aber mit „Liebe".
- Kompromissbereit sein, aber sich nicht überfahren lassen.
- Rechtzeitig den Mund aufmachen, ihn aber im richtigen Augenblick auch halten.
- Nicht detailverhaftet sein, aber Arbeit leisten, die auch im Detail möglichst fehlerfrei ist.
- Sachlichkeit ausstrahlen, ohne gleich als emotionaler Krüppel zu wirken.
- Gewissenhaft sein, aber nicht penibel.
- Gründlich sein, aber dennoch schnell „zu Potte kommen".
- Loyal sein und bleiben, auch wenn man „in die Pfanne gehauen wird".
- Trouble shooting betreiben, aber Konzeptionelles nicht vernachlässigen.
- Je nach Bedarf Einzelkämpfer und Team-Mitglied sein.
- Mit der Tradition brechen und doch auf sie Rücksicht nehmen.
- Spontan, aber nicht unüberlegt handeln.
- …

Abbildung 75: Rollendilemmata von Führungskräften aus der Sicht von Praktikern[1000]

Abgesehen davon, dass Führungskräfte häufig mit diesen Führungsdilemmata konfrontiert sind, lässt sich ein Umgang gegebenenfalls durch folgende Strategien gestalten:[1001]

- Die beschriebenen Gegensätze als gleichwertig zu behandeln, schafft Aktionsmöglichkeiten in Form von Sichtbarmachung mehrerer Alternativen und Sowohl-als-auch-Perspektiven oder Raum und Zeit für Nicht-Handeln.
- Kompromisse zu schließen, den Anwendungsbereich in kleinere Einheiten zu zerlegen oder Widersprüche bestehen zu lassen, schafft den Entscheidungszwang bisweilen sogar ab.
- Das Müssen zu negieren, durch gezieltes Warten oder gar Aussitzen.
- Gegensätze als spannungsgeladenes Lebensprinzip anzuerkennen, ohne sie zu ignorieren oder gar zu tabuisieren.

MÜLLER-STEWENS/FONTIN (1997) schlagen vor, dass man

> „bewusst auf die Wahl zwischen den Polen verzichtet und in der spezifischen Gleichzeitigkeit des Verfolgens beider Extreme und dem dabei stattfindenden Wechselspiel den Weg sieht, das jeweilige soziale System auf ein höheres Niveau im Umgang mit seine interagierenden Umsystemen zu bringen. Damit wird aus dem Entweder-oder eine Polarität im Sinne eines Sowohl-als-auch. …

[1000] Quelle: Auswahl aus NEUBERGER (2002, S. 348f.), der dort noch umfänglicher einen interessanten Praxisbericht aus einem Führungsseminar zur Verfügung stellt.
[1001] Vgl. NEUBERGER 2002, S. 359ff. und die dort genannten Autoren.

> Man muss nach ‚Drittvariablen' suchen, die zu ‚Ausbruchsversuchen' verhelfen können. Solche dritte Variablen oder andere Ebenen spielen eine entscheidende Rolle für das Management von Dilemmata."[1002]

5.6.2 FÜHRUNGSAUFGABEN HEUTE

DRUCKER prognostiziert, dass das mittlere Management aufgrund der Informationstechnologien in sogenannten Wissensunternehmen obsolet wird, da die Arbeit der Informationsbeschaffung und -verteilung von neuen Technologien übernommen würde. Durch die Mobilität, die Individualität und die Tatsache, dass Wissensarbeiter[1003] das Wissen permanent bei sich führen, ist ein traditionelles Führungsverhalten heute nicht mehr adäquat. Vielmehr bedarf es gemeinsamer Ziele, Visionen, flexibler Rahmenbedingungen etc., in denen sich die Organisationsmitglieder wiederfinden und durch deren Integration in den Informationsfluss sowie in Entscheidungsprozesse sie eigenverantwortlich in der Organisation mitwirken können.[1004] DRUCKER (2004) kommt zu dem Ergebnis, dass das Management sich in seiner gerade erst 150-jährigen Geschichte sehr eindrücklich etabliert und die sozialen sowie die wirtschaftlichen Strukturen in den Industrieländern nachhaltig verändert hat. Während in der industriellen Produktion zunächst die Steuerung und Koordination von zumeist ungelerntem Personal im Vordergrund des Handelns stand, sind es heute vielfach die sehr gut ausgebildeten Wissensarbeiter, die es zu führen gilt.[1005]

> „Dabei bleibt die grundlegende Funktion des Managements unverändert: Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage zu versetzen, eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren. Für mich ist dies eine der besten Definitionen von Führung und zwar aus drei Gründen: Erstens müssen sich Führungskräfte von Werten leiten lassen. Zweitens sind sie immer auch Personalentwickler. Und drittens müssen sie ständig mit Veränderungen leben."[1006]

[1002] MÜLER-STEWENS/FONTIN 1997, S. 6 zit. in: NEUBERGER 2002, S. 341.
[1003] Vgl. PINNOW 2008, S. 45.
[1004] Vgl. DRUCKER 2000 in: PINNOW 2000, S. 23; PINNOW 2008, S.22f.
[1005] Vgl. DRUCKER 2004, S. 20 in: PINNOW 2008, S. 42.
[1006] PINNOW 2008, S. 42.

Die Hauptaufgabe des Managements besteht im Erzielen von definierten Ergebnissen, deren Wahrnehmung in der Organisationsumwelt und in der Beachtung des Nutzens für die Anspruchsgruppen.

> „Die Manager sind dem Stakeholder-Value verpflichtet und gefordert, innovations- und wachstumsorientiertes Unternehmertum simultan zu Prozessen der Schrumpfung zu gestalten. Gleichzeitig sind sie angesichts möglicherweise wachsender sozialer Konflikte als Integratoren und Moderatoren für die Belegschaft gefordert. Sie gestalten die Infrastruktur des neuen moralischen Vertrages und sollten damit auch Architekten sozialer Innovation sein.“[1007]

Führungskräfte sind Moderatoren von Lern- und Veränderungsprozessen in Organisationen, die in ihrem Alltag mit Begleiterscheinungen (wie z. B. Widerstand, Beharrungstendenzen, Resignation, Konfusion, Ängsten, Macht- und Ohnmachtsgefühlen etc.) und ganz individuellen Abwehrstrategien (wie z. B. „Dienst nach Vorschrift“, „Rückzug“, „Ignorieren der Tatsachen“, „Sich-Fügen ins Unvermeidliche“) in Wandlungsprozessen konfrontiert sind.[1008] Diese Phänomene des Wandels in Form von Widerständen sind sowohl auf der Seite der Mitarbeiter, als auch bei den Führungskräften selbst anzutreffen. Die Führungskräfte erleben dabei eine erhebliche Verunsicherung in Bezug auf das von ihnen anzuwendende angemessene Führungsverhalten.[1009]

Der Rollenwandel von einem traditionell geprägten Führungsverständnis zu dem Wahrnehmen der Rolle als „Organisator und Ermöglicher/ Begleiter/ Berater von Lernprozessen“ ist erkennbar mit beträchtlichen Hindernissen verbunden. Der Beruf des Managers verändert sich von der klassischen Sichtweise des dynamischen Machers und Kapitäns zu der eines Trainers, Coaches und Beraters seiner Mitarbeiter einerseits und zu der eines Change Agent andererseits. Dabei hat er nach DOPPLER/LAUTERBURG (2002) folgende Aspekte zu beachten:[1010]

- Permanente Bewegung.
- Veränderungen als Auswirkungen von Kraftfeldern durch divergierende Interessen und Bedürfnisse.

[1007] SATTELBERGER 1999, S. 47f. zit. in: STEINKELLNER 2007, S. 25.
[1008] Vgl. HERZER/HANKE 1996, S. 189f.
[1009] Vgl. HERZER/HANKE 1996, S. 189f.
[1010] Vgl. DOPPLER/LAUTERBURG 2002, S. 67ff.

- Erforderliche Veränderungen finden immer statt – offen ist lediglich, wie, auf welche Art und Weise.
- Zielbezogene Einflussnahme bedeutet, Entwicklungsnotwendigkeiten rechtzeitig zu erkennen, konsequent zu fördern und sozial verträglich zu gestalten.

5.7 FÜHRUNG IN SCHULE

Um die gegenwärtigen Entwicklungen und Diskussionen um Schule und Schulleitung nachvollziehen zu können, bedarf es eines kurzen Rückblicks auf die Entwicklung des Führungsverständnisses. [1011]

In der entsprechenden Fachliteratur finden sich zahlreiche und ausführliche wissenschaftliche Abhandlungen über den Unterricht, über Lehr- und Lernprozesse sowie über die Funktionen und Tätigkeiten von Lehrkräften, jedoch nahezu keine Beschreibung zum Thema Schulleitung. In diesen schultheoretischen Forschungsarbeiten findet der Begriff Schulleitung – wenn überhaupt – nur indirekt, z. B. in Form von Begriffen wie Organisation oder Organisationsstruktur, Beachtung. Dort finden sich Hinweise auf die Eigenschaften, Aufgaben und Funktionen, die zur Ausübung der Schulleitungsrolle von Nutzen sind.[1012] In der Schulpädagogik wird der Begriff Schulleitung häufig im Zusammenhang mit verwaltungsbezogenen und juristischen Themen dargestellt.[1013] Der Begriff des Schulleiters ist im Allgemeinen mit der Amtsbezeichnung assoziiert und stellt eine Leitungsfunktion innerhalb der Schule dar. Jedoch ist diese Führungsfunktion im deutschen Schulsystem nicht standardisiert definiert und wird in den Bundesländern und den Schulformen unterschiedlich ausgelegt. Weit verbreitet ist die Gleichsetzung mit dem Begriff des Funktionsstelleninhabers. Das Führungsteam kann sich aus weiteren Personen, wie z. B. dem Stellvertreter, Abteilungsleiter, Koordinator, Oberstufenleiter, Mittelstufenleiter, Stufenleiter, Fachgruppenleiter, Fachleiter, Fachberater etc.,

[1011] Im Kontext dieser Arbeit wird auf das Thema „Teacher Leadership“ (Führungsarbeit durch Lehrpersonen) nicht eingegangen. Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005; S. 326ff.

[1012] Vgl. KLEIN 2008, S. 13f.; HUBER 2002, S. 252; HUBER 2003, S. 28. Als Ausnahmen nennt HUBER dort GAUDIG (1917), der in seinen reformpädagogischen Ausführungen ein ausführliches Kapitel seines Buches dem Thema der Schulorganisation und deren Führung widmet.

[1013] Vgl. HUBER 2003, S. 29. Als Ausnahmen werden dort KECK/SANFUCHS 1994 sowie MEYER 1997 genannt.

zusammensetzen. Insbesondere der stellvertretende Schulleiter wird häufig als Führungskraft mit besonderem Tätigkeitsschwerpunkt tituliert.
Die Schule als eine Organisation mit speziellen Rahmenbedingungen zu betrachten ist ein eher neues Phänomen in der wissenschaftlichen Fachdiskussion, obwohl dieses bereits frühzeitig von diversen Pädagogen eingefordert oder angemerkt wird.[1014] In Deutschland werden teilweise politisch-historische Gründe herangezogen, die die Führungsrolle und -aufgaben der Pädagogik lange Zeit beeinflusst und tabuisiert haben. Zudem behauptet HUBER (2003), dass es für die Negierung des Themas bei vielen wissenschaftlichen Pädagogen auch biografische Gründe gäbe, da diesen häufig die entsprechenden praktischen Erfahrungen als Grundlage für die theoretische Reflexion fehlten.[1015] Des Weiteren führt ROSENBUSCH (1995) den Aspekt des traditionellen Selbstverständnisses der Pädagogik an:

> „Die traditionelle Pädagogik […] sieht pädagogische Arbeit primär als personales, einmaliges, ja geradezu als intimes Geschehen in der dialogischen Beziehung Edukand – Edukator (z. B. Kind-Eltern oder Schüler-Lehrer), das sich durch Unwiederholbarkeit auszeichnet und das in einer direkten Kommunikationssituation stattfindet. Erfolge wie auch Scheitern von Erziehung sind somit persönlich zu verantworten. Für erzieherischen Misserfolg werden die Ursachen nicht in Rahmenbedingungen oder der Methodenwahl gesucht, sondern er wird als existentielles Versagen empfunden. Eine so verstandene Pädagogik konnte Aspekte der Gruppe und vor allem solche der Institution und ihrer Verwaltung mit ihren regelhaften Organisationsabläufen und universalen bürokratischen Strukturen, noch dazu verstanden im Sinne der idealtypischen Bürokratievorstellungen Webers, nur als diametral verschieden von und zutiefst unvereinbar mit pädagogischem Geschehen empfinden.“[1016]

Ebenso verweist TERHART (1986) darauf, dass eben hier der Ursprung für das Ignorieren organisationaler Einflüsse auf pädagogisches Geschehen zu sehen ist. Darüber hinaus ist es die Auffassung der Schulpädagogik, die dazu beiträgt, das System Schule als eine in erster Linie „verwaltete Addition von Unterricht“ zu verstehen und sie damit als „pädagogische

[1014] Vgl. HUBER 2003, S. 29 und die dort genannten Autoren.
[1015] Vgl. HUBER 2003, S. 29.
[1016] ROSENBUSCH 1995 in: HUBER 2003, S. 29.

Handlungseinheit“[1017] zu negieren. Daraus resultiert die gegenwärtige Ignoranz der Organisationseinflüsse und, damit verbunden, die Missachtung der Rolle der Schulleitung. Ferner kann die geringe Wertschätzung der Schulleitung auf die Entstehung der Schulverwaltung in Deutschland und die damit verbundenen Besonderheiten zurückgeführt werden. Diese Rahmenbedingungen verhindern nahezu die Definition eines eigenständigen Berufsbildes des Schulleiters, da dieses im Widerspruch zu den Vorstellungen und Zielen der bürokratischen Prämissen, nach denen eine Schule in erster Linie zu funktionieren hat, steht. Die Dienstbehörde steht dabei der hierarchisch untergeordneten Position Schulleitung vor. Die Schulleitung ihrerseits befindet sich damit in einer Schnittstellenposition und -funktion zwischen zwei vollständig andersartigen Subsystemen: der Position innerhalb eines hierarchisch gestalteten Schulsystems einerseits und der komplexen Hierarchie in der „loosely coupled“ Organisation Einzelschule andererseits.[1018]

Die Entstehung des Rektorates basiert auf den nachhaltigen Forderungen der Lehrerschaft nach einer Schulaufsicht durch Fachexperten und der Übertragung von Aufsichtsfunktionen an einen „Rektor“ aus den „eigenen Reihen“, nach dem Prinzip „primus inter pares“.[1019] Daher sind Schulleiter historisch in Deutschland aus dem Lehrerkollegium hervorgegangen und sind bis heute laufbahnbezogen überwiegend Lehrer. Ihre Aufgabe besteht nach diesem Verständnis darin, mittels Weisungen die Vorgaben der übergeordneten Verwaltungsbehörde umzusetzen. Die so verstandene Funktion ist mit nur geringen Entscheidungsspielräumen und sehr wenig Verantwortung ausgestattet, da die Hauptaufgabe nach wie vor in der Erfüllung des Lehr- und Erziehungsauftrags besteht. Daraus erklären sich die bis heute wirkenden Vorstellungen vom „Lehrer, der nebenbei eine Schule leitet“ bzw. vom „Lehrer mit besonderen Aufgaben“[1020].

[1017] FEND 1980 in: HUBER 2003, S. 30.

[1018] Vgl. HUBER 2003, S. 30.

[1019] Vgl. HABECK 2002, S. 248.

[1020] In den Ländergesetzen finden sich nach wie vor in Bezug auf die Schulleitungsarbeitszeit die Beschreibungen von einer Lehrerarbeitszeit abzüglich sogenannter „Entlastungs-, Abminderungs-, Ermäßigungs-, Anrechnungs- oder Verwaltungsstunden“ sowie noch prägnanter von „Lehrerwochenstunden für Schulleitungstätigkeit“. Vgl. HABECK 2002, S. 250.

Die damit verbundenen Schwierigkeiten thematisiert ROSENBUSCH (1994; 1999), der von einer erforderlichen „vertikalen Strukturdifferenzierung“ spricht.

> „Einerseits ist Schulleitung Teil der linearen Verwaltungshierarchie des Schulsystems; andererseits ist sie ebenso auch Teil der komplexen Hierarchie innerhalb der Schulen selbst, die ganz anderen Prämissen folgt: Alle Lehrer sind Vollakademiker und sind hierarchisch in ihrer Funktion weitgehend gleich gestellt[1021]; der Schulleiter ist auch Lehrer; Entscheidungen der Lehrerkonferenz sind für die Schulleitung bindend; die Lehrkräfte haben darüber hinaus einen juristisch gesicherten Freiraum durch das Institut der pädagogischen Freiheit.“[1022]

Die Position zwischen linearer und komplexer Hierarchie bringt für Schulleiter zwei stark voneinander differierende Handlungsrationalitäten mit sich: die zielorientiert-rationale des bürokratisch-administrativen Handelns, die sich an personenunabhängigen, festgelegten Grundsätzen orientiert, und die Flexibilität erfordernde, unberechenbare, auf Individuen fokussierte, kommunikativ-interaktionale Rationalität des pädagogisch-innovativen Handelns.[1023] TERHART (1986) spricht in diesem Kontext von der die „Schule prägende Entkoppelung der technischen Vollzugsebene (der gewöhnlichen Arbeit in den Klassenzimmern) von der offiziell-formalen Struktur (den Regeln der Organisation)“, in der die Schulleitung die „Transmissionsstelle“ ist.[1024] Diese besondere „Schnittstellen“-Position von Schulleitung macht es schwer, innerhalb der Schultheorie eine Positionsbestimmung für sie vorzunehmen.[1025] Für Schulleiter bedeutet die Position „zwischen den Systemen“ eine Neigung zu tendenziell der einen oder anderen Handlungs-rationalität. Aus bürokratischen Prämissen heraus resultiert traditionell eine Unterschätzung der pädagogischen Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeit der Schulleitung, die gerade in Deutschland dazu tendiert, sich als Leiter der untersten Dienstbehörde hauptsächlich administrativen Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit der Verantwortung für den geordneten Schulbetrieb

---

[1021] Hier sei auf das **Autonomie-Paritäts-Muster** hingewiesen, welches von der Gleichheit aller Lehrenden ausgeht und Einmischung in deren Arbeit aus diesem Grund nicht akzeptiert. Vgl. HUBER 2003, S. 30.
[1022] HUBER 2003, S. 30.
[1023] Vgl. HUBER 2003, S. 30.
[1024] Vgl. TERHART 1986, 1997 in: HUBER 2003, S. 30.
[1025] Vgl. HUBER 2003, S. 31.

und Unterricht zuzuwenden.[1026] TERHART (1986; 1997) empfiehlt die Integration des Organisationsverständnisses und des pädagogischen Verständnisses und rät von einer einseitigen Favorisierung im Führungshandeln ab.[1027] Die Kunst der guten Schulführung besteht heute demzufolge darin, beide Seiten der Situation angemessen zu leben und sie beständig in einen pädagogischen Gesamtzusammenhang zu setzen.[1028]
Historisch betrachtet ist es nachvollziehbar, dass die Anforderungen an das pädagogische Personal weitgehend in allen Bundesländern detailliert definiert und schriftlich fixiert sind. Jedoch findet sich ein gänzlich anderes Bild für die Beschreibung der Anforderungen an die Position der Schulleitung: Erstens existieren diese nicht oder nur teilweise als schriftlich fixierte Anforderungsprofile in allen Ländern und zweitens sind die Unterschiede in den beschriebenen Anforderungen erheblich und können aufgrund der nicht vorhandenen Systematik nicht verglichen werden (Beispiele hierfür sind der Detaillierungsgrad, die Beschreibung der Aufgaben und Ziele sowie die an die Schulleitungsfunktion gekoppelten personalen, fachlichen und extrafunktionalen Kompetenzen).[1029]

5.7.1 Neue Anforderungen an Schule – Aufgabenspektrum und (zukünftige) Kompetenzen von Schulleitungen

Die Rolle der Schulleitung umfasst weit mehr als nur die Leitung der Einzelschule, denn die Einbettung der Schule in das kommunale Umfeld, das geltende Bildungssystem und darüber hinaus in das politische und gesellschaftliche System spielt zusätzlich eine entscheidende Rolle.[1030] Die Dezentralisierung der administrativen Steuerung sowie die damit verbundene Selbstständigkeit und Eigenverantwortung von Schulen verändert ebenfalls die Verantwortungs- und Gestaltungsspielräume von Schulleitern. Die Dezentralisierungstendenzen in Form von erweiterter Eigenverantwortung und dem damit tendenziell einsetzenden „Wettbewerb“ zwischen den

---

[1026] Vgl. HUBER 2003, S. 30f.
[1027] Vgl. HUBER 2003, S. 31.
[1028] Diese Diskrepanz in den Handlungsrationalitäten wird seit geraumer Zeit in rollensoziologischen oder organisationspsychologischen Forschungsarbeiten thematisiert. Vgl. ROSENBUSCH 2002, S. 16f.
[1029] Vgl. KLEIN 2008, S. 15. Erschwerend kommt hinzu, dass in Deutschland zwischen Aufgaben und Kompetenzen nicht differenziert wird bzw. die Beschreibungen teilweise gar nicht vorhanden sind.
[1030] Zu den sich geänderten Anforderungen an das Bildungssystem vgl. HUBER 2003, S. 49 und die dort genannten Autoren.

Schulen[1031] können als Belastung oder ebenso gut als herausfordernde Perspektive von Schulleitungen verstanden werden. Sie kann sich aus diesem Verständnis heraus als professioneller Motor und Moderator für die Entwicklung von Schule hin zu einer eigenen, Reform- und Veränderungskräfte entfaltenden, sich selbstverwaltenden, lernenden Organisation verstehen.[1032]

Die Aufgaben der Schulleitung setzen sich aus Management- und Entwicklungsaufgaben zusammen. Ihr übergeordnetes Ziel besteht in der Sicherstellung des Bildungsauftrages (Unterricht und Erziehung).

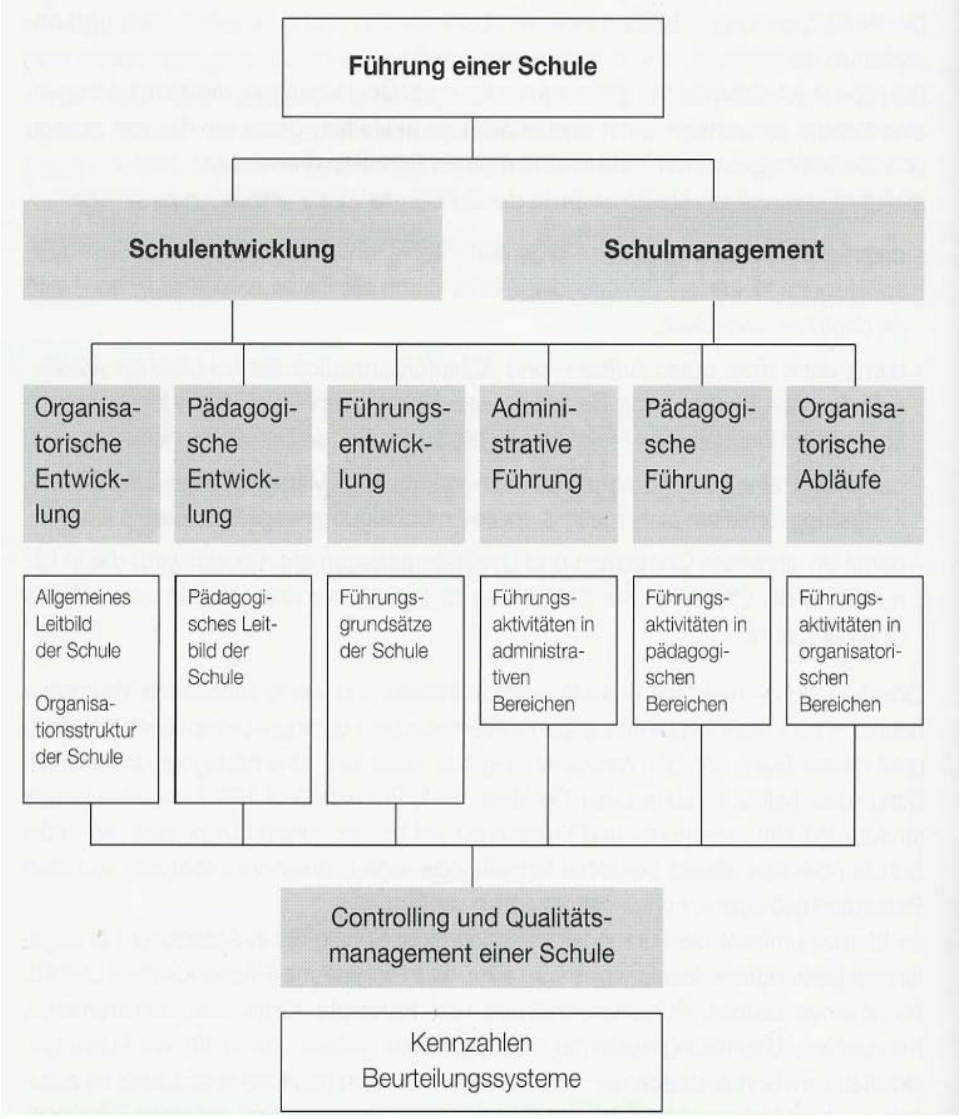


Abbildung 76: Bestandteile des Rahmenkonzeptes der Führungskonzeption einer Schule[1033]

[1031] Vgl. HUBER 2003, S. 49 und BULLOCK/THOMAS 1997.
[1032] Vgl. HUBER 2003, S. 49 und auch die dort genannten Autoren.
[1033] Quelle: DUBS 1994, S. 24.

Dabei wird eine Schule von Schulleitern im Wesentlichen durch folgende vier Aspekte beeinflusst:[1034]

- durch klare Zielformulierung sowie deren Evaluation;
- indirekt durch Strukturen und soziale Beziehungen sowie Netzwerke;
- durch Personalführung und -entwicklung;
- durch die Entwicklung einer Organisationskultur im Sinne von gelebten Werten.

Schulentwicklung wird in der Literatur in die Felder der PE und OE sowie die Dimension der Unterrichtsentwicklung (UE) unterteilt.[1035]

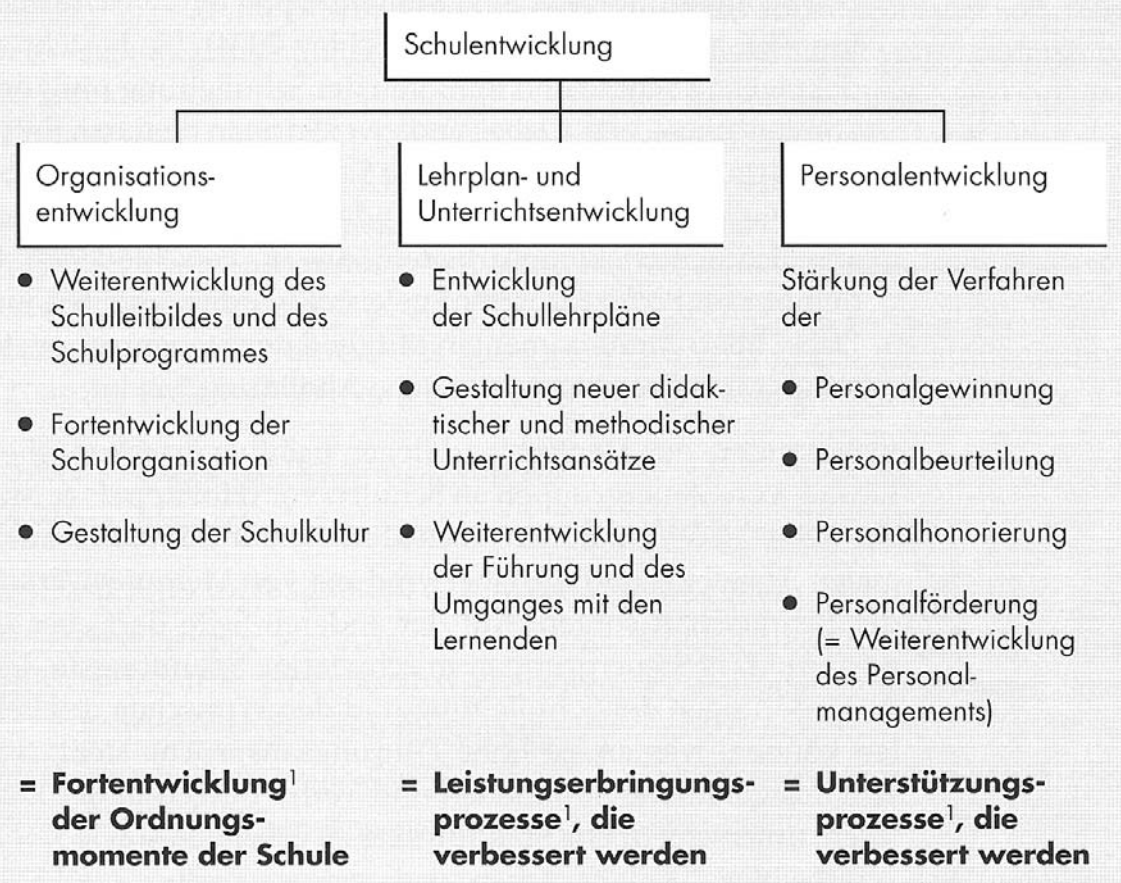


Abbildung 77: Schulentwicklung Zuordnung gemäß dem Modell zur Führung einer Schule[1036]

[1034] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 25.
[1035] Auf das Eingehen zu Entstehung und Begründung wird an dieser Stelle verzichtet. Verwiesen sei exemplarisch auf BERKENBEYER/BOS/MANITIUS/MÜTHING 2008; BUHREN/ROLFF 2002.
[1036] Quelle: DUBS 2005, S. 233.

Im Feld Schule tritt der Aspekt der Unterrichtsentwicklung in Verbindung mit PE und OE als Besonderheit hervor. UE umfasst dabei

> „die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis im Sinne eines sinnhaften und effizienten Lernens zu optimieren, das sich im Wechsel von angeleiteter und selbstständiger Arbeit vollzieht. […] Unterrichtsentwicklung verlangt u. a. nach Teamarbeit, Vernetzung und Evaluation, also nach Schulentwicklung. Schulentwicklung besteht aus den drei Prozessen Unterrichtsentwicklung (UE), Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE)."[1037]

Wie sich die Aufgaben von Schulleitungen dezidiert darstellen, zeigt die folgende Auflistung:

1. Verantwortung für die Zielrichtung der Schule
• Die eigene Vision über die Schule stets reflektieren und sie kommunizieren, um Maßnahmen und Innovationen anzuregen. • Allen geplanten Maßnahmen Sinn geben, um die Schulkultur zu stärken. • An Schulentwicklungsmaßnahmen und an die alltägliche Gestaltung der Schule hohe Ansprüche stellen. • Initiativen von Lehrkräften auffangen, beurteilen und unterstützen.
2. Pädagogische Leitung der Schule
• Selbst ein kleines Pensum unterrichten, um den Bezug zum Unterrichtsalltag aufrecht zu erhalten. • Pädagogische Innovationen anregen und Innovationsprozesse einleiten. • Ein Weiterbildungskonzept für die Schule entwerfen und umsetzen. • Lehrkräfte bei Problemen unterstützen.
3. Personalwesen der Schule
• Ein Personalführungskonzept entwerfen und umsetzen: Personalgewinnung, Personalbeurteilung, Personalhonorierung, Personalförderung. • Den Umgang mit dem Personal durch klare Vorgaben, Transparenz, Verständnis sowie problem- und konfliktlösend mit dem Ziel eines guten Schulklimas gestalten. • Eine gute und offene Feedback-Kultur aufbauen.
4. Management der Schule
• Gute Organisationsstrukturen sicherstellen und wirksame Arbeitsabläufe aufbauen. • Den Unterhalt des Schulhauses sicherstellen und für geordnete schulhausinterne Verhältnisse sorgen. • Das Konzept für das Globalbudget aufstellen und für eine geordnete Abwicklung des Globalbudgets innerhalb der Schule sorgen.

[1037] ROLFF 2008, S. 73 zit. in: BERKENBEYER/BOS/MANITIUS/MÜTHING 2008.

• Den Lehrkräften gezielt für Innovationen und Eigeninitiativen Ressourcen zur Verfügung stellen. • Für die Lehrerschaft und die Schülerschaft gute Arbeitsbedingungen schaffen. • Ein Qualitätsmanagement mit Konsequenz umsetzen.
5. Kommunikation
• Das Profil der Schule in der breiten Öffentlichkeit, bei den Behörden, den Eltern und den Lehrmeistern bekannt machen. • Für die Schule Lobbying betreiben. • Ein externes Kommunikationskonzept entwerfen und nach Prioritäten in nicht übertriebener Form kommunizieren. • Ein internes Kommunikationskonzept entwerfen und täglich transparent und ehrlich kommunizieren. • Die Schule mit Symbolen gestalten (symbolische Führung).
6. Persönliche Anforderungen
• Die Fähigkeit, Probleme zur Diskussion zu stellen, eine positive Streitkultur aufzubauen, Lehrpersonen mitwirken zu lassen und zum richtigen Zeitpunkt Entscheidungen zu treffen. • Die Fähigkeit, ein Klima der Identifikation und das Vertrauen zu schaffen. • Die Fähigkeit, Prioritäten zu setzen.

Abbildung 78: Aufgaben des Schulleiters[1038]

> „Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitung sowie die Kompetenzen, die nötig zu sein scheinen, v. a. unter dem Gesichtspunkt, dass Schulleitung für die Qualität und Entwicklung der Einzelschule von zentraler Bedeutung ist, darf der einzelne Schulleiter nicht einfach unkritisch als ‚multifunktionales Wunderwesen' propagiert werden. Niemand kann ernsthaft annehmen, dass Schulleiter die ‚Superhelden der Schule' sind oder werden (sollen)."[1039]

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die sich wandelnden Rahmenbedingungen durch die Selbstverwaltung einen starken Einfluss auf die Bedeutung verschiedener Kompetenzen von Schulleitern haben. Insbesondere die Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich sind heute eine unabdingbare Basis für die professionelle Interaktion. Des Weiteren sind persönliche Fähigkeiten und Einstellungen (personale Kompetenzen) ebenso wie grundlegende schulrechtliche, betriebswirtschaftliche aber auch organisationspsychologische Fachkenntnisse erforderlich.[1040]

[1038] Quelle: DUBS 2005, S. 393f.

[1039] HUBER 2003, S. 57.

[1040] Vgl. HUBER 2003, S. 55. In der etablierten Literatur zu Kompetenzansätzen sind häufig detaillierte Übersichten zu finden, die mit konkreten Empfehlungen über die erforderlichen Kompetenzen für die Besetzung von Position Auskunft geben.

In der sich anschließenden Tabelle findet sich eine Auflistung der vom National Educational Assessment Centre deklarierten Kompetenzen für Schulleiter:

Die Kompetenzaufstellung des „National Educational Assessment Centre“
Administrative Kompetenzen:
• **Problemanalysekompetenz**: u. a. die Fähigkeit, aus Datenmaterial Informationen herauszufiltern, die die wichtigen Komponenten einer Problemsituation bedingen, potenzielle organisatorische Probleme und Chancen zu identifizieren, die mit sich verändernden Situationen außerhalb der Schule zusammenhängen. • **Urteilsfähigkeit**: u.a. die Fähigkeiten, logische Schlussfolgerungen zu ziehen und Entscheidungen zu treffen, pädagogische Bedürfnisse zu erkennen und kurz- und langfristige Prioritäten zu setzen (strategisches Denken); die Bereitschaft, kalkulierbare Risiken einzugehen. • **Organisationsfähigkeit**: die Fähigkeit, effektiv zu planen, angemessen zu delegieren, langfristige Veränderungen wahrzunehmen und Vorbereitungen dafür zu treffen; die Fähigkeit, Veränderungen wirksam zu implementieren. • **Entscheidungsfreude**: die Fähigkeit zu erkennen, wann eine Entscheidung getroffen werden muss, und dementsprechend zu handeln.
Zwischenmenschliche Kompetenzen:
• **Führungskompetenz**: u. a. die Fähigkeiten, andere zu motivieren, Probleme zu thematisieren, andere in Entscheidungen einzubeziehen; zu erkennen, wann Richtung vorgegeben werden muss, um auf Bewältigung einer Aufgabe hinzuführen; neue Ideen zu generieren; den Ideen eine allgemeine Akzeptanz zu sichern, nachdem man sie gegebenenfalls modifiziert hat; die Bereitschaft, sich proaktiv zu verhalten und die Gelegenheiten zu ergreifen, seine persönliche Sicht der Dinge deutlich zu machen. • **Sensibilität**: die Fähigkeiten, Bedürfnisse, Anliegen und Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen; die Beträge anderer wertzuschätzen, Takt zu zeigen im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Ansichten; mit Menschen gut umzugehen, wenn emotionale Themen berührt sind; mit Aggressionen umgehen zu können, zu wissen, welche Informationen man an welche Personen weitergibt. • **Stresstoleranz**: die Fähigkeit, unter Druck Leistung erbringen zu können; die notwendige Anstrengung aufzubringen, Hindernisse zu überwinden und Aufgaben zu erfüllen.
Kommunikative Kompetenzen:
• **Mündliche Kommunikation**: die Fähigkeit, Fakten und Gedanken sowohl Einzelnen als auch kleinen oder großen Gruppen klar und überzeugend darzulegen. • **Schriftliche Kommunikation**: die Fähigkeit, Gedanken schriftlich klar auszudrücken, für unterschiedliche Empfänger – Schüler, Eltern, Lehrer etc. – jeweils angemessen schriftlich etwas darzustellen.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:
• **Bandbreite der Interessen**: die Fähigkeit, ein breites Spektrum an Themen zu diskutieren, (pädagogische, politische, aktuelle, wirtschaftliche, religiöse etc.); die Bereitschaft, sich innerhalb und außerhalb des Berufes aktiv einzubringen. • **Persönliche Motivation**: das Bedürfnis, alle Aktivitäten erfolgreich auszuführen; das Bewusstsein, dass Arbeit wichtig ist zur eigenen Selbstzufriedenheit; das deutliche Bemühen um persönliche Weiterentwicklung; die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung. • **Pädagogische Werte**: eine eigene, begründete pädagogische Werthaltung und Grundüberzeugung zu haben und ein Wissen um aktuelle pädagogische Themen; die eigene pädagogische Vision anderen verdeutlichen zu können.

Abbildung 79: Die Kompetenzaufstellung des „National Educational Assessment Centre“[1041]

Daraus lässt sich eine Entwicklungstendenz innerhalb der Führungsrolle ableiten, die zu der folgenden exemplarischen Gegenüberstellung führt:[1042]

Bisher **„ sowohl, aber etwas weniger“**	⇨	**In Zukunft** **„sowohl-als-auch, aber etwas mehr“**
1. Probleme der lockeren Koppelung in Schulen lassen sich nicht allein durch Managementmaßnahmen lösen,	⇨	sondern die lockere Koppelung ist durch gemeinsame Werte, Ziele und Absichten in eine feste Koppelung zu überführen (WEICK 1986).
2. Die Schulentwicklung kann nicht allein über eine systematische, von oben verfügte und geleitete Planung erfolgen, Deshalb sind für die Führung nicht nur die Produkte	⇨	sondern sie ist als gemeinsamer Plan aufgrund gemeinsamer Zielvorstellungen zu verstehen und in ihrem Ablauf durch die Schulleitung zu erleichtern und zu unterstützen. sondern auch die Prozesse mit allen ihren Problemen bedeutsam, wobei der Gefolgschaft alle Beachtung zu schenken ist.
3. Nicht nur das, was erfolgreich getan wurde, wird (als Mittel der Motivation) belohnt,	⇨	sondern echte Leadership schafft die Voraussetzungen dafür, dass etwas aus innerer Verpflichtung und aus Freude an der Aufgabe getan wird.
4. Die Administration sorgt für reibungslose, standardisierte Abläufe und ist effektiv geführt.	⇨	Sie nimmt aber ebenso sehr eine alle Schulangehörige unterstützende Rolle, wahr, die das Zusammenleben nicht formalisiert und einengt, sondern es erleichtert (Dienstleistungsfunktion der Schulverwaltung).

[1041] Quelle: HUBER 2003, S. 55f. (grafische Gestaltung durch die Autoren)

[1042] In Studien wurde festgestellt, dass Schulleiter lediglich 10-20 % ihrer Arbeitszeit mit der pädagogischen und 80-90% mit der administrativen Führung verbringen. Gründe hierfür sind u. a.: das Ansteigen der verwaltungstechnischen Anforderungen durch die zunehmende Zentralisierung in der Bildungsadministration (u. a. durch mehr Berichte, Studien sowie Vernehmlassungen, mehr Sitzungen und Besprechungen etc.), durch die Zunahme von schriftlichen Stellungnahmen im Rahmen der Rechenschaftspflicht an die Behörden und durch steigende Unsicherheit aufseiten der Schulleiter im Umgang mit der Lehrerschaft in pädagogischen Fragen, da sie befürchten, mit der pädagogischen Führung einer Schule zu stark in den Autonomiebereich der Lehrkräfte einzugreifen und damit u. a. persönlichen Beziehungen zu schädigen. Und andererseits geht ihre Zurückhaltung in Bezug auf die pädagogische Führung auf das tradierte Verständnis zurück, dass Unterricht etwas so Einmaliges und Individuelles sei, dass Einflussnahmen gar nicht sinnvoll sind. Vgl. z. B. DUBS 1994, S. 219, ROSENBUSCH 1995 zit. in: HUBER 2003, S. 29f.

Bisher „ sowohl, aber etwas weniger“	⇨	In Zukunft „sowohl-als-auch, aber etwas mehr“
5. Die Kontrolle erfolgt in erster Linie durch Überwachung der Zielerfüllung (Beaufsichtigung) durch den Vorgesetzen.	⇨	Sie sollte jedoch vielmehr zur Selbstkontrolle werden, was umso eher möglich ist, je mehr gemeinsame Ziele verfolgt werden.

Abbildung 80: Von der traditionellen Schulführung zur Leadership[1043]

Deutlich wird in dieser polarisierenden Darstellung, dass die ziel- und kulturorientierte Personalführung, sowie die betriebswirtschaftliche Verantwortung eine stärkere Betonung erhalten.[1044]

> „Aktives und gestaltendes Führungshandeln löst die bisher klar unterbewertete Führungsverantwortung der Schulleitung bei der Umsetzung von politischen Vorgaben durch die einzelne Schule ab. Immer mehr gewinnt die Erkenntnis an Bedeutung, dass solches aktives und gestaltendes Führungshandeln, das in keinem Fall mit den negativen Aspekten des hierarchischen Befehls- und Ordnungsprinzips verwechselt werden darf, die Befähigung des gesamten Schulsystems zur bestmöglichen Erfüllung der hohen Ansprüche an die heutige Schule ermöglicht.“[1045]

Trotz dieser Erkenntnisse werden Schulleiter heute nach wie vor zu einem überwiegenden Teil aufgrund einer dienstlichen Beurteilung ausgewählt, welche auf den Qualitäten und Leistungen eines Lehrers basiert. Unberücksichtigt bleiben dabei mehrheitlich die Qualitäten als Führungspersönlichkeit sowie die Führungsfähigkeiten, die elementar für die Leitung einer Schule sind.[1046] Ein leistungsfähiges und erfolgreiches Schulsystem braucht jedoch ebenso leistungsfähige und kompetente Schulleitungen (Führungskräfte, Lehrkräfte etc.).[1047]

In der aktuellen Literatur wird die traditionelle Funktion des Schulleiters als „primus inter pares“ mit eingeschränkter Weisungsbefugnis[1048] deshalb ersetzt durch eine Führungskraft, die Führungsverantwortung für die ihr zugeordnete Schule (unter Berücksichtigung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages und der definierten Bildungsstandards) übernimmt und diese effizient führt. Schule ist jedoch ein differenziertes, sensibles System,

---

[1043] Quelle: DUBS 2005, S. 166.
[1044] Vgl. KLEIN 2008, S. 13; THOM/RITZ 2002, S. 8.
[1045] THOM/RITZ 2002, S. 9; Vgl. auch die dort genannten Autoren FORNECK/SCHRIEVER 2001, S. 75; DUBS 2001, S. 77.
[1046] Vgl. HABECK 2002, S. 247.
[1047] KLEIN 2008, S. 58.

das nur teilweise hierarchisch führbar ist. In diesem System sind qualifizierte, wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte tätig, die ihre Aufgaben fast ausschließlich in pädagogischer Selbstverantwortung ausführen.[1049] Dennoch findet man im System Schule hierarchische Strukturen, die die Führungsentscheidungen definieren (z. B. durch Schulaufsicht, Schul- bzw. Lehrerkonferenz etc.). Trotz der vorhandenen Unter- und Überordnungsstrukturen innerhalb einer Schule (z. B. sind die Schulleiter die Vorgesetzten der Lehrkräfte) unterscheiden sich diese grundsätzlich von denen der allgemeinen Verwaltung oder der Unternehmen. Der wesentliche Unterschied liegt hierbei in der nicht vorhandenen Weisungsgebundenheit gegenüber den Untergebenen (Lehrkräfte) im klassischen Sinn.[1050] Die elementare Abweichung liegt dabei in der Tatsache begründet, dass die Willens- und Entscheidungsfindung sowohl top-down als auch bottom-up (Lehrerkonferenz) mit gleicher Wertigkeit stattfindet und gegenseitig bindend ist. Diese Spezifik wird als komplexe Hierarchie bezeichnet.[1051] Neben den Entscheidungsstrukturen unterscheiden sich ferner die Selbstkonzepte der Mitglieder gegenüber anderer Organisationen.

5.7.2 BERUFSSTANDARDS UND KOMPETENZEN VON SCHULLEITUNG

Die im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Diskussion und Forschungslage um die erweiterten Kompetenzen von Schulleitungen hat dazu geführt, Erfolgskriterien in wie folgt dargestellte Berufsstandards zu „übersetzen“:

Standard	Schulleiter sind Führungspersonen im Bildungsbereich, die den Erfolg aller Lernenden fördern, indem sie …
1	eine Vision des Lernens entwickeln, kommunizieren, implementieren und nach außen vertreten, damit sie von allen Schulangehörigen geteilt und unterstützt wird.
2	eine Schulkultur und ein Ausbildungsangebot vertreten, hegen und pflegen, die das Lernen fördern und zur professionellen Entwicklung der Lehrpersonen beitragen.

[1048] Vgl. zur Geschichte HABECK 2002, S. 248f.
[1049] Vgl. HABECK 2002, S. 247.
[1050] Vgl. hierzu das juristische Institut der pädagogischen Freiheit für Lehrkräfte.
[1051] Vgl. ROSENBUSCH 2002, S. 16.

Standard	Schulleiter sind Führungspersonen im Bildungsbereich, die den Erfolg aller Lernenden fördern, indem sie …
3	Führung sicherstellen, und damit auch den Schulbetrieb und die Ressourcen für eine geschützte, effiziente und wirksame Lernumgebung.
4	die Zusammenarbeit mit den Eltern und weiteren Schulangehörigen fördern und die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schulgemeinschaft berücksichtigen und Ressourcen ausschöpfen.
5	integeres, faires und ethisches Handeln fördern.
6	die größeren politischen, sozialen, ökonomischen, rechtlichen und kulturellen Rahmenbedingungen zu verstehen, zu berücksichtigen und zu beeinflussen suchen.

Abbildung 81: Standards für Schulleiter[1052]

Die zuvor genannten sechs Standards lassen sich in die Bereiche Wissen, Werthaltungen (Dispositionen) und Handlungsanforderungen differenzieren. Diese Unterteilung führt zu einem ausführlichen Kriterienkatalog, welcher hier auszugsweise wiedergegeben wird:

Wissen
Schulleiter(innen) kennen und verstehen • die Bildungsziele in einer pluralistischen Gesellschaft, • die Prinzipien zur Entwicklung und Umsetzung von strategischen Vorhaben, • die Systemtheorie, • Informationsquellen, Strategien zur Datenbeschaffung und -analyse, • wirksame Kommunikationswege, • Verfahren zur Entscheidungsfindung und Verhandlungsführung.
Werthaltungen
Schulleiter(innen) glauben an, legen Wert auf oder setzen sich ein für • die Bildungsfähigkeit von allen Menschen, • eine Vision einer Schule mit hohen Lernerwartungen, • eine ständige Verbesserung der Schule, • den Einbezug aller Schulangehörigen, • die Lernenden, damit sie über das notwendige Wissen, die Fähigkeiten und Werthaltungen verfügen, die für ein erfolgreiches Erwachsenenleben notwendig sind, • die eigene Bereitschaft, die persönlichen Annahmen, Überzeugungen sowie das Handeln ständig zu überprüfen, • die Erfüllung des geforderten Einsatzes, um ein hohes Leistungsniveau der Mitarbeitenden und der gesamten Schule zu erreichen.

[1052] Quelle: Aus Council of Chief State School Officers 1996 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 79. Die hier aufgeführte Tabelle basiert auf den Arbeiten des Interstate School Leaders Licensure Consortium in den USA, welches als zwischenstaatliches Gremium den Auftrag von der Council of Chief State School Officers erhalten hat, Standards für Schulleiter zu ermitteln. Dabei liegt der Fokus u. a. auf der Förderung des Dialoges mit den Anspruchsgruppen und der Verbesserung der Führungsqualität.

Handlungsanforderungen
Schulleiter(innen) sorgen durch das Erleichtern von Prozessen und durch ihre aktive Teilnahme dafür, dass • die Vision und der Bildungsauftrag der Schule wirksam an die Mitarbeitenden, die Eltern, die Lernenden und die übrigen Mitglieder der Schulgemeinschaft vermittelt werden, • die Vision und der Bildungsauftrag der Schule durch das Heranziehen von Bildern, das Durchführen von Feiern, das Erzählen von Geschichten und ähnliche Formen kommuniziert werden, • die Grundüberzeugungen, welche die Vision der Schule prägen, für alle Anspruchsgruppen vorgelebt werden, • die Vision mit und unter den Anspruchsgruppen entwickelt wird, • die Beiträge der Schulangehörigen zur Umsetzung der Vision wahrgenommen und gewürdigt werden, • Fortschritte bei der Umsetzung der Vision und des Bildungsauftrags an alle Anspruchsgruppen mitgeteilt werden, • die Schulangehörigen bei allen Bestrebungen zur Verbesserung der Schule einbezogen werden, • die Vision das Bildungsangebot, die Umsetzungspläne und die Handlungen steuern soll, • ein Umsetzungsplan mit klaren Zielen und Strategien zur Verwirklichung der Vision formuliert wird, • wesentliche demografische Daten der Lernenden und Eltern bei der Entwicklung des Bildungsauftrages und der Ziele der Schule berücksichtigt werden, • Hindernisse bei der Verwirklichung der Vision festgestellt, geklärt und auch angesprochen werden, • die Ressourcen erkannt und beschafft werden, um die Vision und die Ziele der Schule verwirklichen zu können.

Abbildung 82: Wissen, Werthaltung und Handlungsanforderungen für Schulleitungen[1053]

Dieser Ansatz geht von der Erkenntnis aus, dass Schulen dann gute Ergebnisse erzielen, wenn sie sowohl eine effiziente Organisation, eine administrativ hochwertige Verwaltung sowie langfristige Strategien aufweisen. Durch das gezielte und systematische Management vor Ort sollen in der Einzelschule Visionen entwickelt, längerfristige Ziele gesetzt und die Ressourcen optimaler genutzt werden, mit denen dann das erarbeitete Schulentwicklungskonzept umgesetzt wird.[1054] Schulleiter sind somit als Change Agents dafür verantwortlich, Strukturen und Bedingungen zu schaffen, die die Initiierung, Implementierung, Institutionalisierung und Evaluation dieser Prozesse optimal ermöglichen. Des Weiteren entwickeln sie hauptsächlich ein gemeinsam getragenes Leitbild und sorgen für die Definition und Implementierung des individuellen Schulprogramms.

[1053] Quelle: Council of Chief State School Officers 1996 zit. in: SEITZ/CAPAUL 2005, S. 80f.
[1054] Vgl. SEITZ/CAPAUL 2005, S. 86.

Wie im Management generell werden auch in Bildungsorganisationen Führungskräften idealtypisch die Aufgaben der (strategischen) Planung, der Organisation, des Personaleinsatzes, der Führung und des Controllings zugeschrieben. Deshalb ist es interessant zu betrachten, was Studien der letzten Jahre an zusätzlichen Erfolgskriterien einer effizienten Schulleitung herausgearbeitet haben. Eine erfolgreich agierende Schulleitung

- stellt eine klare Zielformulierung und Zielfokussierung sicher,
- fördert gemeinsame Werte, Normen, das Gemeinschaftsgefühl (Schulkultur),
- entwickelt und implementiert Routinen und Regeln,
- ist unterstützend verantwortlich bei disziplinarischen Problemen,
- plant vorausschauend Ressourcen,
- ist direkt eingebunden in die Entwicklung des Curriculums und dessen Evaluation,
- hat ein aktuelles Fach- und Schulentwicklungswissen,
- hat eine ausgeprägte, proaktive Kommunikationskompetenz,
- gibt persönliche Anerkennung und Bestätigung,
- vertritt souverän die Schule gegenüber externen Partnern und Beteiligten,
- beteiligt das Kollegium an den wesentlichen Entscheidungen,
- benennt Schwächen und Stärken,
- hat eine ausgeprägte Empathie,
- ist fähig, Wandlungsprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten,
- befasst sich systematisch mit den Themen pädagogisches Monitoring/(Unterrichts-)Evaluation,
- stellt sich flexibel auf ungewohnte Situationen ein, geht gekonnt mit Störungen und Neuerungen um,
- kennt sehr genau die Details und Probleme des Schulalltags und verfügt damit über eine hohe Kompetenz im Bereich der situativen Aufmerksamkeit,
- aktiviert sein Kollegium professionsbezogen (systematische Personalentwicklung).[1055]

Welche Faktoren darüber hinaus erfolgskritisch sind, fasst die folgende Tabelle zusammen:

Eine Vision haben
• hohe Leistungserwartungen an alle • eine gemeinsame Vision und Zielvorstellung • strategisches (langfristiges) und systematisches Denken

[1055] Vgl. WATERS/MARZANO/McNULTY 2004; BONSEN 2006, S. 210 f. in: RÖBKEN 2008, S. 75 ff.

Veränderungen aufgrund von Daten betreiben
• Daten über Bedürfnisse/Erwartungen • Daten zur laufenden Qualitätssicherung und -verbesserung
Verbesserung des Schülerinnen-/Schülerlernens organisieren
• Wissen über und Fokus auf Lehren und Lernen • Lernzeit erhöhen (keine Verschwendung mehr) • Anbieten und Teilnehmen an gezielter und nachhaltiger professioneller Entwicklung • Aufbauen und Führen von Teams • Informationstechnologie für das Lernen einsetzen • mit der Schulgemeinde kommunizieren
Maximieren der Führungseffektivität
• persönliches Ethos • sich selbst und andere verstehen • Problemlösungen anführen • Kreativität selbst zeigen und ermutigen
Eine Leidenschaft für das Lernen der Schülerinnen und Schüler zeigen
• eine personalisierte Lernumwelt aufbauen (helfen)

Abbildung 83: Kritische Erfolgsfaktoren für schulische Führungskräfte[1056]

Dabei wirken selbstverständlich viele Faktoren auf die Verbesserung der Schulsituation ein, Führung jedoch fungiert „wie ein Katalysator in diesem Prozess“[1057]. Hervorzuheben ist, dass besonders in den vergangenen Jahren das Lernen aller Beteiligten als kritischer Erfolgsfaktor ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt ist. Nach Auffassung der Autoren wird sich an der Lernfähigkeit und den Lernergebnissen der Mitglieder zukünftig jede Bildungsorganisation, ggf. auch jede andere Organisation bzw. Unternehmung messen lassen müssen. Der bereits in den letzten Jahren begonnene Prozess der Professionalisierung von Schulleitung wird sich deshalb fortsetzen und dazu führen, dass sich ein autarkes und eigenständiges Berufsbild[1058] entwickelt. Dazu benötigen die künftigen Anwärter eine umfassende, zielgerichtete Ausbildung, die um Aspekte der

[1056] Quelle: Auszug aus dem SREB University Leadership Network Framework, o. J., S. 1 in: BESSOTH 2007, S. 54.
[1057] Vgl. BESSOTH 2007, S. 53. in Bezug auf die Forschungsergebnisse von LEITHWOOD, LOUIS, ANDERSON & WAHLSTROM (2004) und auch SEITZ/CAPAUL 2005, S. 25.

systemischen Organisations- und Menschenführung ergänzt werden sollte. Darüber hinaus braucht es berufsbegleitende Weiterqualifizierung und Coaching in diesen Themenkomplexen. „Nur so kann Schulleitung vom Verwalter zum Gestalter von Schule werden – und dies benötigt eine erfolgreich arbeitende Schule dringender als alles andere.“[1059]

5.7.3 Rollen, Zielkonflikte und Rollendilemmata für schulische Führungskräfte

Die Führungsaufgaben der Schulleitung selbstverwalteter Schulen umfassen national wie international ein hoch komplexes und verschränktes Anforderungsspektrum. Dies führt zu der Wahrnehmung einer fragmentierten „Rolle“ der Schulleitung, die mit einem „bunten Patchwork“ – bestehend aus vielen unterschiedlichen Aufgaben und Rollensegmenten – in der Arbeit mit und für Menschen sowie administrativer Tätigkeiten beschrieben werden kann. Aufgrund der internationalen Schulleitungsforschung sind diverse Klassifizierungsvarianten verfügbar, die u. a. folgende Rollen ausweisen:[1060]

- Personalentwickler;
- „echter“ Arbeitgeber (mit den dazugehörenden Rechten und Pflichten) und Vorgesetzter aller pädagogischen und nicht pädagogischen Mitarbeiter[1061];
- Gestalter und Entwickler (der kooperativen und professionellen) individuellen Schulkultur;
- „People Person“ im Sinne eines Ansprechpartners für Lehrkräfte, Schüler und Eltern, der ermutigt, berät und Wertschätzung vermittelt;
- „People Manager“ im Sinne der Verwaltung des Personals;
- Lehrer[1062];
- „homo politicus“, der diplomatisch und „gremienpolitisch“ aktiv ist;

[1058] Der Allgemeine Schulleitungsverband Deutschlands (ASD) hat das Berufsbild des „Schulleiters“ beschrieben. Auch die Bundesländer haben sich diesen angeschlossen und begonnen, die Aufgaben von Schulleitern und weiteren Führungskräften in Schule zu definieren oder zu überarbeiten. Vgl. HABECK 2002, S. 245ff.

[1059] HABECK 2002, S. 245.

[1060] Vgl. HUBER 2002, S. 248f.; HUBER 2003, S. 49ff. HUBER (2003, S. 51) nennt die Arbeiten von KATZ (1975) als „wichtigen Vorläufer“ für die Klassifizierungsbemühungen. KATZ (1974) differenziert in seiner Analyse „effektive Manager“ in die Bereiche „technical, conceptual, human relation, external management“. Aufbauend auf diesen Annahmen haben MORGAN et al (1983) eine Klassifizierung von Schulleitungshandeln in Aufgabenbereichen vorgenommen. Diese werden von HUBER (2003, S. 52f.) in einer umfassenden Übersicht (mit einer extrahierten Rangordnung von den Hauptaufgaben der Schulleiter) dargestellt, auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen wird. Grundsätzlich werden in diesen Klassifizierungen die Handlungen von Schulleitern in Aufgabenbereiche vorgenommen, gebündelt und diesen dann Verantwortlichkeiten sowie Tätigkeiten zugeordnet.

[1061] Die Verantwortung bezieht sich auf die Personalentwicklung des Kollegiums, aber auch auf die der Einstellung bzw. Entlassung.

[1062] Die eigene Lehrtätigkeit des Schulleiters erfüllt verschiedene Funktionen, wie z. B. eine Bindung an die pädagogischen Ziele (Unterrichten und Erziehen), erhöhen der Glaubwürdigkeit, dass er ein Experte für die unterrichtliche Tätigkeit ist – die von vielen Schulleitern gewünschte „Vorbildfunktion“. Dabei richtet sich das Unterrichtspensum u. a. nach der Schulart, der Anzahl von Klassen und Schülern etc. Vgl. auch HUBER 2002, S. 252.

- Repräsentant der eigenen Schule;
- Vermittler und Moderator in Bezug auf schulinterne Beziehungen als auch in Bezug auf die externen schulischen Anspruchsgruppen;
- Ressourcenverwalter (was bisher zum Verantwortungsbereich der übergeordneten Ebenen gehört);
- Verwalter und Organisator oder auch Manager der Organisation Schule mit verwaltungstechnischen, administrativen Aufgaben;
- Finanzmann mit Verantwortung für den effektiven und effizienten Einsatz der vorhandenen Mittel und des Budgets;
- Unternehmer, inklusive des Werbens von Schülern, der Suche nach Sponsoren und Partnerschaften;
- Organisationsentwickler sowie Change Agent für Schulentwicklungsprozesse.

Folgende Zielkonflikte erschweren – durch das Verhalten von Lehrkräften – eine zeitgemäße Schulführung:[1063]

- verbreitetes Einzelgängertum bei gleichzeitig hohen Ansprüchen an die Leitenden und Kollegen;
- hochgesteckte, pädagogische Ziele, die sich dem traditionellen Unterricht und weniger dem einzelnen Schüler verpflichtet fühlen;
- einer Forderung nach starker Integration in die Schule bei gleichzeitig individueller Passivität;
- einer beständigen Forderung nach verbesserten Rahmenbedingungen, ohne jedoch die bestehenden Möglichkeiten eigeninitiativ auszunutzen;
- Innovationen oder längerfristige Ziele werden, trotz des erkannten Veränderungsbedarfs, durch Koalitionsbildung zu unterlaufen versucht.

Daraus resultieren für die in Bildungsorganisationen agierenden Führungskräfte spezifische Rollendilemmata:[1064]

Einerseits	**Andererseits**
• müssen Führungskräfte dem Anspruch auf Autonomie und Selbstbestimmung von Lernprozessen gerecht werden.	• bestehen relativ starre curriculare Vorgaben und Bildungsstandards.
• sollen Führungskräfte eine effiziente Organisation von Lernprozessen und Organisationsabläufen realisieren.	• müssen sie entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen schaffen.
• müssen Organisationsleitende berufsbezogene und ausdifferenzierte Bildungsangebote bereitstellen.	• sollen die Bildungsangebote ebenso eine Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen.
• sind Bildungsinstitutionen mit einer immer noch wachsenden Inhaltsfülle bei gleichzeitiger Zeitknappheit konfrontiert.	• wachsen gleichzeitig die Qualitäts- und Effizienzansprüche.

[1063] Vgl. DUBS 1994, S. 168.
[1064] Vgl. NEUBERGER 1995; NEUBERGER 2002, S.337ff.

Einerseits	Andererseits
• haben Führungskräfte grundsätzlich die Aufgabe, die bestehende Ordnung aufrechtzuerhalten.	• sind sie gefordert, Innovation und Veränderungsentwicklung voranzutreiben.
• erwarten Führungskräfte starke Selbstverantwortung und -motivation sowie Kreativität und Selbstständigkeit ihrer Mitarbeiter.	• sollen Mitarbeiter sich an Regeln und Vorschriften halten, sich an- und einpassen – folgen.
• müssen sich Führungskräfte mitunter selbst profilieren.	• sollten sie sich ins Team einordnen.
• ist häufig schnelles Entscheiden und Handeln nötig.	• wird von Führungskräften oft im gleichen Moment erwartet, auch abwarten zu können, um Selbstorganisationsprozesse zuzulassen und diesen ihre Zeit zu geben.
• ist das Vertrauen in die Mitarbeiter sowie die Schaffung von Empowerment wesentliches Erfolgskriterium.	• wird von Führungskräften erwartet, dass sie alles unter Kontrolle haben.

Abbildung 84: Führungsdilemmata in Bildungsorganisationen[1065]

Lösen lassen sich diese Zielkonflikte heute nicht mehr mit bürokratischer Autorität. Es bedarf vielmehr einer

> „Kombination von menschlicher Überlegenheit (human-soziale Kraft der Leadership), der pädagogisch-professionellen Autorität (pädagogische Kraft) sowie der moralischen Autorität (politisch-moralische Kraft), die durch die symbolische Kraft wesentlich verstärkt werden können.“[1066]

5.7.4 SCHULLEITER ALS RELEVANTE CHANGE AGENTS

Aktuelle Studien zu Schulentwicklung akzentuieren die Relevanz von Schulleitung im Hinblick auf die erforderlichen kontinuierlichen Verbesserungen in den Einzelschulen.[1067] Dabei besteht Einigkeit über die ausschlaggebende Rolle der Schulleitung für die Gestaltung und Entwicklung der jeweiligen Einzelschule. Die Schulleitungen sind die „Keyplayer“ in allen Phasen des Schulentwicklungsprozesses sowie im Hinblick auf die Umsetzung staatlicher Reformmaßnahmen. Darüber hinaus tragen sie Verantwortung für die Innovations- und Verbesserungsbemühungen der jeweiligen Einzelschule und damit für die Ausbildung einer kooperativen Schulkultur.

[1065] Quelle: in Anlehnung an RÖBKEN 2008, S. 78. Vgl. auch NEUBERGER 1995, S. 536.
[1066] Vgl. DUBS 1994, S. 168.
[1067] Vgl. HUBER 2003, S. 48 und die dort genannten Autoren.

Die quantitativ ausgerichtete Schulwirksamkeitsforschung kann durch zahlreiche empirische Befunde belegen, dass die pädagogische Führung von Schule ein zentraler Faktor für die Schulqualität und die Lernfähigkeit ist.[1068] Dies lässt BESSOTH (2007) zu folgenden zwei Aussagen kommen: Die Schulführung liegt als Einflussfaktor auf die Lernqualität nur sehr knapp hinter dem des Klassenunterrichts und macht damit ein Viertel der gesamten Schuleffekte aus. Diese Evidenz unterstützt die derzeitigen Bewegungen der Bildungsadministration, besonderes Augenmerk auf die Qualifizierung von Schulleitungen zu legen, um so zur erfolgreichen Umsetzung von tief greifenden Schulreformen zu gelangen. Des Weiteren zeigen die Schulen, die eine effektive Führung am dringendsten benötigen, auch die stärksten Effekte.
Auch die neben dem Merkmal „professionelles Schulleitungshandeln" gefundenen Faktoren für Schulwirksamkeit liegen deutlich im Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Schulleitung. Dazu gehören beispielsweise die förderliche Lernumgebung, ein Zusammengehörigkeitsgefühl und eine gemeinsame Zielkongruenz des Kollegiums, hohe Erwartungen, die klar kommuniziert und eingefordert werden, ein kooperatives Verhältnis zwischen Schule und Eltern, das Ausrichten und Gestalten der Schule als eine lernende Organisation.[1069]

> „Schulleiter werden also als Schlüsselfiguren in ihren Schulen bezeichnet, mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale „Change Agents" und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule."[1070]

Daraus ergibt sich für das pädagogische Führungspersonal die Notwendigkeit, sich als treibende und moderierende Kraft zu verstehen, die in ihrer Schule alle Kräfte für Reform- und Veränderungsvorhaben entfaltet, sodass sie sich in Richtung einer sich selbstverwaltenden, lernenden Organisation entwickelt.[1071]

[1068] Vgl. HUBER 2002, S. 251; HUBER 2003, S. 46 und die dort genannten Autoren.
[1069] Vgl. HUBER 2003, S. 47f.
[1070] HUBER 2003, S. 48 und die dort genannten Autoren.
[1071] Vgl. HUBER 2003, S. 45.

> „Schulleitung heute und erst recht in Zukunft heißt: leiten in einer nicht-rationalen Welt, Kurs finden und halten im turbulenten Wildwasser, Navigieren im Chaos – oder wie immer die aktuellen Metaphern lauten.“[1072]

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass Qualifizierungs- und Coachingprogramme für schulische Führungskräfte Großes zu leisten haben, um diesem gestiegenen Anforderungskanon an Schulleitungen zu entsprechen. Da dies jedoch nicht in sich permanent „verdickenden“ und abzuarbeitenden Curricula geschehen kann, propagieren die Autoren dafür, Themen wie systemisches Management, Changemanagement und Lernen übungsintensivierter und in verschiedensten didaktischen und vor allem interaktionsorientierten Formaten in die Ausbildungen zu integrieren. Darüber hinaus empfiehlt es sich darüber nachzudenken, ob eine, sich über die Berufsbiografie mehrfach wiederholende, Entsendung in die Wirtschaft bzw. in wirtschaftlich organisierte Bildungsbereiche hilfreich sein kann, Schulen in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

[1072] HABECK 2002, S. 243.

6 UNTERSUCHUNGSMETHODE

„Die Neugier steht immer an erster Stelle eines Problems, das gelöst werden will."
GALILEO GALILEI

und

„Ein System kann nur sehen, was es sehen kann. Es kann nicht sehen, was es nicht sehen kann. Es kann auch nicht sehen, dass es nicht sehen kann, was es nicht sehen kann."
NIKLAS LUHMANN

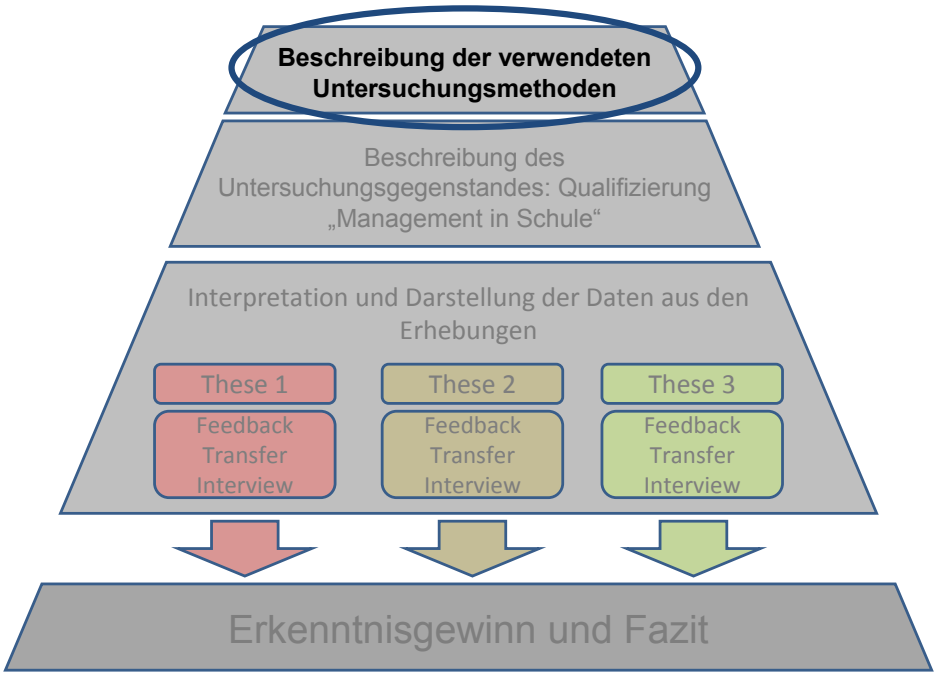


Abbildung 85: Kapitelübersicht zur Orientierung

„Der rasche soziale Wandel und die resultierende Diversifikation von Lebenswelten konfrontieren Sozialforscher zunehmend mit sozialen Kontexten und Perspektiven, die für sie so neu sind, dass ihre klassischen deduktiven Methodologien – die Fragestellungen und Hypothesen aus theoretischen Modellen abzuleiten und an der Empirie zu überprüfen – an der Differenziertheit der Gegenstände vorbei ziehen."[1073]

So ist eine Annäherung durch „sensibilisierte Konzepte" und angepasste Methoden ein notwendiger Schritt für eine veränderte Denk- und Herangehensweise. Angesichts dieser Entwicklungen wählen die Autoren einen

[1073] FLICK 2007, S. 23.

Ansatz, bei dem das theoretische Vorwissen in die Arbeit einfließt, aber nicht der Ausgang der Forschung ist.
Wegen der Komplexität der Eigenschaften und Anforderungen des zu untersuchenden Gegenstandes haben sich die Autoren bewusst nicht auf eine einzige ‚ideale' Evaluationsmethode festgelegt. Nach ihrer Meinung können die vielfältigen Aspekte dieser Untersuchung nur mittels einer Kombination verschiedener Methoden (Methodenmix oder Triangulation[1074]) beleuchtet werden. Damit wird eine holistische Wahrnehmung der komplexen Realität und der Subjekte in ihrem alltäglichen Kontext unter Berücksichtigung ihres Handelns und Interagierens (Phänomene) ermöglicht.[1075]
Es stehen in der Sozialwissenschaft, je nach Disziplin und Fragestellung, eine Vielzahl von unterschiedlich gut geeigneten qualitativen und quantitativen Techniken und Methoden zur Erhebung sowie Auswertung empirischer Daten zur Verfügung. Sie stellen das Arbeitsinstrumentarium der empirischen Sozialforschung dar.[1076]
Die im Vorfeld formulierten drei Forschungsthesen der Untersuchung bilden einen Thesenkatalog. Im Zusammenhang mit der Festlegung der geeigneten Forschungsmethoden entwickeln die Autoren das Untersuchungsdesign. Dieses bildet die Grundlage des vorliegenden Forschungsprojektes.
In der Untersuchung wird ein sequenzieller Verlauf bei einer Gleichberechtigung der verwendeten Methoden angestrebt. Die Methoden der Untersuchung werden aufgeteilt in:[1077]

- Methoden der **Datenerhebung** sowie
- Methoden der Datenaufbereitung und -auswertung.

Die Datenerhebung ermittelt qualitative und quantitative Daten. In der Phase der Datenaufbereitung werden die zuvor gewonnenen Daten in Bezug auf die

---

[1074] Vgl. FLICK 2007, S. 51f., S. 519f. und die dort zitierten Autoren. Definiert wird **Triangulation** nach FLICK (2007) durch den Einsatz und die Kombination unterschiedlicher Methoden, Interaktionspartner (Forschungssubjekte), lokaler und temporärer Rahmenbedingungen sowie auch theoretischer Konstrukte in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand. In der Literatur findet man neben „Triangulation" auch die Begriffe „Integration" und „Mixed Methodologies", die jeweils mit einem etwas anderen Fokus miteinander kontrastieren. Bei einer gleichwertigen Verknüpfung verschiedener qualitativer und quantitativen Verfahren oder deren Mischung werden sich die jeweiligen Stärken der Einzelmethode wechselseitig ergänzen, eine komplementäre Kompensationen der jeweiligen Schwachstellen erzeugen und blinde Flecken aufzeigen.
[1075] Vgl. FLICK 2007, S. 27.
[1076] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 18.
[1077] Sowohl die Datenerhebung als auch die -auswertung bestehen aus einer Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren.

Thesen kategorisiert, analysiert und interpretiert.[1078] Dabei wird die Breitband-Delphi-Technik[1079] verwendet.[1080]
Da die Autoren Aussagen über die Auswirkungen von Programmen zur Führungskräfteentwicklung auf organisationales Lernen treffen wollen, erscheint dieser Methodenansatz am geeignetsten.[1081] Im Folgenden werden die verwendeten Methoden überblicksartig vorgestellt.

6.1 Qualitative und quantitative Forschungsansätze

Die qualitativen und quantitativen Methoden stehen sich in der „an erkenntnistheoretischen und philosophischen Standpunkten orientierte[n] Debatte“[1082] der Methodenforschung traditionell als gedankliches Gegensatzpaar der empirischen Sozialforschung gegenüber.[1083] Einen entscheidenden Gegensatz zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren sieht KLEINING (1982)[1084] in der differierenden Forschungs-orientierung und der jeweils damit verbundenen Zielsetzung: Während die qualitative Sozialforschung Bezüge aufdecken soll, misst die quantitative unterschiedliche Ausprägung bereits bekannter Merkmale.
Unter qualitativer Sozialforschung wird eine vorrangig interpretative wissenschaftliche Verfahrensweise verstanden, die ihren Ausgangspunkt im Versuch eines Sinn verstehenden Zugangs zu einer interaktiv und

---

[1078] Vgl. FLICK 2007, S. 44.
[1079] Traditionell findet die **Delphi-Methode** seit Ende der Fünfzigerjahre ihren Einsatz in der Zukunfts- und Trendforschung. Diese Methode wird im Rahmen von weltwirtschaftlich, gesellschaftlich und technologisch relevanten Fragestellungen und seit vielen Jahren auch im Bereich der Bildung eingesetzt. Vgl. DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 10. Das Bildungswesen zählt sogar zu den typischen Einsatzgebieten dieser Forschungstechnik. Vgl. AMMON 2005,S. 5.
[1080] Vgl. DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 9; HÄDER/HÄDER 2000, S. 11 ff.
[1081] Vgl. HÄDER/HÄDER, 2000, S. 11 ff.; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 9; LINSTONE/TURHOFF 1975, S. 3.
[1082] FLICK 2007, S. 53.
[1083] Vgl. FLICK 2007, S. 53, S. 122f. und die dort erwähnten Autoren bieten einen geeigneten Überblick zum Thema.
[1084] Vgl. KLEINING 1982, S. 227 in: GARZ/KRAIMER 1991, S. 17.

repräsentativ gedachten sozialen, intersubjektiv konstruierten Wirklichkeit[1085] des Untersuchungssubjektes[1086] hat.

> „Die Konzentration auf die Sicht des Subjekts und den Sinn, den es mit Erfahrungen und Ereignissen verbindet, sowie die Orientierung an der Bedeutung von Gegenständen, Handlungen und Ereignissen steht hinter einem großen Teil der qualitativen Forschung.“[1087]

Diese konstruierte Wirklichkeit wird in aller Komplexität holistisch, also ohne Reduktion auf Einzelvariablen, und naturalistisch, also nicht unter (mehr oder weniger ausgeprägten) Laborbedingungen, betrachtet.[1088]

> „Gemeinsam ist allen konstruktivistischen Ansätzen, dass sie das Verhältnis zur Wirklichkeit bestimmen, indem sie sich mit den konstruktiven Prozessen bei der Annäherung an diese auseinandersetzen. […] Auf qualitative Forschung hat dies mit der Annahme einen großen Einfluss, dass die Wirklichkeiten, die wir untersuchen, soziale Herstellungsleistungen der Handelnden, von Interaktionen und Institutionen darstellen.“[1089]

Bezug nehmend auf das Verständnis des radikalen und sozialen Konstruktivismus ist jede Form des Wissens durch Selektion und Strukturierung und somit Welt aus diesem aktiven Prozess der Produktion von Wissen konstruiert.[1090] Der radikale Konstruktivismus geht noch einen Schritt weiter und nimmt an, „dass jede Form der Erkenntnis schon aufgrund der neurobiologischen Prozesse, die dabei involviert sind, nur zu den Bildern von der Welt und der Wirklichkeit, nicht jedoch zu beidem direkt Zugang“[1091] hat und sich Wissen „auf die Art und Weise, wie wir unsere Erfahrungswelt organisieren“[1092] generiert.

[1085] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 17ff.

[1086] Vgl. FLICK 2007, S. 27, S. 113. Man versucht die Sicht des Subjekts und dessen Sinnzuweisungen, die sich aus Erfahrungen, Ereignissen und Interaktionen ergeben, zu erkennen. Es interessiert dabei die aktuelle Sichtweise, die nicht zufällig, sondern in Auseinandersetzung mit Erfahrungen entstanden ist, und die keine absolute, sondern eine subjektive, zeitgebundene Wahrheit ist. In der geisteswissenschaftlichen Forschung wird „Wahrheit“ vorrangig hermeneutisch, d. h., als adäquates Verstehen und Rekonstruieren einer Person (vor deren biografischen Hintergrund) verstanden. Dabei wird ganz bewusst berücksichtigt, dass der Autor ein Teil des Befragungsergebnisses ist und dieses durch seine Persönlichkeit und sein Verhalten beeinflusst. Dies hat wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Antworten und Reaktionen der zu befragenden Probanden, z. B. Bereitwilligkeit bezüglich der Offenlegung von Informationen.

[1087] FLICK 2007, S. 85.

[1088] Vgl. FLICK 2007, S. 27, S. 34; WELLENREUTHER 2000, S. 19, S. 25.

[1089] FLICK 2007, S. 101f. Der Konstruktivismus ist eine sich stetig weiterentwickelnde Theorie, die eine sehr starke Vernetzung zu den Disziplinen, bspw. der Psychologie, der Soziologie, der Neurowissenschaften, der Pädagogik und der Informatik vorweist.

[1090] Vgl. FLICK 2007, S. 112.

[1091] GLASERSFELD 1996.

[1092] GLASERSFELD 1992, S. 30 zit. in: FLICK 2007, S. 102.

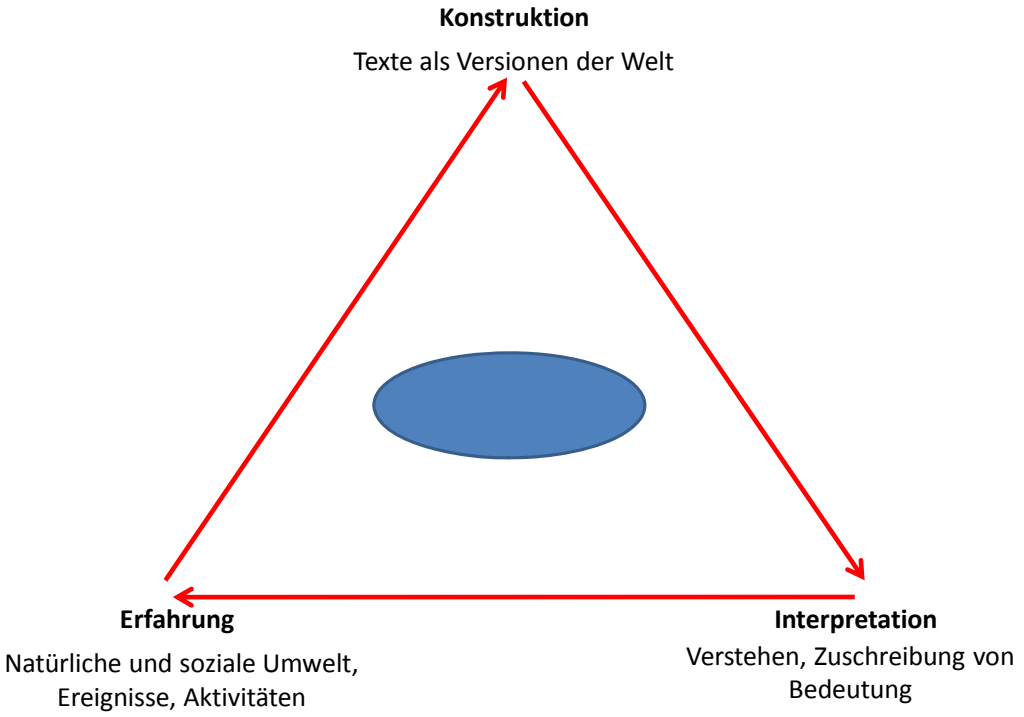


Abbildung 86: Verstehen zwischen Konstruktion und Interpretation[1093]

Den Kernthesen kann man ferner entnehmen:

> „Der Konstruktivismus gibt die Forderung auf, Erkenntnis sei ‚wahr', insofern sie die objektive Wirklichkeit abbilde. Stattdessen wird lediglich verlangt, das Wissen variabel sein muss, insofern es in die Erfahrungswelt des Wissenden passen soll […]."[1094]

Im Rahmen des sozialen Konstruktivismus stehen die sozialen Austauschprozesse im Zentrum der Betrachtung.

> „Die Begriffe, mit denen wir die Welt und uns selbst erklären, werden nicht von den angenommenen Gegenständen solcher Erklärungen diktiert […]. Die Begriffe und Formen, mittels derer wir ein Verständnis der Welt und von uns selbst erreichen, sind soziale Artefakte, Produkte historisch und kulturell situierter Austauschprozesse zwischen Menschen. […] Inwieweit eine bestimmte Erklärung der Welt oder des Selbst über die Zeit aufrechterhalten wird, hängt nicht von der objektiven Validität der Erklärung, sondern von den Eventualitäten sozialer Prozesse ab. […] Sprache leitet ihre Bedeutung in menschlichen Angelegenheiten aus der Art, in der sie in Beziehungsmustern funktioniert, ab. Die Bewertung vorhandener Diskursformen heißt Muster kulturellen

[1093] Quelle: FLICK 2007, S. 111.
[1094] GLASERSFELD 1992, S. 30.

> Lebens zu bewerten; solche Bewertungen verschaffen anderen kulturellen Enklaven Gehör.“[1095]

Demnach wird Wissen in sozialen Austauschprozessen, basierend auf der Bedeutung von Sprache in sozialen Beziehungen, konstruiert und hat damit eine soziale Funktion. Qualitative Forschung wird so zu einem kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von teilweise deutlich divergierenden Versionen der Wirklichkeit.[1096]

> „Qualitative Forschung gewinnt besondere Aktualität für die Untersuchung sozialer Zusammenhänge, da die Pluralisierung der Lebenswelten in modernen Gesellschaften – im Sinne der ‚neuen Unübersichtlichkeit‘ (Habermas 1985), der zunehmenden Individualisierung von Lebenslagen und Biografiemustern (Beck 1986) oder der Auflösung alter sozialer Ungleichheiten in die neue Vielfalt der Milieus, der Subkulturen, Lebensstile und Lebensweisheiten (Hraddil 1992) – eine neue Sensibilität für empirische untersuchte Gegenstände erforderlich macht.“[1097]

Die qualitativen Methoden[1098] sind somit an der Rekonstruktion von Sinn orientiert und beleuchten Phänomene in ihrer inneren, argumentativen Struktur. Sie bemühen sich dabei um die Erfassung eines möglichst detaillierten und vollständigen Bildes des relevanten Wirklichkeitsausschnittes. Dabei wird das Wirklichkeitsverständnis der Befragungssubjekte gegen die Forschungsthesen gespiegelt.
Bei den qualitativen Methoden wird, im Gegensatz zu den quantitativen Methoden[1099], zunächst auf die komplexe Vielfalt eingegangen und erst im Anschluss eine Reduktion und damit eine Fokussierung vorgenommen. Auf diese Weise können Widersprüche, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten erfasst werden. Allerdings muss auch in diesem Fall das qualitative Material

---

[1095] GERGEN 1994, S. 49ff.

[1096] Diese Versionen können wie folgt divergieren: Die Geschichte (Wahrnehmung der Wirklichkeit), die jemand in einem Interview erzählt, muss nicht der Version entsprechen, die er zum Zeitpunkt des Geschehens formuliert hätte. Sie muss auch nicht der Version entsprechen, die er einem anderen Forscher mit anderer Fragestellung präsentiert hätte. Auch der Autor, der dieses Interview auswertet und als Teil seiner Ergebnisse darstellt, produziert eine neue Version des „Ganzen“. Ebenso interpretieren die Lesenden jeweils unterschiedlich, wodurch weitere Versionen entstehen. Vgl. FLICK 2007, S. 34.

[1097] FLICK 2007, S. 22.

[1098] Ziel quantitativer Erhebungsmethoden ist in erster Linie, möglichst viele Daten zu sammeln. Als ein Beispiel kann auf Marktforschungsstudien verwiesen werden.

zu einem späteren Zeitpunkt geordnet, strukturiert und damit in seiner Komplexität reduziert werden.

Verstehende oder deskriptive (qualitative) Methoden finden überall dort ihren Einsatz, wo:[1100]

- der Forschungsgegenstand neu ist oder das Forschungsgebiet zu explorieren ist,
- das Verstehen eines Sachverhalts gegenüber dem Messen im Zentrum steht,
- man durch ein qualitatives, erfahrungswissenschaftliches oder empirisches Vorgehen dazu beiträgt, beobachtbare Daten und soziale Prozesse zu beschreiben,
- Gesetzmäßigkeiten von Merkmalen aus einem ausgewählten Ausschnitt der Wirklichkeit gesucht und erklären werden,
- eine grundsätzliche und uneingeschränkte Offenheit in Bezug auf die Methoden, die verwendeten Fragen und die zu erwartenden Antworten besteht,
- in einem holistischen und naturalistischen Kontext des Alltags unter Berücksichtigung der Komplexität der jeweiligen Wirklichkeit geforscht wird[1101],
- der Gegenstand der Forschung die Subjektbezogenheit (subjektive Sichtweisen), die Deutung (Sinndeutungen) sowie das Expertenwissen ist[1102],
- eine Differenzierung von Sichtweisen abgebildet und Muster herausgearbeitet werden.

In Abgrenzung dazu sind messende oder analytische (quantitative) Methoden[1103] vorrangig dort zu finden, wo:[1104]

- hinreichend viele Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungssubjekte vorhanden sind,
- eine maximale Standardisierung und Kontrolle des Erhebungsinstrumentes möglich ist,
- die Subjektivität der Autoren und deren Einfluss auf die Untersuchung weitgehend unterbunden werden kann,

---

[1099] Vgl. FLICK 2007, S. 39f. Die **quantitativen Verfahren** reduzieren die Komplexität und den Bereich potenzieller Erfahrungen sehr früh im Forschungsprozess und messen anschließend die überschaubare Menge an Möglichkeiten. Durch diese selektive Wahrnehmung wird nur gemessen, was durch Items festgelegt wurde. In einem standardisierten Verfahren würde der Erkenntnisgewinn, durch dieses Hypothesen prüfende Verfahren, um bereits bekanntes Wissen kreisen und die davon differierenden Sichtweisen der Befragten in vorgegebene Kategorien fügen.

[1100] Vgl. DIEKMANN 2008, S.531ff. und die dort zitierte Autoren.

[1101] Vgl. FLICK 2007, S. 27, S. 34; WELLENREUTHER 2000, S. 19, S. 25.

[1102] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 531 und die dort genannten Autoren: HOPF/WEINGARTEN 1993; SPÖHRING 1989; LAMNEK 2005, MAYRING 2001.

[1103] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 279ff.; WELLENREUTHER 2000, S. 265; **Messen** heißt: die systematische Zuordnung einer Menge von Zahlen zu den Ausprägungen einer Merkmalskategorie. Die Merkmale können direkt oder indirekt (z. B. über Skalen) erhoben und das gewonnene Datenmaterial statistisch berechnet und analysiert werden. Ziel der analytischen Verfahren ist es, zu prüfen, ob aus dem gewonnenen Datenmaterial verallgemeinerungsfähige Schlussfolgerungen gezogen werden können oder ob es Beziehungen zwischen einzelnen Variablen gibt.

[1104] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 531ff.; FLICK 2007, S. 23f.; BRAKE 2005, S. 3.

- Heterogenität in der Gruppe der Untersuchungssubjekte vorliegt,
- quantifizierbare Phänomene Inhalt der Untersuchung sind,
- Datenerhebungen (Messungen) und -analysen mit großen Stichproben vorzufinden sind,
- Kausalzusammenhänge und ihre Gültigkeit eindeutig bestimmt werden sollen,
- man die Messbarkeit und Quantifizierung von Phänomenen erreichen möchte,
- Vorgehensweisen zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte gefragt sind,
- mit repräsentativen Stichproben nach Zufallsprinzip gearbeitet werden kann,
- generalisierbare Aussagen über die Häufigkeit der Verteilung von spezifischen Phänomenen in einer definierten Grundgesamtheit bestimmt werden sollen.

Die Kommunikation stellt für die qualitative Sozialforschung das wesentliche Element dar, wohingegen die quantitative Forschung eher naturwissenschaftlich ausgerichtet ist und durch Standardisierung der Erhebungssituation versucht, die Intersubjektivität der Daten zu sichern.[1105]
Diese Absolutheit im Methodeneinsatz wird in der aktuellen Diskussion zugunsten einer eher pragmatischen und zielorientierten Sichtweise verworfen. Dabei wird anerkannt, dass qualitative und quantitative Methoden je nach Untersuchungsinteresse unterschiedlich gut geeignet sind. So betont JICK (1983), „dass qualitative und quantitative Methoden eher komplementär denn als rivalisierende Lager gesehen werden sollten.“[1106]
Der Begriff „qualitative Forschung“ ist ein Zusammenschluss sehr unterschiedlicher theoretischer und methodischer Pforten zur sozialen Wirklichkeit. Die Gemeinsamkeit solch unterschiedlicher Zugänge liegt stärker in der Abgrenzung zu quantitativ-statistischen Vorgehensweisen als in einer einheitlichen Konzeption.[1107]

6.1.1 Leitgedanken der qualitativen Sozialforschungsverfahren

Die im Rahmen eines derartigen Forschungsprozesses erfassten Phänomene sind von hoher Komplexität und erfordern sowohl eine Flexibilität aufseiten der Forscher als auch im Methodeneinsatz:

[1105] Vgl. KROMREY 1991, S. 32.
[1106] JICK 1983, S. 135 zit. in: FLICK 2007, S. 44.
[1107] Vgl. GARZ/KRAIMER 1991, S. 1ff.

- auf der Seite der **Forschenden**:
  Zu ihrem individuellen theoretischen Hintergrund[1108] und auch zu den praktischen (subjektiven) Erfahrungen und Vorstellungen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes während des Forschungsprozesses braucht es eine grundsätzliche Offenheit, um die Phänomene aus der Perspektive des Subjekts zu verstehen. Die auf diese Weise gewonnenen Erkenntnisse erfahren durch die Integration in das Verständnis der Autoren eine jeweilige individuelle Modifikation.
- aufseiten der verwendeten **Methoden**:[1109]
  Auswahl und Einsatz der angemessenen Methoden sind in Bezug auf den Forschungsgegenstand (einer zuvor festgelegten Fragestellung, eines Erkenntnisinteresses) qualitäts-, ziel- und ergebnisorientiert ausgerichtet.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Leitgedanken der qualitativen Sozialforschungsverfahren:

1. Verstehen als Erkenntnisprinzip:[1110] Die Basis der qualitativen Forschung ist das Konstruieren der Wirklichkeit, d. h. das Verstehen subjektiver Sichtweisen sowie sozialer Kontexte. Dabei stehen das „Verstehen“[1111] (sowie das „Erklären“) der wahrgenommenen Phänomene und deren innere soziale Wirklichkeiten[1112] im Zentrum des Interesses. Diese „Verstehensleistung“ wird im Forschungsprozess an zwei Stellen deutlich:

- **Der Befragte** deutet und transformiert seine Erfahrungen, d. h. er „versteht“ diese durch das Konstruieren seiner individuellen sozialen Wirklichkeit.
- **Der Forschende** interpretiert die Ausführungen (z. B. einen Text) und weist ihnen einen Sinn zu, um Erfahrungen der Probanden in ihrer ursprünglichen Bedeutung zu verstehen.

2. Prinzip der Offenheit:[1113] Bei der Erhebung und Interpretation von Daten bedeutet Offenheit die (theoretische) Sensibilisierung für das Eigene in Abgrenzung zum Fremden. Dazu bedarf es einer prinzipiellen Bereitschaft, sich durch eine erweiterte Wahrnehmung, beispielsweise mit Fremdem,

---

[1108] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 271; **Hintergrundwissen** wird hier verstanden als die zusätzlichen theoretischen Annahmen, die in die Überprüfung von Theorien, die Versuchsplanung als auch die Messungen eingehen.

[1109] Vgl. FLICK 2007, S. 39ff., S. 43ff., S. 53f.; DIEKMANN 2008, S. 18ff.; WELLENREUTHER 2000, S. 13f., S. 56ff.

[1110] Vgl. FLICK 2007, S. 95f., S. 119.

[1111] Grundsätzlich bedeutet „**verstehen**“, das Fremde in das individuelle Bezugs- und Relevanzsystem zu transferieren. Wobei das „Verstehen“ Priorität vor dem „Erklären“ hat. Hier meint es die soziale Wirklichkeit der Befragten zu rekonstruieren und eine gemeinsam geteilte Wirklichkeitsdeutung dabei zu finden.

[1112] Vgl. DIECKMANN 2008 S.47. **Soziale Wirklichkeit** definiert sich über unsere Weltanschauung, Tradition, Werte, Ethik, Menschenbilder u.v.m. und wird täglich durch die Wahrnehmung der sozialen Verhaltensweisen unserer Umwelt erweitert. Durch diese Einflüsse konstruiert man ein gewisses Maß an sozialer Realität, die wiederum beobachtet werden kann.

[1113] Vgl. FLICK 2007, S. 27, S. 36, S. 188, S. 268 f., S. 562.

Neuem, Unverständlichem kritisch und differenziert auseinanderzusetzen. Offenheit ist ein zentrales Merkmal und Voraussetzung für die Interpretation von Daten.

3. Das Prinzip der Fremdheit (und Vertrautheit):[1114] Die Fremdheitsannahme setzt an dem Unterschied des Verständnisses zwischen dem individuellen Bezugssystem der Befragenden einerseits und der Befragten andererseits an. Ziel ist es, ein möglichst umfassendes Fremdverstehen zu erreichen. Sie ist untrennbar mit dem Aspekt der Offenheit verbunden und ein konstitutives Merkmal qualitativer Forschung.

4. Prinzip der Reflexion:[1115] Das Wahrnehmen der Subjektivität der Autoren[1116] im Forschungsprozess[1117] muss einer permanenten und kritischen Reflexion unterliegen.

5. Methodische Kontrolle des Fremdverstehens:[1118] Die Gütekriterien der qualitativen und quantitativen Messungen (wie z. B. die Objektivität, Reliabilität und Validität) sowie die Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ist von großem Interesse. Dabei ist für die Nachvollziehbarkeit und die Güte der Forschung der Weg, auf dem man die Ergebnisse erhalten hat sowie die daraus abgeleitete und reflektierte Subjektivität der Interpretation interessant.

6.1.2 EVALUATIONSVERFAHREN

Die vorfindbaren Ansätze in der Evaluation sind facettenreich und betrachten unterschiedliche Aspekte. Da das angestrebte Ziel ein Transfer des Erlernten in die alltägliche Praxis ist, wird zwischen den Ergebnissen im Lernfeld[1119] und denen im Funktionsfeld unterschieden. „Der Lernerfolg während einer Maßnahme sagt [...] nichts darüber aus, ob der Mitarbeiter die erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten später auch tatsächlich in der

---

[1114] Vgl. FLICK 2007, S. 33, S. 149 ff.

[1115] Vgl. FLICK 2007, S. 26 ff., S. 36, S. 87.

[1116] Hierbei steht die **Intersubjektivität** (die Anerkennung dessen, dass es Objektivität per se nicht gibt, sondern Wirklichkeit immer in der Interaktion von Subjekten konstruiert wird) der **reflektierten Subjektivität** (die Notwendigkeit der Reflexion über eigene Modelle der Wirklichkeit) gegenüber.

[1117] Durch die Arbeit in einem Forschungsteam ist dieses Postulat erfüllt. Bei Beteiligung zweier Forscher ist eine Reflexion gewährleistet. Alle Teile des Forschungsprozesses (Annahmen, Vorgehen, Interpretationen) werden durch einen kritischen Dialog von den Forschenden analysiert und ständig überprüft. Dadurch wird die Forderung nach Intersubjektivität erhöht.

[1118] Vgl. BOHNSACK 1993, S. 19ff.

[1119] Vgl. REICHERTS et al. 1987, S. 267. Während der Qualifizierung besteht oft eine Trennung des Teilnehmers von seiner normalen ‚Funktionsumgebung'. Diese Lernumgebung ist das sogenannte ‚Lernfeld'.

Praxis ein- bzw. umsetzen kann.“[1120] Diese Untersuchung stützt sich auf folgende Typen der Evaluation:[1121]

- **Seminarorientierte Erfolgskontrolle**: Hier wird primär die Zufriedenheit der Teilnehmer untersucht und der Lernerfolg gemessen. Transferaspekte werden nur ansatzweise berücksichtigt.
- **Legitimationsorientierte Evaluierung**: Die Erfolgskontrolle wird als Legitimations- und „Public Relations“-Instrument genutzt. Auch hier ist die Teilnehmerzufriedenheit vorrangig, wobei ebenso auf den betriebswirtschaftlichen Erfolg geachtet wird.
- **Transferorientierte Evaluierung**: Hier stehen der Transfererfolg und die Umsetzung in der Praxis des Teilnehmers im Vordergrund.

Anhand verschiedener Dimensionen kann die Evaluation z. B. chronologisch oder perspektivisch gegliedert werden:

Zeitpunkt	Perspektive	Art
vor der Maßnahme	• vorausschauend, antizipatorisch, prognostisch, prospektiv	• Planungs- und Input-Evaluation, etc.[1122]
während der Maßnahme	• begleitend, aktuell	• Verlaufs-Evaluierung, formative Evaluierung; Prozess- oder dynamische Evaluation, etc.[1123]
nach erfolgter Maßnahme (unmittelbar)[1124]	• zurückblickend, retroperspektiv	• Ergebnis-, Output- und Feedback-Evaluation, etc.
nach erfolgter Maßnahme (nach definiertem Abstand)[1125]	• zurückblickend, retroperspektiv	• Ergebnis-, Output- und Transferevaluation , etc.

Abbildung 87: Zeitpunkt und Perspektive der Evaluation[1126]

Eine Evaluation sofort nach Kursende (Feedback-Evaluation) führt in der Regel nur zur Messung der Teilnehmerzufriedenheit. Inwieweit ein Transfer des in der Qualifizierung vermittelten Wissens[1127] aus dem Lernfeld in das

---

[1120] ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1995, S. 6.

[1121] Vgl. ARNOLD/KRÄMER-STÜRZL 1995, S. 10.

[1122] Vgl. GERL 1983, S. 59ff. In der Planungsevaluation werden die Inputfaktoren analysiert. Es wird dabei gemessen, inwieweit eine Übereinstimmung zwischen Erwartungen und Voraussetzungen der Teilnehmer und dem geplanten Ablauf vorhanden ist.

[1123] Vgl. KLEBER 1992, S. 78; GERL 1983, S. 29.

[1124] Was wurde bis zum aktuellen Zeitpunkt als Lernarbeit im Rahmen der Maßnahme geleistet?

[1125] Was soll weiter erarbeitet werden, und welche Ergebnisse werden erwartet und gewünscht? Im Gegensatz zur Feedback-Evaluation kann der geleistete Transfer ins Funktionsfeld erst in Abhängigkeit zu Zeit sinnvoll beurteilt werden.

[1126] Quelle: angelehnt an WOTTAWA/THIERAU 1998, S. 32; GERL 1983, S. 24.

[1127] Der Erfolg von Qualifizierungsmaßnahmen, deren Lernziele kognitive (Wissen) oder psychomotorische (Fähigkeiten, Fertigkeiten) Inhalte haben, ist weitgehend messbar. Wohingegen affektive Lernziele (erwartete oder erwünschte Einstellungsweisen) keine grundsätzlichen Maßstäbe für Erfolgsmessung ermöglichen. Des Weiteren stellt die Komplexität der Erwartungen an die Teilnehmer eine weitere Erschwernis in der Erfolgsmessung dar.

Funktionsfeld stattgefunden hat, kann erst anhand einer Transferevaluation und mit einem zeitlichen Abstand ermittelt werden.[1128]

6.1.3 GÜTEKRITERIEN DER QUALITATIVEN UND QUANTITATIVEN MESSUNGEN

Unabhängig von der Wahl der Untersuchungsmethoden unterliegen die Analyseinstrumente und Messverfahren grundlegenden Qualitätsmerkmalen. Für die quantitativen Methoden sind dies:[1129]

- **Objektivität**:[1130] In der Befragung wird auf Unabhängigkeit der Messwerte vom Subjekt des Befragers und der Situation geachtet. Es werden dabei zwei Arten unterschieden:
  - **Durchführungsobjektivität**:[1131] Durch Minimierung der Einflussmöglichkeiten des Forschers während der Untersuchung wird eine hohe Objektivität der Ergebnisse erreicht. Unterstützend wirkt hier ein hoher Grad an Standardisierung während der Messsituation.
  - **Auswertungsobjektivität**:[1132] Wenn dasselbe Datenmaterial unter gleichen Bedingungen von verschiedenen Autoren zu einem vergleichbaren und nachvollziehbaren Ergebnis führt, liegt eine hohe Objektivität in der Auswertung vor. Sie ist vergleichsweise niedrig, wenn die Daten auf Antworten aus offenen Fragen basieren und hinsichtlich des zu messenden Merkmals interpretiert werden müssen.
- **Reliabilität**:[1133] Die Genauigkeit bzw. Zuverlässigkeit bezieht sich auf die Konstanz der Ergebnisse bei unter gleichen Bedingungen wiederholten Durchführungen. Dabei spielt die Stärke des Zusammenhangs (innere Konsistenz)[1134] eine wesentliche Rolle.
- **Validität**:[1135] Validität bezeichnet eines der Hauptgütekriterien quantitativer Forschung, anhand derer die Gültigkeit der Messung, festgestellt wird. Die Voraussetzung für Zielgüte sind Reliabilität und Objektivität. Die Validität überprüft die Güte der Theorie, die Gültigkeit

---

[1128] Vgl. GERL 1983, S. 86. Zu berücksichtigen sind in diesem Kontext auf der Funktionsseite das ‚Wollen' und ‚Dürfen' und nicht ausschließlich das ‚Umsetzen'. Wenn dieser Aspekt außer Acht gelassen wird, könnte fehlendes Umsetzen im Sinne des Transfererfolges missverständlicherweise der Qualifizierungsmaßnahme zugesprochen werden, obwohl die Gründe im Funktionsfeld selbst liegen. Der Transfer des Gelernten durch den Absolventen findet in diesem Fall in seinem veränderten Verhalten statt, wird aber von der Entsendeorganisation nicht angenommen bzw. unterstützt. Gründe könnten beispielsweise sein, dass an Gewohntem festgehalten wird.

[1129] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 270f., S. 272ff., S. 278f.

[1130] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 46, S. 272, S. 278 f.; DIEKMANN 2008, S. 249, S. 437f., S. 261, S. 477; FLICK 2007, S. 24f., 487f., S.499f., S. 558. Die **Objektivität** von quantitativen Erhebungen ist grundsätzlich höher, insbesondere bei der Auswertungsobjektivität.

[1131] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 278.

[1132] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 279.

[1133] **Reliabilität** wird auch als **Genauigkeit** oder **Zuverlässigkeit** bezeichnet. Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 272f., S. 277f., S. 398; FLICK 2007, S. 489ff.; DIEKMANN 2008 S. 239ff., S. 247ff, S. 250ff., S. 261, S. 298 ff.; KINAST in HÄDER/HÄDER 2000, S. 142f.

[1134] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 278.

[1135] **Validität** wird auch als **Gültigkeit** oder **Zielgüte** bezeichnet. Die Zielgüte besagt, dass das gemessen wurde, was zu messen beabsichtigt war. Die Validität der qualitativen Forschung wird aufgrund der Einbeziehung von Subjektivität und der Anwendung nicht-standardisierter Verfahren seitens der quantitativen Forschung angezweifelt. Jedoch beruhen die klassischen Gütekriterien auf einem anderen „Wirklichkeitsverständnis". Daher setzt auch die Validierung an anderen Punkten an. Vgl. FLICK 2007, S. 492ff., S. 500ff.; WELLENREUTHER 2000, S. 247ff., S. 401f.; DIEKMANN 2008, S. 256ff., S. 344ff., S. 355.

der Versuchsplanung, Gültigkeit der verwendeten Messungen und die Gültigkeit der verwendeten statistischen Verfahren.

Als weitere Gütekriterien für qualitative Methoden nennt FLICK (2007):[1136]

- Glaubwürdigkeit von Daten und Ergebnissen
- Übertragbarkeit
- Prozessuale Zuverlässigkeit durch Auditierung
- Bestätigbarkeit
- Vertrauenswürdigkeit
- Verlässlichkeit

In beiden sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen sind die Aspekte Standardisierung und Strukturierung anzutreffen. Hierbei handelt es sich jeweils um Pole „von ganz bis gar nicht vorhanden“. Kompromisse sind durch Mischformen beider sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze weit verbreitet:[1137]

- **Grad der Standardisierung**:[1138]
  - Standardisiert (quantitativ, geschlossen)
  - nicht-standardisiert (qualitativ, offen, frei, non-direktiv, narrativ)[1139]
  - Mischform: halb-standardisiert/teil-standardisiert
- **Grad der Strukturierung**:
  - vollständig strukturiert (alle Fragen haben eine vorgegebene Antwortskala und stehen in einer festen Reihenfolge)
  - unstrukturiert (offen, nur minimale Vorgaben, relativ natürlicher Gesprächsverlauf)
  - Mischform: halb-/teil-strukturiert

Neben den Kriterien der Standardisierung und Strukturierung sind weitere Aspekte von Interesse:[1140]

- **Art der Methode**: schriftlich oder mündlich
- **Art der Gewinnung der Daten**: intuitiv, analytisch und heuristisch

---

[1136] Vgl. FLICK 2007, S. 500f.

[1137] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 437f.

[1138] **Standardisierung** wird auch als **Normierung** oder **Vereinheitlichung** bezeichnet. Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 141f., S. 399; DIEKMANN 2008, S. 438; FLICK 2007, S. 23f., S. 53, S. 174, S. 490. Im Rahmen quantitativer Forschung wird zumeist mit hochgradig standardisierten Befragungsmethoden gearbeitet, während für qualitative Forschungsprojekte häufig offene Formen gewählt werden, etwa das biografische, narrative Interview. Beim **Interview** sind alle Frageformulierungen möglich. Die Reihenfolge der Fragen ist dabei festgelegt, wie auch die Kategorien der Auswertung. Ziel der standardisierten Befragung ist es, alle Einzelheiten des Frage- und Reaktionsverhaltens der Befragenden genau zu reglementieren, um eine maximale Vergleichbarkeit der Daten, auch bei der Durchführung durch verschiedene Interviewer, zu gewährleisten. Diese Forderung wird von allen Datenerhebungsmethoden erfüllt, die verbindliche Regeln für den gesamten Prozess der Untersuchung festgelegt haben.

[1139] Die freien Formen laufen ähnlich wie Alltagsgespräche ab, bei denen lediglich das Thema oder ein grober Leitfaden mit Themenschwerpunkten vorgegeben ist.

[1140] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 297, S. 313, S. 428, S. 437, S. 445, S. 501ff.; WELLENREUTHER 2000, S. 310ff.; STEINMÜLLER 1997, S. 37. Im weiteren Verlauf der Erklärungen wird ausschließlich auf die für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekte eingegangen. Auf einen Anspruch auf Vollständigkeit wird im Hinblick auf die Fokussierung verzichtet und auf die etablierte Literatur verwiesen.

- **Ort der Durchführung**: Face-to-Face, Telefon, Computer (online), etc.
- **Häufigkeit der Durchführung**: einmalig oder mehrmalig (Wiederholungen, Fortführungen)
- **Art der Kommunikation**: persönlich, telefonisch, schriftlich und online
- **Art der Darstellung der Aussagen**: Beschreibungen, Zahlen und Graphen
- **Art und Anzahl der Untersuchungssubjekte**: mit ganzen Gruppen oder mit einzelnen Individuen
- **Art der Komplexität** der Methode und Höhe des Aufwandes für die Informationsgewinnung
- **Art und Weise** des Schrittes in die Zukunft: durch Extrapolation, normativ, explorativ, projektiv und durch Modellierung
- **Zeitliche Dimension**: retrospektiv (auf die Vergangenheit gerichtet) oder properspektiv (auf die Zukunft gerichtet, zukunftsbezogen in Form von Wünschen und Erwartungen)

6.1.4 MESSNIVEAUS

Das Ziel der empirischen Sozialforschung ist die **Messung** nicht direkt beobachtbarer komplexer Phänomene. Diese Komplexität der sozialwissenschaftlichen Größen erhöht das Risiko für Messfehler. Während im Messprozess Aussagen oder Annahmen über Phänomene und Objekte sowie deren jeweiligen Beziehungen zueinander getroffen werden, werden als Output eindeutig interpretierbare Zahlenwerte erwartet. Ziel der Messungen ist es, möglichst gültig und präzise das zu messende Phänomen zu erfassen.[1141] Dem Risiko kann bereits in der Planung durch den Einsatz definierter Skalen entgegen gewirkt werden**,** wodurch die Qualität der Messung erhöht wird.[1142]

Durch den Einsatz verschiedenartiger Skalenniveaus findet sich ein inhaltlich sinnvoller Zugang zu den Daten. Der folgende Überblick stellt eine aufsteigende Rangfolge dar, in der jede Stufe mehr Informationen über den Untersuchungsgegenstand transportiert und ermittelt:[1143]

- Die **Nominalskala** basiert auf Äquivalenzklassen.[1144] Bei dieser Skalierung gibt es nur ein ‚Entweder-oder', ‚Ja-nein' etc. Die

---

[1141] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 261; DIEKMANN 2008, S. 238f., S. 278ff.; SCHLITTGEN (1993). Es gibt viele mathematisch-statistisch formulierte Messtheorien und -modelle, auf die hier nicht eingegangen werden kann.

[1142] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 261; DIEKMANN 2008, S. 238f.

[1143] Vgl. SCHLITTGEN 1993, S. 6f.; DIEKMANN 2008, S. 285f.; WELLENREUTHER 2000, S. 261f.

[1144] **Äquivalenzklassen**: Klassifikation von Objekten nach der Relation Gleichheit oder Verschiedenheit. Diese Klassen können eindeutig mit einer Zahl codiert werden, wobei nur ein-eindeutige Transformationen der den Klassen zugewiesenen Zahlen zulässig sind. Vgl. DIEKMANN 2008, S. 285f.

Antworten bilden weder eine Hierarchie noch einen Rang und weisen keine Zwischenstufen aus (z. B. Geschlecht, Arten von Freizeitaktivitäten).

- Die **Ordinalskala** stellt das nächsthöhere Skalenniveau dar. Im Gegensatz zur Nominalskala wird eine Reihenfolge bzw. Rangordnung (strenge Ordnungsrelation) der Objekte bezüglich einer Eigenschaft angestrebt. Indifferenzen sind hierbei möglich und zulässig (z. B. Ratingskalen). Die Abstände zwischen den Skalenwerten lassen jedoch keine sinnvolle Interpretation zu (z. B.: Schulabschlüsse).
- Bei **Intervallskalen** ergänzen die Eigenschaften die zuvor genannten um die Möglichkeit der Differenzierung. In diesem Skalenniveau ist es möglich, über die Rangordnung der Messwerte hinaus sinnvolle Aussagen über die einzelnen Intervalle der Skalenwerte zu machen (z. B.: Temperatur, kardinaler Nutzen).
- **Ratioskalen** ergänzen die Intervallskalen um einen definierten Nullpunkt, welcher es ermöglicht, Verhältnisse zu berechnen (z. B.: Einkommen, Schuljahre, Ehedauer).
- Die **Absolutskalen** stellen die höchste Stufe der Standardisierung von Skalen dar. Die Festlegung der Skalen ist absolut fixiert und darf nicht verändert werden (z. B.: Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten).

Obwohl die zulässigen Transformationen mit steigendem Messniveau eingeschränkt werden, verhält es sich mit der Bedeutsamkeit der Ergebnisse dazu gegenläufig. Der Umfang der Menge zulässiger Rechenoperationen und nachvollziehbarer Aussagen steigt mit jedem folgenden Skalenniveau an, wobei alle statistischen Kennziffern eines Niveaus jeweils auch auf allen höheren Niveaus ermittelt werden können.

Das Verständnis der Skalen ist der erste grundlegende Schritt zur erfolgreichen Anwendung von mathematisch-statistischen Verfahren zur Datenerhebung und einer sich anschließenden sinnhaften Auswertung dieses Datenmaterials.

6.2 Die Datenerhebungsmethode: Befragung

Die Methoden in der qualitativen Sozialforschung sind im Gegensatz zur Quantitativen relativ uneinheitlich, jedoch spezifisch gegenstandsadäquat. Die Schwierigkeit für den qualitativ orientierten Forscher besteht also zunächst darin, angemessene Methoden für das gewählte Untersuchungsproblem zu finden. Ein weitverbreitetes Instrument in der Forschung ist die Befragung.

Unter dem Begriff Befragung werden verschiedene Datenerhebungsmethoden zusammengefasst, deren Gemeinsamkeit darin

besteht, dass die Auskunftsperson durch verbale oder andere Stimuli (schriftliche Fragen, Bilder usw.) zu Aussagen über den Untersuchungsgegenstand veranlasst wird.[1145] Die Evaluation durch Befragung ermöglicht es, Informationen über Personen und ihre Lebenssituationen, Meinungen, Zukunftspläne und Erfahrungen zu eruieren.[1146]

Für die vorliegende Untersuchung kommen zwei Wege der Datenerhebung in Betracht:

- Die **schriftliche Befragung** mit einem (Online-)Fragebogen und
- die **mündliche Befragung** durch das (Online-)Gruppeninterview.

6.2.1 DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG: (ONLINE-)FRAGEBOGEN

Bei der schriftlichen Befragung wird i. d. R. der Fragebogen als Untersuchungsinstrument gewählt. Dieser wird den Probanden übermittelt und von ihnen im Rahmen eines festgesetzten Zeitrahmens ausgefüllt und an den Absender zurückgesandt. Entscheidend ist bei dieser Methode, dass während der Beantwortung der Fragen kein direkter Einfluss und Kontakt zwischen dem Forscher und der Untersuchungsperson besteht.[1147]

Die konsequente Weiterentwicklung schriftlicher Befragungsverfahren, vor allem durch elektronische Hilfsmittel, kann insbesondere seit den Siebzigerjahren beobachtet werden. Diese Entwicklung führt zu einer Vereinfachung in den Auswertungsmöglichkeiten komplexer, umfangreicher und/oder deskriptiver Daten.[1148]

Die Befragung durch Onlinefragebögen ist eine Teilmenge der Fragebogenerhebung und gilt als „selbst administriert".[1149] Daher stellen Onlinefragebögen eine Erweiterung des schriftlichen Fragebogens mit zusätzlichen Möglichkeiten dar, gelten dabei jedoch nicht als neue oder eigenständige Methode. Sie haben gegenüber traditionellen Verfahren eine

---

[1145] Vgl. WELLENREUTHER 2000. S. 310.

[1146] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 322.

[1147] Vgl. BRAKE 2005, S. 1f. Die Einflussnahme kann indirekt (nur durch Anweisungen oder Anleitungen im Fragebogen) sowie direkt stattfinden.

[1148] Vgl. BRAKE 2005, S. 5f.; WELLENREUTHER 2000, S. 307ff.; FLICK 2007, S. 333ff. Im Folgenden wird der Begriff ‚online' verwendet, da sich im deutschen Sprachgebrauch kein zutreffendes Wort findet. Online bedeutet in diesem Kontext, dass ein System Computernetze nutzt. Dabei wird in der Praxis die Technologie des Internets verwendet, um bereits bestehende und weitverbreitete Ressourcen nutzen zu können. Diese Netze können im kleinen Bereich vorkommen, z. B. als Firmennetze in Form eines Intranet oder in Form von Extranets, wenn es extern durch geschlossene Benutzergruppen erreichbar ist.

Reihe von Besonderheiten und Vorteilen, die im Folgenden kurz dargestellt werden, wobei die vorangegangenen Ausführungen als Basis ihre Gültigkeit beibehalten.

Im Rahmen einer Onlinebefragung müssen folgende Rahmenbedingungen geklärt werden:[1150]

1. technische Voraussetzungen:[1151]

- Hardware und Netzzugang
- Monitorgröße und -auflösungen, Angaben zu multimedialen Notwendigkeiten, etc.

2. menschliche Voraussetzungen auf Teilnehmerseite:

- Die Fähigkeit, einen Computer benutzen zu können, muss gegeben sein.

Die technologischen[1152] Entwicklungen stellen ein höchst nützliches Hilfsmittel zur Erstellung, Distribution und Auswertung von Fragebögen dar, das die Forschungsarbeit erleichtert und Qualitätsrisiken reduziert.

Die schriftliche Onlinebefragung eignet sich vor allem dazu, mit einem relativ geringen Zeit- und Kostenaufwand sowie einer großen Chance zur Fehlerminimierung eine hohe Kontaktzahl zu erzielen. Die folgende Auflistung an Merkmalen zeigt eine Auswahl (insbesondere von Vorteilen) gegenüber traditionellen schriftlichen Befragungen (Papierfragebögen):

- **Ökonomie/Objektivität**:[1153] Da z. B. Stückzahlen so gut wie keine Auswirkungen auf die Kosten bzw. den Aufwand haben, kurze oder gar keine zusätzliche Zeit benötigt wird, wenig bzw. kein Material eingesetzt wird und die Handhabung und Auswertung leicht fällt (**Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung, Dokumentierbarkeit der Durchführung**[1154]).
- **Datenqualität**: Vorausgesetzt es findet kein Medienbruch[1155] statt, liegen die gewonnenen Daten sofort nach der Eingabe durch den

---

[1149] Vgl. DIEKMANN 2008, S.520ff.

[1150] Vgl. FLICK 2007, S. 335ff.

[1151] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 529. Der Fragebogen muss so konzipiert werden, dass auch der Person mit dem langsamsten Netzzugang der Fragebogen in einer akzeptablen Zeit und Qualität zur Verfügung steht. Noch nicht alle Menschen sind mit dem Medium Computer bzw. Inter-/Intranet vertraut. Ferner müssen mögliche interkulturelle Aspekte, z. B. bei der Farbwahl, berücksichtigt werden.

[1152] Auf eine Beschreibung der gängigen Softwaremöglichkeiten wird im Rahmen dieser Untersuchung verzichtet.

[1153] Vgl. BATINIC/PUHLE/MOSER 1999, S. 93.

[1154] Vgl. BATINIC/BOSNJAK 1997, S. 221ff.

[1155] Als **Medienbruch** wird im Allgemeinen ein Wechsel des informationstragenden Mediums innerhalb des Prozesses der Informationsbeschaffung oder -verarbeitung verstanden. Die agierende Person wird genötigt innerhalb der Informationskette das Medium zu wechseln, welches u. U. zu einer Erschwerung, Verlangsamung und teilweise zu Qualitätsverlusten (Erhöhung der Fehlerquellen) im Informationsbeschaffungs- oder -verarbeitungsprozess führen kann.

Befragten in der Datenbasis vor (**Automatisierbarkeit**[1156]**)** und müssen nicht von Hand erfasst werden. Aufgrund der Durchgängigkeit der digitalen Verarbeitung wird die Fehlerrate signifikant gesenkt, z. B. durch Filterführung[1157], automatische Fehlerprüfung mit dem Effekt der Verringerung von Übertragungsfehlern in die Datenbasis.

- **Echtzeitstatistik**:[1158] Ein weiterer Effekt ist die Beschleunigung im gesamten Befragungsprozess (Erstellung, Versand sowie Rücklauf). Sofort nach dem Erfassen der Antworten stehen die Daten und i. d. R. Auswertungen den Forschenden zur Verfügung.
- **Asynchronität, Alokalität**:[1159] Die Fragebögen können zu jedem beliebigen Zeitpunkt ausgefüllt werden und die Ergebnisse stehen unmittelbar zur Auswertung zur Verfügung. Durch diese Distributionsart wird eine uneingeschränkte geografische Streuung der Untersuchung möglich, die unabhängig vom physischen Aufenthaltsort der Teilnehmer sowie der Forschenden ist.
- **Flexibilität**:[1160] Im Sinne der Integration verschiedener Medientypen: Passend zur Fragestellung können z. B. Bilder, Animationen, Ton, Musik und Videosequenzen additiv eingesetzt werden.

6.2.2 Systematischer Aufbau und Ablauf einer Befragung

Sowohl der Fragebogen als auch der Interviewleitfaden stellen jeweils ein Gesamtkonzept dar, welches sich aus grundsätzlich zwei Aspekten, der **inhaltlichen Gestaltung** und der **optischen Darbietung**, zusammensetzt. Diese sind wichtige Einflussfaktoren zur Erlangung korrekter Daten. Das Fehlen einer Komponente kann die Datenqualität der gesamten Befragung beachtlich beeinträchtigen.[1161]

Die leserfreundliche **optische Gestaltung** ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Verständlichkeit des Fragebogens:[1162]

- Das professionelle **Layout** führt und unterstützt den Befragten durch eine einheitliche, übersichtliche und großzügige Gestaltung (leichte Handhabbarkeit) und motiviert zu einer gewissenhaften und wahrheitsgetreuen Beantwortung. Das belegen Untersuchungen. [1163]

[1156] Vgl. BATINIC/BOSNJAK 1997, S. 221ff.

[1157] **Filterführung**: Durch eine flexible Filterführung wird der Online-Fragebogen interaktiv. Sie wird dort eingesetzt, wo nur eine Teilmenge der Probanden eine (sinnvolle) Antwort geben kann und so eine Irritation in Bezug auf nicht relevante Fragestellungen vermieden wird. Zusätzlich werden Fehlantworten vor deren Entstehung verhindert und die Qualität der Daten signifikant erhöht. Damit wird ebenso die Bereitschaft zu antworten aufseiten der Befragten erhöht. Vgl. DIEKMANN 2008, S. 477ff., S. 484.

[1158] Vgl. GADEIB 1999, S.109.

[1159] **Alokalität** ist gleichbedeutend mit Ortsunabhängigkeit. Vgl. BATINIC/BOSNJAK 1997, S. 221ff.

[1160] Vgl. BATINIC/BOSNJAK 1997, S. 221ff.

[1161] Vgl. GRÄF et al. 2001, S. 159ff.

[1162] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S.332 f.; SCHNNELL/HILL/ESSER1999, S.338f.; SASSENBERG/KREUTZ 1999, S. 72 ff.

[1163] Vgl. FRANKE 1996 in: WELLENREUTHER 2000, S.333.

- Durch **Design**, **Format** und **Layout** werden Seriosität und Wichtigkeit vermittelt und auch ästhetische Maßstäbe befriedigt. Das Erscheinungsbild unterstreicht die Ernsthaftigkeit der Befragung und ist in Übereinstimmung mit dem Untersuchungsziel zu kreieren. Durch ein perfektes Erscheinungsbild können Fehlerquellen verringert bzw. eliminiert werden.

Die Zielsetzung der Evaluation gibt den Rahmen für die **inhaltliche Gestaltung** des Fragebogens**.** Die Anordnung und Aufbereitung ist die Grundlage für die Verständlichkeit aufseiten der Probanden.

6.2.3 DIE MÜNDLICHE BEFRAGUNG: LEITFADENGESTÜTZTES (ONLINE-)GRUPPENINTERVIEW

Das Instrument der mündlichen Befragung ist im Kontext der Sozialforschung im deutschsprachigen Raum auf Mitte der Fünfzigerjahre zu datieren und bis heute als eigenständige Methode im interdisziplinären Feld der Organisationsforschung verbreitet.[1164]

Als Forschungsmethode ist das Interview der empirischen Sozialwissenschaft zugeordnet und wird sowohl bei qualitativen als auch bei quantitativen Untersuchungen eingesetzt. Bei dem qualitativen Forschungsansatz wird davon ausgegangen, dass sich der Sinn während des Interviews interaktiv (sprachlich und nicht-sprachlich, explizit und implizit) und mit geeigneten transparenten hermeneutischen Verfahren rekonstruieren lässt. Ermöglicht wird dies durch qualitative (offene) Fragen und durch eine selbst-reflexive Haltung des Forschers dem Befragten gegenüber.

Dabei wird dem Befragten sein Relevanzsystem (Entfaltungsraum) zugestanden und verschiedene, zunächst auch widersprüchlich erscheinende Deutungsmöglichkeiten sowohl bei der Datenerzeugung als auch bei der Datenanalyse und -interpretation zugelassen.

Forscher setzen qualitative Interviews auch ergänzend zur Erklärung und Vertiefung von eruierten Ergebnissen aus quantitativen Untersuchungen ein. Ferner dienen sie als Plausibilitätscheck oder liefern bei unerwarteten Ergebnissen Informationen sowie mögliche Erklärungen für festgestellte Abweichungen.

[1164] Vgl. LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 1f.

Durch die erwähnte Gegenstandsadäquatheit qualitativer Methoden existieren vielfältige Varianten qualitativer Interviews. Die aufgeführten Eigenschaften von Interviewformen beziehen sich auf die Freiheitsgrade der Interviewpartner und auf das Auswertungsverfahren:

- **Freiheitsgrade des Befragten** (offenes/geschlossenes Interview oder deren Mischformen): Bei geschlossenen Interviews erhält der Befragte vorgegebene Antwortalternativen, aus denen er auswählt. Bei offenen Interviews können die Befragten dagegen völlig frei antworten.
- **Freiheitsgrade des Interviewers** (unstrukturiertes/strukturiertes, unstandardisiertes /standardisiertes Interview oder deren Mischformen): Bei einem standardisierten Interview sind die Fragen genau formuliert und die Fragereihenfolge ist festgelegt. Der Interviewer hat keinen Spielraum, auf die Antworten des Probanden einzugehen.
- **Auswertung des Interviewmaterials** (qualitatives/quantitatives Interview): Quantitative Interviews werden statistisch ausgewertet. Die Auswertungen erfolgen mithilfe qualitativ-interpretativer Techniken.[1165]

Die Durchführung eines Interviews ist eine komplexe Form der Gesprächsführungspraktik. Die Datenerhebung unterscheidet sich in zentralen Aspekten erheblich von alltäglichen Gesprächen. Zum einen wird sie durch den Interviewleitfaden gesteuert. Zum anderen zielt sie auf das (freiwillige oder unfreiwillige) Preisgeben von Information durch die zu interviewende Person ab. Wesentliches Kennzeichen für die mündliche Befragung ist der direkte Kontakt zwischen den Interaktionspartnern; dem Interviewer auf der einen und dem Interviewpartner (der Versuchspersonen) auf der anderen Seite. Das erfordert aufseiten des Fragenden spezifische Kenntnisse und Kompetenzen, da die Qualität der Daten immens von seiner Arbeit abhängig ist. Der Interviewer hat allein durch seine Teilnahme am Prozess der Befragung (z. B. durch äußere Merkmale, seine Persönlichkeit, seine Sensibilität bzw. Emotionalität und sein Auftreten) einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis des Interviews.[1166] Der Interviewer stellt die auf das Untersuchungsziel ausgerichteten Fragen, um in kontrollierter Weise relevante Informationen zu gewinnen. Diese Methode liefert eine große Anzahl von Daten und Informationen. Die Güte wird dabei

[1165] Vgl. MAYRING 1999, 49.

[1166] Vgl. WELLENREUTHER 2000, S. 313f.; DIEKMANN 2008, S. 466 und den dort zitierten Autoren. Auf diese Effekte werden wir hier nicht weiter eingehen und verweisen auf die etablierte Literatur.

entschieden von der Qualität der Fragen bestimmt.[1167] Darüber hinaus ist es notwendig, Vertrauen herzustellen, um reelle Daten zu gewinnen. Die Fragen erfassen mehrheitlich Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen der Probanden. Ihre Richtung ist häufig retrospektiv.[1168] Jedoch findet man gerade im Rahmen der Zukunftsforschung auch auf die Zukunft gerichtete Fragen bspw. in Form von Prognosen.

6.2.3.1 FUNKTION DES LEITFADENS FÜR DAS INTERVIEW

Leitfadengestützte Interviews werden anhand eines mehr oder weniger strukturierten Schemas[1169] geführt. Es gibt je nach Ausprägung der Standardisierung einen Spielraum, die Fragen zu formulieren, anzuordnen und Nachfragen zu stellen. Restriktive Vorgaben in standardisierten Erhebungen (wann, in welcher Reihenfolge und wie Themen zu behandeln sind) können die Sicht der Probanden beschränken. Durch gezieltes Nachfragen können diese Schranken aufgehoben werden.[1170]

6.2.3.2 DAS GRUPPENINTERVIEW

Das online durchgeführte Gruppeninterview eignet sich nach Auffassung der Autoren besonders deshalb, weil das verwendete Tool den Teilnehmern zum einen bereits aus dem Qualifizierungssetting bekannt ist und zum anderen, da es die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bietet. Aus Sicht der Forschung addieren sich die Vorteile der Alokalität, der Ökonomie und Datenqualität. Hinzu kommt folgender Aspekt:

> „Eine kleine Anzahl (…) an Individuen, die zu einer Diskussions- und Informationsgruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften, als jedes andere Forschungsmittel, das ich kenne.“[1171]

[1167] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 466.
[1168] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 445.
[1169] Ein Interviewleitfaden ist vergleichbar mit einem Fragebogen der schriftlichen Befragung. Der Interviewer kann dabei intensiver als bei einem schriftlichen Fragebogen auf den Probanden eingehen.
[1170] Vgl. FLICK 1996, S. 112.
[1171] BLUMER 1973, S. 123 zit. in: FLICK 2007, S. 250.

Insbesondere in den letzten Jahrzehnten gewinnen Gruppen als Untersuchungseinheiten in der qualitativen Organisationsforschung sowie in der empirischen Sozialforschung an Bedeutung. Das Gruppeninterview stellt eine spezielle Form des Interviews dar, in der gleichzeitig mehre Personen befragt werden. Die Interaktion zwischen den Probanden wird dabei bewusst als Element eingesetzt.
LEWIN (1963) definiert im Rahmen seiner Forschung eine Gruppe als eine „dynamische Ganzheit“, die mehr ist als die Summe ihrer Teilnehmer.[1172] Er konzentriert sich dabei auf die „Dynamik kollektiver Prozesse“[1173]. In diesem Verständnis steht das Verhalten eines jeden Individuums immer im unmittelbaren Zusammenhang mit den konkreten Bedingungen ihres „Lebensraumes“ und der Interaktion mit anderen Individuen.[1174]
POLLOCK (1955) bevorzugt Gruppenbefragungen gegenüber dem Einzelinterview, da er der Überzeugung ist, dass subjektive Meinungen und Einstellungen nicht isoliert existieren, sondern i. d. R. in der Interaktion und in sozialen Kontexten offenkundig sind und innerhalb dieser ausgebildet und artikuliert werden.[1175] Dabei geht er davon aus, dass diese Art der Informationsermittlung der natürlichen (d. h. alltäglichen) Kommunikation und Meinungsbildung entspricht. POLLOCK nimmt an, dass die unterschwellig vorhandenen Einstellungen – kollektiv verankerte Orientierungen, Meinungen, Werte etc. als Produkte gemeinsamer Erfahrungen und kollektiver Interaktionen[1176] – i. d. R. in der Auseinandersetzung mit anderen Subjekten und durch das Vertreten des eigenen Standpunktes in der Gruppe erkennbar werden.[1177] Das Gruppeninterview fördert die Interaktion der Probanden gezielt, um individuelle Einzelmeinungen der Subjekte spontan, unkontrolliert und durch die Stellungnahme auf differierende und konträre Ansichten zu provozieren und damit signifikant zum Ausdruck zu bringen.[1178]

[1172] Vgl. LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 1.
[1173] LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 1.
[1174] Vgl. LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 1
[1175] Vgl. FLICK 2007, S. 251.
[1176] Vgl. MANGOLD in: LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2f.
[1177] Vgl. POLLOCK 1955, S. 32 in: LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2.
[1178] Vgl. LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2.

Der Einsatz des Gruppeninterviews kann also als empirischer Zugang zu diesen kollektiven[1179] „informellen Gruppenmeinungen“[1180] betrachtet werden. Für MANNHEIM (1980) ist der Mensch vorrangig ein Gemeinschaftssubjekt, das den Sinn von Erfahrungen aus der Zugehörigkeit zu einem „bestimmten von einer Gemeinschaft getragenen Erfahrungszusammenhang“ [1181] zieht. Damit unterscheidet er sich von LEWINS (1963) Ansatz, der Erfahrungsräume dadurch charakterisiert,

> „dass ihre Angehörigen (…) durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens oder Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. Dabei ist die Konstitution von Erfahrung nicht an das gruppenhafte Zusammenleben derjenigen gebunden, die an ihr teilhaben.“[1182]

Gruppeninterviews ermöglichen sowohl einen Zugang zu kollektiven Erlebnissen und Erfahrungen in einem gemeinschaftlichen Lebensraum als auch kollektive Orientierungen in übergemeinschaftlichen Entstehungskontexten.[1183]
In der vorliegenden Untersuchung verläuft die Durchführung der online geführten Gruppeninterviews synchron in dem den Teilnehmern bereits bekannten virtuellen Kursraum.[1184]

6.3 Die Datenanalysemethode: Delphi-Technik

Die in den Siebzigerjahren auf internationaler Ebene begonnene eigenständige Methodenentwicklung der Zukunftsforschung führt zu einem Perspektivwechsel sowie zu einer flexibleren Verwendung von Verfahren und Methoden bei der Erzeugung von Orientierungswissen, wobei ein größerer Interessentenkreis einbezogen wird.[1185] Die dafür benötigte Auswahl der verschiedenartigen Methodentypen wird den jeweiligen spezifischen,

---

[1179] Vgl. BOHNSACK 2000 in LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2.
[1180] MANGOLD 1960, S. 59ff. in LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2.
[1181] MANNHEIM 1980, S. 241 in: LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2f.
[1182] BOHNSACK 2000, S. 131 in: LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2f.
[1183] Vgl. LIEBIG/NENTWIG-GESEMANN 2005, S. 2f.
[1184] Vgl. FLICK 2007, S. 252ff. Man sollte die Unterscheidung in homogene und heterogene Gruppen bei dem Vorbereiten eines Gruppeninterviews berücksichtigen. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine homogene Gruppe, in der die Teilnehmer miteinander vergleichbar sind, da sich die Gruppe aus Teilnehmern zusammensetzt, die aus dem gleichen beruflichen Umfeld stammen und die aus dem gleichen regionalen Einzugsgebiet kommen. Ferner kann von einer grundsätzlichen Vertrautheit ausgegangen werden, da alle Probanden Teilnehmer der gleichen Qualifizierung sind und sich bereits über diese kennengelernt haben.

erkenntnistheoretischen und pragmatischen Anforderungen der jeweiligen Forschung angepasst und stetig weiterentwickelt.[1186] Das Vorgehen ist nicht bindend und kann je nach Erfordernis der Untersuchung und nach Verwendung der Delphi-Variante anders bestimmt werden.[1187]
Die Delphi-Methode ist nach dem gleichnamigen griechischen Orakel von Delphi benannt. Mit dieser Methode können die vielfältigen und komplexen Prognosen einer Expertenrunde in einem kontrollierten Prozess auf der Basis subjektiver Einzelprognosen und -einschätzungen und unter Nutzung von Erfahrungswerten und Individualwissens eruiert werden. Meinungen und Prognosen von Experten werden zur Bewertung einer komplexen und vernetzten Zukunft in Bezug auf den jeweiligen Forschungsinhalt gesammelt und gegliedert. Will man daraus zukünftige Entwicklungen und Trends eines Fachgebiets oder Themas ableiten, müssen diese Meinungen und Prognosen in einem systematischen, mehrstufig-iterativen, verbal-argumentativen und subjektiv-intuitiven Prognoseverfahren von ausgewählten, häufig anonym arbeitenden Experten weiterentwickelt werden.[1188]
Die Wahl der Delphi-Methode kann **inhaltlich**, **organisatorisch** und in Bezug auf die **Zielgruppe** begründet sein.[1189] Mögliche inhaltliche Aspekte sind:

- Der Forschungsgegenstand enthält unsicheres, häufig in der Zukunft liegendes Wissen.[1190]
- Das Forschungsfeld ist gänzlich neuartig und nicht deckungsgleich mit den traditionellen Fachgebieten, sodass eine fachübergreifende Diskussion durch Experten unterschiedlicher Fachgebiete erforderlich ist.[1191]
- Das Design des Forschungsprozesses ist auf eine Erarbeitung eines Themas, einer Situation, einer Entwicklung, einer Prognose etc.

[1185] Vgl. HÄDER/HÄDER 2000, S. 12; AMMON 2005, S. 1f.
[1186] Vgl. STEINMÜLLER 1997, S. 29.
[1187] Vgl. BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S 150.
[1188] Vgl. HÄDER/HÄDER 2000, S. 15; BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S.150; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998, S. 16; DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 9ff.
[1189] Vgl. DRILLING in: HÄDER/HÄDER 2000, S.165f.
[1190] Vgl. LINESONE/TUROFF 1975 in: DRILLING 2000, S. 165.
[1191] Vgl. CUHLS 1998, S. 38 in: DRILLING 2000, S. 165.

> ausgerichtet und wird auf der Grundlage fundierten Wissens einer Expertengruppe erarbeitetet.[1192]

Im Laufe der Zeit hat sich diese Technik aufgrund veränderter Bedürfnisse weiterentwickelt, was zu verschiedenen Versionen dieser Methode geführt hat. Eine davon ist die hier verwendete **Breitband-Delphi-Methode**, die sich in der Hauptsache durch die Aufhebung der totalen Anonymität der Experten auszeichnet.

In der vorliegenden Untersuchung haben sich die Autoren für die Breitband-Delphi-Technik entschieden, deren Verlauf im Folgenden grundsätzlich erläutert wird.

Aufbau der Breitband-Delphi-Auswertung

Die Vorbereitung der Datenauswertung umfasst die Nominierung einer Monitorgruppe (hier: die Autoren) und der teilnehmenden Experten.[1193] Nachdem die Experten identifiziert sind, gliedert sich der Ablauf i. d. R. in die folgenden Phasen:[1194]

Nach einer individuellen Einführung in die Ziele und Aufgaben der Untersuchung durch die Autoren erhält jeder ausgewählte Experte in einem ersten Schritt (**Schritt 1**) die vorgesehene Dokumentation (die aufbereitete Datenbasis des Untersuchungsgegenstandes) [1195] zur individuellen Bewertung. Die Experten nehmen unter Verwendung der verteilten Unterlagen ihre Einschätzungen zum vorliegenden Untersuchungs-gegenstand unabgestimmt und zunächst anonym vor. Mögliche Rückfragen können zu jedem Zeitpunkt an die Initiatoren gestellt werden. Eine Diskussion zwischen den Experten ist zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Nach der Beantwortung werden die Unterlagen den Autoren zur weiteren Verwendung zurückgegeben.

[1192] Vgl. DIESNER/EULER/SEUFERT 2006, S. 10; STEINMÜLLER 1997, S. 34; HÄDER/HÄDER 2000, S. 12; GISHOLT 1976 in: DRILLING 2000, S. 166; KINAST in HÄDER/HÄDER 2000, S. 136; und die dort zitierte Literatur.

[1193] Vgl. KINAST in: HÄDER/HÄDER 2000, S. 136.

[1194] Vgl. BEA/SCHEURER/HESSELMANN 2008, S.150; STEINMÜLLER 1997, S. 76.

[1195] Die Dokumentation besteht in diesem Fall aus den in den drei Phasen der Datenerhebung gewonnenen qualitativen Daten, welche den drei Thesen zugeordnet als Datensätzen präsentiert werden.

Die Autoren fassen die Antworten aller Experten im Anschluss (**Schritt 2**) zusammen (z. B. nach Trends und Gegentrends[1196]), codieren sie[1197] und anonymisieren sie dadurch für den weiteren Verlauf. Das Ergebnis weist bereits zu diesem Zeitpunkt erste Tendenzen, sogenannte Trends, auf.
In der nächsten Phase (**Schritt 3**) konfrontieren die Autoren die Experten mit dem Ergebnis. Das Expertenteam erörtert auf Grundlage der neuen überarbeiteten Datenlage in einem direkten interaktiven Austausch die Diskrepanzen in den gesammelten Aussagen. Durch den so eingeleiteten Kommunikationsprozess werden das Wissen und die Prognosen über den Untersuchungsgegenstand mit den Gruppenmitgliedern der Expertenrunde geteilt. Die Experten haben in dieser Phase die Möglichkeit, ihre Sichtweise in Abhängigkeit zu den angeführten Abweichungen zu überprüfen und ihre Bewertungen gegebenenfalls den neuen Erkenntnissen anzupassen.
Die Auseinandersetzung mit den teilweise gravierenden Abweichungen in den Beurteilungen durch die Experten leitet einen verstärkten Reflexionsprozess ein, der den Erkenntnisgewinn beeinflusst und durch die Wechselwirkung den Kommunikationsprozess in Richtung Konsens beschleunigt. Mit der Aufforderung zur Revision, Überprüfung und Verfeinerung ihrer Prognosen werden den Experten die zusammengefassten Ergebnisse erneut vorgelegt (**Schritt 4**), die als Basis für eine weitere individuelle und anonyme Bewertung dienen. Nach Beendigung dieser Arbeit geben die Experten ihre neuen Erkenntnisse den Forschern zur erneuten ganzheitlichen Redaktion zurück. Die Gesamtheit aller editierten Ergebnisse stellt die neue, verbesserte Basis für die Expertendiskussion (**Schritt 5**) dar.
Dieses Prozedere wiederholt sich, mit den nun vorliegenden Gutachten, in analoger Weise, bis eine Annäherung oder bestenfalls Übereinstimmung[1198] im Meinungsbild der Experten entstanden ist und eine gemeinsam getragene, zentrale Tendenz in der Prognose identifiziert werden kann. Dies

[1196] Als **Trends** versteht man eine Ballung von Aussagen zu einem Objekt. Die Aussagen, die stark vom Durchschnitt abweichen, werden als Gegentrends bezeichnet und sind für die Autoren besonders interessant.
[1197] Vgl. DIEKMANN 2008, S. 591f. Jede Aussage wird einer vorab eindeutigen Kategorie zugewiesen. Dabei kann es sich um Wortbildungen, Farbcodierungen oder Zahlenwerte handeln.
[1198] Alle nicht mit der zentralen Tendenz übereinstimmenden Meinungen werden als Minderheitsmeinung definiert und im Anschluss ignoriert.

stellt den Entscheidungskorridor für weitere Aktivitäten dar.[1199] Die **Schritte 3 bis 5** werden theoretisch solange durchlaufen, wie eine Annäherung der Expertenmeinungen zu beobachten ist. Durch diese Wiederholungen soll die Spannbreite verringert und ein Konsens der Gruppenmeinungen erreicht werden.[1200]

Da es in der Literatur bisher weder einen einheitlichen Standard noch eine Empfehlung in Bezug auf die Anzahl von Durchläufen gibt, erfolgt die Wiederholung in Abhängigkeit der Übereinstimmung der Ergebnisse und im Rahmen eines vorab definierten Toleranzbereiches.[1201] Jedoch hat die Praxis gezeigt, dass mehr als zwei Runden nicht nur aufwendig sind, sondern auch die Qualität der Ergebnisse wenig verbessern.[1202] Als das Optimum kann somit eine minimale Anzahl der Wiederholung bei einem akzeptablen Maß an erzielter Genauigkeit angesehen werden.[1203]

[1199] Vgl. STEINMÜLLER 1997, S. 76.

[1200] Vgl. DRILLING in: HÄDER/HÄDER 2000, S. 165f.

[1201] Vgl. HÄDER/HÄDER 2000, S. 16. Da man nicht auf eine hundertprozentige Übereinstimmung drängen wird, ist es prinzipiell sinnvoll, Kriterien bzw. Maßzahlen für den Grad der mindestens einzutreffenden Übereinstimmung (Toleranzbereich) zu definieren. Dieser Wert kann dann notfalls auch als Abbruchkriterium für die Befragung fungieren.

[1202] Vgl. CUHLS 1998, S. 39 in: DRILLING in: HÄDER/HÄDER 2000, S. 175; STEINMÜLLER 1997; S. 75.

[1203] Vgl. HÄDER/HÄDER 2000, S. 16f.

7 BESCHREIBUNG DES UNTERSUCHUNGSGEGENSTANDES: QUALIFIZIERUNG „MANAGEMENT IN SCHULE“

„Um eine Kultur zu schaffen genügt es nicht,
mit dem Lineal auf die Finger zu klopfen.“
ALBERT CAMUS

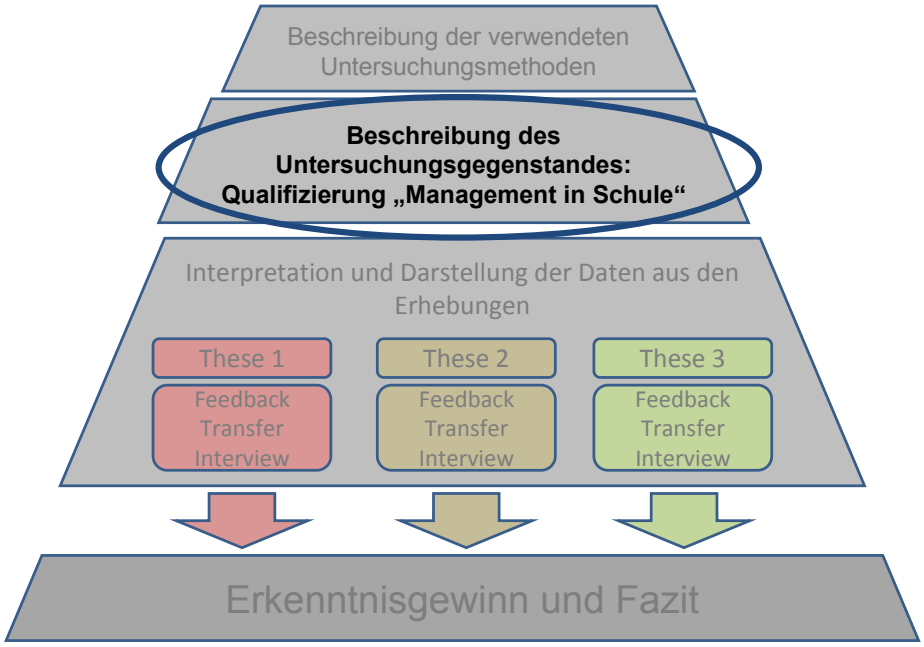


Abbildung 88: Kapitelübersicht zur Orientierung

7.1 GEGENSTAND DER UNTERSUCHUNG

Im Rahmen aktueller politischer Aktivitäten werden mehr Eigenverantwortung und mehr Selbstständigkeit von Schulen gefordert. Das hat zwangsläufig Auswirkungen auf die Führungsstrukturen und auf die Rolle der Führungskräfte in Schulen, insbesondere der Schulleitungen. Vorgesetzte stehen als Verantwortliche für die Weiterentwicklung der einzelnen Schule vor vielen Herausforderungen und werden in Zukunft verstärkt Führungsaufgaben übernehmen. Zudem wird es zu ihren zentralen Aufträgen gehören, den Wandel des Bildungssystems auf der Ebene der Einzelschule und damit erfolgreiches Management von Stabilität **und** Instabilität zu initiieren.
Um Informationen über Transfer- und Einflussfaktoren auf individueller, qualifizierungsdramaturgischer sowie organisationaler Ebene zu erhalten, werden die Absolventen der Qualifizierung direkt und zeitversetzt sowohl schriftlich als auch mündlich befragt. In der vorliegenden Untersuchung wird an drei Messzeitpunkten die Selbsteinschätzung der Absolventen im

Rahmen einer mehrstufigen Begleitevaluation erhoben und anschließend mit der Breitband-Delphi-Methode analysiert und interpretiert. Als Evaluationsinstrumente werden Online-Fragebögen (Feedback- und Transferfragebögen) direkt im Anschluss an die Qualifizierung und nochmals vier Monate später versandt. Daran schließen sich vertiefende und ergänzende Gruppeninterviews an.[1204]
In der Feedback- und Transferbefragung bewerten die Absolventen die Qualifizierung und geben ihre Einschätzung der Wirkungen, der individuellen Veränderungen sowie der Anwendungsbedingungen in den Entsende-organisationen. Die Bewertungen erfolgen auf Basis eines Online-Frage-bogens in einem Online Survey Tool mit einer siebenstufigen Ratingskala, ergänzt um offene Antworten. Die beiden Fragebögen erfassen transfer- und lernförderliche Aspekte der eigenen Arbeitstätigkeit sowie des Arbeits-umfeldes. Die Daten werden im Anschluss durch ein Expertenteam in zwei Stufen analysiert, ausgewertet und aufbereitet. Diese Ergebnisse werden mit den Erkenntnissen der Literaturrecherche verknüpft und führen zu den am Ende ausgewiesenen Erkenntnissen.

7.1.1 AUSGANGSSITUATION[1205]

Das Projekt Modus F, als Abkürzung für „Modus Führung“ ist ein Projekt der „Stiftung Bildungspakt Bayern“. Gestartet im Schuljahr 2006/2007, sollen neue Wege der Arbeit von Schulen angesichts der angestrebten Stärkung ihrer Autonomie entwickelt, erprobt und umgesetzt werden. Dazu benötigen die Schulen und ihre (zukünftigen) Führungskräfte neue Kompetenzen.
Um ein besseres Verständnis des Projektes Modus F zu ermöglichen, wird zunächst die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ vorgestellt.

7.1.2 DIE „STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN“

Die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ wurde im Jahr 2000 gegründet und ging aus dem „Bildungspakt Bayern, Modellversuch Oberbayern-Ost“ hervor.[1206]
Als Private Public Partnership konzipiert, sieht sich die Stiftung als Verbindung zwischen Staat und Wirtschaft. An der Stiftung sind 134

[1204] Die Fragebögen sowie der Interviewleitfaden sind dem Anhang zur Einsicht beigefügt.
[1205] Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.

Institutionen aus Wirtschaft, Verbänden und der öffentlichen Verwaltung beteiligt.[1207]

Dabei hat die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ es sich zur Aufgabe gemacht, kreative und innovative Ansätze zu unterstützen, „[…] die jungen Menschen eine bessere Vorbereitung auf die künftigen Anforderungen der Informationsgesellschaft ermöglichen.“[1208] Diese Art der Förderung, so das erklärte Ziel, soll einen „[…] wichtigen Beitrag zur inneren Schulentwicklung“ [1209] leisten.

> „Hauptsächlich sieht die Stiftung ihren Zweck verwirklicht durch:
> - Förderung der konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft;
> - Ermutigung zum kreativen Einsatz neuer Unterrichtsmethoden und Lernformen sowie der Informations- und Kommunikationstechnik;
> - Förderung innovativer Projekte im Bereich Unterrichtsmethodik und Wissenserwerb;
> - Intensivierung der zentralen und dezentralen Lehrerfortbildung;
> - unterstützendes Begleiten bei der Realisierung von Projekten der inneren Schulentwicklung;
> - Auswertung der Ergebnisse modellhafter Projekte, Schaffung von Netzwerken sowie Know-how und Erfahrungstransfer.“[1210]

Die Anlässe zur Gründung dieser einzigartigen Initiative waren vielfältig. Dazu schreibt der Bayerische Schulleitungsverband in Bezug auf das Projekt Modus F:

> „Warum unterstützt der Bildungspakt teure Schulversuche?
> Die Wirtschaft ist oft nicht zufrieden mit der Schule – die Schulen verwahren sich dagegen, Kinder allein für den künftigen Job fit zu machen. Dabei haben beide das gleiche Ziel: Kindern das Rüstzeug mitzugeben für eine Zukunft, die nicht nur immer mehr Fachwissen, sondern auch mehr Flexibilität und persönliche Kompetenzen als heute von ihnen fordert.
> Die Stiftung Bildungspakt Bayern bietet Schulen, Unternehmen und anderen gesellschaftlichen Organisationen […] die Möglichkeit, sich gemeinsam für innovative Projekte zur Verbesserung der Bildungsqualität einzusetzen.“[1211]

[1206] Vgl. STAUDIGL 2000, S. 2.
[1207] Stand Mai 2007.
[1208] Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.
[1209] Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.
[1210] Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.
[1211] Bayerischer Schulleitungsverband 2007.

Von Unternehmensseite sind die Erwartungen an den Bildungspakt deutlich breiter gefasst und beziehen sich ausdrücklich nicht nur auf bessere Vermittlung von Fach- und Sachwissen an zukünftige potenzielle Arbeitnehmer. Es geht eher um eine qualitative Weiterentwicklung der bayerischen Schulen vor dem Hintergrund gewachsener Anforderungen und nachlassender Qualität im internationalen Vergleich.[1212] Hier sehen sich die Stiftungsmitglieder gemeinsam in der Pflicht – nicht allein durch Geld, sondern auch durch den Know-how-Transfer von Unternehmen an Schulen und Schulverwaltungen, die Bildung in Bayern zu unterstützen. Wie auch einige andere Bundesländer will der Freistaat Bayern die Autonomie der Schulen in Fragen der Verwaltung und Lehrmethodik erweitern und dafür bedarf es anderer Führungsmethoden als bisher:

> „Auf dem schweren Weg zu neuen Lehr- und Lernformen, zu neuer Unterrichtsqualität, zu einem neuen Qualitätsbewusstsein und mehr Eigenverantwortung brauchen unsere Schulen nicht nur Motivation und Anerkennung, sondern auch handfeste Unterstützung. Erst durch das Zusammenwirken aller gesellschaftlichen Gruppen und die Bündelung der Erfahrung und des Wissens aller Beteiligten können wir die wertvollste Ressource unseres Landes, sein geistiges Potenzial, bestmöglich entwickeln und fördern.“[1213]

Es besteht besonders an großen Schulen eine Führungsproblematik:

> „Nicht aus fernen Ministerien zentralistisch an einem überall gleichen Gängelband geführten Schule gehört die Zukunft, sondern einer möglichst mit allen Beteiligten vor Ort nach den real vorhandenen Bedürfnissen gestalteten Bildungseinrichtung, die sich als ‚Haus des Lernens‘ versteht und die alle dafür in Frage kommenden Kräfte in ihrem Umfeld einbindet. Somit wird prozessbezogene und menschenbezogene Leitung und Führung unmittelbar in der jeweiligen Schule zur zentralen und entscheidenden Aufgabe.“[1214]

Ganz explizit äußern sich auch Unternehmensvertreter mit ähnlichen Argumenten. In seiner Rede zur Gründung der „Stiftung Bildungspakt Bayern“ dazu STAUDIGL, Geschäftsführer der WACKER Chemie GmbH:

> „Was erwartet die Wirtschaft, was erwarten die Unternehmen von den Schulen, vom Bildungssystem hier in Bayern oder in

[1212] Vgl. STAUDIGL 2000, S. 1f.
[1213] Bayerischer Schulleitungsverband 2007.
[1214] Bayerischer Schulleitungsverband 2007.

> Deutschland?
> Die Unternehmen erwarten nicht den auf ihre Belange ausgebildeten und ausgerichteten Menschen, der sich nahtlos in ein Firmengefüge einreiht, der nur tut, was das Management von ihm oder ihr will und dafür mit geringer Entlohnung nach Hause geht.
> Ernst zu nehmende Firmen erwarten aus den Schulen und vor allem aus den Gymnasien den selbstbewussten, kritisch aufgeschlossenen, unternehmerischen jungen Menschen;
> - der – auf eine hohe Allgemeinbildung basierend – sich seine eigene Meinung bilden kann;
> - der über genügend naturwissenschaftliche Kenntnisse verfügt, sodass er Sinn von Unsinn so mancher Meinungsbildner und Besserwisser zu unterscheiden vermag;
> - der mit modernen Medien umzugehen weiß;
> - der sich durch andere Kulturen anregen lässt und
> - der aufgrund dieser Eigenschaften und seiner Gesamtpersönlichkeit einen für sich und seine Mitmenschen erfolgreichen Lebensweg geht.“[1215]

Hier bezieht die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ Stellung zu der Erkenntnis, dass eine höhere Qualität und die Umsetzung neuer Bildungsideen neue Kompetenzen bei den Lehrenden sowie gleichzeitig neue Organisations- und Führungsstrukturen erfordern. Um diesem Zweck gerecht zu werden, unterstützt die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ seit ihrer Gründung bereits 170 Groß- und Einzelprojekte. Eines dieser Projekte ist das Projekt Modus F. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Zielstellungen der „Stiftung Bildungspakt Bayern“ wird auch das Projekt Modus F in seinen Zielen verständlich. Im Folgenden wird das Projekt kurz vorgestellt.

7.1.3 DAS PROJEKT MODUS F

Das Projekt Modus F wurde zum Schuljahr 2006/2007 gestartet. Hierbei deutet der Projektname Modus F für „Modus Führung“ schon die Inhalte an. Das Projekt Modus F soll die bayerischen Schulen beim Weg in eine größere Eigenverantwortung begleiten und sie entsprechend inhaltlich und strukturell vorbereiten. Erfahrungen vorangegangener Projekte, wie dem Projekt „Modus 21“ ergaben, dass es „einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Eigenverantwortung einer Schule und deren pädagogischer und fachlicher Leistungsfähigkeit gibt.“[1216]

[1215] STAUDIGL 2000, S. 2.
[1216] BROSSHARDT 2007, S. 2.

Die Erhöhung der Leistungsfähigkeit des bayerischen Bildungssystems ist – wie dargestellt – eine zentrale Zielstellung der „Stiftung Bildungspakt Bayern“. Dabei meint „Erhöhung der Eigenverantwortung“ konkret auch, dass Schulen wesentliche Teile der Verwaltungs- und Steuerungsaufgaben übernehmen, die vormals von übergeordneten Instanzen zentral wahrgenommen wurden. Und darauf müssen Schulen und Lehrer vorbereitet werden. So führt BROSSARDT (2007) weiter aus:

> „Eine stärkere Eigenverantwortung und Selbstständigkeit von Schulen bringt aber auch neue Herausforderungen mit sich. Insbesondere auf den Schulleitern lastet eine hohe Führungsverantwortung. Sie sind verantwortlich für die Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Schule und sehen sich mit veränderten Rollen und neuen Aufgaben konfrontiert – in Zukunft werden sie verstärkt „Managementaufgaben“ übernehmen müssen.“[1217]

Diese „neuen Aufgaben“ beziehen sich dabei für die Schulleitungen nicht nur auf das Erlernen neuer administrativer Kenntnisse. Vielmehr sind die Schulleitungen diejenigen, die die angedachten Strukturveränderungen im bayerischen Schulwesen mit ihren Kollegen umsetzen müssen – es geht also um ein „weg vom Verwalten“ und „hin zum Gestalten“.[1218] Dies ist sicher als eine wesentliche Anforderungsänderung in Zeiten des Wandels – auch der Bildung – zu sehen.

> „Im Initiieren und Begleiten solcher Veränderungsprozesse ist die „Führungsverantwortung von Schulleitern [...] durchaus vergleichbar mit der Verantwortung, die Führungskräfte in der Wirtschaft tragen. Mit bis zu 100 Mitarbeitern und teilweise 1000 Schülern sind die Schulleiterinnen und Schulleiter gleichsam für Unternehmen beachtlicher Größe verantwortlich – ohne auf ein Mittelmanagement zurückgreifen zu können.“[1219]

Daraus resultierend leiten sich auch die Ziele des Projektes Modus F ab. BROSSHARDT (2007) beschreibt zusammenfassend: „Das Ziel von Modus F ist es, zeitgemäße Führungsmodelle an Schulen zu erproben und weiterzuentwickeln.“[1220]

[1217] BROSSHARDT 2007, S. 2.
[1218] Vgl. SCHRATZ 1998, S.160ff.
[1219] BROSSHARDT 2007, S. 3.
[1220] BROSSHARDT 2007, S. 2.

Eine Schlüsselstellung kommt dabei nicht nur den jetzigen und künftigen Schulleitern zu, sondern auch einem noch zu schaffenden schulinternen Mittelmanagement, welches die Schulleitungen unterstützt und entlastet. Grundlegend geht es im Projekt aber noch nicht um den flächendeckenden Einsatz einer bestimmten Struktur oder Managementmethodik. Zentrales Ziel ist die Entwicklung und Erprobung von Strukturen und Konzepten für die zukünftige Steuerung von Schulen. Diese Aufgabe sollen die im Projekt Modus F zusammengefassten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie potenzielle zukünftige oder schon im Mittelmanagement amtierende Lehrerkollegen übernehmen.
Die ausführlichere Zielsetzung des Projektes beschreibt die „Stiftung Bildungspakt Bayern“ wie folgt:

> „Mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Erprobung zeitgemäßer Führungsmodelle startet die Stiftung Bildungspakt Bayern in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Schuljahr 2006/2007 das Modellprojekt ‚Modus F‘ […]. Die Modus F-Schulleiterinnen und Schulleiter haben stellvertretend für alle Schulleiterinnen und Schulleiter die Aufgabe, zielführende Modelle zu erarbeiten, zu erproben und zu evaluieren. Positiv bewertete Ergebnisse sollen […] in die Schulpraxis aller Schulen einfließen.“[1221]

Auf diesem Ansatz aufbauend gliedert sich das Projekt Modus F in zwei Phasen – hier „Module“ genannt:
Modul 1: Breite Weiterqualifizierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Thema Führungshandeln;
Modul 2**:** Entwicklung, Erprobung und Evaluation neuer Führungsmodelle an Schulen, insbesondere zu

- praktischen Führungsspannen,
- Teamentwicklung in der Schulleitung,
- Delegation von Aufgaben,
- Theorie und Praxis von Zielvereinbarungen,
- Erkennen und Fördern von Führungsbegabungen im Kollegium.

Im Modul 2 können schulartspezifische Schwerpunkte gesetzt werden.[1222]

[1221] Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.; Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 215f.
[1222] Vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern o. J.; Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 216.

Damit folgt das Projekt Modus F der Erkenntnis, dass sich Lösungen, die in einer Umgebung funktionieren, nicht automatisch auch funktionsfähig auf andere Umgebungen übertragen lassen. Daraus folgend sollen Erfahrungen mit modernen Steuerungs- und Führungsmethoden aus der Wirtschaft auch in den Schulen Anwendung finden. Allerdings nicht in einem einfachen „Überstülpen“ entsprechender Konzepte, sondern in Form eines vom Schulpersonal reflektierten Entwicklungsprozesses.
Aufbauend auf Erfahrungen in Schulen sowie der im Folgenden beschriebenen Qualifizierung entwickeln die Modus F-Teilnehmer die Ideen für zukünftige Schulstrukturen und -inhalte also selbst, folgerichtig nämlich aus dem (später) zu steuernden System heraus und nicht von außen in das System hinein.[1223]

7.1.4 DIE CORNELSEN AKADEMIE ALS QUALIFIZIERUNGSANBIETER

In der ersten Phase des Projektes Modus F geht es, wie geschildert, um eine breite Qualifizierung der Teilnehmer zum Thema „Führungshandeln“ (s. o.). Für diese Weiterqualifizierung wurden verschiedene Träger angesprochen. Einer dieser Träger ist die Cornelsen Akademie des Cornelsen Verlages in Berlin. Der folgende Abschnitt stellt das Unternehmen kurz vor.
Diese Verlagsgruppe zählt zu den größten Verlagsunternehmen Deutschlands. Sie erstellt und vertreibt Bildungsangebote von der schulischen Ausbildung bis zur berufsbegleitenden Weiterbildung. Die Gruppe ist international tätig und erwirtschaftet mit über 2.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Jahresumsatz von rund 340 Millionen Euro (D).
Der 1946 in Berlin gegründete Verlag zählt zu den führenden Verlagen für Bildungsmedien in Deutschland. Die Marken Cornelsen, Cornelsen Scriptor und Volk und Wissen sind an den Schulen bekannt. Das Verlagsprogramm reicht von Schulbüchern, Lernhilfen, Nachschlagewerken und Fachbüchern über Weiterbildungsveranstaltungen bis zu multimedialer Software und umfangreichen E-Learning-Angeboten.

[1223] Unbeantwortet bleibt dennoch für die Autoren, ob es – aus der Sicht der Theorie der Selbstorganisation und Synergetik – darum geht, einfache Übertragungen von bisher erfolgreichen Handlungskonzepten vorzunehmen oder um den Versuch, das Wagnis eines innovativen Sprunges im Sinne der Prinzipien der Selbstorganisation einzugehen. Vgl. KRUSE 2005, S. 47.

Die Cornelsen Akademie bietet bereits seit 1999 bundesweit Seminare und Workshops mit dem Ziel an, die aktuellen Themen rund um Schule und Lehren aufzugreifen und Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung kontinuierlich zu unterstützen. Mit einem praxisnahen und zeitgemäßen Angebot zeigt die sie neue Wege des Lehrens und Lernens auf, motiviert und stärkt vorhandene bzw. vermittelt neue Kompetenzen. In den jährlich über 150 offenen Seminaren und Workshops werden Methoden-, Sozial-, Selbst-, Medien- und Fachkompetenz vermittelt.

7.2 QUALIFIZIERUNG „MANAGEMENT IN SCHULE“

Auf Basis der durch das „Modus F-Projekt“ formulierten Anforderungen unterbreitet die Cornelsen Akademie ein Qualifizierungsangebot, welches im Folgenden kurz dargestellt wird.

Die Ziele der Qualifizierung sind „[…] der Erwerb von Grundlagenwissen und Handlungskompetenzen für das professionelle Agieren auf der mittleren Führungsebene in allgemeinbildenden Schulen.“[1224]

Das Erstangebot sieht eine Teilnehmerzahl von 100 Personen an öffentlichen Schulen in Bayern vor, die nach kurzer Laufzeit auf 140 Personen erweitert wird. Im Rahmen der Weiterbildung sollen „Managementkompetenzen für ein verändertes Berufsbild auf der mittleren Führungsebene in Schule“ als 14-wöchige Blended Learning-Qualifizierung, inhaltlich ausgerichtet an den Themen des bayerischen Anforderungsprofils, vermittelt werden.[1225]

Aus dem bayerischen Anforderungsprofil ergeben sich die Schwerpunktthemen:[1226]

- Kommunikationspsychologie für Führungskräfte
- Motivation von Mitarbeitern
- Führung und Change Management
- Personalplanung und Personalentwicklung
- Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement
- Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe
- Teamentwicklung

[1224] KANTELBERG/SCHWARZENAU, Angebotstext der Cornelsen Akademie 2007, S. 1f.
[1225] Vgl. KANTELBERG/SCHWARZENAU, Angebotstext der Cornelsen Akademie 2007, S. 2.
[1226] Vgl. KANTELBERG/SCHWARZENAU, Angebotstext der Cornelsen Akademie 2007, S. 4.

Das Qualifizierungssetting ist darauf ausgerichtet, das klassische Weiterbildungskonsumentenverhalten aufzubrechen. Ziel ist es, die Eigenaktivität der Teilnehmenden auf einem konsequent hohen Niveau zu halten. Darüber hinaus ist es beabsichtigt, über alle thematischen Schwerpunkte hinweg Aufgabenstellungen so zu formulieren, dass die Relevanz für das Funktionsfeld den Transfer der Inhalte anregt.

7.2.1 DAS INNOVATIVE BLENDED LEARNING-KONZEPT

Die methodisch-didaktische Grundkonzeption wie auch das darin eingewebte thematische Curriculum basiert auf systemtheoretisch-konstruktivistischen Lehr- und Lernprinzipien.[1227] Es verknüpft E-Learning (selbst gesteuertes und kooperatives Lernen über das Learning Management System[1228], virtuelle Seminare sowie kontinuierliche tutorielle Betreuung) mit Präsenztrainings, in denen verhaltensorientierte Übungen, Fallbearbeitungen, Inputphasen sowie Frage- und Diskussionsrunden Bestandteil sind. Das Curriculum wird gemäß des Blended Learning-Ansatzes der Cornelsen Akademie so gestaltet, dass sich alle Themen des Anforderungskatalogs sowohl in den Präsenzphasen als auch in den Onlinephasen wieder finden. Es ist ein integratives Konzept,[1229] welches auf Verhaltensänderung der Teilnehmer abzielt und das deshalb in allen Phasen, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt, die affektive, kognitive und behaviorale Lernebene anspricht. Damit sind die Erfolgsvariablen für die Transfersicherung von Blended Learning-Trainingsmaßnahmen gegeben.[1230]

Generell werden bei der Entwicklung von BL-Qualifizierungen (auch hybride Curricula genannt[1231]) folgende Kriterien bedacht: Jede Entwicklung geschieht vor dem Hintergrund der Analyse der Rahmenbedingungen, der Ressourcen, des Vorwissens und der Erfahrungen der Teilnehmer, des zur Verfügung

---

[1227] Zu vergleichbaren Weiterbildungskonzepten siehe auch HINKHOFER/MANDL 2003.

[1228] **Learning Management System** wird im Folgenden als LMS betitelt und meint die eingesetzte Lernplattform. Vgl. dazu in Abgrenzung zum weiter gefassten Begriff der „Lehr-Lernumgebung“ z. B. bei REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001. Das LMS ist ein speziell für die Anforderungen des Cornelsen Verlages entwickeltes System. Konzeption, Entwicklung und Erprobung fanden in den Jahren 2000 bis 2001 statt. Konkret eingesetzt wird die Plattform bisher beispielsweise in den Programmen „PRIME TIME“, „Abitur Online“, „selbst organisiertes Lernen in der gymnasialen Oberstufe – SelGO“, „E-Fit“ etc. Bis heute wird die Plattform nach wie vor als Basis aller auf dem Blended Learning-Konzept der Cornelsen Akademie fußenden Qualifizierungen genutzt. Sie kommt neben der hier beschriebenen Qualifizierung „Management in Schule“ u. a. in der „Qualifizierung zum Blended Learning-Trainer“ zum Einsatz.

[1229] Vgl. EULER 2005, S. 251.

[1230] Vgl. SAUTER/SAUTER 2002.

stehenden Qualifizierungszeitraumes sowie des Qualifizierungsziels. Hinzu kommen die Analysen bezüglich der sechs inneliegenden Felder der im Kapitel 4.1.6.2 dargestellten Grafik sowie die Sammlung in Betracht kommender ergänzender Medien und Methoden. Diese werden so zusammengestellt, dass eine vor den analysierten Rahmenbedingungen gelungene Gesamtdramaturgie entsteht.
Die Maßnahme, die Gegenstand dieser Untersuchung ist, umfasst insgesamt vierzehn Wochen. Der Präsenzteil sieht folgendermaßen aus: Zwei Präsenzveranstaltungen mit insgesamt sieben Präsenztagen (verteilt auf vier Tage zu Anfang und drei Tage am Ende der Qualifizierung mit insgesamt 56 Lernstunden). Im ersten Präsenzblock stehen u. a. die Installation der Lerngruppe zu Zwecken der Lernfähigkeit, die Einweisung in den organisatorischen Ablauf, erste thematische Einstiege in die Inhalte der Qualifizierung sowie die praktische Einweisung in die Nutzung des LMS auf der Agenda. Ergänzend werden detaillierte Informationen zum Kursablauf gegeben sowie Regeln der Zusammenarbeit zwischen Gruppe und Qualifizierungsleitung festgelegt. Die Präsenzveranstaltungen finden in einem Berliner Tagungszentrum statt.

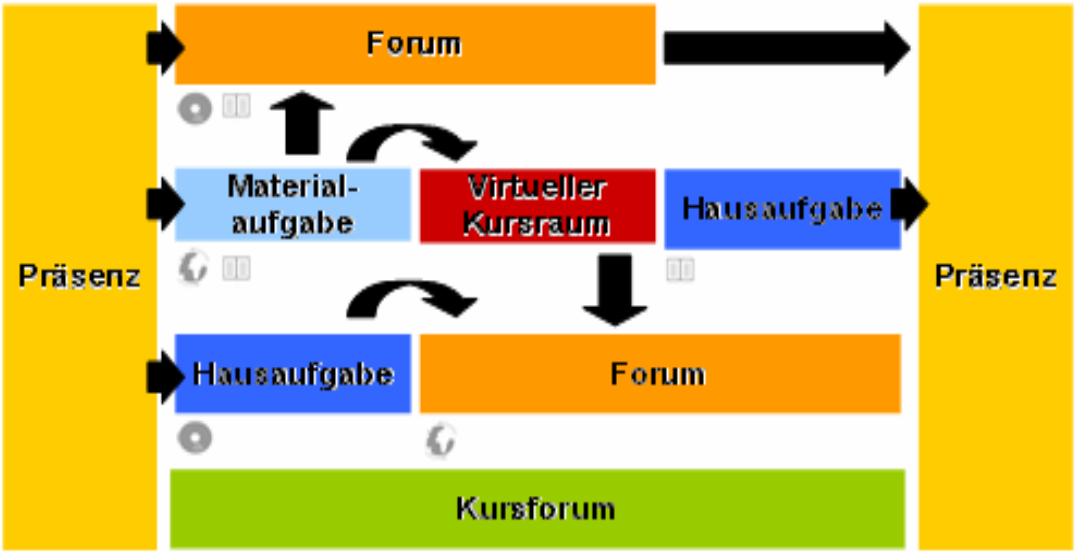


Abbildung 89: Beispiel für das Blended Learning-Sequenz[1232]

In den dazwischen liegenden zwölf bis vierzehn Kurswochen der Online-Lernphase findet moderiertes Online-Lernen mit ca. 42 Lernstunden statt.

[1231] Vgl. KERRES/JECHLE 1999, S. 21ff.; EULER 2005, S 250f.
[1232] Quelle: KANTELBERG/SCHWARZENAU 2008, Vortrag im Kontext der LEARNTEC, Karlsruhe Februar 2008.

Die Teilnehmer arbeiten an den sieben Schwerpunktthemen. Dabei werden sie tutoriell in verschiedenster Art und Weise begleitet; Selbstlernen (Hausaufgaben, Materialaufgaben) und Gruppenlernen (virtuelle Kursraumsitzungen, Foren-Aufgaben) wechseln sich ab. Es kommen sowohl synchrone als auch asynchrone Instrumente zur Anwendung. Dazu steht den Teilnehmern die Lernplattform mit verschiedenen didaktischen Werkzeugen 24 Stunden am Tag zur Verfügung, die Trainer (re-)agieren in einem vorher definierten Zeitrahmen von maximal 48 Stunden. Die Teilnehmer erhalten in der ersten Präsenzveranstaltung ihre personalisierten Benutzerkennungen und eine detaillierte Einführung in die Lernplattform. Ab diesem Zeitpunkt haben die Teilnehmer selbstständig und zeitunabhängig Zugang zur Plattform.

Generell verfügt das genutzte LMS über die wesentlichen Leitfunktionen der Organisation und Information, der Interaktion und der Kollaboration.[1233]

Innerhalb der Lernplattform werden während der Qualifizierung verschiedene Instrumente eingesetzt. Zur Anwendung kommen dabei synchrone Treffen im virtuellen Klassenraum, die Möglichkeit von Chats[1234], Foren, Hausaufgaben, Materialaufgaben und eine Kursbibliothek mit ergänzenden Materialien wie z. B. Arbeitsblättern. Darüber hinaus kommt Fachliteratur (z. B. Bücher) zum Einsatz. Die Instrumente des LMS werden folgendermaßen eingesetzt:

- für das Gruppenlernen:

- **Foren**: moderierte Diskussionen, Rollenspiele, Beratungen, Kleingruppenübungen
- **Virtueller Kursraum** (Centra): moderierte Live-Diskussionen und Präsentationen im Internet (Headset nötig, Webcam nur für Moderatoren)
- **Chatraum**: Austausch, Brainstorming, Community
- **Kursbibliothek**: Ablage aller relevanten Kursmaterialien

- für das individuelle Lernen:

- **Arbeitsblätter** (mit Checklisten, Übungen, Beispielen)
- **Fachlektüre** (drucken und lesen)
- **Selbstlerncheck** (Wissensstand überprüfen)
- Selbstreflexionsübungen (z. B. via Forum)

[1233] Vgl. BACK/SEUFERT/KRAMHÖLLER 1998; REINMANN-ROTHMEIER 2003; KANTELBERG/SCHWARZENAU 2004.

[1234] In dieser Qualifizierung steht der Chat den Teilnehmern kontinuierlich zur Verfügung, ist jedoch didaktisch nicht eingebunden.

- **Persönlicher Schreibtisch** (Ablagemöglichkeit aller individuellen Lernmaterialien)

Die unten stehende Abbildung gibt einen Überblick über die Quantität der verwendeten didaktischen Instrumente. Allerdings ist die Abgrenzung der einzelnen Instrumente nicht ganz eindeutig (z. B. werden Arbeitsblätter auch bei einem Präsenztreffen eingesetzt) und damit stellt die Abbildung nur eine grobe Übersicht dar.

Instrument	Anzahl
Präsenzphasen	2
virtuelle Klassenraumsitzungen	7
Foren	12
Hausaufgaben	2
Materialaufgaben	16

Tabelle 1: Anzahl der didaktischen Instrumente[1235]

Über das Verhältnis von synchronem und asynchronem Lernen, sowie Gruppen- und Selbstlernen gibt die folgende Grafik Auskunft:

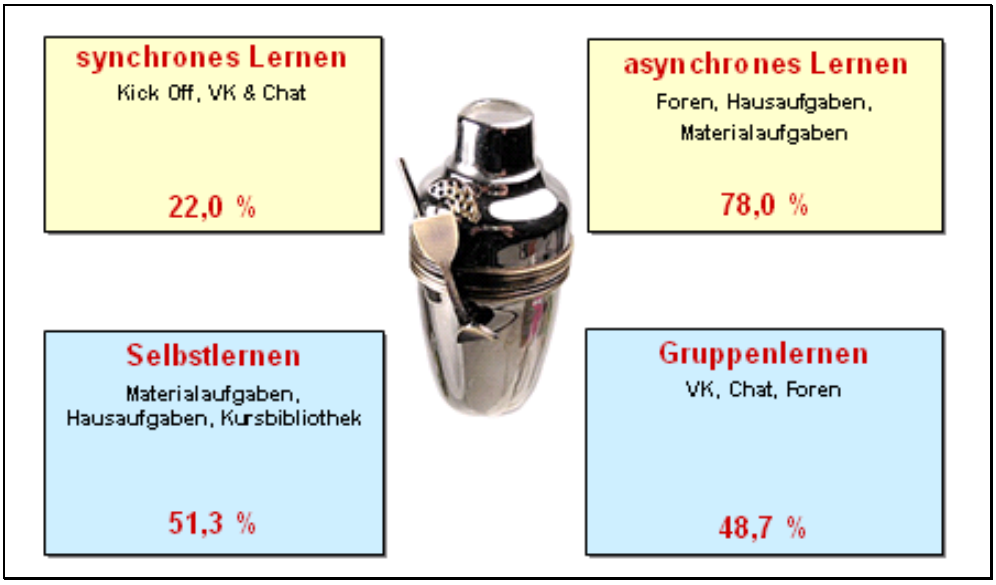


Abbildung 90: Verhältnis synchrones/asynchrones Lernen, Selbstlernen und Gruppenlernen[1236]

In der ersten Woche nach der Präsenzveranstaltung finden mit allen Teilnehmern sogenannte Tech-Checks statt. Dies bedeutet, dass der Teilnehmer gemeinsam mit einem Support-Mitarbeiter des Qualifizierungsanbieters den Zugang und die Nutzung der Lernplattform an seinem persönlichen Rechner ausprobiert. Damit wird sichergestellt, dass alle Teilnehmer mit dem System arbeiten können.

[1235] Quelle: KANTELBERG/SCHWARZENAU 2004.
[1236] Quelle: KANTELBERG/SCHWARZENAU 2004.

Ferner erhalten die Teilnehmer einmal wöchentlich an einem festgelegten Wochentag von den Trainern neue Aufgaben (feste Rhythmisierung des Lernens). Der Lernrahmen ermöglicht den Teilnehmern Folgendes:

- Prozess begleitendes und praxisorientiertes Lernen durch Spiralcurriculum[1237];
- Wissensvermittlung über kombinierte Lernkanäle;
- orts- und relativ zeitunabhängiges Lernen;
- durchgehende Moderation durch erfahrene Trainer;
- Gruppenlernen, -feedback und rhythmisierte Reflexion;
- Netzwerkbildung;
- Dokumentation.

Zudem ist intendiert, dass sich die Teilnehmer auch über die Maßnahme hinaus in Reflexionsprozesse begeben und so entsprechend ihren Wissen- und Kompetenzzuwachs mit ihrem Arbeitsalltag vernetzen.

7.2.1.1 Die didaktische Intention

Nach Erhalt ihrer personalisierten Benutzerkennungen haben die Teilnehmer selbstständig und zeitunabhängig Zugang zur Plattform. Die unten dargestellte Abbildung zeigt den Log-in-Bereich zur Lernplattform.

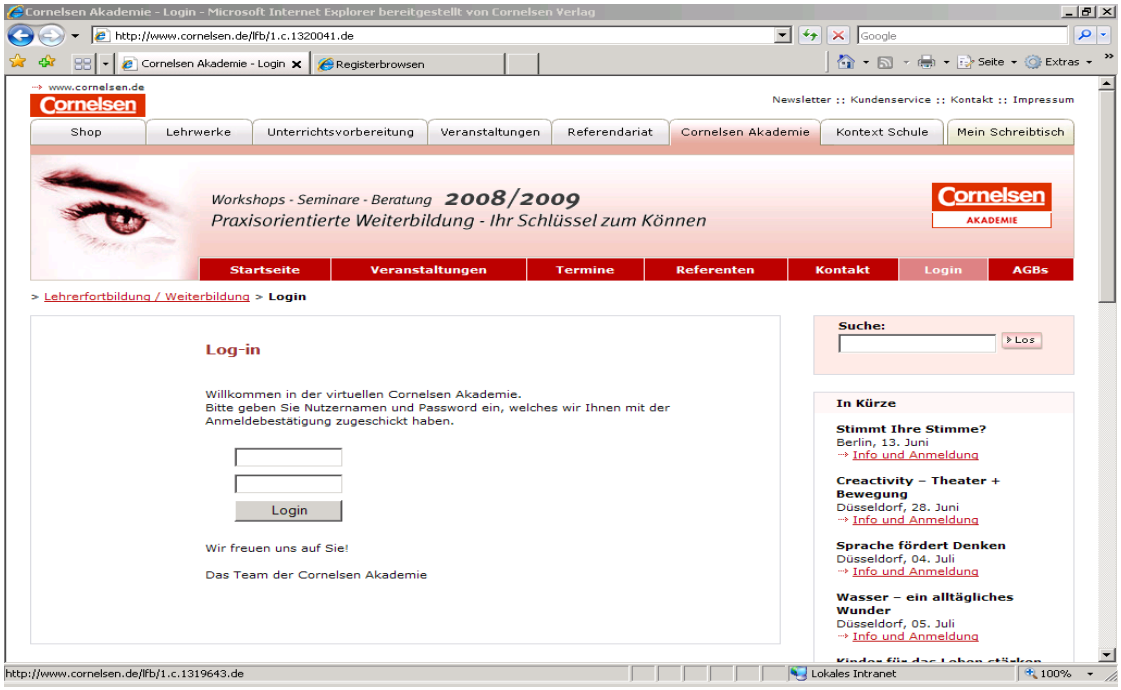


Abbildung 91: Lernplattform der Cornelsen Akademie: Log-in-Bereich[1238]

[1237] Ein **Spiralcurriculum** ist als ein didaktisches Konzept zur Anordnung des Lernstoffs definiert. Gemeint ist ein Curriculum, das nicht allein fachlicher Logik folgt, sondern ebenso entwicklungs- und lernpsychologische Aspekte berücksichtigt. Ein Spiralcurriculum ordnet den Stoff nicht linear, sondern in Form einer Spirale, sodass einzelne Themen im Laufe der Lernzeit mehrfach auf jeweils höherem Niveau wiederkehren. JEROME BRUNER entwickelt dieses Konzept in den Sechzigerjahren.

Nach dem Log-in leitet die Plattform die Teilnehmer über die Kursauswahl (theoretisch kann ein Teilnehmer an mehreren Kursen parallel teilnehmen) zur Startseite des Kurses weiter. Hier befinden sich die Navigationshilfen, die den Teilnehmern den Zugriff auf die einzelnen Instrumente der Plattform gestatten, sowie eine Textbox für Mitteilungen der Kursleiter.
In der Qualifizierung „Management in Schule“ werden in wöchentlichem Tonus Mitteilungen der Kursleiter auf der Startseite eingestellt, sodass sich die Startseite des Kurses im Kursverlauf thematisch „mitentwickelt“.
Wie zuvor beschrieben, sind folgende weitere Bereiche über die Navigationsleiste der Lernplattform direkt zugänglich: Lernplan, Hausaufgaben, Kursbibliothek, Kursforum, Chat und Teilnehmer.

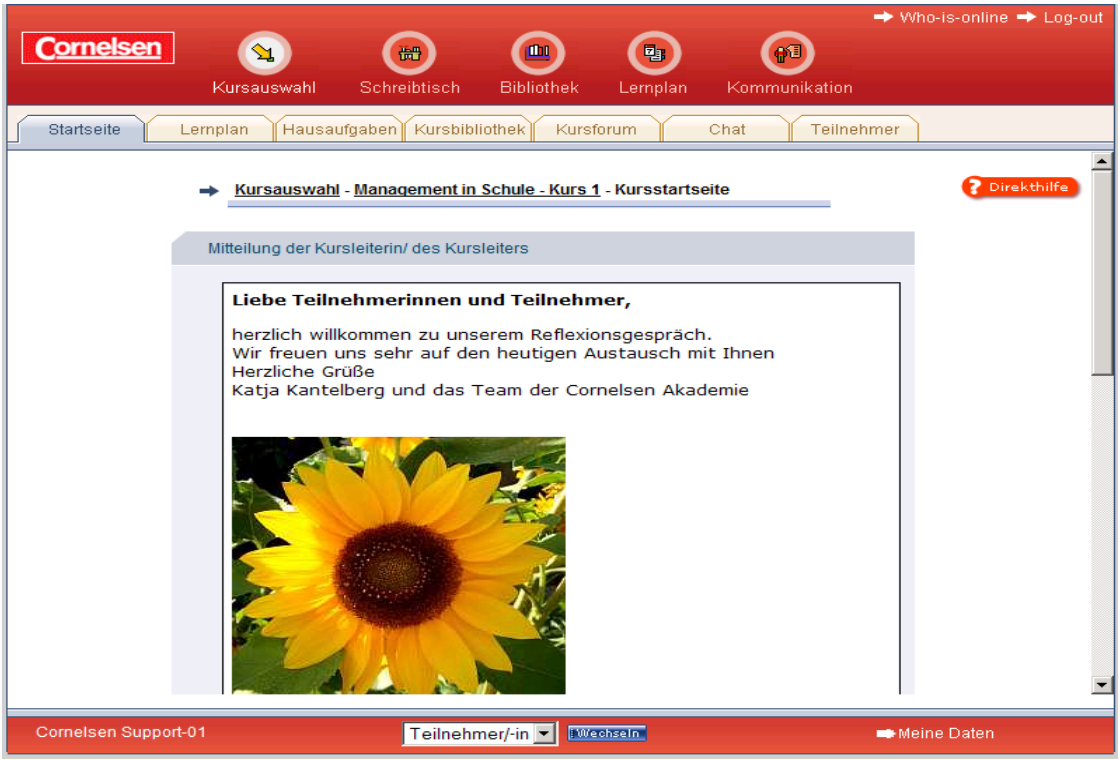


Abbildung 92: LMS: Startseite

Der **Lernplan** ist einer der wichtigsten Bereiche auf dieser Lernplattform. Von dort gelangen die Teilnehmer zu den einzelnen Kursinhalten, die es zu bearbeiten gilt. Der Lernplan ist die Umsetzung des Curriculums ins LMS und gibt den Teilnehmern eine Übersicht über die Terminierung der Aufgaben sowie über ihren Arbeitsstand. Damit weiß jeder Teilnehmer sofort, was er

[1238] Quelle: Dieser und die weiteren sieben Screenshots stammen von dem genutzten LMS der Cornelsen Akademie. Da es sich um einen geschlossenen Mitgliederbereich handelt, wird auf die Angabe der url verzichtet.

mit wem, wie lange oder wie oft, bis wann und mit welchem Ergebnis, im Sinne von optionaler oder verpflichtender Beteiligung, zu erledigen hat.

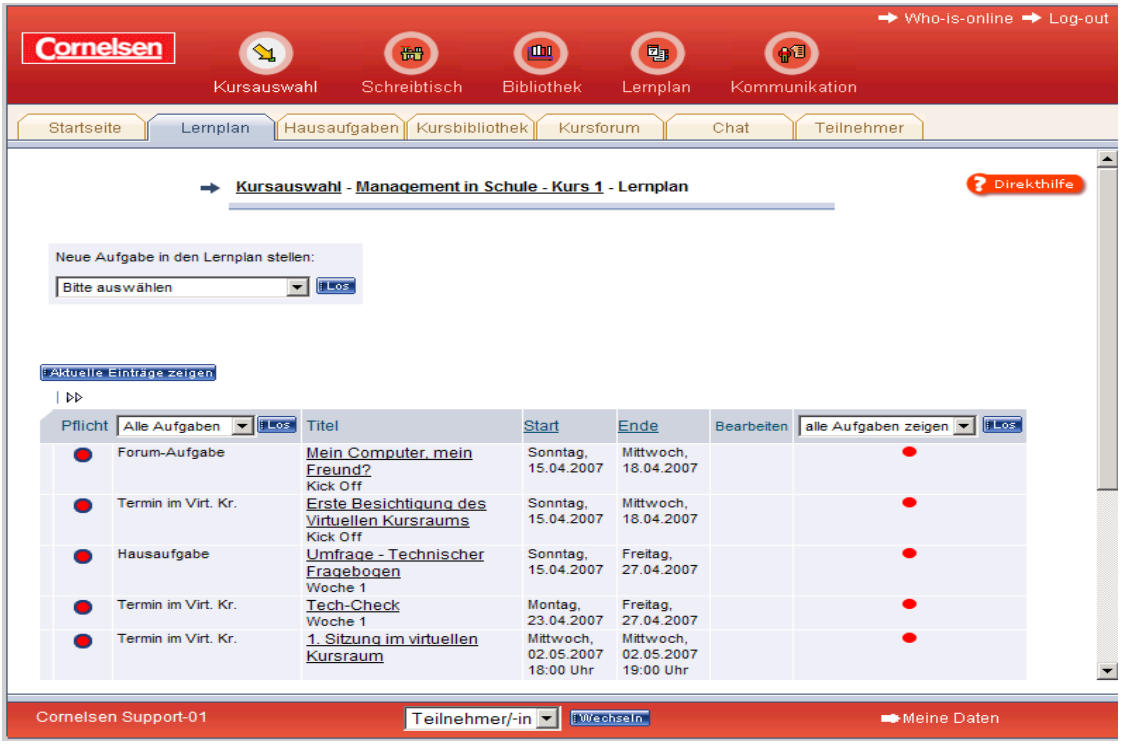


Abbildung 93: LMS: Lernplan

Im Bereich „**Hausaufgaben“** haben die Qualifizierungsteilnehmer die Möglichkeit, ihre Hausaufgaben an die Kursleitung zu senden und den entsprechenden Korrekturstatus einzusehen.

Abbildung 94: LMS: Hausaufgaben

Die **Kursbibliothek** ist der Ort, an dem die Teilnehmer die zur Qualifizierung gehörenden Dokumente herunterladen können. Hierzu gehören bspw. die von den Kursleitern entwickelten Arbeitsblätter sowie die im virtuellen Klassenraum gemeinsam mit den Teilnehmern erarbeiteten Medien. Über die Kursbibliothek ist es den Teilnehmern selbst möglich, Inhalte an die anderen Kursmitglieder weiterzugeben. In der Qualifizierung sind dies z. B. die

Schulprogramme der einzelnen Schulen zur kursinternen Diskussion über die jeweilige Basis in den Entsendeorganisationen.

Abbildung 95: LMS: Kursbibliothek

Das **Kursforum** ist ein wichtiges asynchrones Austauschmedium innerhalb der Qualifizierung. Hier werden zum einen administrative Absprachen zwischen den Teilnehmern und den Kursleitern eingestellt. Zum anderen bietet das Kursforum die Möglichkeit, organisatorische und persönliche Fragen zur Qualifizierung sowie zu angrenzenden Fachinhalten zu stellen.[1239] Gleichzeitig unterstützt der Austausch der Teilnehmer die intensive Auseinandersetzung mit den behandelten Themen.

Das Kursforum ist gedanklich zu trennen vom Aufgabentyp „Forum“. Im Gegensatz zum Kursforum werden Foren über den Lernplan abgebildet, terminiert und behandeln sehr spezielle Inhalte in Aufgabenform.

[1239] Exemplarisch ist hier das Kursforum „Allgemeines QM-Forum“ zu nennen, welches Fragen behandelt, die nicht Eingang in die direkten Lerninhalte gefunden haben.

Abbildung 96: LMS: Kursforum

Der Punkt **Chat** leitet die Teilnehmer zu einem Java-gestützten Chat-Modul. Der Kurs-Chat als Instrument synchroner Austauschmedien wird in dieser Qualifizierung primär in Form einer Sprechstunde für aktuelle Frage-stellungen verwendet. Darüber hinaus kann der Chat von den Teilnehmern für den direkten schulübergreifenden Austausch genutzt werden.

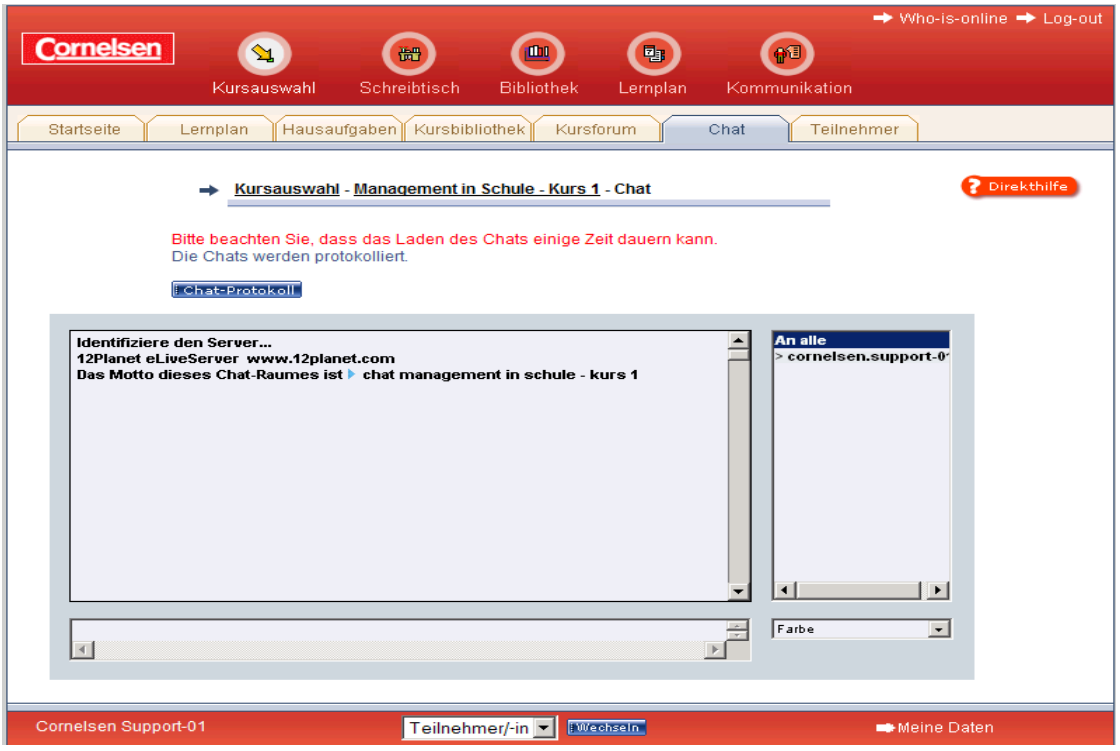


Abbildung 97: LMS: Chat

Der Reiter **Teilnehmer** führt zu einer Teilnehmerübersicht, in der die Teilnehmer persönliche Daten veröffentlichen können. Dieser Bereich erfüllt sowohl informative als auch emotionale sowie gruppendynamische Zwecke.

Abbildung 98: LMS: Teilnehmergalerie

7.2.1.2 Auswahl und Qualifikation der Trainer für die Qualifizierungsmaßnahme

Die Qualifizierung „Management in Schule“ wird von drei Trainern der Cornelsen Akademie realisiert: Die Trainer werden für die Qualifizierung „Management in Schule“ von dieser ob ihrer fachlichen und zielgruppengenauen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen ausgewählt. Einem Trainer obliegt die Leitung der Qualifizierung über den gesamten Zeitraum.

Alle Trainer sind von der Akademie zuvor zu Blended Learning-Trainern ausgebildet worden und hatten zu Beginn dieses Auftrags praktische Erfahrungen im Entwickeln und Trainieren von Blended Learning-Trainings-szenarien.

Die **Ausbildungsleitung** hat eine pädagogische Ausbildung und eine psychologische Zusatzausbildung. Darüber hinaus sind eine mehrjährige Berufspraxis sowie Methoden- und Sozialkompetenzen in gruppendynamischen Prozessen (z. B. Coaching und lösungsorientierte Gesprächsführung) Bestandteil ihres Portfolios. Neben maßgeblicher Mitarbeit an der Konzeption kommt ihr die Aufgabe zu, die einzelnen Kurse in Abstimmung mit dem Mastertutor der Akademie und den beteiligten Trainern

zu koordinieren. In ihrer Rolle ist sie darüber hinaus Ansprechpartner für das Qualifizierungsteam und die Schnittstelle zu den einzelnen Kursen und Teilnehmern.
Zum **Trainerteam** gehören weitere Fachexperten für die einzelnen Themenfelder. Alle Trainer haben mehrjährige Erfahrungen in der (schulischen) Management-Ausbildung. Das speziell ausgewählte Trainerteam besitzt damit die besonderen fachlichen, (medien-)didaktischen und kommunikativen Fähigkeiten, die für die inhaltliche und begleitende Umsetzung der Qualifizierung „Management in Schule“ auf Basis eines Blended Learning-Konzeptes notwendig sind.

7.2.2 Beschreibung der Qualifizierungsinhalte

Die Qualifizierung „Management in Schule“ vermittelt den Teilnehmern das Managementwissen in sieben Themenfeldern, die im Anschluss skizziert werden.
Der Themenblock **„Kommunikationspsychologie für Führungskräfte (1)“** vermittelt bspw. Inhalte zur beruflichen Kommunikation, zur lenkenden Gesprächsführung, zur Dokumentation von Kommunikationsergebnissen, aber auch zu Rhetorik und Motivation. Einige der Themen aus der Kommunikationspsychologie greift ebenfalls der separate Themenblock **„Motivation von Mitarbeitern (2)“** auf und führt sie weiter. Es werden z. B. Motivationstechniken, Wirkungsmechanismen und Motivationsstrategien vertiefend vorgestellt und praktisch geübt. Ein besonderer Schwerpunkt dieses Felds ist das Einüben gezielter Motivations- und Demotivationsmethoden.
Das Modul **„Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement (3)“** behandelt die Strukturen und Instrumente, die Schule für eine kontinuierliche Weiterentwicklung benötigt. Einerseits werden hier existierende Qualitätsmanagementmodelle angesprochen. Andererseits stehen Instrumente zur schulinternen Prozessgestaltung und Steuerungsinstrumente wie z. B. die Entwicklung eines Schulprogramms im Fokus dieses Moduls.
Darüber hinaus stellt das Modul **„Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe (4)“** eine Reihe von Instrumenten zur Vorbereitung, Begleitung und Kontrolle von Schul- und Unterrichtsvorhaben den Teilnehmern vor. Die sach- und fachgerechte Einschätzung und Entwicklung

von Unterrichtsqualität ist dabei ein Thema aus dem schulischen Tagesgeschäft. Inhalt dieses Moduls sind die an den Schulen vermehrt stattfindenden Qualitätskontrollen, wie z. B. die Schulinspektion. Die Teilnehmer der Qualifizierung „Management in Schule“ setzen sich ebenso mit Evaluation aus interner und externer Perspektive auseinander.
Inhalte zum Führungsverhalten und zum aktuell stark diskutierten Thema Veränderungsmanagement werden im Themenfeld **„Führung und Change Management (5)“** behandelt. Hier geht es um Fähigkeiten, Führungsfähigkeiten und z. B. Führungsstile. Im Bereich „Change Management“ werden diese Themen bspw. bei den Diskursen „Umgang mit Widerständen“ oder „Führen von Mitarbeitergesprächen“ aufgegriffen. Darüber hinaus behandelt speziell der Themenkreis „Führung“ Methoden zur organisatorischen Steuerung von Schulen, wie etwa das Erstellen von Organigrammen, die Personalplanung oder den gezielten Einsatz von Lenkungstechniken.
Fragen zum Umgang mit Personal sind im eigenen Themenfeld **„Personalplanung und Personalentwicklung (6)“** behandelt und fokussieren darin für die Schulen sehr neue Fragestellungen, wie z. B. Analyseinstrumente, Führen mit Zielen sowie die Analyse und Befriedigung von „Entwicklungsbedarfen“.
Während der gesamten Qualifizierung werden die Teilnehmer durch die gewählte Didaktik, durch den begleiteten Austausch und den Wechsel von Einzel- und Gruppenlernphasen immer wieder miteinander vernetzt. Gezielt für die Arbeit an Schulen wird dieses Thema aber noch einmal im Modul **„Teambildung (7)“** aufgegriffen. Zentrale Fragestellung für jede Führungskraft ist es im Komplex „Teambildung“, Widerstände erkennen zu lernen und Strategien zum Umgang mit ihnen zu entwickeln. Interventionstechniken und die Vorstellung von direkten Teambildungs-maßnahmen sind dabei genauso Inhalt des Moduls wie die gezielte (An-) Leitung der Mitarbeiter, bspw. mittels des TZI-Modells[1240].

[1240] Gemeint ist die Themenzentrierte Interaktion nach RUTH COHN. Vgl. LANGMAACK 1996.

Im Detail zeigt die folgende Tabelle die Inhalte der Qualifizierungsmodule:

1	**Kommunikations-psychologie für Führungskräfte**	• Grundlagen d. Kommunikation • 4-Z-Modell • Gesprächstechniken • Kommunikation im Berufsalltag • Empfangsgewohnheiten • Strategien für Führungskräfte • professionelle Gesprächsvorbereitung • Durchführung und Dokumentation von Mitarbeitergesprächen • Rhetorik • Teambildung und -entwicklung • Lob und Kritiktechniken und Motivation
2	**Motivation von Mitarbeitern**	• Materialaufgabe: Motivation • Motivationstechniken und Wirkungsmechanismen • Forumsaufgabe: Wie motivieren? • Motivationsstrategien • die Kunst des Motivierens und Demotivierens • Arbeiten mit Lob und Kritik • Wirkung von Werten und Zielen
3	**Führung und Change Management**	• Führungskompetenzen • Materialaufgabe Mitarbeiterführung: Personalführung in der Schule • Führungsstile/Methoden/Instrumente • Faktoren erfolgreicher Leitung/Führungsstile • Umgang mit Widerstand im Change Management • Einführung, Mechanismen und Implementierung • das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument • Lenkungstechniken i. d. Schule/MA-Gespräche • Organigramme • Entwicklung einer visionären Personalplanung • Stärken-Schwächen-Analyse; Unterrichtsqualität in der Verantwortung der Leitung • Planung einer Fachkonferenz zum Thema: Stärken-Schwächen-Analyse und; Formulierung von Entwicklungsaufgaben und Trainings zu Teambildung und –entwicklung
4	**Personalplanung und Personal-entwicklung**	• Führen mit Zielen • Implementierung von Mitarbeitergesprächen mit Hilfe von Lenkungstechniken • Personalentwicklung i. d. Schule • Themen-/Aufgabenfelder und Erfahrungen zu Personalentwicklungsmaßnahmen in der Schule • Erarbeitung einer von mir gewählten Personalentwicklung für meine Schule • Personalentwicklung in der Schule • Entwicklung einer Personalentwicklungsmaßnahme • Stärken-Schwächen-Analyse • Formulierung von Entwicklungsaufgaben

5	**Schulentwicklung durch Qualitäts-management**	• Einführung Qualitätsmanagement • Qualitätsmanagement: Aspekte in Bayern • unser Schulprogramm (Qualitätsmanagement) • EFQM-Kriterien im Detail • Information des Schulleitungsteams zum Thema Qualitätsmanagement • Einführung von Qualitätsmanagement • Qualitätsmanagementprozesse: Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement • Erfahrung mit QM in der Schule • Prozessbeschreibung • Identifikation von Schlüsselprozessen und Prozessbeschreibung • Qualitätsmanagementinstrumente • Erfahrungen mit Prozessgestaltung/-beschreibung
6	**Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe**	• interne & externe Evaluation, Schulinspektion • Evaluationsvorhaben-Praxisübung interne Evaluation • Was ist guter Unterricht? • Handlungsfelder und Instrumente der Unterrichtsentwicklung • Qualitätsmerkmale guten Unterrichts • Implementierung einer Unterrichtsentwicklungsmaßnahme • Planung einer Fachkonferenz
7	**Teamentwicklung**	• Team Management • Teamprozesse und Teamführung • Kriterien der Teamentwicklung • Interventionstechniken • mögliche Schwierigkeiten/ Widerstände benennen – Lösungsvorschläge formulieren • sich selbst und andere leiten: das Interaktionsmodell der themenzentrierten Interaktion • Trainings zu Teambildung und –entwicklung

Abbildung 99: Übersicht der Themenfelder der Qualifizierung[1241]

Die Module sind nicht hierarchisch gegliedert und werden nicht nacheinander, sondern miteinander (verzahnt) im Curriculum abgebildet. Mehrere Inhalte überschneiden die „Modulgrenzen“ oder bauen aufeinander auf.

7.2.3 Weitere Besonderheiten der Qualifizierungsdramaturgie

Der Raum wird thematisch professionell (z. B. mit Schreibutensilien, relevanten Seminarunterlagen, etc.) vorbereitet und emotional angereichert (durch z. B. Blumen, Wandbilder; die Teilnehmenden finden nach jeder Pause eine kleine Aufmerksamkeit auf ihrem Platz vor, etc.).

Vonseiten der Trainer und Mitarbeiter wird ebenso kontinuierlich online für eine positive Lernatmosphäre gesorgt. Dies wird an den verbindlich eingehaltenen Responsezeiten für Teilnehmeranfragen jeder Art (maximal 48 Stunden) oder durch eine regelmäßig wechselnde und visuell aufbereitete Startseite auf der Lernplattform deutlich. Dabei ist zu betonen, dass grundsätzlich und konsequent auf eine positive, gegenwartsbezogene und lösungsorientierte Sprache in allen Interaktionen und verwendeten Medien als Standard der Kommunikation mit den Teilnehmern geachtet wird.
Des Weiteren erhalten alle Teilnehmenden ein umfangreiches Paket mit ausgewählter Fachliteratur. Diese wird den Teilnehmern teilweise direkt überreicht oder im Laufe der Qualifizierung passend terminiert mit persönlichem Anschreiben zugeschickt. Die Rückmeldungen aus der Feedback-Befragung bewerten dieses Detail überdurchschnittlich positiv.[1242]
Eine persönliche Vorstellung aller beteiligten Trainer erfolgt grundsätzlich am Beginn des ersten Präsenzmoduls, unabhängig davon, ob alle Trainer bei diesem Modul mitarbeiten.

7.3 UNTERSUCHUNGSSUBJEKTE: TEILNEHMERSTRUKTUR

Die Absolventen der Qualifizierung „Management in Schule“ sind die Evaluationssubjekte der Untersuchung. Die am Projekt Modus F beteiligten Schulen treffen die Auswahl der Teilnehmer für die Qualifizierung „Management in Schule“ in Abstimmung mit der „Stiftung Bildungspakt Bayern“ und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Teilnehmerstruktur setzt sich primär aus erfahrenen Lehrkräften (mit langjähriger Berufserfahrung) des bayerischen Schuldienstes zusammen, wobei es vereinzelt Ausnahmen in Bezug auf die Berufserfahrung gibt. Unter den Teilnehmern sind Anfänger, Fortgeschrittene und Experten in Bezug auf die Rolle der Führungskraft.

[1241] Quelle: Darstellung der Autoren in Anlehnung an das Curriculum der Qualifizierungsmaßnahme „Management in Schule“.

[1242] Die Rückmeldungen in Bezug auf die Literatur, die Qualität der Trainer und der Cornelsen Akademie werden bewusst aus dieser Untersuchung ausgeklammert, weil sie keinen Bezug zu den Forschungsthesen haben.

Die Grundgesamtheit der Untersuchung besteht aus 140 Teilnehmern,[1243] die im Kontext des skizzierten Pilotprojektes in Gruppen von je 20 Teilnehmern jeweils ca. vier Monate die zu Forschungszwecken herangezogene Qualifizierung als Blended Learning-Variante durchlaufen.

Die demografischen Daten der Untersuchungssubjekte

Die erhobenen demografischen Daten beziehen sich lediglich auf das Alter, das Geschlecht und die vom Teilnehmer repräsentierte Schulform. Die Interpretation dieser Daten ist jedoch unerheblich für diese Untersuchung, da alle Aussagen gleichwertig behandelt und interpretiert werden.[1244]

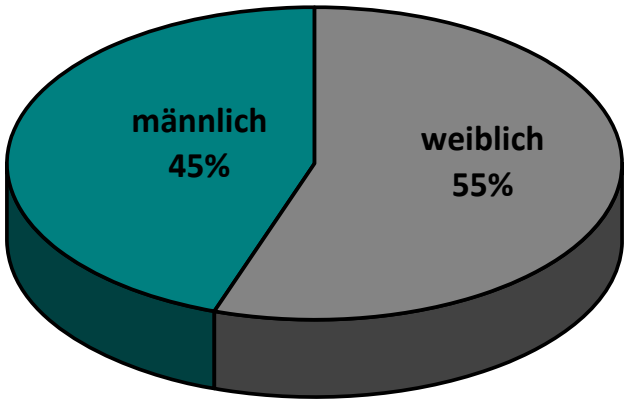


Abbildung 100: Verteilung der Geschlechter[1245]

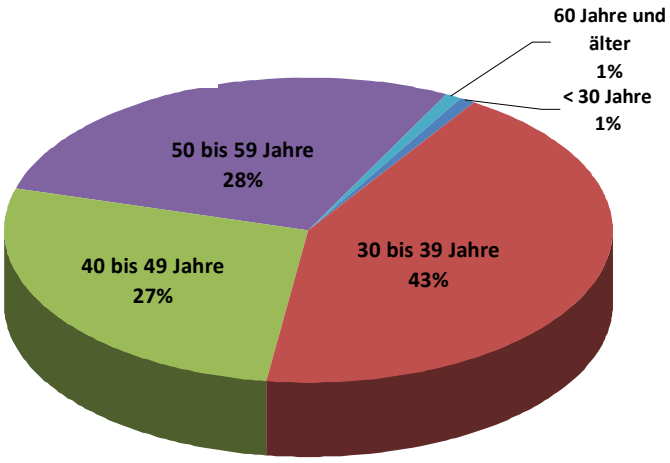


Abbildung 101: Verteilung der Altersstruktur der Teilnehmer[1246]

[1243] Dabei ist die Grundgesamtheit identisch mit der Stichprobengröße.

[1244] Dabei war das Verhältnis zwischen den Teilnehmern mit 63 männlichen zu 51 weiblichen verhältnismäßig ausgewogen. Beim Alter ist die Klasse der 30 bis 39-jährigen mit 49 Nennungen am stärksten vertreten, gefolgt von den Klassen der 50 bis 59-jährigen (32 Nennungen) und der 40 bis 49-jährigen (31 Nennungen). Auch die einzelnen Schularten waren unter den entsandten Teilnehmern jeweils ähnlich stark vertreten. Am stärksten vertreten war hier die Antwort „Gymnasium“ (38 Nennungen), gefolgt von „Realschule“ (32 Nennungen) und „Grundschule“ (22 Nennungen).

[1245] Quelle: Darstellung der Autoren auf der Grundlage der Daten der Untersuchung.

[1246] Quelle: Darstellung der Autoren auf der Grundlage der Daten der Untersuchung.

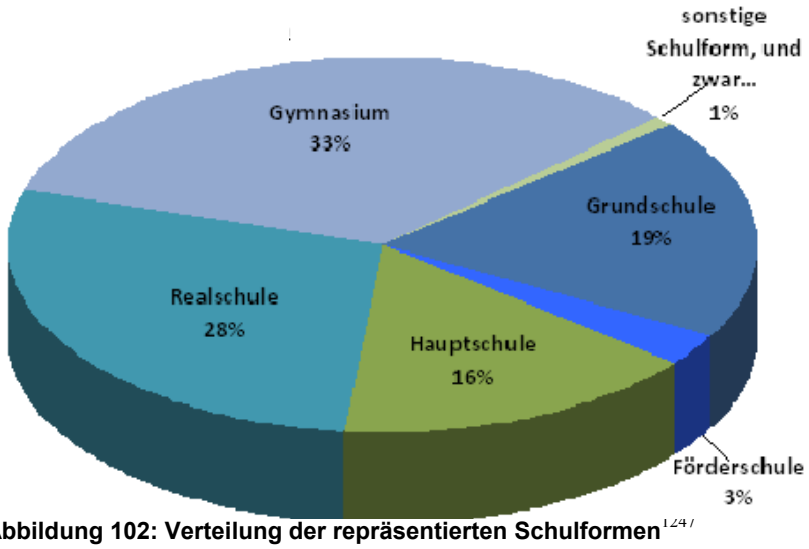


Abbildung 102: Verteilung der repräsentierten Schulformen[1247]

7.4 FORSCHUNGSDESIGN

Der konkreten Untersuchung gehen eine ausgiebige Literaturrecherche und das Sichten diverser Quellen voraus. Es folgt die Themeneingrenzung sowie die Thesenformulierung und eine mehrstufige Präzisierung. „Ein wesentliches Kennzeichen wissenschaftlichen Arbeitens besteht gerade darin, dass Thesen und Vermutungen (bzw. Prognosen) vor Beginn der empirischen Arbeit formuliert werden, sodass diese Thesen und Vermutungen einer empirischen Prüfung unterzogen werden können“[1248]. Um die Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten, sind die Autoren[1249] ständig gefordert, ihre Interaktion und ihre systematisch gewonnenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren und zu dokumentieren.

[1247] Quelle: Darstellung der Autoren auf der Grundlage der Daten der Untersuchung.
[1248] WELLENREUTHER 2000, S. 43.
[1249] Das Forschungsteam besteht aus den Verfassern dieser Arbeit, die per Profession in der Wirtschaft im Umfeld von Bildung, Weiterbildung und Veränderungsprozessen als Führungskräfte ihre Erfahrungen gesammelt haben. Das Expertenteam setzt sich, wie im Kapitel 6.3 beschrieben, aus den Verfassern, einem Betriebswirt mit dem Schwerpunkt Personalentwicklung und einer Mitarbeiterin der Cornelsen Akademie mit erziehungswissenschaftlichem Studium zusammen.

Die Forschungsthesen werden dem in Kapitel 4 eingeführten Modell „Gestaltungsfelder einer innovativen Personal- und Organisations-entwicklung“ zugeordnet. In einem zweiten Schritt werden die drei Befragungswellen mit allen Einzelfragen den drei Forschungsthesen und damit ebenfalls den folgenden Gestaltungsfeldern zugeteilt.

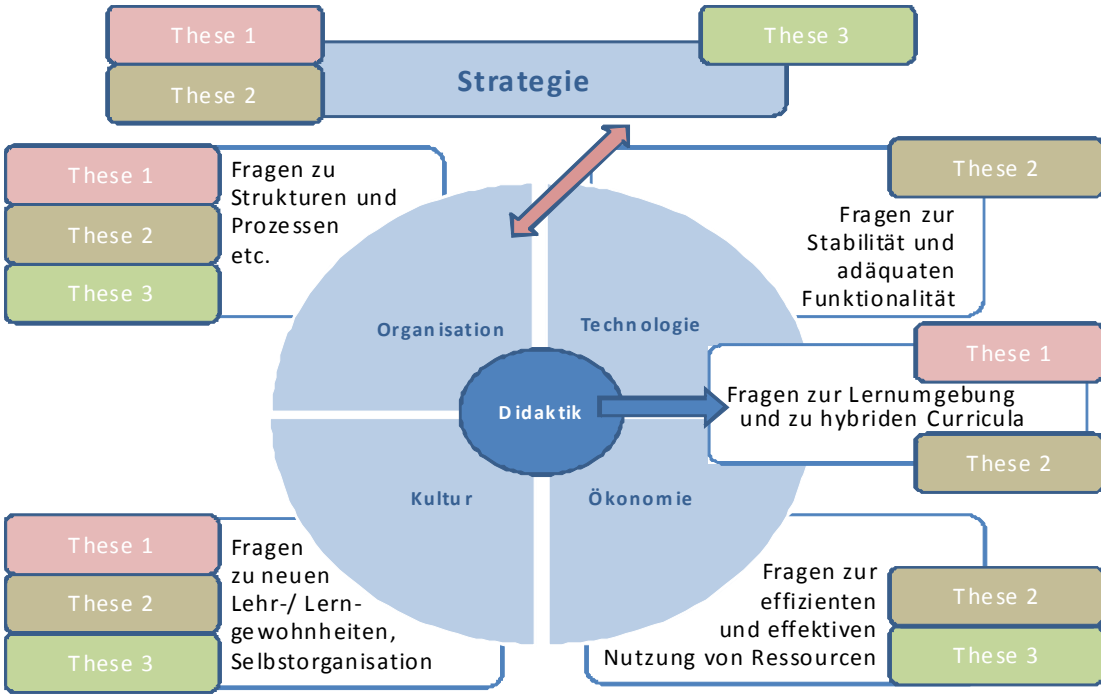
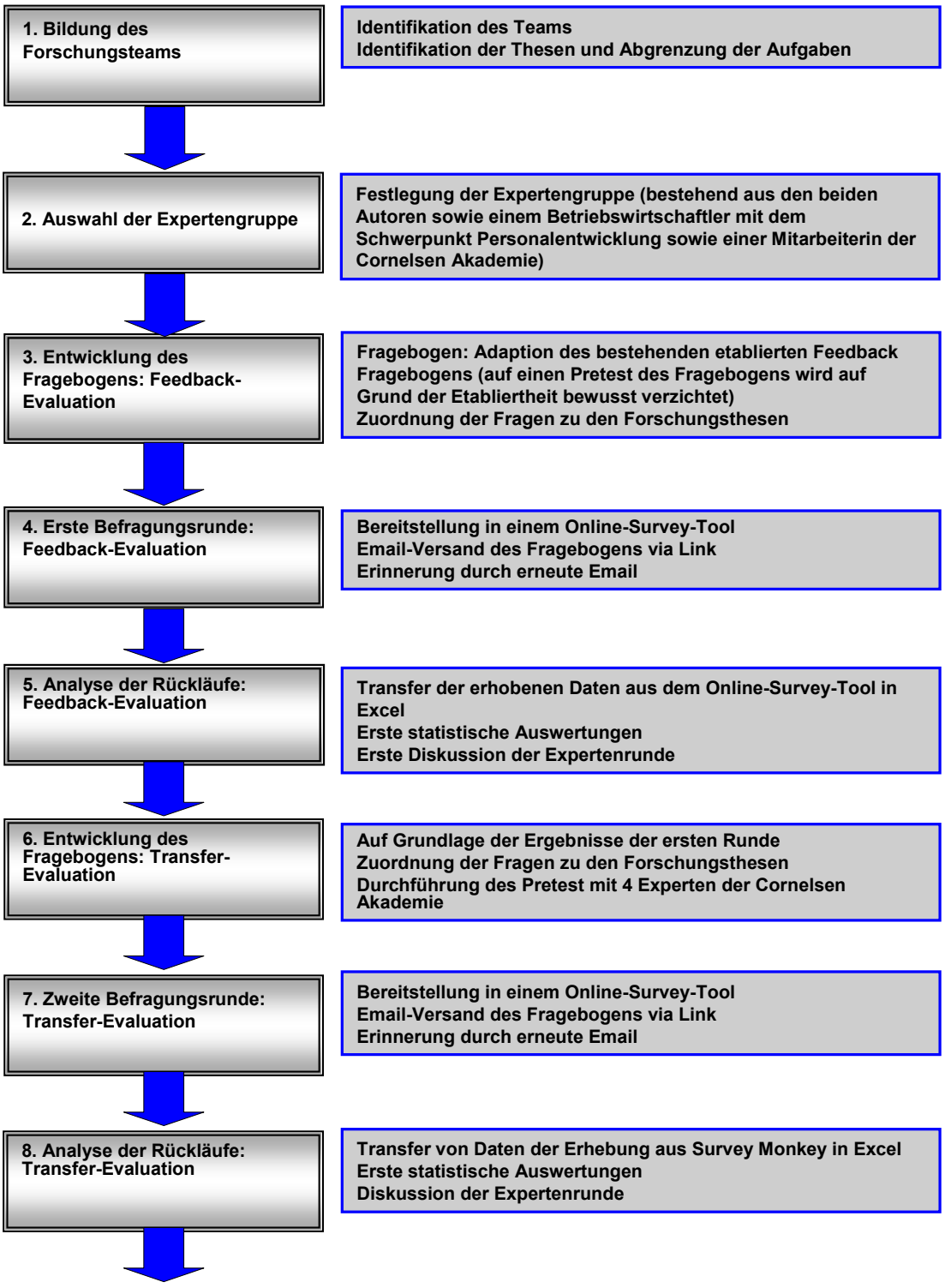
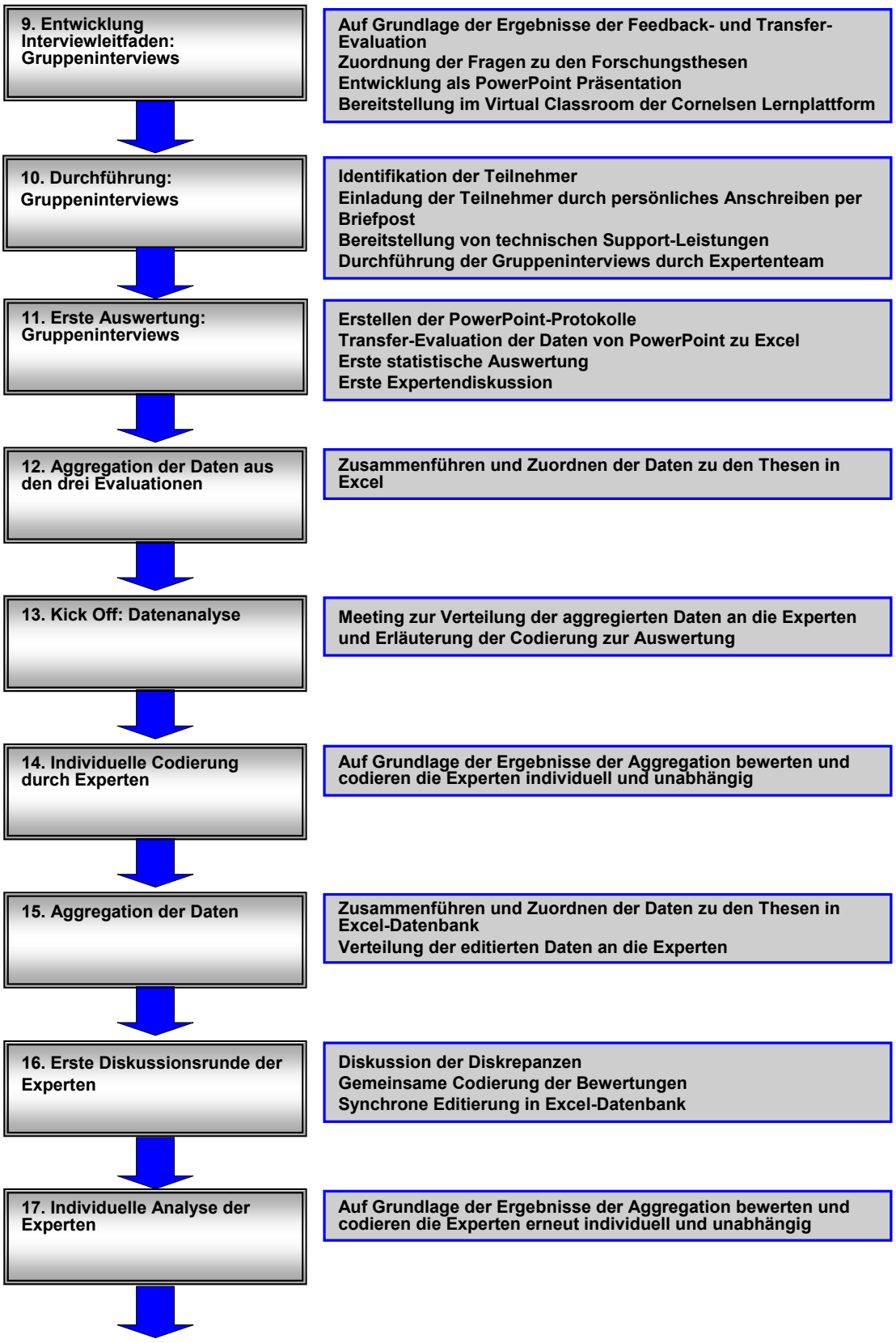


ABBILDUNG 103: THESENZUORDNUNG ZU DEN GESTALTUNGSFELDERN EINES INNOVATIONSORIENTIERTEN BILDUNGSMANAGEMENTS [1250]

[1250] Quelle: Darstellung der Autoren in Anlehnung an DIESNER/SEUFERT/EULER 2008, S. 9.

7.4.1 CHRONOLOGISCHE VISUALISIERUNG DES FORSCHUNGSVERLAUFES




9. Entwicklung Interviewleitfaden: Gruppeninterviews
Auf Grundlage der Ergebnisse der Feedback- und Transfer-Evaluation
Zuordnung der Fragen zu den Forschungsthesen
Entwicklung als PowerPoint Präsentation
Bereitstellung im Virtual Classroom der Cornelsen Lernplattform
10. Durchführung: Gruppeninterviews
Identifikation der Teilnehmer
Einladung der Teilnehmer durch persönliches Anschreiben per Briefpost
Bereitstellung von technischen Support-Leistungen
Durchführung der Gruppeninterviews durch Expertenteam
11. Erste Auswertung: Gruppeninterviews
Erstellen der PowerPoint-Protokolle
Transfer-Evaluation der Daten von PowerPoint zu Excel
Erste statistische Auswertung
Erste Expertendiskussion
12. Aggregation der Daten aus den drei Evaluationen
Zusammenführen und Zuordnen der Daten zu den Thesen in Excel
13. Kick Off: Datenanalyse
Meeting zur Verteilung der aggregierten Daten an die Experten und Erläuterung der Codierung zur Auswertung
14. Individuelle Codierung durch Experten
Auf Grundlage der Ergebnisse der Aggregation bewerten und codieren die Experten individuell und unabhängig
15. Aggregation der Daten
Zusammenführen und Zuordnen der Daten zu den Thesen in Excel-Datenbank
Verteilung der editierten Daten an die Experten
16. Erste Diskussionsrunde der Experten
Diskussion der Diskrepanzen
Gemeinsame Codierung der Bewertungen
Synchrone Editierung in Excel-Datenbank
17. Individuelle Analyse der Experten
Auf Grundlage der Ergebnisse der Aggregation bewerten und codieren die Experten erneut individuell und unabhängig

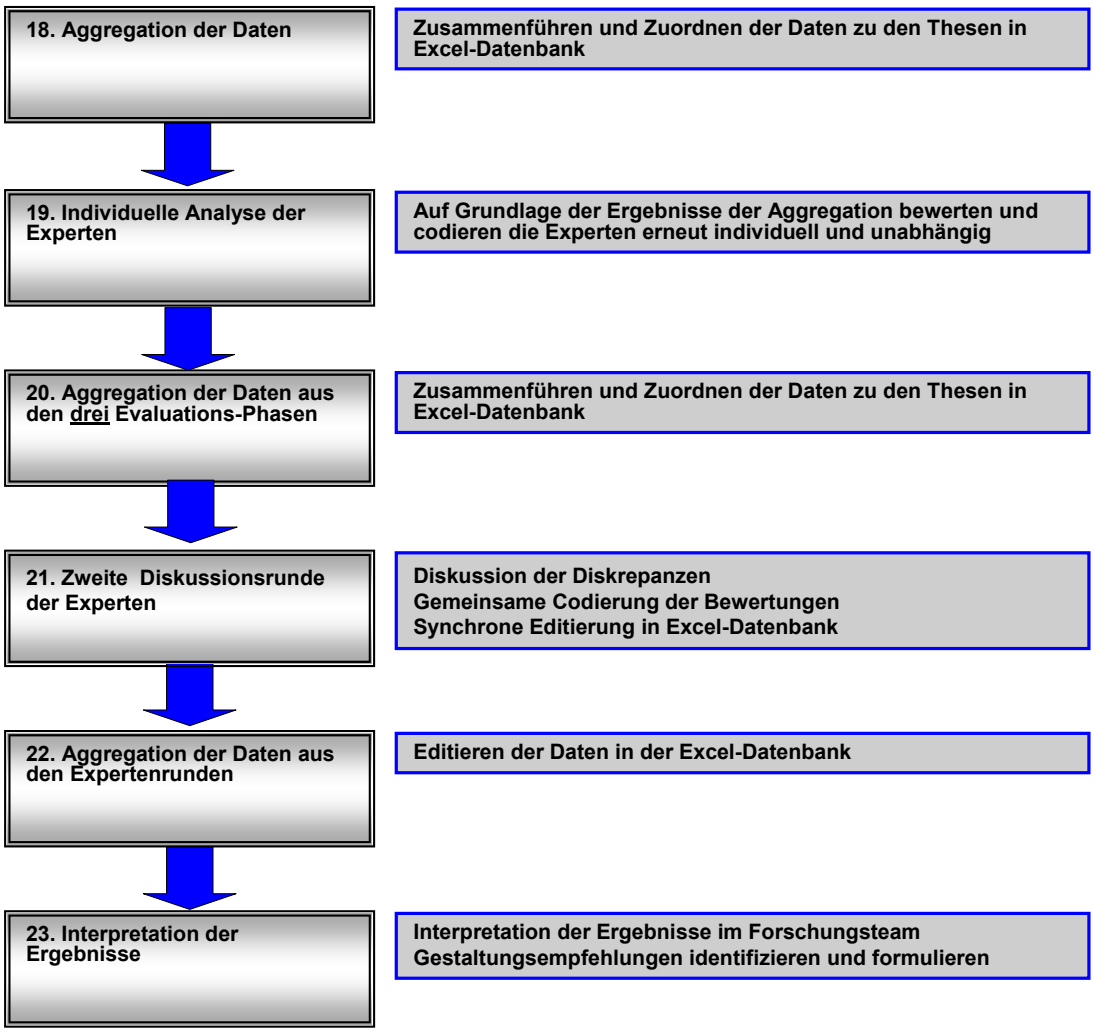


Abbildung 104: chronologisches Forschungsdesign[1251]

7.5 Systematisches Vorgehen in vier Phasen (Feedback- und Transferevaluation, Gruppeninterviews[1252], Auswertung und Interpretation der Daten)

Der theoretische und methodische Hintergrund für die Untersuchung ist bereits in dem vorangegangenen Kapitel ausgeführt worden. Im weiteren Verlauf werden die konkreten Angaben und Rahmenbedingungen der Untersuchung erläutert.

[1251] Quelle: Darstellung der Autoren.
[1252] Die Fragebogen und der Interviewleitfaden sind dem Anhang beigefügt.

7.5.1 PRE-PHASE: ENTWICKLUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE

7.5.1.1 ERHEBUNGSMETHODE

Am Ende der Durchführung der Qualifizierung (Feedback-Evaluation) und nach weiteren ca. vier Monaten (Transferevaluation) werden automatisch generierte Fragebögen elektronisch an die Teilnehmer versandt. Die Datenerhebung der ersten beiden Phasen erfolgt durch schriftliche, standardisierte Online-Fragebögen[1253] mit sowohl quantitativen als auch qualitativen Fragen. Im Anschluss an diese zwei Befragungswellen werden die Teilnehmer der Qualifizierung zu Gruppeninterviews eingeladen. Die Ergebnisse sind jeweils unmittelbar nach dem Ausfüllen durch die Teilnehmer verfügbar und dienen als Diskussions- und Bewertungsgrundlage für die Analyse und Auswertung mittels der Delphi-Methode.

7.5.1.2 ENTWICKLUNG DER ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Aus den in der Cornelsen Akademie zum Einsatz kommenden Feedback-Instrumenten wird der Feedback-Fragebogen entwickelt. Die Umsetzung der Evaluationsphasen „Feedback“ und „Transfer“ erfolgt über die webbasierte Plattform „Survey Monkey“. Diese Plattform bietet die Möglichkeit, Fragebögen benutzergerecht zu layouten, zu erheben und grundlegend auszuwerten. Dabei sind alle gängigen Fragetypen (offene sowie geschlossene Fragetypen wie z. B. Einfach- und Mehrfachantworten oder Multiple-Choice-Fragen) möglich. Über die Generierung von Web-Verknüpfungen können die Fragebögen den Teilnehmern entweder über die eigene Web-Präsenz oder als Link per E-Mail zugänglich gemacht werden. In den beiden oben erwähnten Evaluationsphasen erhalten die Teilnehmer die jeweiligen Fragebogenverknüpfungen mit der Einladung zur Befragung.
Die Autoren haben den Online-Fragebogen für die Feedback-Evaluation für diese Forschungsarbeit stark überarbeitet; den Fragebogen für die Transferevaluation und den Interviewleitfaden haben sie neu konzipiert. Dabei gehen Erfahrungen der ersten Feedback-Ergebnisse in die Entwicklung des

[1253] Das dieser Erhebung zugrunde liegende Verständnis von schriftlicher Befragung ist, dass der Befragte selbstständig den Fragebogen ohne Hilfe Dritter (Interviewer) ausfüllt.

Transferfragebogens ein. Ebenso ergeben sich Teilinhalte des Interviewleitfadens erst aus den Ergebnissen der Transferevaluation.
Der Interviewleitfaden wird auf der Basis der Ergebnisse der ersten beiden Untersuchungsphasen entwickelt, um einerseits offene Fragestellungen in Bezug auf die Forschungsthesen zu validieren bzw. zu verifizieren und zweitens Aussagen der Untersuchung zu fundieren.
Bei der Konzeption beider Fragebögen wird darauf geachtet, dass sie überschaubar, leicht verständlich und professionell gestaltet sind, um die Befragten zum verlässlichen Antworten zu motivieren. Das Besondere an dieser Fragebogensystematik ist, dass das von der Zielgruppe täglich verwendete Bewertungssystem (Zensuren von 1 bis 6 zzgl. der Enthaltungsmöglichkeit) in den Befragungen durchgängig verwendet wird.

Auswertung in Zahlenwerten	1	2	3	4	5	6	
Bewertung	sehr gut	gut	befriedigend	aus-reichend	mangelhaft	un-genügend	keine Antwort

Abbildung 105: Bewertungssystem der Befragungen – 6-stufige Ratingskala mit monopolarer Skala

7.5.1.3 ZEITLICHER ABLAUF DER UNTERSUCHUNG

Die **erste Phase** (**Feedback-Evaluation)** dieses **3-stufigen Datenerhebungsverfahrens** beginnt unmittelbar im Anschluss an die Qualifizierung. Die Teilnehmer erhalten eine Mail mit der Einladung, den Fragebogen innerhalb von ca. drei Wochen online auszufüllen.[1254] Vorab wird bereits in der Abschlussveranstaltung und auf der Lernplattform (hier als Hausaufgabe) auf die Feedback-Erhebung verwiesen.
Für den **Transferfragebogen**, die **zweite Phase** der Evaluation, wird den Teilnehmern nach Ablauf von ca. vier Monaten eine weitere Befragungseinladung per Mail zugesandt. Dabei haben die Teilnehmer vier Wochen Zeit diesen online auszufüllen.
Nach weiteren 4-6 Wochen (**dritte Phase**) werden die Teilnehmer gezielt zu **Gruppeninterviews** eingeladen. Die Rückmeldung erfolgt jeweils bis 14 Tage vor der Durchführung. In den verbleibenden zwei Wochen wird mit den

[1254] Die Teilnahme an der Feedbackbefragung ist anonym. Den Teilnehmern wird zugesichert, dass sie durch ihre Beantwortung Einfluss auf die Weiterentwicklung dieser Qualifizierungsmaßnahme nehmen können.

Teilnehmern Kontakt aufgenommen, um die technischen Voraussetzungen für die Teilnahme sicherzustellen. Die Gruppeninterviews finden online in der bereits bekannten Lernumgebung statt und haben eine Dauer von ca. 1½ Stunden.

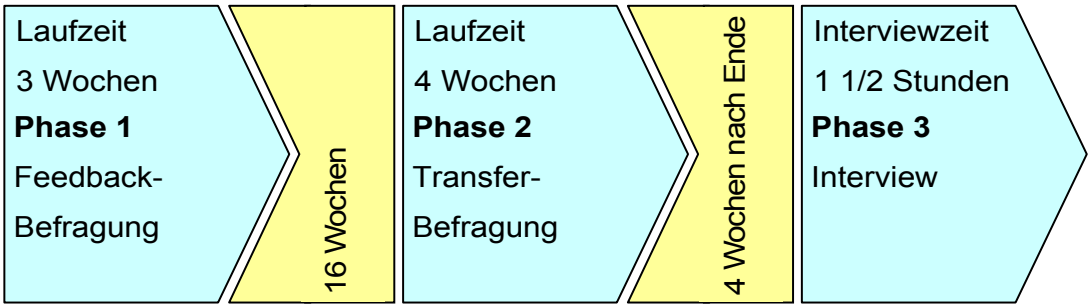


Abbildung 106: Zeitablauf der Untersuchung[1255]

7.6 Stichproben und Rückläufe in den Evaluationsphasen

Insgesamt werden sieben Kurse mit maximal 20 Teilnehmern der Qualifizierung „Management in Schule“ durchgeführt.

	Ende der Qualifizierung	Anzahl der Teilnehmer	Phase 1: Feedback		Phase 2: Transfer		Phase 3: Interviews	
			Rückläufe	In %	Rückläufe	In %	Rückläufe	In %
Kurs 1	30. 07. 2007	20	17	85 %	7	35 %	1	5 %
Kurs 2	02. 08. 2007	20	16	80 %	13	65 %	5	25 %
Kurs 3	18. 12. 2007	20	18	90 %	9	45 %	3	15 %
Kurs 4	21. 12. 2007	20	16	80 %	10	50 %	3	15 %
Kurs 5	29. 01. 2008	20	15	75 %	-	-	-	-
Kurs 6	22. 04. 2008	20	17	85 %	-	-	-	-
Kurs 7	24. 04. 2008	20	17	85 %	-	-	-	-
Gesamt:		**140**	**116**	**82,86 %**	**39**	**48.75 %**	**12**	**15 %**

Tabelle 2: Daten der Qualifizierungsmaßnahmen und Anzahl der Teilnehmer

[1255] Quelle: Darstellung der Autoren.

In der **Feedback-Evaluation** werden alle 140 Teilnehmer der sieben Kurse der Qualifizierung aufgefordert, den Online-Fragebogen auszufüllen. Von diesen beteiligen sich 116 an der Evaluation, was einer Rücklaufquote von 83 % entspricht.
Zur **Transferevaluation** werden 80 Teilnehmer (Kurse 1 bis 4) eingeladen. Die Rücklaufquote beträgt ca. 50 % (39 Teilnehmer).
In der Phase der **Gruppeninterviews** werden ebenfalls 80 Teilnehmer (Kurse 1 bis 4) angeschrieben. Obwohl das Interesse an der Teilnahme vielfach geäußert wird, können aufgrund terminlicher Überschneidungen und anderer Gründe lediglich 12 Teilnehmer (Rücklaufquote von 15 %) interviewt werden.

7.6.1 PHASE 1: EVALUATION MIT FEEDBACK-FRAGEBÖGEN

7.6.1.1 STRUKTUR DES FEEDBACK-FRAGEBOGENS

Die erste Erhebungswelle der Begleitevaluation des Programms „Management in Schule“ ist eine Befragung mittels leitfadengestützten Online-Fragebogens.
Der Fragebogen umfasst insgesamt 25 Fragen, die sich wie folgt aufteilen:

- 4 Fragen zu demografischen Angaben der Teilnehmer;
- 17 Fragen mit vorgegeben Antwortalternativen (quantitative Fragen), davon sind
  - 6 Fragen mit den dichotomen Antwortalternativen („Ja“ und „Nein“) und 5 ergänzenden Freitext-Antwortfeldern (qualitative Fragen) sowie
  - 11 Fragen mit Ratingskalen[1256] enthalten;
- 4 Fragen als reine Freitextantwort (qualitative Fragen).

7.6.1.2 INHALT DES FEEDBACK-FRAGEBOGENS

Der Fragebogen erhebt die Daten in mehreren Fragenblöcken. Die Frageblöcke sind:

- Einleitung inkl. der demografischen Daten
- Inhalt der Qualifizierung

[1256] Als Ratingskalen wurden 6-stufige, monopolare Skalen mit den Bewertungsmöglichkeiten „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“, „mangelhaft“ und „unzureichend“ festgelegt. Diese Antwortalternativen wurden bewusst entlang des Bewertungssystems von Schulnoten gewählt, da die Befragten als Lehrer mit diesem Bewertungssystem vertraut sind.

- Beurteilung der flankierenden Bedingungen der Qualifizierung: Durchführung der gesamten Qualifizierung, Beurteilung des Trainerteams und Betreuung durch die Cornelsen Akademie
- Beurteilung des Veranstaltungsklimas
- Transfer der Kursinhalte
- Literatur (in der vorliegenden Untersuchung nicht relevant)
- Abschluss-Gesamtbewertung

Die sechs Fragenblöcke des Fragebogens werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Einleitung	**In diesem Fragenblock werden unmittelbar nach der Qualifizierung allgemeine Informationen erhoben. Zunächst gibt es eine Einleitung in den Fragebogen, darauf folgen die Fragen zu den demographischen Daten des ausfüllenden Teilnehmers der Qualifizierung. Diese Daten sind für die statistische Übersicht und Orientierung notwendig, werden aber bei der Auswertung nicht berücksichtig.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Einleitung 2.1, 2.2, 2.3, 2.4**
Inhalte der Qualifizierung	**In diesem Abschnitt werden die Inhalte sowie die Dramaturgie der Qualifizierung inklusive der Übungen, Anspruchsnievaus etc. bewertet.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Inhalte der Qualifizierung 3.1, 4.1**
Beurteilung der flankierenden Bedingungen der Qualifizierung	**In diesem Teil des Fragebogens schliessen sich Fragen zur Beurteilung des Trainerteams und der Betreuung durch die Cornelsen Akademie an. Diese Informationen sind wesentlich für die Qualitätsverbesserung. Zu einem späteren Zeitpunkt werden noch Fragen zur Literatur gestellt. Für die vorliegende Studie sind diese Informationen nur begrenzt relevant und werden nur partizell verwendet.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Beurteilung der flankierenden Bedingungen der Qualifizierung 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 9.1**
Veranstaltungsklima	**Darauf folgen kurze Fragen zur Lernatmosphäre und Lernmotivation während der Qualifizierung.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Veranstaltungsklima 7.1**
Transfer der Kursinhalte	**In diesem Abschnitt werden Fragen zu den erwarteten Umsetzungsmöglichkeiten gestellt. So wird in einem eigenständigen Teil die Bewertungen zum subjektiv wahrgenommenen Kenntniszuwachs der Teilnehmer abgefragt. Darüber hinaus werden Fragen zur Prognose des Transfers aus dem Lern- in das Funktionsfeld sowie zur persönlichen Laufbahnentwicklung gestellt. Diese Verweise auf die individuelle und organisationale Ebene werden im zweiten Fragebogen (nach 4 Monaten) erneut aufgegriffen und detaillierter ausgeführt.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Transfer der Kursinhalte 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9**
Abschluss	**Der Abschluss besteht aus einer Gesamtbewertung der Qualifizierung sowie der subjektiv wahrgenommenen Vorbereitung der Teilnehmer auf die Führungsaufgabe. Zusätzlich wird ein Bereich für Lob, Kritik und weitere Anmerkungen bzw. Kommentare angeboten.**	**Feedback-Evaluation - Fragenblock: Abschluss 10.1, 10.2, 11.1**

Tabelle 3: Übersicht über Inhalte des Feedback-Fragebogens

7.6.1.3 ZUORDNUNG DER FRAGEN DES FEEDBACK-FRAGEBOGENS ZU DEN THESEN DER UNTERSUCHUNG

In der folgenden Tabelle werden alle Fragen der Feedback-Evaluation den drei Thesen der Untersuchung zugeordnet. Dabei wird unterschieden nach quantitativen und qualitativen Fragen.

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F7.1, F8.2	F8.4, F8.7
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungs-dramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F3.1, F4.1, F5.1, F6.1, F7.1, F8.1, F8.2, F8.3, F8.5, F10.1	F5.1, F5.2, F6.1
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F8.5, F8.8, F8.9, F10.2	F8.4, F8.6, F8.8, F8.9

Abbildung 107: Feedback-Evaluation Kurse 1-7

7.6.2 PHASE 2: EVALUATION MIT TRANSFERFRAGEBOGEN

7.6.2.1 STRUKTUR DES TRANSFERFRAGEBOGENS

Die zweite Erhebungswelle der Begleitevaluation ist ebenfalls eine Befragung mit einem leitfadengestützten Online-Fragebogen.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 28 Fragen, unterteilen sich in:

- 19 Fragen mit vorgegeben Antwortalternativen (quantitative Fragen). Davon sind:
  - 5 Fragen mit den dichotomen Antwortalternativen („Ja“ und „Nein“) mit ergänzenden Freitext-Antwortfeldern (qualitative Fragen) und
  - 14 Fragen mit Ratingskalen, davon 6 mit ergänzenden Freitext-Antwortfeldern (qualitative Fragen).
- 9 Fragen als reine Freitextantworten (qualitative Fragen).

7.6.2.2 FRAGEN ALS REINE FREITEXTANTWORT (QUALITATIVE FRAGEN).

Der Grad der Standardisierung ist in der zweiten Erhebungswelle wesentlich geringer. Die Wahl qualitativer Abfrageformen ist zwar aufwendiger im

Auswertungs- und Interpretationsprozess, bietet durch die Menge und Vielfalt der Antworten jedoch eine umfassende Sichtweise auf die Thesen.
Grund für diese aufwendige Erhebungsform ist die Erkenntnis, dass sich die Erfahrungen der Teilnehmer in den unterschiedlichen Arbeitssituationen der Schule u. E. nach nur sehr schlecht über standardisierte Fragen erfassen lassen.

7.6.2.3 INHALT DES TRANSFERFRAGEBOGENS

Inhaltlich ist der Transferfragebogen in die vier großen Themengebiete untergliedert:

- Rückschau auf die Veranstaltung
- Veränderungen bei den Teilnehmern
- Erfahrungen mit der Umsetzung/Anwendung
- Perspektiven

Die Fragenblöcke des Fragebogens werden im Folgenden skizziert.

Rückschau auf die Veranstaltung	In diesem Fragenblock werden mit dem Abstand von ca. 4 Monaten zum jeweiligen Qualifizierungsabschluss erneut Fragen zur Bewertung der Qualifizierung gestellt. Der Vergleich soll die Entwicklung über die Zeit zeigen.	Transfer-Evaluation - Fragenblock: Rückschau auf die Veranstaltung 2.1, 3.1, 3.2
Veränderungen bei den Teilnehmern	Unter diesem Themenschwerpunkt werden die Teilnehmer gebeten, Rückmeldungen zu dem Einsatz oder Nichteinsatz von Denkmodellen und Instrumenten zu geben. Darüber hinaus beschreiben sie, welche Veränderungen sie selbst oder Andere an sich bemerkt haben (neue Position, neue Kontakte, Beziehungen).	Transfer-Evaluation - Fragenblock: Veränderungen bei den Teilnehmern 4.1, 4.2, 6.1
Blended Learning Qualifizierungsdramaturgie	Die Fragen zielen auf die Erfahrung mit dieser neuen Lernform und den Bereich Medienkompetenz ab.	Transfer-Evaluation - Fragenblock: Blended Learning Qualifizierungsdramaturgie 5.1, 5.2
Transfer der Kursinhalte	In diesem Fragenblock soll in Erfahrung gebracht werden, inwiefern die Ergebnisse der Qualifizierung in den Arbeitsalltag hinein tragen, wirken und sichtbar geworden sind. Gefragt wird ebenfalls nach den flankierenden Umsetzungsbedingungen in den Entsendeorganisationen. Diese Erkenntnisse sind im wissenschaftlichen Diskurs von Interesse, da die organisationale Einbindung von Lernergebnissen insbesondere aus andragogischer und betriebswissenschaftlicher Sicht ein stark diskutiertes Thema ist.	Transfer-Evaluation - Fragenblock: Transfer der Kursinhalte 6.1, 7.1, 8.1, 9.1, 10.1, 11.1, 11.2, 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 12.1, 13.1, 13.2, 13.3, 14.1, 15.1, 16.1
Perspektiven	Das letzte Themenfeld erfragt die für die Teilnehmer absehbare Zukunftsplanung. Gemeint ist hier ein Zeithorizont von 12 Monaten. Mit diesen Fragen sollen mittelfristige Projekte/Vorhaben erfasst werden, die für die Teilnehmer eine bedeutende Rolle spielen. Die Offenheit der Fragen "zwingt" den Befragten dazu, selbst eine Priorisierung der eigenen sowie organisationaler Ziele und Vorhaben vorzunehmen.	Transfer-Evaluation - Fragenblock: Perspektiven 17.1, 17.2, 17.3

Abbildung 108: Übersicht über Inhalte des Transferfragebogens

7.6.2.4 ZUORDNUNG DER FRAGEN DES TRANSFERFRAGEBOGENS ZU DEN THESEN DER UNTERSUCHUNG

In der folgenden Tabelle werden alle Fragen der Transferevaluation den drei Thesen der Untersuchung zugeordnet. Dabei wird unterschieden nach quantitativen und qualitativen Fragen.

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1, F17.1
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F5.1, F5.2, F6.1, F 7.1	F3.1, F3.2, F4.1, F4.2, F5.1, F5.2, F6.1, F7.1
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.1, F11.2, F11.3, F11.4, F11.5, F12.1, F13.1, F13.2, F14.1, F15.1, F16.1,	F4.1, F4.2, F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.6, F12.1, F13.3, F14.1, F15.1, F16.1, F17.2

Abbildung 109: Transferevaluation Kurse 1-4

7.6.3 PHASE 3: EVALUATION MIT GRUPPENINTERVIEW (ZUR VERTIEFUNG)

7.6.3.1 STRUKTUR DES GRUPPENINTERVIEWS

Der Interviewleitfaden beinhaltet insgesamt 28 Fragen, die sich wie folgt aufteilen:

- 12 Fragen mit vorgegeben Antwortalternativen (quantitative Fragen), davon sind:
  - 8 Fragen mit dichotomen Antwortalternativen („stimme zu/nicht zu“; „ja/nein“; „entweder/oder“);
  - 3 Fragen mit ergänzenden Freitextantwortfeldern in Form einer

Möglichkeit zum Kommentar (qualitative Fragen) und
- 1 Frage mit Ratingskalen[1257];

- 16 Fragen als reine Freitextantwort (qualitative Fragen).

7.6.3.2 KURZBESCHREIBUNG DES INTERVIEWS

In der 3. Phase werden mit einzelnen Teilnehmern Gruppeninterviews durchgeführt, um die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen detaillierter zu durchleuchten und verbleibende offene Fragen zu klären. Der virtuelle Klassenraum bietet ebenfalls die Gelegenheit des verbalen Austauschs, gepaart mit der Möglichkeit, die Rückmeldungen der Teilnehmer zeitgleich zu dokumentieren. Darüber hinaus ist der virtuelle Klassenraum den Teilnehmern als Austausch- und Arbeitsmedium durch die Qualifizierung selbst bekannt und bietet so Anknüpfungspunkte an die Qualifizierungserfahrung. Nach der Begrüßung durch den Moderator (Mitglied der Expertengruppe) und einer bündigen technischen Einführung beginnt das eigentliche Gruppeninterview. Auf die thematische Hinleitung seitens des Moderators folgen für die Teilnehmer sichtbar nacheinander Folien, die mit Fragen überschrieben sind. An dieser Stelle beginnt die Diskussion unter den Teilnehmern; die Antworten werden durch den Co-Moderator (ebenfalls Mitglied der Expertengruppe) auf der jeweiligen Folie protokolliert. Die Teilnehmer haben damit stets die Möglichkeit zur sofortigen Überprüfung der Stimmigkeit ihrer Aussagen und korrigieren diese gegebenenfalls noch während des laufenden Interviews. Ist die Diskussion zu einer Frage erschöpft, wechselt der Moderator zur Nächsten. Durch die interaktive Nutzung des Tools (virtueller Kursraum) kann dieses Interview trotz der Stringenz des Fragebogens (Standardisierung) flexibel genutzt werden, des weiteren kann auf die Teilnehmer individuell eingegangen werden.[1258]

[1257] Als Ratingskalen wurden erneut 6-stufige, monopolare Skalen mit den Bewertungsmöglichkeiten „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“, „mangelhaft“ und „unzureichend“ verwendet. Auch hier wurden wiederum die Antwortalternativen bewusst analog zum Bewertungssystem von Schulnoten gewählt.

[1258] Motivation zur Teilnahme ist der angebotene Erfahrungsaustausch mit anderen Kursteilnehmern nach einem größeren Abstand zum Qualifizierungsende.

7.6.3.3 INHALT DES INTERVIEWLEITFADENS

Der Interviewleitfaden beinhaltet Fragen zu sechs Themengebieten. Diese Fragenblöcke des Interviewleitfadens werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Selbstverständnis als Führungskraft	Mit diesem Themengebiet wird auf die persönlichen Ansichten/Einstellungen zum Führungsverständnis eingegangen.	Interview-Evaluation - Fragenblock: Selbstverständnis als Führungskraft F1, F2
organisationale Rahmenbedingungen	Hier sollten die Teilnehmer ihre Wahrnehmung schildern und Wunschdenken äußern	Interview-Evaluation - Fragenblock: organisationale Rahmenbedingungen F3
Qualifizierungs-dramaturgien im Vergleich (Blended-Learning vs. klassischem Präsenzlernen)	In diesem Themenblock wurde eine Einschätzung der Methoden basierend auf den eigenen Erfahrungen erbeten.	Interview-Evaluation - Fragenblock: Methodenbewertung F4, F5, F6, F7, F8, F9, F 10, F11
Permanentes Lernen	Die individuelle Definition von permanentem Lernen wird ebenso diskutiert wie deren Umsetzungs- bzw. Gestaltungsmöglichkeiten.	Interview-Evaluation - Fragenblock: Permanentes Lernen F12, F13, F14, F15, F16
Selbsteinschätzung bezüglich des Zuwachses an Lern- und Medienkompetenz und Kompetenz im Umgang mit Veränderungen	Unter Rückschau auf die Qualifizierung wird der Zuwachs in den oben genannten Kategorien beschrieben und die Auslöser dafür benannt.	Interview-Evaluation - Fragenblock: Selbsteinschätzung bezüglich des Zuwachses an Lern- und Medienkompetenz und Kompetenz im Umgang mit Veränderungen F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25
Thesen	Hier werden die von den Autoren entwickelten Thesen vorgestellt und die Teilnehmer können sich dazu positionieren.	Interview-Evaluation - Fragenblock: Thesen F26, F27, F28

Abbildung 110: Übersicht über Inhalte des Interviewleitfadens

7.6.3.4 ZUORDNUNG DER FRAGEN DES INTERVIEWLEITFADENS ZU DEN THESEN DER UNTERSUCHUNG

In der folgenden Tabelle werden alle Fragen aus den Interviews den drei Thesen der Untersuchung zugeordnet. Dabei wird unterschieden nach quantitativen und qualitativen Fragen.

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F15, F26	F1, F2, F6, F12, F13, F14, F16
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F4, F5, F17, F19, F20, F22, F23, F25, F27	F6, F7, F8, F9, F10, F11, F18, F21, F24
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F28, F3	F3

Abbildung 111: Gruppeninterviews Kurse 1-4

8 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

„Kühner, als das Unbekannte zu erforschen ist es,
das Bekannte zu bezweifeln."
PAUL WATZLAWICK

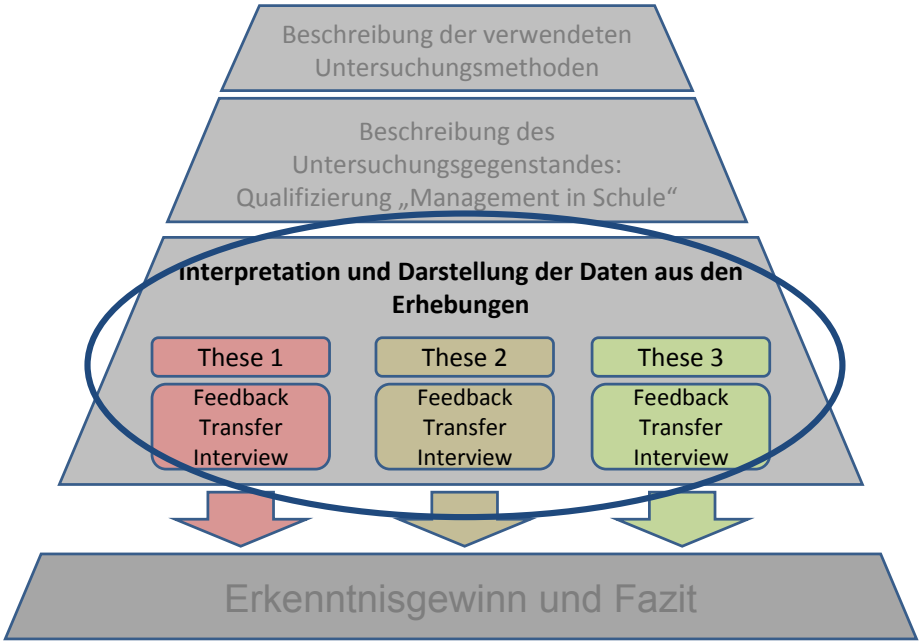


Abbildung 112: Kapitelübersicht zur Orientierung

Das folgende Kapitel interpretiert die Untersuchungsergebnisse in Bezug auf die drei zuvor beschriebenen Forschungsthesen der Arbeit. Die Thesen fokussieren drei unterschiedliche Schwerpunkte. Zum einen den personalen Aspekt, welcher die Veränderungen bei den einzelnen Führungskräften sichtbar oder erfahrbar werden lässt (These 1 und These 2). Die erste These spiegelt Aussagen zur Schaffung einer permanenten Lernatmosphäre wider. Die zweite These thematisiert zusätzlich zur personalen Dimension die qualifizierungsdramaturgischen Effekte eines Blended Learning-Settings. In der dritten These wechselt der Fokus dann vom lernenden Individuum/der Führungskraft zur Perspektive des organisationalen Lernens und der Einflüsse der Entsendeorganisation.

Die ausgewerteten und aggregierten Daten sind den Fragebögen (der Feedback- und Transferevaluation) und den Protokollen der Gruppen-interviews entnommen. Diese Daten werden im Rahmen einer Delphi-Studie

interpretiert. Das aus diesen Daten[1259] erzeugte Bildmaterial (z. B. Diagramme) soll die Interpretationen visualisieren und darüber hinaus eine bessere Nachvollziehbarkeit für den Leser ermöglichen.[1260] Des Weiteren werden Originalzitate der Absolventen der Qualifizierung eingebunden, um die Auswertung zu stützen.[1261]
Im Folgenden wird deutlich werden, was die Teilnehmenden zu den verschiedenen Aspekten und Zeitpunkten rückmelden.

8.1 Generelle Untersuchungsergebnisse

In diesem Abschnitt finden sich Evaluationsergebnisse der Untersuchung, die für diese Arbeit übergreifende, relevante Informationen enthalten. Diese Ergebnisse stehen für sich und sind losgelöst von den Forschungsthesen hier dargestellt.
Sowohl in der Feedback- als auch in der Transferevaluation werden die Teilnehmer um ihr Gesamturteil über die absolvierte Qualifizierung gebeten. In der **Feedback-Evaluation** geben die Absolventen eine **Gesamtbewertung für die Qualifizierung** (**Frage 10.1** „Bitte geben Sie uns eine Note für die Qualifizierung insgesamt?“) sowie eine Einschätzung über die **Vorbereitung auf eine Führungsaufgabe** (**Frage 10.2** „In welchem Maße fühlen Sie sich nach der Teilnahme an der Qualifizierung auf eine Führungsaufgabe in der Schule vorbereitet?“) ab.

[1259] In diesem Kapitel stellen wir die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dar, ohne jedoch erneut die hinführenden Schritte mit aufzuführen. Diese können jederzeit eingesehen werden.
[1260] Eine ausführliche Erläuterung über die Art und Aussage der jeweiligen Graphentypen befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Darüber hinaus ist die Beschriftung wie folgt gewählt: „Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K7“. Zuerst wird die Phase ausgewiesen, hier Feedback-Evaluation. Danach folgt die Frage Fx.x und anschließend der Kurs des Teilnehmers zur eindeutigen Zuordnung.
[1261] Im Folgenden werden die Zitate farblich gekennzeichnet. Dabei beschreiben die **grünen Texte** Zitate der Teilnehmer, die positive/unterstützende Aussagen in Bezug auf die Forschungsthesen darstellen, während die **roten Texte** die negativen/hemmenden Aussagen (wiederum in Bezug auf die Forschungsthesen) wiedergeben. Für die bessere Lesbarkeit werden die Zitate der Absolventen durch eine Rechtschreibprüfung korrigiert und sind deshalb im Vergleich zu den Datensätzen leicht verändert. Die Autoren haben dabei darauf geachtet, dass die jeweilige Aussage unverändert erhalten bleibt.

Merkmalsausprägung	Nennungen Frage F10.1 „Gesamtbewertung Veranstaltung“ (n = 116)	Nennungen Frage F10.2 „Vorbereitung auf Führungsaufgabe“ (n = 116)
Arithmetische Mittel	1,57	2,02
sehr gut	53	20
gut	46	70
befriedigend	7	12
ausreichend	0	5
mangelhaft	0	0
ungenügend	0	0
keine Antwort	10	9

Tabelle 4: Bewertungen der Feedback-Evaluation der Fragen F10.1 „Gesamtbewertung der Qualifizierung im Anschluss der Veranstaltung“ und Frage F10.2 „Vorbereitung auf eine Führungsaufgabe in der Schule“

Von den Absolventen geben 85 % (99 von 116) der Qualifizierung eine Bewertung „gut“ bis „sehr gut“, 78 % (90 von 116) fühlen sich gleichermaßen gut für ihre Führungsaufgaben gewappnet. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahin gehend, dass die Mehrheit der Teilnehmer mit einem vergrößerten Handlungspotenzial in die Entsendeorganisationen zurückgeht. Ob dieses Potenzial entsprechend der Möglichkeiten innerhalb der jeweiligen Schule sinnvoll genutzt wird, kann an dieser Stelle noch nicht festgestellt werden.

Bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse in der oben dargestellten Tabelle zeigt sich die Diskrepanz in der Selbstwirksamkeitserwartung der Führungskräfte.

In der **Transferevaluation** wird nach vier Monaten die **Frage 2.1** („Bitte geben Sie uns aus Ihrer heutigen Perspektive eine Note für die Qualifizierung“) aufgegriffen, um diese erste Bewertung kritisch zu hinterfragen und um etwaige Einstellungsveränderungen erfassen zu können. Die Absolventen haben in der Zwischenzeit Erfahrungen mit dem

Einsatz bzw. Nicht-Einsatz des Gelernten machen können und bewerten aufgrund dieser die Qualifizierung erneut.
In der folgenden Tabelle findet sich eine Gegenüberstellung der Kursbewertungen sowohl der Feedback- als auch aus der Transferevaluation:

Gesamtbewertung der Qualifizierung			
Kurs	**Anzahl der Teilnehmer pro Kurs**	**Arithmetische Mittel Feedback-Evaluation**	**Arithmetische Mittel Transferevaluation**
Kurs 1	20	1.33	1.83
Kurs 2	20	1.07	1.64
Kurs 3	20	2.24	2.22
Kurs 4	20	1.82	2.20
Kurs 5	20	1.60	-
Kurs 6	20	1.50	-
Kurs 7	20	1.50	-
Gesamt	**140**	**1.57**	**1.97**

Abbildung 113: Antworten zu Frage 2.1 „Bitte geben Sie uns aus Ihrer heutigen Perspektive eine Note für die Qualifizierung.“[1262]

Das arithmetische Mittel der Bewertung liegt nach vier Monaten bei 1,97 und hat damit einen unwesentlich schlechteren Wert als in der Feedback-Evaluation. In absoluten Häufigkeiten ausgedrückt, bewerteten 32 von 39 Befragten die Qualifizierung als „gut“ oder „sehr gut“ (82 %).[1263]
Insgesamt geben die Führungskräfte dieser BL-Qualifizierung eine sehr gute Note.
Der Themenkomplex Rückschau auf die Qualifizierung endet in der **Transferevaluation** mit zwei offenen Fragen zur Gesamtmaßnahme. Dabei erhalten die Teilnehmer die Gelegenheit, zu benennen, was ihnen am besten (**Frage 3.2**) und am wenigsten (**Frage 3.1**) gefallen hat. Einleitend sei darauf hingewiesen, dass die Absolventen häufiger (Mehrfachnennungen sind möglich) auf die positive **Frage 3.2** (N = 53) als auf die negative **Frage 3.1** (N = 30) antworten. Die Rückmeldungen auf die **Frage 3.1** sind breit gefächert.

[1262] Quelle: Darstellung der Autoren. Die Kurse 5 bis 7 sind nicht in der Transferevaluation untersucht worden.
[1263] Das arithmetische Mittel der Bewertung ist in der Transferevaluation eine wenig aussagekräftige Kennzahl aufgrund der viel geringeren Stichprobengröße (n_{max} = 39). Ohnehin ist eine Berechnung des arithmetischen Mittels erst ab Stichprobengrößen von mindestens n = 100 angeraten, weshalb in der folgenden Darstellung der Ergebnisse der Transferevaluation weitgehend absolute Häufigkeiten (Nennungen) aufgeführt werden.

Kritische Äußerungen in Bezug auf die These 3 sind u. a. Zeit („den hohen Arbeitsaufwand und die Menge des Inhalts“, „auf die Arbeit in der Lernplattform“) und der „Theorie-/Praxisbezug“. Folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse:

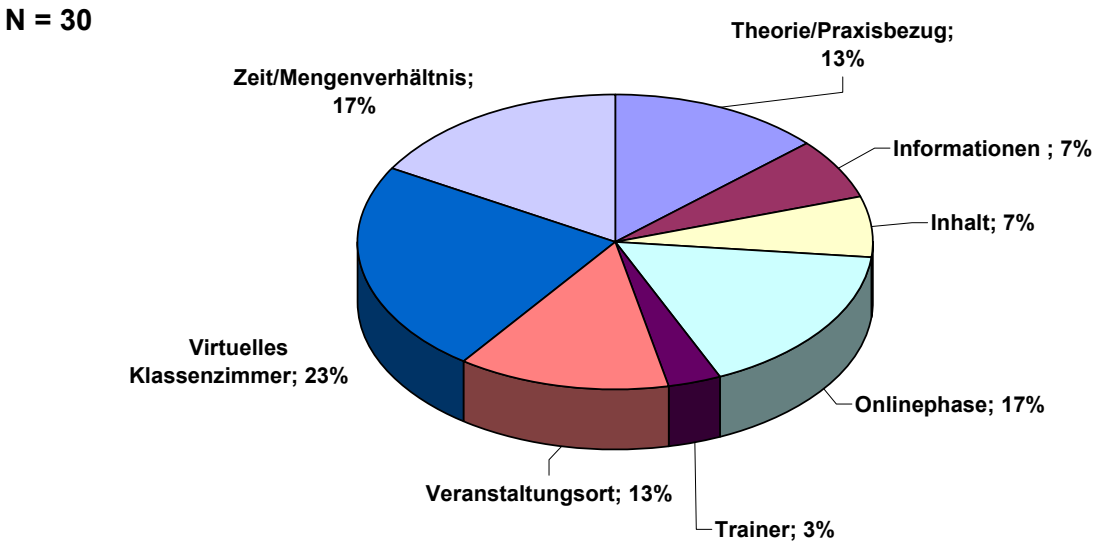


Abbildung 114: Antworten zu Frage F3.1: „Wenn Sie rückblickend zu Qualifizierung ‚Management in Schule‘ schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am wenigsten gefallen?“ (Aussagen in % ausgedrückt: Mehrfachnennungen sind möglich)

Thesen übergreifend interessant ist, dass mit 13 % aller Antworten auf die Schwierigkeit hingewiesen wird, theoretisch Neues oder Widergehörtes in den Arbeitsalltag zu integrieren. Dieses Ergebnis interpretieren die Autoren dahin gehend, dass es offensichtlich eine schwach etablierte Kultur gibt, das eigene Professionshandeln vor dem Hintergrund theoretischer Bezüge zu reflektieren. Unterstützt wird diese Interpretation durch die beispielhaften Zitate:

> „Oft sehr theoretisch; schlecht auf den Schulalltag ‚umlegbar‘"
> (Transferevaluation, Frage F3.1, K1)

> „Um diese Frage zu beantworten, musste ich sehr lange nachdenken, denn grundsätzlich gab es keinen Bereich, der mir gar nicht gefallen hat, bzw. der mir nicht genützt hat. Grundsätzlich nicht ganz so toll sind ja immer Bereiche, die etwas ‚trocken‘ sind, in denen es viel ‚Theorie‘ gibt z. B. Change Management oder QM. Was aber nicht bedeuten soll, dass diese nicht hilfreich sind.“ (Transferevaluation, Frage F3.1, K2)

Im Hinblick auf die positiven Erfahrungen der Absolventen zeigt sich im Rahmen der Transferevaluation das folgende abweichende Bild (**Frage 3.2**):

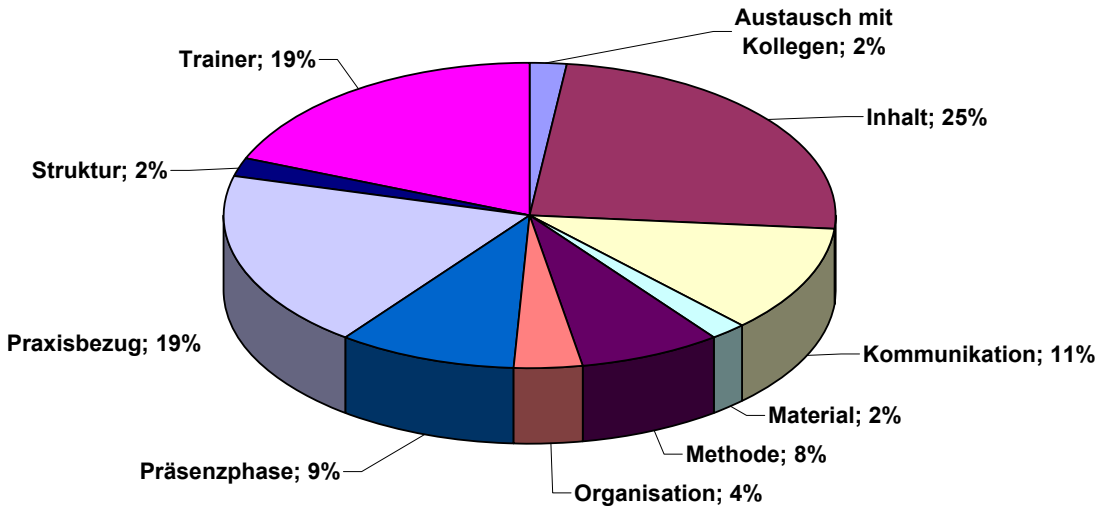


Abbildung 115: Antworten zu Frage F3.2: „Rückschau auf die Qualifizierung: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am besten gefallen?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Drei Items fallen bei der Summierung besonders ins Gewicht: Der Inhalt, die Trainer (damit die Vermittlung und der Inhalt) sowie der Praxisbezug werden als besonders gelungen erwähnt. Offensichtlich scheint das, was sie gelernt haben, gut einsetzbar zu sein.

Um dieser Interpretation Nachdruck zu verleihen, folgen weitere Zitate:

> „Methodisch hier mit Sicherheit das immer praxisorientierte Herangehen an die pädagogische Wirklichkeit. Es scheint mir gerade in der Lehrerausbildung eines der großen Probleme zu sein, dass immer auf abstrakte Pädagogik verwiesen wird, ohne dass konkrete Handlungsansätze auf professioneller Ebene praktiziert werden. Dies ist auch einer der Hauptgründe für den Vorwurf der Unprofessionalität. Dann habe ich natürlich auch sehr viel bei Prozessbeschreibungen gelernt. Ich führe das in der Ausbildung immer wieder mit meinen Referendaren durch.“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K2)

> „Die Ausbildungsinhalte waren sehr gut ausgewählt und passend auf die Anwendung im Alltag hin aufbereitet. Die Referenten konnten Inhalte sehr anschaulich und praxisorientiert vermitteln, die Kurstage waren gut strukturiert, abwechslungsreich und kurzweilig, trotz der großen Stofffülle.“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K2)

> „Die große Bandbreite der Themen, die behandelt wurden, sowie das zur Verfügung gestellte Material. Auch die grundsätzliche Qualität der Dozenten, die Grundidee des Online-Lernens über einen größeren Zeitraum hinweg sowie Örtlichkeit und reibungslose Ablauforganisation der Präsenztage stellen diese Fortbildung weit über das ansonsten Gewohnte.“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K3)

8.2 Darstellung und Interpretation der Daten zur These 1

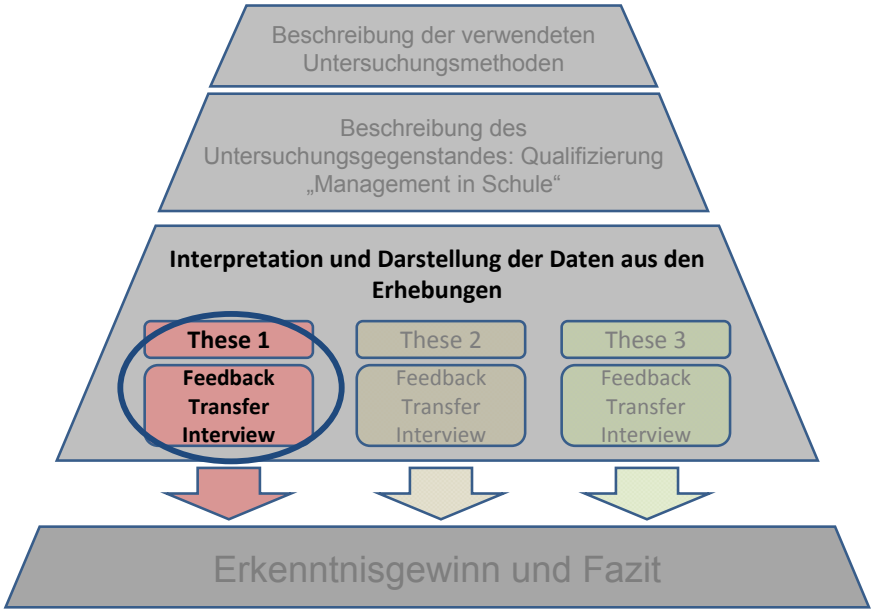


Abbildung 116: Kapitelübersicht zur Orientierung

> **These 1:** Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.

Der erste These werden die qualitativen und quantitativen Fragen der drei Erhebungswellen wie folgt zugeordnet:[1264]

Erhebungsphase	Fragenblock
Feedback	Veranstaltungsklima (F7.1)
	Transfer der Kursinhalte (F8.2, F8.4, F8.7)
Transfer	Transfer der Kursinhalte (F9.1, F14.1, F15.1, F16.1)
	Perspektiven (F17.1)
Interview	Selbstverständnis als Führungskraft (F1, F2)
	Qualifizierungsdramaturgien im Vergleich (F6)
	Permanentes Lernen (F12, F13, F14, F15, F16)
	Thesen (F26)

Tabelle 5: Zuordnung der Fragebogenkomplexe zu den relevanten Fragen der These 1

[1264] Die genaue Fragenzuordnung zu den Evaluationsabschnitten und Thesen findet sich im Anhang.

Werden alle qualitativen Antworten aus den drei Evaluationsphasen aggregiert, zeigt sich das folgende Bild in Bezug auf die These 1:

These 1	Feedback	Transfer	Interview	Gesamt
positiv	166	126	138	430
negativ	101	34	15	150
neutral	49	49	5	103
Gesamt	**316**	**209**	**158**	**683**

Abbildung 117: Gesamtheit der offenen Antworten der drei Evaluationsphasen zu These 1

Die Aussagen der Teilnehmer ergeben einen sehr hohen Grad der Übereinstimmung mit der von den Autoren formulierten ersten These.

8.2.1 Die Daten der Feedback-Evaluation (These 1)

Der Feedback-Evaluation sind folgende Frageblöcke mit ihren Fragen zugewiesen, sie bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 1:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Veranstaltungsklima	Frage F7.1	„Beurteilung des Veranstaltungsklimas“
Transfer der Kursinhalte	Frage F8.2	„Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“
	Frage F8.4	„Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“
	Frage F8.7	Welche Ihrer Kompetenzen würden Sie gern erweitern oder vertiefen?“

Tabelle 6: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 1.

8.2.1.1 Feedback-Evaluation: Fragenblock „Beurteilung des Veranstaltungsklimas“

Das Veranstaltungsklima (**Frage 7.1** „Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke hinsichtlich der Qualifizierungsatmosphäre“) wird in der Feedback-Erhebung mit zwei verschiedenen Kriterien bewertet. Die Teilnehmer haben die Gelegenheit, zwischen der Bewertung der „**Gruppenatmosphäre**“ und der „**Lernmotivation**“ zu differenzieren. In beiden Dimensionen bewerten die Teilnehmer aller Kurse die Veranstaltung sehr positiv, wie die folgende Tabelle verdeutlicht.

Fragen des Komplexes F7.1.	arithmetisches Mittel
Qualifizierungsatmosphäre	1,11
Lernmotivation aller Teilnehmer insgesamt	1,74

Tabelle 7: Bewertungen zum Fragenblock 7.1 „Beurteilung des Veranstaltungsklimas“

Die Aussagen lassen den Schluss zu, dass die **Atmosphäre** während der Qualifizierung als sehr positiv (84 % entspricht 97 von 116) und als lernförderlich wahrgenommen wird.

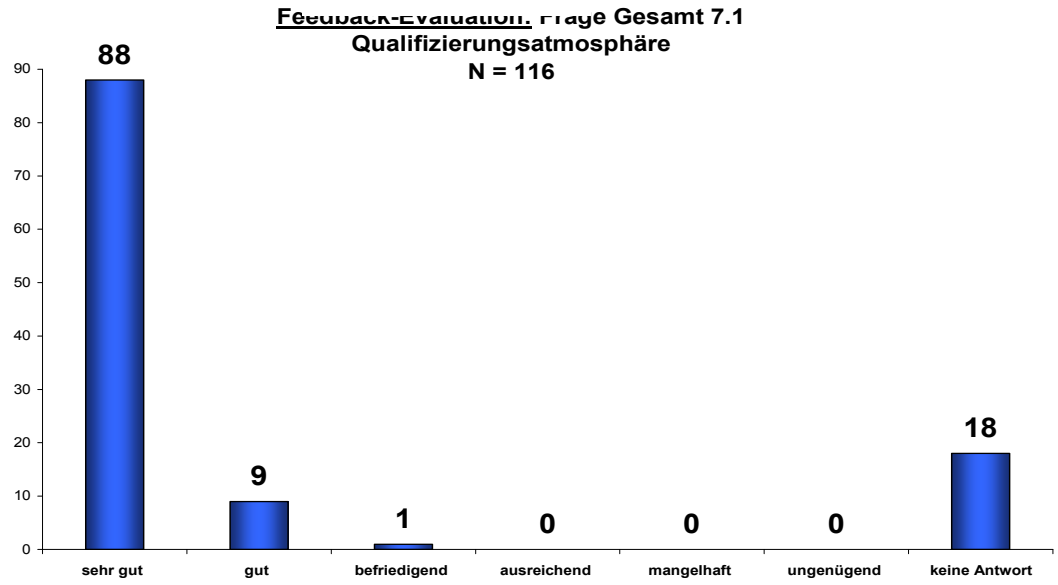


Abbildung 118: Antworten zu Frage F7.1 „Beurteilung des Veranstaltungsklimas – Bitte beurteilen Sie die Qualifizierungsatmosphäre (Gruppenatmosphäre insgesamt)“

Die Teilnehmer können über einen längeren Zeitraum (Dauer der Qualifizierung 14 Wochen) an sich selbst erleben, wie sich ein positives Lernklima auf ihre Lernbereitschaft auswirkt. Die Auswirkungen der wahrgenommenen positiven Lernatmosphäre spiegeln sich ebenfalls in der Beurteilung der **Lernmotivation** (**Frage 7.1**), sowohl der eigenen als auch der der anderen Teilnehmer, wider (81 % entsprechen 94 von 116). Anders herum interpretiert stellt die hohe Lernmotivation die Grundlage für die positiv erlebte Lernatmosphäre dar.

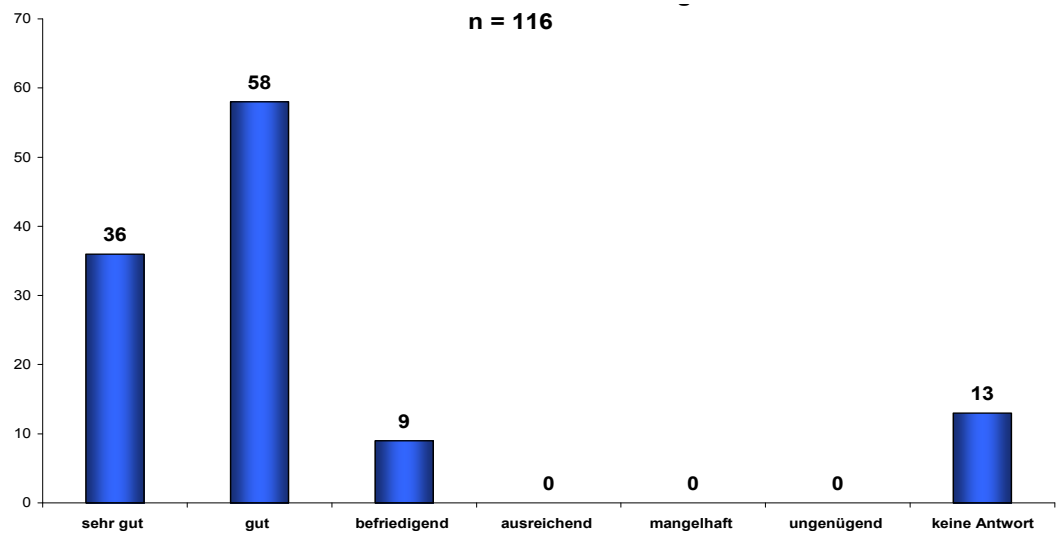


Abbildung 119: Antworten zu Frage F7.1 „Beurteilung des Veranstaltungsklimas – Bitte beurteilen Sie die Qualifizierungsatmosphäre (Lernmotivation aller Teilnehmer insgesamt)“

Somit stützen diese Aussagen die These 1 und zeigen auf, dass die Elemente der Lernmotivation und Qualifizierungsatmosphäre unmittelbar miteinander in Verbindung stehen. Dieses Ergebnis ist besonders vor dem Hintergrund positiv zu bewerten, da die überwiegende Anzahl der Teilnehmer sehr kurzfristig über ihre verpflichtende Teilnahme informiert worden ist. Dieser Kontext legt die Vermutung nahe, dass bei einem quasi nicht vorhandenen Wissen „was auf sie zukommt“, die Lernmotivation eher geringer ausfallen könnte.

8.2.1.2 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „TRANSFER DER KURSINHALTE“

Die Fragen zum „Transfer der Kursinhalte“ bilden einen Schwerpunkt innerhalb der Feedback-Evaluation. Deshalb werden in diesem Block mehrere Fragen mit unterschiedlichem Fokus gestellt:

- **Frage 8.2:** „Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“
- **Frage 8.4:** „Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“
- **Frage 8.7:** „Welche Ihrer Kompetenzen würden Sie gern erweitern oder vertiefen?“

Das Ergebnis der **Frage 8.2:** „Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“ zeigt sich im folgenden Bild.

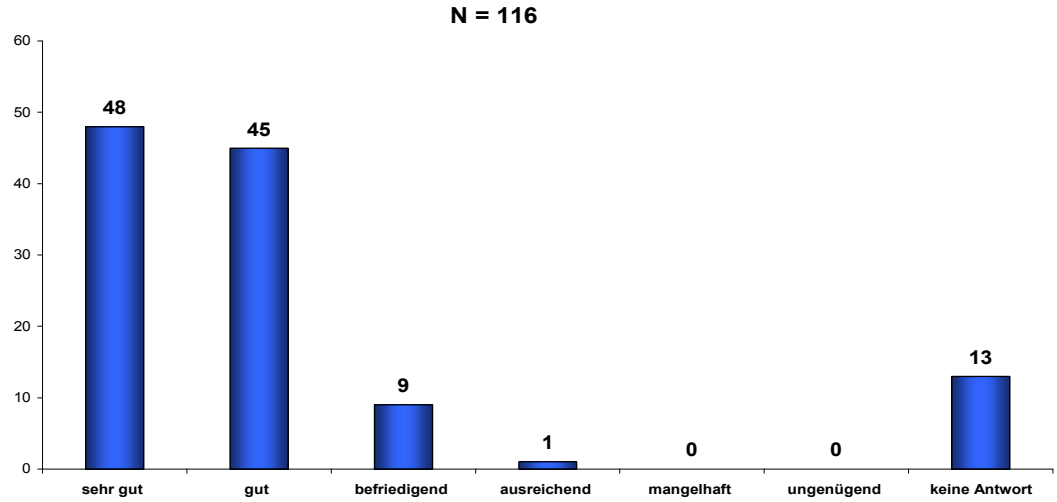


Abbildung 120: Antworten zu Frage F8.2 „Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“

Die einzelnen Erwartungen der Teilnehmer sind den Autoren nicht bekannt. Trotzdem schließen wir aus diesem Ergebnis, dass die Teilnehmer als Führungskräfte – trotz der zuvor beschriebenen Ausgangsbedingungen – sich für diesen Lernprozess geöffnet haben und diesen positiv bewerten. Dies führen die Verfasser keineswegs auf die bekannte „Seminareuphorie“ zurück, sondern interpretieren dies vor dem Hintergrund, dass die Qualifizierung über einen intensiven Zeitraum von 14 Wochen mit integrierten Transferaufgaben im Funktionsfeld läuft.

An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass 66 % (56 von 85) der Antwortenden bereits während der Qualifizierung begonnen haben, ihr Professionshandeln aufgrund dieses Lernangebots zu ändern. Dieses wird deutlich in dem folgenden Graphen (**Frage 8.4** „Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“).

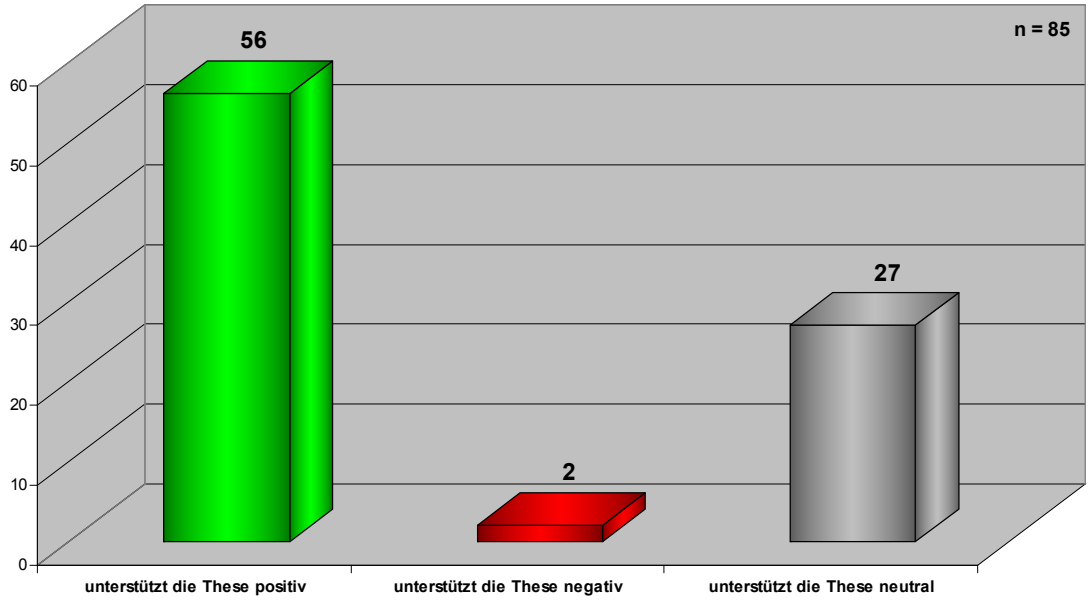


Abbildung 121: Antworten zu Frage F8.4 „Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“

Beispielhafte Antworten auf die Frage nach den veränderten Verhaltensweisen im Arbeitsalltag der Teilnehmer, die nach Auffassung der Autoren die These 1 stützen:

„Ich gehe mit bestimmten Alltagssituationen bzw. Personen viel bewusster um, gehe einen Schritt aus der Situation heraus und schaue sie von außen an. Ich bereite mich auf bestimmte Gespräche viel intensiver vor (Ziel, Weg, Alternativen) und versuche meine Unterrichtsqualität zu verbessern z. B. durch enge Zusammenarbeit mit Kollegen oder Ausprobieren versch. Methoden.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K7)

„Ich beobachte das Verhalten der Kolleginnen und Kollegen gezielter und suche nach Ursachen (z. B. Ängste). Diese nehme ich ernst und reagiere entsprechend. Meine Fachkompetenz in Bezug auf Schulleitung, besser auf Schul-Management, hat sich deutlich erhöht. Ich bin konfliktfreudiger geworden, da ich besser damit umgehen kann.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K7)

„Ich arbeite schneller und rationeller, da ich gelerntes Handwerkszeug gezielt einsetzen kann. Versuche soviel Teamarbeit wie möglich anzustoßen, da mich die Vorteile des Team playing vor dem Einzelkämpfertum überzeugt haben.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K7)

„Ich habe die Bedeutung von Evaluation, speziell auch Selbstevaluation, erkannt und bereits umgesetzt – Elternabend umgekrempelt – Besprechungen und Teamsitzungen strukturierter durchgeführt – Motivationsstrategien überlegt – Konflikte besser in den Griff bekommen (Beziehungsohr ausgeblendet)“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K1)

„Ich konnte schon einige der Themen gezielt umsetzen und bemerkte dabei, dass die Motivation meiner Teammitglieder an der Schule

> gestiegen ist und dass auch die Inhalte und Ziele besser/zügiger verwirklicht wurden. Ich plane besser, lasse mich nicht ‚ablenken' und kann so die Erfahrung aller gezielter nutzen." (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K5)

Auffällig häufig finden sich Begriffe hier wie: bessere Planung, erhöhte Selbstreflexion, das Anstreben von Professionalisierung, ein erhöhtes Selbstbewusstsein, die Bedeutung von Teamarbeit und die Wichtigkeit von Kommunikation. Die Autoren interpretieren die Aussagen dahin gehend, dass die Qualifizierung starke Veränderungen beim Individuum und der Einschätzung seiner eigenen Selbstwirksamkeit gebracht hat und sich erste Effekte ihrer Selbstveränderung in ihrem beruflichen Umfeld niederschlagen. Gegenaussagen werden ebenso aufgeführt:

> „Diese Frage kommt mir etwas zu früh. Aber ich bin mir sicher, dass der Kurs mir zahlreiche Anregungen brachte, die mir im täglichen Berufsalltag hilfreich sein werden!" (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K3)

Auf die **Frage 8.7** „Welche Ihrer Kompetenzen würden Sie gern erweitern oder vertiefen?" werden die Themenfelder der Qualifizierung in der folgenden Häufigkeit aufgeführt:

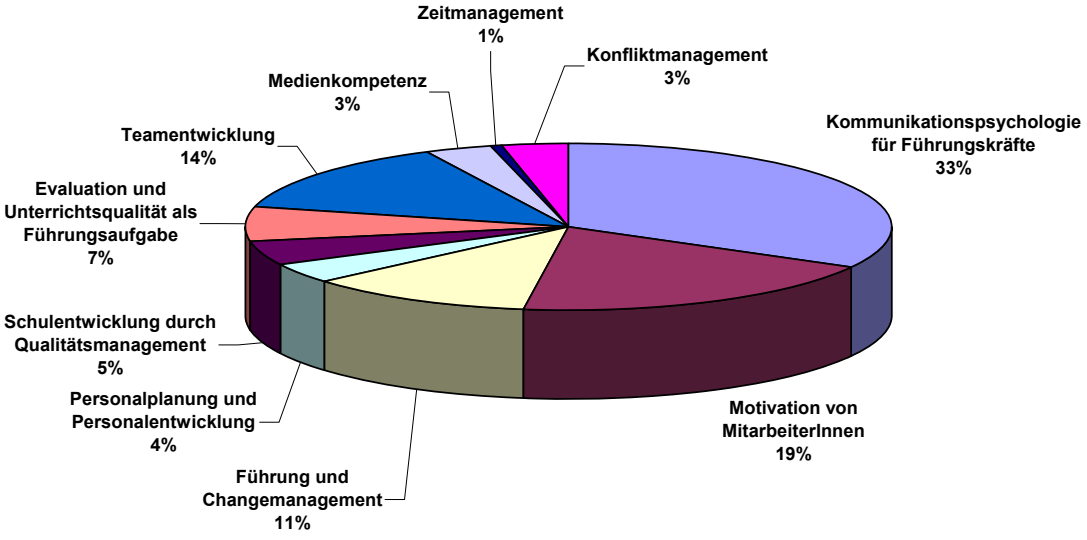


Abbildung 122: Antworten zu Frage F8.7 „Welche Ihrer Kompetenzen würden Sie gern erweitern oder vertiefen?" (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich) N = 151

Die Bereitschaft und der Bedarf zum Weiterlernen werden aus diesen Darstellungen deutlich, sind jedoch nicht als signifikant zu bewerten. Von den 116 Antwortenden äußert durchschnittlich jeder Teilnehmer mehr als einen vertiefenden Themenwunsch für zukünftige Lernvorhaben (151 Angaben auf 116 Absolventen das entspricht 130 %). Besonders im Feld der

„Kommunikationspsychologie für Führungskräfte“ äußern 33 % weiteren Lernbedarf. Gefolgt wird dieses Themenfeld von den Inhalten Motivation (19 %) sowie der Teamentwicklung (14 %). Bereits zu diesem Zeitpunkt wird in 11 % der Rückmeldungen das Thema Change Management als vertiefungswürdig bewertet. Bemerkenswert an diesen Rückmeldungen ist Folgendes: In den Themenfeldern, in denen die Absolventen den größten Kompetenzzuwachs haben (wie sich in der Transferevaluation in Frage 8.3 zeigen wird), wünschen sie sich auch weiterführende Qualifizierungs-angebote.

> „In den Bereichen Motivation und Teamentwicklung möchte ich mein ‚Wissen‘ noch gerne vertiefen, um noch sicherer zu werden“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.7, K5)
>
> „Gesprächsführung: Wie kann ich noch besser kommunizieren und mir dabei trotzdem noch treu bleiben (authentisch sein)?“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.7, K1)
>
> „Aufbau und Begleitung von Teams Führen von Mitarbeiter- bzw. Jahresgesprächen Unterrichtsentwicklung“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.7, K7)

Dies interpretieren die Autoren dahin gehend, dass die Kompetenzen, die am häufigsten im Funktionsfeld eingesetzt und positiv wahrgenommen werden auch diejenigen sind, die von den Absolventen weiter entwickelt werden wollen.

Die Daten können so verstanden werden, dass alle angebotenen Themen für das Funktionsfeld der Teilnehmer von Relevanz sind. Nach Meinung der Autoren sind besonders die Qualität der Aspekte der Kommunikationskultur sowie der Kooperationsbeziehungen Indikatoren für das Gelingen von lernenden Organisationen. Es wird deutlich, dass die Führungskräfte sich für die Lernfelder entscheiden, die einen maßgeblichen Beitrag für eine Atmosphäre des permanenten Lernens leisten.

8.2.2 Die Daten der Transferevaluation (These 1)

Der Transferevaluation sind folgende Frageblöcke zugewiesen:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Transfer der Kursinhalte	Frage 9.1	„Führte Qualifizierung zu neuen Kontakten?“
	Frage 14.1:	„Bewertung der administrativen Vorbereitung der Teilnehmer auf die Qualifizierung durch die Schule“ und „Bewertung der inhaltlichen Vorbereitung der Teilnehmer auf die Qualifizierung durch die Schule“
	Frage 15.1	„Bewertung der inhaltlichen Betreuung durch die Schule während der Qualifizierung“ und „Bewertung der organisatorischen Betreuung durch die Schule während der Qualifizierung“
	Frage 16.1	„Bewertung der inhaltlichen Nachbereitung der Qualifizierung durch die Schule“ und „Bewertung der organisatorischen Nachbereitung der Qualifizierung durch die Schule“
Perspektiven	Frage 17.1	„Was sind für die nächsten 12 Monate Ihre persönlichen Erwartungen/Pläne für Ihren beruflichen Werdegang?“

Tabelle 8: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 1.

8.2.2.1 Transferevaluation: Fragenblock „Transfer der Kursinhalte“

Dieser Fragenblock beschäftigt sich mit den Veränderungen im Arbeitsalltag und dem veränderten Verhalten der Absolventen. Er fragt intensiv in unterschiedlichen Kategorien die Erfahrungen und Reflexionen ab, die im Umgang mit den vermittelten Inhalten der Qualifizierung gemacht worden sind.
Die **Frage 9.1** („Haben Sie aufgrund der Qualifizierung neue Kontakte innerhalb und/oder außerhalb Ihrer Schule geknüpft?“) zielt auf den Einsatz und die Verbreitung von Wissen und Kenntnissen in Netzwerken und eine damit beschleunigte und intensivierte Form des Kenntniszuwachses ab. Insbesondere im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme sind Partner für den Erfahrungsaustausch, den nicht kontextbehafteten Feedback-Prozess des eigenen Verhaltens sowie zum Ausweiten von professionellen Netzwerken auch über die Qualifizierung hinaus nach Auffassung der Autoren von unschätzbarem Wert. Hinzu kommt, dass durch diese Art von Qualifizierungen ein Bewusstsein dafür geschaffen werden soll, dass Führungskräfte generell immer Lernende und Lehrende gleichzeitig sind – und dies zum Teil in schnellem Wechsel. Die intra- und interpersonelle Veränderung

zeigt sich in einer Öffnung gegenüber der internen und externen Umwelt und einer damit verbundenen positiven Einstellung zu Lernerfahrungen.

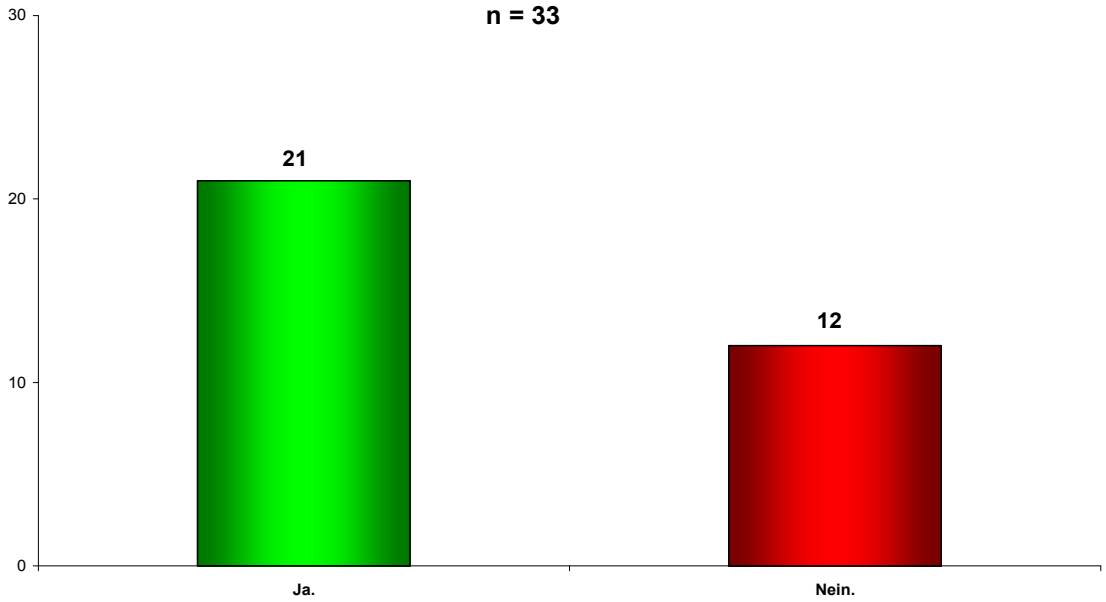


Abbildung 123: Antworten zu Frage F9.1 „Haben Sie aufgrund der Qualifizierung neue Kontakte innerhalb und/oder außerhalb Ihrer Schule geknüpft?“

In dieser Frage geben 63 % (21von 33) der Antwortenden an, dass sie allein durch die Teilnahme an der Qualifizierung neue Kontakte geknüpft haben, von denen einige schon zu ersten konkreten Projekten geführt haben. Die Äußerungen lassen den Rückschluss zu, dass die Fähigkeiten, aus dem Umfeld zu lernen und Wissen an das Umfeld abzugeben, bereits erworben worden sind und aktuell zum Einsatz kommen. Folgende Zitate schildern die Erfahrungen der Absolventen:

> „Durch Modus F verstärkte Zusammenarbeit mit den Fachbetreuern ‚meiner‘ Fächer und damit verbunden Außenkontakte. Austausch mit anderen TN, Zusammenwachsen als Schulleitungsteam mit teilnehmenden Kollegen der eigenen Schule“ (Transferevaluation, Frage F9.1, K1)

> „Innerhalb der Schule enge Zusammenarbeit mit Kollegen, der ebenfalls auf Fortbildung war (gemeinsame Basis)“ (Transferevaluation, Frage F9.1, K2)

8.2.2.1.1 Vorbereitung – Betreuung – Nachbereitung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation

Der letzte, für die These 1 relevante, Fragenblock des Transferfragebogens beschäftigt sich mit der **organisatorischen** und **inhaltlichen** Betreuung der Teilnehmer durch ihre Entsendeorganisationen. **Frage 14.1** lässt die Teilnehmer die Vorbereitung auf die Qualifizierung, **Frage 15.1** die

Betreuung während der Weiterbildung und die **Frage 16.1** die Nachbereitung der Qualifizierung bewerten.

Die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation

Die Antworten auf diese **Frage 14.1** bieten ein breit gestreutes Spektrum. Besonders auffällig sind die häufigen Enthaltungen (nahezu ein Drittel). Die **administrative** Vorbereitung schätzen 43 % (12 von 28) Teilnehmern als überwiegend „befriedigend“ und schlechter ein. Die Bewertung der **inhaltlichen** Vorbereitung zeigt ein ähnliches Bild, wie die beiden folgenden Diagramme zeigen.

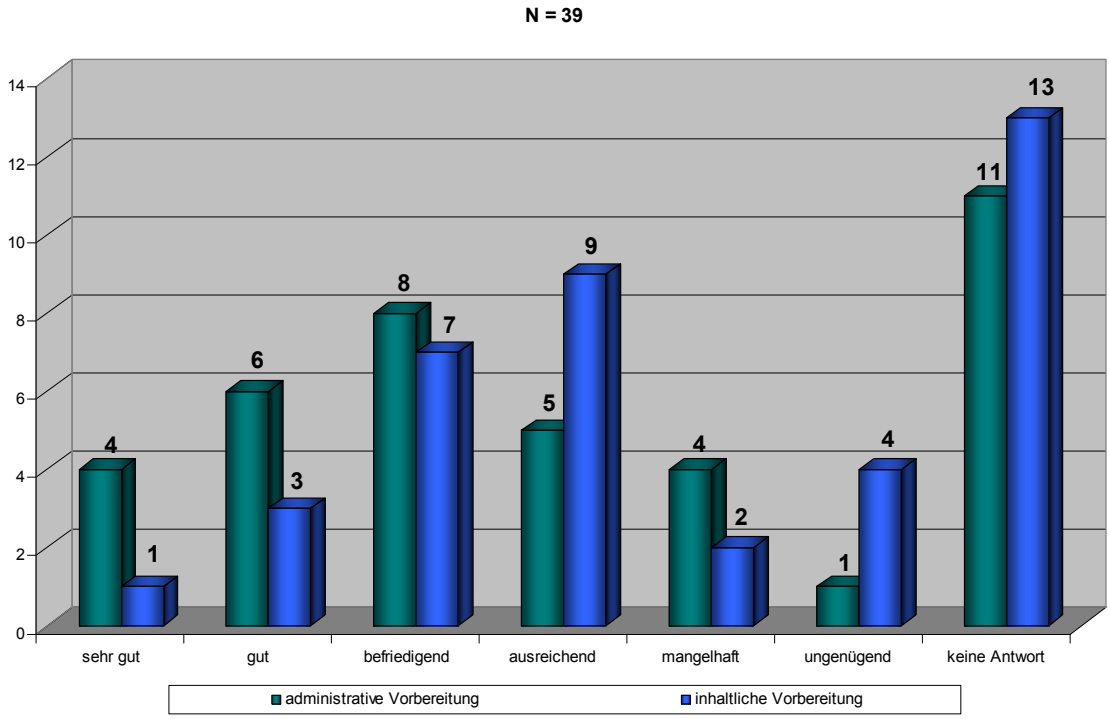


Abbildung 124: Antworten zu Frage F14.1 „Bitte bewerten Sie, wie Sie von Ihrer Schule auf die Qualifizierung vorbereitet wurden (organisatorische und inhaltliche Vorbereitung durch die Entsendeorganisation).“

Es gibt offensichtlich unterschiedlich ausgeprägte Kulturen in den Entsendeorganisationen, relativ kurzfristig angebotene Qualifizierungsmöglichkeiten als Lernchancen für die gesamte Organisation zu nutzen. Basierend auf Reaktionen in den Auftaktveranstaltungen ergibt sich für die Autoren ein vervollständigtes Bild zu dieser Fragestellung.

Lernen wird als individueller und weniger als organisational relevanter Prozess verstanden. Die entsendende Führungskraft nutzt die Personalentwicklung nicht im Sinne einer Begleitung von Qualifizierung mit dem Ziel der Organisationsentwicklung. Hier liegt die Annahme nahe, dass die

Verantwortung für diesen Prozess nicht gelernt und so auch nicht gelebt wird. Für eine Führungskraft der „klassischen Schule“ endet die Verantwortung für die Qualifizierung der unterstellten Mitarbeiter in der Entsendung. Vorbereitende, begleitende und implementierende Maßnahmen werden häufig unterschätzt und so nicht oder nur im geringen Maße wahrgenommen. Noch deutlicher als bei den administrativen fallen die Auswirkungen in Bezug auf die **inhaltlichen Vorbereitungen** aus. Im folgenden Graphen wird ersichtlich, dass die Anzahl der Enthaltungen noch weiter gestiegen ist und die grundsätzliche Bewertung sich in der Tendenz verschlechtert. Während noch 26 % (10 von 39) die administrative Vorbereitung mit sehr gut bis gut bewerten, sind es bei der inhaltlichen Vorbereitung bei gleicher Grundgesamtheit nur noch 10 % (4 von 39). Diese Annahmen der Autoren werden durch die Zitate unterstützt:

> „Unser Chef ist ja oft am Puls der Zeit. Er hat mich nach Erhalt der Mail von Frau P. sofort informiert.“ (Transferevaluation, Frage F14.1, K1)
>
> „Mein damaliger Vorgesetzter hat mich im Vorfeld darüber in Kenntnis gesetzt, dass er mich für diese Qualifizierungsmaßnahme geeignet hält; mir wurde erklärt, wie die Qualifizierung ungefähr ablaufen wird (Ort: 2 x Berlin/dazwischen: Blended Learning), deshalb wusste ich, was auf mich zukommt (= Motivation hoch) inhaltlich gab es keine Vorgaben (alles nehmen, wie es kommt).“ (Transferevaluation, Frage F14.1, K2)

Als ein negatives Beispiel lässt sich diese Teilnehmeräußerung zitieren:

> „Mir wurden Unterlagen zu Ort und Termin der Qualifizierungsmaßnahme überreicht. Fragen meinerseits wurden beantwortet. Inhaltliche Vorbereitung fand nicht statt. Die Ausbildung sollte ein Zuckerl für mich als neu ernannter Konrektor sein.“ (Transferevaluation, Frage F14.1, K3)

Die organisatorische und inhaltliche Betreuung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation während der Qualifizierung

Die Absolventen bewerten im Folgenden in der **Frage 15.1** die inhaltliche und organisatorische Betreuung während der Qualifizierung durch ihre jeweilige Schule.

Die **Betreuung** durch die Schule **während** der Qualifizierung wird von ihnen etwas besser bewertet als die Vorbereitung, sie bleibt in der Gesamtschau jedoch eher kritisch. Die folgenden Abbildungen zeigen die entsprechenden Nennungen für die Bewertung der **inhaltlichen** und **organisatorischen Betreuung** durch die Entsendeorganisation während der Qualifizierung.

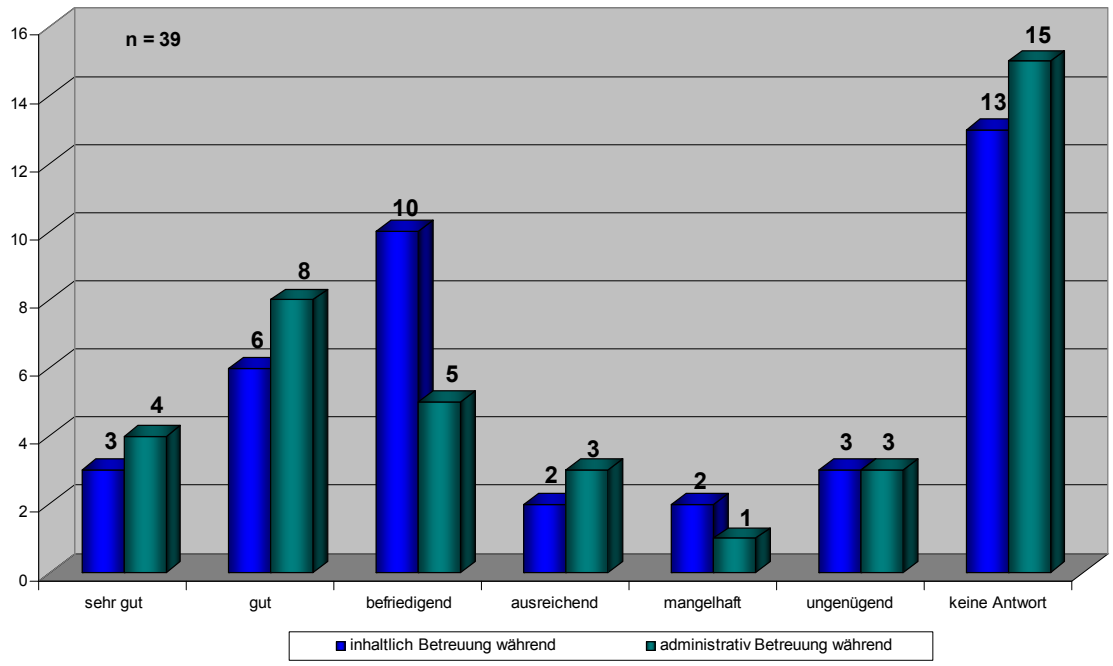


Abbildung 125: Antworten zu Frage F15.1 „Bitte bewerten Sie, wie Sie während der Qualifizierung von der Schule betreut wurden.“ (Organisatorische und inhaltliche Betreuung durch die Entsendeorganisation)

Die **administrative** Begleitung durch die Entsendeorganisation erfolgt in einem breit verteilten, unterschiedlichen Masse. Eine **inhaltliche** Begleitung durch die (oder gar Verzahnung mit der) Entsendeorganisation bewerten die Absolventen nur überwiegend mit „befriedigend“ (36 %, 14 von 39). Wie die inhaltliche Begleitung, wenn sie angeboten wird, aussieht, verdeutlichen die folgenden Zitate:

„… wöchentliches Gespräch und immer wieder neue Zielvereinbarungen“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K4)

„… kurze informelle Gespräche mit Schulleiter zu Themen der Fortbildung – kaum Information über Fortbildung an Kollegen – Weiterverfolgung bereits VOR der Fortbildung geplanter Projekte, wobei der Schulleiter weiß und will, dass Gelerntes aus Fortbildung zur Anwendung kommt (hat mich deshalb hingeschickt)“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K1)

„Mein Rektor hat immer wissen wollen, wie's gerade läuft.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K1)

„Die Schulleitung hat uns immer unterstützt. Wir haben nach der Fortbildung dann in Anlehnung an das Gelernte ein Qualitätsmanagement durchgeführt und ausgewertet und versuchen nun die einzelnen Punkte abzuarbeiten.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K1)

„Intensive Gespräche fanden während der Qualifizierung schon im Direktorat statt. Allerdings führten eben die Fragen nach einem Schulprofil schon zu etwas Problemen. Wurde aber einstweilen durch

> unsere Erstellung eines Profils positiv gelöst.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K2)

Regelmäßige Gespräche, transparente Kommunikation ins Kollegium, Projektrelevanz und stetiges Interesse am Gegenüber werden als positive Begleitattribute angeführt.

Bespiele für negative Teilnehmeräußerungen sind:

> „Gar nicht! Ich habe das aber auch nicht erwartet. Es war ein Kurs für MEINE Fortbildung, dessen Inhalt niemandem sonst bekannt war.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K3)

> „Kaum Nachfragen über Präsenzveranstaltungen – Belastung durch Online-Phase wurden seitens Schulleitung nicht thematisiert. Zum neuen Schuljahr Zusammenstellung eines Modus F-Teams (von denen zwei Mitglieder nicht in den Genuss der Cornelsen Fortbildung kamen) mit Zeitfenster für Treffen (in letzter Zeit durch Sitzungen des Erweiterten Direktorats belegt)“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K2)

> „Da unsere Schulleiterin die Schule verließ, hatten wir keinen Ansprechpartner, der uns während der Fortbildungsphase betreute.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K3)

> „Schulleitung zeigte Interesse, erwartete aber keine Aktivitäten, am Kollegium lief es vorbei, meine Teammitglieder wurden von mir über Ergebnisse/Interessantes informiert, auch Weitergabe von Papers.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K4)

> „Unser Chef hat schon nachgefragt, was wir so gelernt haben. Er hätte uns auch sicher die Möglichkeit gegeben, manches auszuprobieren. Allerdings hatten wir ja selbst nie Zeit. Jeder von uns ist so eingespannt, dass es schon schwierig ist, einen gemeinsamen Termin für unser wöchentliches Treffen zu finden. Außerdem waren wir selbst z. T. auch nicht mutig genug, z. B. ein Mitarbeitergespräch durchzuführen, obwohl das der Chef angeregt hatte. Aber das Kollegium hätte das wieder als Angeberei (‚etwas Besseres sein wollen‘) empfunden.“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K4)

Desinteresse seitens der Schulleitung, fehlende Zeitfenster und Ansprechpartner, befürchteter Widerstand im Kollegium sowie mangelnde Projekt- und Umsetzungsmöglichkeiten sind hier erwähnte Hemmnisse.

Die organisatorische und inhaltliche Betreuung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation nach der Qualifizierung

Ähnlich den Bewertungen der vorangegangenen Fragen zeigen sich die Absolventen auch in Bezug auf die **Nachbereitung** eher kritisch bis negativ. Den Antworten auf die qualitativen Fragen kann man entnehmen, dass teilweise eine Nachbereitung durch die Entsendeorganisationen gar nicht

stattfand. Dies kann in den folgenden zwei Diagrammen gut nachvollzogen werden.

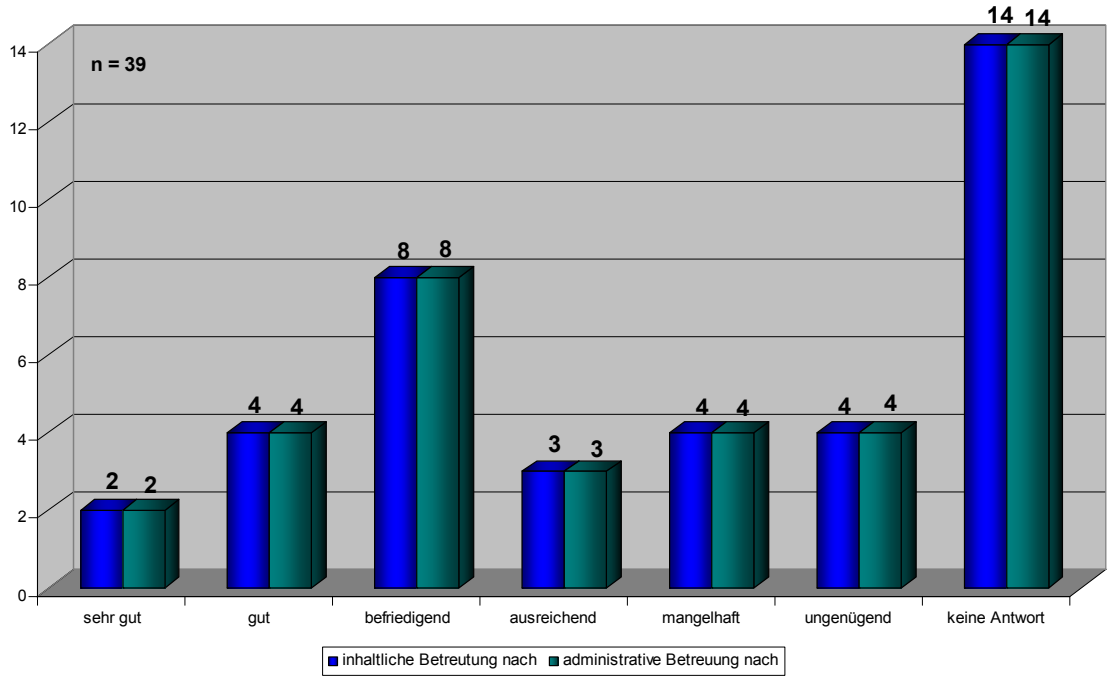


Abbildung 126: Antworten zu Frage F16.1 „Bitte bewerten Sie, wie die Qualifizierung von Ihrer Schule nachbereitet wurde“ (organisatorische und inhaltliche Nachbereitung durch die Entsendeorganisation).

Folgende Zitate bestärken die erste These:

> „Erst jetzt sukzessive Einführung von Modus F-Strukturen im Kollegium. Aufgabenzuteilung immer noch unklar, auch wenn wir vieles leisten, aber bisher eher Beratung der Schulleitung als Schnittstelle Kollegium-Direktorat, was die Schulentwicklung angeht. Konkretisierung läuft jetzt im Zuge des QM-Prozesses, der von uns organisiert wurde.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

> „Wir haben uns in erster Linie mit den Teilnehmern des Modus F-Teams, v. a. mit den Kolleginnen, die gemeinsam an der Cornelsen-Fortbildung teilnehmen durften, ausgetauscht. Dieses war und ist sehr fruchtbar. Absolut positiv war die gemeinsame Teilnahme von drei Kolleginnen unserer Schule, somit konnten wir uns permanent gegenseitig rückversichern und bestärken. Diese Teilnahme im Team war echt gut für die Arbeit zu Hause!!!“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

Reale Projekte, Unterstützung von Gleichgesinnten auf gleicher Professionalisierungsebene sowie die Beratungsoffenheit seitens der Schulleitung stellen positiv wahrgenommene Nachbereitungsaspekte dar.

In den folgenden Zitaten geben Teilnehmer kritische Antworten:

> „Inhaltlich entschieden zu wenig. Hier hätte ich mir von der Organisation mehr erwartet. Das Ergebnis ist eher traurig, da ich/wir jetzt jeder mit seinem Konzept für sich arbeitet. Das viel zitierte Team ist bei uns leider nicht entstanden. Liegt aber auch daran, dass Modus F von den

> einzelnen Teilnehmern ganz unterschiedlich interpretiert wird.“
> (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)
>
> „Kurze informelle Gespräche mit Schulleiter zu Themen der Fortbildung – Modus F als Thema in Direktoratssitzungen (Fortbildung als Thema hat eher untergeordnete Rolle, Kenntnisse werden vorausgesetzt) – keine weitere offizielle Information über Fortbildung an Kollegen (Inwieweit ist das überhaupt notwendig??) […] Wichtig erscheint mir hierbei v. a. die Eröffnung von Zukunftsperspektiven!“
> (Transferevaluation, Frage F16.1, K1)
>
> „Kein Nachbereitungsgespräch; da Teilnahme am Seminar im Vorfeld nicht transparent gelaufen, auch die Kommunikation der neuen Aufgabenbereiche an Kollegium mangelhaft und zögerlich. Im neuen Schuljahr Freiraum für neue Projekte, Rückendeckung des Personalrats. Ausstattung eher mangelhaft (Raum, Zeit, ...).“
> (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

Fehlendes Involvieren des neu erworbenen Know-hows, die unklare und ungenügende Kommunikation über Projektziele, fehlende Zukunftsperspektiven und mangelnde Transparenz stellen für die Absolventen hemmende Faktoren dar.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Es findet überwiegend individuelles Lernen und nur bedingt organisationales Lernen statt – die Teilnehmer sind stark auf sich selbst gestellt. Viele der etablierten Führungskräfte in den Entsendeorganisationen scheinen ein permanentes Lernen der Kollegen (Absolventen der Qualifizierung und aller weiteren Mitarbeiter) nur befriedigend sicher zu stellen. Ihr Führungsverhalten ist damit ein negatives Vorbild mit kontraproduktiven Auswirkungen, da die Lernatmosphäre im System unterentwickelt oder nicht positiv ausgestaltet ist. Offensichtlich gibt es keine durchgängig vorherrschende Atmosphäre permanenten Lernens in den Entsendeorganisationen. Die Verantwortung für das Gelingen des Lernens wird während aller Phasen mehrheitlich an die Weiterbildungsinstitution abgegeben.

8.2.2.2 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK „PERSPEKTIVE“

Von den 39 Antwortenden der Transferevaluation werden auf die **Frage 17.1** („Was sind für die nächsten 12 Monate Ihre persönlichen Erwartungen/Pläne für Ihren beruflichen Werdegang?“) insgesamt 28 Aussagen zu individuellen Umsetzungsvorhaben gegeben. Die qualitativen Aussagen zu dieser Frage werden in sieben Items unterteilt, da die Autoren in einzelnen Formulierungen eine Ballung von Erwartungen und Plänen der Absolventen erkennen.

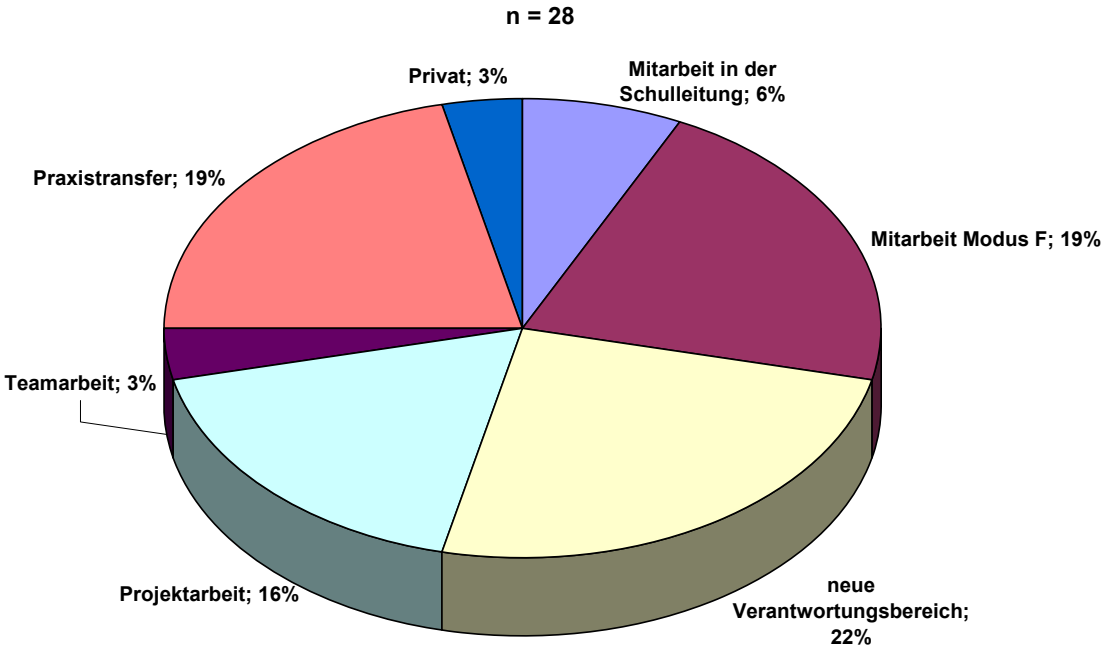


Abbildung 127: Antworten zu Frage F17.1 „Was sind für die nächsten 12 Monate Ihre persönlichen Erwartungen/Pläne für Ihren beruflichen Werdegang?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Besonders häufig werden ein neuer Verantwortungsbereich (22 %), der Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld (19 %) sowie eine Mitarbeit in Projekten wie beispielsweise Modus F betont (19 %). Die Autoren sehen bei der Wahl dieser Schwerpunkte, dass die Teilnehmer ein Grundverständnis für permanentes Lernen (individuelles und auch organisationales Lernen) entwickelt haben.

> „Gute Arbeit mit meinem Team zu leisten, sodass alle Beteiligten (auch die Schüler) etwas davon haben.“ (Transferevaluation, Frage F17.1, K4)

> „Ich werde mich weiterhin für Modus F engagieren und versuchen, Unterricht immer wieder abwechslungsreich zu gestalten. Gemeinsam mit einigen engagierten Kollegen sind wir dabei, ein unterrichtliches Fundament zum G8 zu schaffen. Besonders spannend wird dabei sicher die Gestaltung der letzten beiden Jahre.“ (Transferevaluation, Frage F17.1, K1)

> „Das ‚bewährte‘ Gelernte immer wieder anwenden und manches (z. B. Arbeit am Schulprofil + regelmäßige interne Evaluation) Schritt für Schritt einführen.“ (Transferevaluation, Frage F17.1, K2)

> „Ich möchte in Ruhe und Gelassenheit die angeleierten Veränderungen umsetzen helfen, die Mitglieder meiner Modus F-Abteilung ‚Sprachen‘ für die angebahnten Aktionen und Veränderungen erwärmen, Ängste und Misstrauen abbauen und die Leute ‚ins Boot holen‘. Ich möchte, wenn nötig, Coach sein hin zu einer Verbesserung des Unterrichts und zu einer Verbesserung der Berufszufriedenheit bei den mir zugeteilten Kollegen.“ (Transferevaluation, Frage F17.1, K2)

Als ein Beispiel für die Schwierigkeiten mit dem Thema „Lernen als Dauerzustand“ steht folgende Äußerung:

> „Ständig hinter den Anforderungen herzuhecheln.“ (Transferevaluation, Frage F17.1, K3)

8.2.3 Die Daten der Gruppeninterviews (These 1)

Den Gruppeninterviews sind folgende Frageblöcke mit ihren Fragen zugewiesen:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Selbstverständnis als Führungskraft	Frage F1	„Welches Selbstverständnis haben Sie von sich als Führungskraft?“
	Frage F2	„Welche Tätigkeiten möchten Sie hervorheben?“
Qualifizierungsdramaturgien im Vergleich	Frage F6	„Inwieweit fördert diese Lernerfahrung Ihre eigene Haltung gegenüber dem Thema Veränderung?“
Permanentes Lernen	Frage F12	„Können Sie den Begriff ‚lebenslanges Lernen‘ auf Ihr persönliches Leben übertragen und wie sieht das konkret aus?“
	Frage F13	„Was bedeutet für Sie in diesem Zusammenhang ‚permanent‘ bzw. ‚lebenslang‘?“
	Frage F14	„Wie äußert sich für Sie eine ... positive Lernatmosphäre/negative Lernatmosphäre?“
	Frage F15	„Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach eine positive Lernatmosphäre für das Gelingen von Lernprozessen?“
	Frage F16	„Wie leisten Sie persönlich einen Beitrag zu einer positiven Lernatmosphäre? (Mit welchen Mitteln und Methoden?)“
Thesen	Frage F26	Abfrage der These 1

Tabelle 9: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 1.

8.2.3.1 Gruppeninterview: Fragenblock „Selbstverständnis als Führungskraft“

Die Autoren gehen davon aus, dass das Selbstverständnis von Führungskräften wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit von deren Führungshandeln hat. Die Fragen dieses Blocks beschäftigen sich deshalb mit dem Selbstverständnis, der Konkretisierung durch Tätigkeiten und den hemmenden oder stützenden Rahmenbedingungen. Die **Frage 1** „Welches Selbstver-

ständnis haben Sie von sich als Führungskraft?“ wird deshalb der These 1 zugeordnet.

Die Teilnehmer haben sich zu dieser Frage wie folgt geäußert:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F1	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs
KC	KK	FG			
1	1		Selbstbewusster sein	F1	1. Interview
1	1	1	jetzt führst du!	F1	2. Interview
1	1	1	entscheidungen müssen getroffen werden	F1	2. Interview
1	1	1	Rolle hat sich verändert, ich bin jetzt Teamer	F1	2. Interview
1	1	1	Entscheidungen treffen	F1	2. Interview
1	1	1	sich mehr zutrauen	F1	2. Interview
1	1	1	sich etwas trauen	F1	2. Interview
1	1	1	ich bin jetzt verantwortlich Dinge weiterzubringen, zu Ende zu führen, sie zu vermitteln	F1	2. Interview
1			Führungskompetenzen	F1	2. Interview
1	1	1	mehr Selbstvertrauen	F1	2. Interview
1	1		Bewerbung als Konrektor	F1	2. Interview
1	1		verantwortlich sein	F1	3. Interview
1	1		ein Vorbild sein	F1	3. Interview
1	1		ein stärkeres Selbstbewusstsein ausstrahlen	F1	3. Interview
1	1		Als Team führen	F1	3. Interview
1	1		hat sich als 2. Konrektor beworben	F1	4. Interview
1	1		Modus F Teamleiter	F1	4. Interview
1	1		Selbstsicherheit im Auftreten gestiegen	F1	4. Interview
1	1		positives Bild von Führung generell	F1	4. Interview
1	1		Gespräche sind strukturierter, zielgerichteter	F1	4. Interview
1	1		Man gewöhnt sich schon ein bisschen daran, es wird selbstverständlicher, aber es sind noch viele Hemmungen da, plötzlich den Kollegen etwas sagen zu müssen/dürfen/sollen	F1	4. Interview
1	1		Fortbildung in Berlin war sehr hilfreich, insbesondere im Hinblick auf Gesprächsführung	F1	4. Interview
2	2	2	man kann es ja	F1	2. Interview
			Ordnungsmassnahmen leiten	F1	2. Interview
			Budget haben	F1	2. Interview

Tabelle 10: Antworten zu Frage F1 „Welches Selbstverständnis haben Sie von sich als Führungskraft?“

Im anschließenden Diagramm werden die qualitativen Aussagen der **Frage 1** in Bezug auf die These 1 beantwortet. Dabei stützen 88 % der Aussagen (22 von 25) diese, während nur 4 % (1 von 25) der These widersprechen.

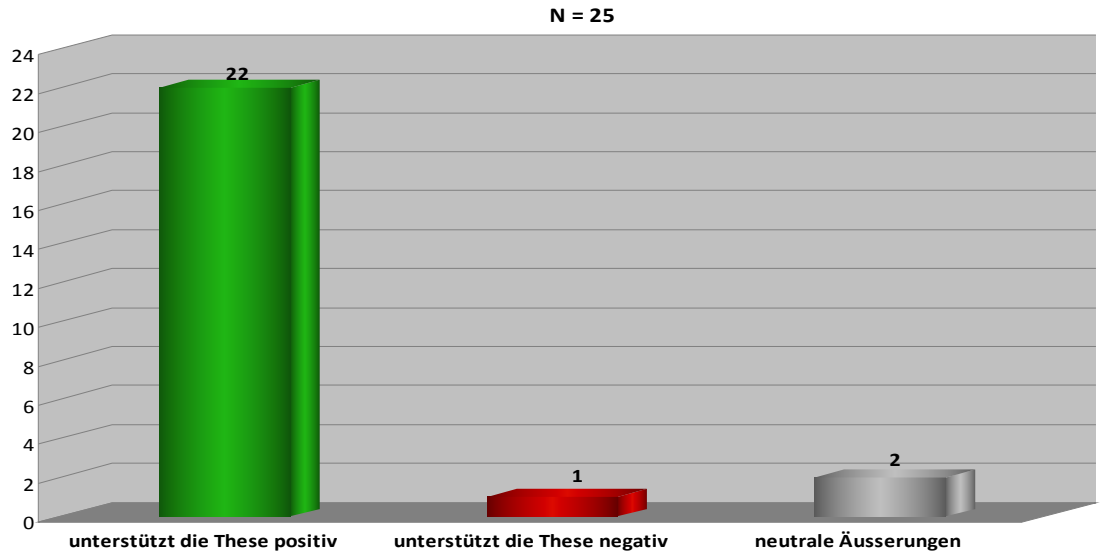


Abbildung 128: Antworten zu Frage 1 "Welches Selbstverständnis haben Sie von sich als Führungskraft?“ (offene Antworten)

Die Autoren haben die Antworten auf die **Frage 2** „Welche Tätigkeiten möchten Sie hervorheben?“ daraufhin interpretiert, ob die genannten Tätigkeiten nützlich im Sinne einer permanenten Lernatmosphäre und Unterstützung von Wandel (gemäß der These 1) sind. Die Antworten zeigen eine Anzahl von überdurchschnittlich vielen positiven Nennungen.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F2	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs
KC	KK	FG			
1		1	mehr Verantwortung	F2	1. Interview
1	1	1	mehr Einblicke	F2	2. Interview
1	1	1	man wird mehr in die Verantwortung genommen	F2	2. Interview
1	1	1	sich mehr einbringen	F2	2. Interview
1	1	1	im Schulentwicklungsteam	F2	2. Interview
1	1	1	regelmässige Besprechungskultur	F2	2. Interview
1	1	1	Stufenleitung	F2	2. Interview
1	1	1	in der Teamleitung: Budgetleitung	F2	2. Interview
1	1	1	Entscheidungen im Team	F2	2. Interview
1	1		Entscheidungen treffen	F2	3. Interview
1	1		Besprechungen im Führungsteam	F2	3. Interview
1	1		verstärkte Zusammenarbeit mit dem Rektor/ Konrektor	F2	3. Interview
1	1		Informationsfluss beschleunigen	F2	3. Interview
1	1		mehr Wert auf Motivation legen	F2	4. Interview
1	1		die Zusammenarbeit wird besser, werde als Teamleiter akzeptiert	F2	4. Interview
1	1		häufiges Rückfragen	F2	4. Interview
1	1		guter Austausch im Team	F2	4. Interview
1	1		ergebnisorientiertes Vorgehen	F2	4. Interview

Tabelle 11: Antworten zu Frage F2 „Welche Tätigkeiten möchten Sie hervorheben?“

Es ist auffallend, dass nach mehr als fünf Monaten Abstand zum Qualifizierungsende elementare Führungstätigkeiten, wie z. B. die systematische Personalentwicklung, bei der Nennung unterrepräsentiert bleiben, obwohl sie Bestandteil des Curriculums sind. Die Autoren erklären sich diesen Befund damit, dass trotz Modellbeschreibung diese Aufgaben bis

zum Messzeitpunkt nicht oder nur sehr selten zum täglichen Aufgabenfeld der Absolventen gehören.
Im Gegensatz dazu erwähnen die Absolventen selbstreflexive Aspekte der intrapersonellen Änderungen bspw. „sich mehr einbringen“ (Interview, Frage F2, K2), „man wird mehr in die Verantwortung genommen“ (Interview, Frage F2, K2). Besonders häufig werden interpersonelle Gesichtspunkte angeführt, die sich auffallend oft auf den kommunikativen Bereich beziehen.
Auszugsweise seien hier folgende Kommentare hervorgehoben: „regelmäßige Besprechungskultur“ (Interview, Frage F2, K2), „häufiges Rückfragen“ (Interview, Frage F2, K4), „guter Austausch im Team“ (Interview, Frage F2, K4), „Besprechungen im Führungsteam“ (Interview, Frage F2, K3), „Informationsfluss beschleunigen“ (Interview, Frage F2, K3) etc.
Dies lässt den Schluss zu, dass die Wertigkeit von Kommunikation als wesentliches Führungsinstrument der mittleren Führungsebene erkannt und genutzt wird.

8.2.3.2 Gruppeninterview: Fragenblock „Qualifizierungsdramaturgien im Vergleich (Blended Learning vs. Präsenzlernen)“

Die Fragen dieses Fragenblocks zielen auf die Erfahrungen der Teilnehmer mit der Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgie im Vergleich zu ihrer klassischen Lernsozialisation ab. Da die Autoren davon ausgehen, dass Lernen Veränderung ist, wird die persönliche Haltung der Absolventen aufgrund ihrer Lernerfahrung in der Qualifizierung als Hinweis auf ihre Veränderungskompetenz betrachtet.
Die Annahme der Autoren ist es, dass klassische Lernsozialisationen (erlebte Schullaufbahn, Hochschule etc.) „neues Lernen“ verlangsamen, wenn nicht sogar behindern. Neue oder andere Lerndramaturgien verlangen nach der Umstellung von Lerngewohnheiten und schaffen so als Sekundärnutzen das Erleben von Veränderungen am eigenen Leib. Wenn Führungskräfte die Initiatoren und Gestalter von zukunftsfähigen, sich aber beständig wandelnden Organisationen sind, benötigen gerade sie deshalb die

Fähigkeit, bewusst etwas wieder zu verlernen[1265] und schnell hinzu- oder umzulernen. Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien bieten nach Annahme der Autoren eine gezielte Möglichkeit, gewohnte Lern-sozialisationen zu irritieren.[1266] Im Kontext dieser These stützen die Antworten der Interviewpartner auf die qualitative **Frage 6** „Inwieweit fördert diese Lernerfahrung Ihre eigene Haltung gegenüber dem Thema Veränderung?“ zu 85 % (17 von 20) die These 1 dieser Arbeit. Dies belegen folgende Aussagen:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F6	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs
KC	KK	FG			
1	1	1	es zeigt, dass Veränderungen da sind	F06	1. Interview
1	1	1	anfangs Skepsis, dann selbstverständlich	F06	2. Interview
1	1	1	sicherer im Umgang	F06	2. Interview
1	1	1	Computerkenntnisse haben sich verändert	F06	2. Interview
1	1	1	mit dem Computer lernen	F06	2. Interview
1	1	1	offener, bereiter etwas auszuprobieren	F06	2. Interview
1	1	1	stringentes Durchziehen von Aufgaben	F06	2. Interview
1	1	1	ergebnisorientiert	F06	2. Interview
1	1	1	nimmt Angst	F06	2. Interview
1	1	1	kontinuierliche, konkrete Aufgabenstellung	F06	2. Interview
1	1	1	effiziente und freie Zeiteinteilung	F06	2. Interview
1	1		offen für neue, technische Dinge	F06	3. Interview
1	1		Spaß, etwas auszuprobieren	F06	3. Interview
1	1		keine großen Veränderungen	F06	3. Interview
1	1		deutlich machen, wo der positive Faktor liegt	F06	4. Interview
1	1		dürfen kein Selbstzweck sein	F06	4. Interview
1	1		Man sollte für Neues immer offen sein, gerade wenn man nicht mehr ganz jung ist.	F06	4. Interview
2	2		Gratwanderung zwischen Ablehnung und sich-drauf-einlassen	F06	4. Interview
2	2		alles in Maßen, nicht allen Moden hinterherlaufen	F06	4. Interview
2	2		Vorteile der Methode vermitteln	F06	4. Interview

Tabelle 12: Antworten zu Frage F6 „Inwieweit fördert diese Lernerfahrung Ihre eigene Haltung gegenüber dem Thema Veränderung?“

Mit Aussagen wie „Gratwanderung zwischen Ablehnung und ‚sich-darauf-einlassen‘ [sic!]“, „alles in Maßen, nicht allen Moden hinterherlaufen“ oder „Vorteile der Methode vermitteln“ ist nur bei drei von 20 Aussagen der Teilnehmer eine Grundskepsis zu erkennen.

8.2.3.3 Gruppeninterview: Fragenblock „Permanentes Lernen“

In diesem Teil des Interviews finden sich fünf **Fragen** rund um den Komplex permanentes Lernen:

- **Frage 12**: „Können Sie den Begriff ‚lebenslanges Lernen‘ auf Ihr persönliches Leben übertragen und wie sieht das konkret aus?“

[1265] Im Sinne von Überschreibung durch neue Gebrauchsspuren im Gehirn.
[1266] Vgl. DIESNER/EULER/SEUFERT 2008, S. 108.

- **Frage 13**: „Was bedeutet für Sie in diesem Zusammenhang ‚permanent' bzw. ‚lebenslang'?"
- **Frage 14**: „Wie äußert sich für Sie eine … positive Lernatmosphäre/negative Lernatmosphäre?"
- **Frage 15**: „Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach eine positive Lernatmosphäre für das Gelingen von Lernprozessen?"
- **Frage 16**: „Wie leisten Sie persönlich einen Beitrag zu einer positiven Lernatmosphäre? (Mit welchen Mitteln und Methoden?)"

Auf die qualitative **Frage 12** „Können Sie den Begriff ‚lebenslanges Lernen' auf Ihr persönliches Leben übertragen und wie sieht das konkret aus?" zeigen 96 % (23 von 24) der Antworten, wie und womit die Absolventen Lernen in Ihr Leben integrieren.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F12	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs
KC	KK	FG			
1	1	1	man lernt jeden Tag dazu	F12	1. Interview
1	1	1	lesen	F12	1. Interview
1	1	1	Fortbildungen	F12	1. Interview
1	1	1	dauernd neue Themen	F12	2. Interview
1	1	1	neue Lebenssituationen erfordern viel Dazulernen	F12	2. Interview
1	1	1	technische Neuerungen	F12	2. Interview
1	1	1	einlesen ins Neues	F12	2. Interview
1	1	1	neue Herausforderungen	F12	2. Interview
1	1	1	professionelles Reagieren	F12	2. Interview
1	1	1	immer wieder für neue Erfahrungen, Dinge offen sein	F12	3. Interview
1	1	1	Spaß daran haben, noch mehr zu lernen	F12	3. Interview
1	1	1	Ich wage mich gern mal an neue Aufgaben heran	F12	3. Interview
1	1	1	sich mit anderen auszutauschen	F12	3. Interview
1	1	1	Altes aufzufrischen, wieder neu zu entdecken	F12	3. Interview
1	1	1	von Natur aus neugierig	F12	4. Interview
1	1	1	Es macht Spaß immer wieder etwas Neues zu erfahren- dafür sollte man immer offen sein.	F12	4. Interview
1	1	1	Habe viel über PCs gelernt, aber auch viel über Schule im	F12	4. Interview
1	1	1	sich jung und unreif fühlen	F12	4. Interview
1	1	1	die Einsicht: Ich kann immer noch etwas verändern	F12	4. Interview
1	1	1	zu bekannten Sachen Neues hinzufügen	F12	4. Interview
1	1	1	bereit, bequeme Pfade zu verlassen	F12	4. Interview
1	1	1	Neues zu probieren	F12	4. Interview
			eine Grundeigenschaft	F12	4. Interview

Abbildung 129: Antworten zu Frage F12 „Können Sie den Begriff ‚lebenslanges Lernen' auf Ihr persönliches Leben übertragen und wie sieht das konkret aus?"

Generell lässt sich in allen Äußerungen eine grundsätzliche Lernbereitschaft erkennen. Die Neugier, permanent Neues zu lernen und zu erfahren, wird überdurchschnittlich häufig direkt und indirekt genannt: „dauernd neue Themen", „neue Lebenssituationen erfordern viel Dazulernen", „neue Herausforderungen", „von Natur aus neugierig", „die Einsicht: Ich kann immer noch etwas verändern", „zu bekannten Sachen Neues hinzufügen", „immer wieder für neue Erfahrungen, Dinge offen sein", „Spaß daran haben, noch mehr zu lernen", „Ich wage mich gern mal an neue Aufgaben heran" und „Es

macht Spaß immer wieder etwas Neues zu erfahren – dafür sollte man immer offen sein“, sind nur einige Äußerungen zu dieser Frage.

Die Absolventen erläutern die Begriffe „**permanent**“ und „**lebenslang**“ der **Frage 13** („Was bedeutet für Sie in diesem Zusammenhang ‚permanent‘ bzw. ‚lebenslang‘?") wie folgt:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F13	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs
KC	KK	FG			
1	1	1	Tatsachen, Dauerzustand	F13	1. Interview
1	1	1	nicht stehen bleiben	F13	1. Interview
1	1	1	Neuerungen	F13	1. Interview
1	1	1	vom Alten loslassen können	F13	1. Interview
1	1	1	mithalten können	F13	1. Interview
1	1	1	auf professioneller Ebene: viele Fortbildungen	F13	2. Interview
1	1	1	permanentes Nacharbeiten neuer Erkenntnisse	F13	2. Interview
1	1	1	auf dem neuesten Stand bleiben	F13	2. Interview
1	1	1	privat: neue Situation erfordern neues Handeln	F13	2. Interview
1	1	1	Offenheit/Neugier für alles	F13	2. Interview
1	1	1	Diskussionen mit Kollegen - täglich	F13	2. Interview
1	1	1	lernen durch Beobachten	F13	2. Interview
1	1	1	Lernen durch Fortbildungen	F13	2. Interview
1	1	1	sich Ideen anhören	F13	2. Interview
1	1	1	lernen durch informellen Austausch	F13	2. Interview
1	1		Das auch im Alltag zu tun, nicht nur ganz bewusst, sondern auch quasi nebenbei	F13	3. Interview
1	1		immer wieder auf Fortbidlungen gehen usw. sich nicht auf seinem Alter und Wissen ausruhen	F13	3. Interview
1	1		spontan	F13	4. Interview
1	1		selten gezielt	F13	4. Interview
1	1		Gespräche	F13	4. Interview
1	1		immer, man merkt es oft gar nicht	F13	4. Interview
1	1		Neugier auf Anderes, Unbekanntes	F13	4. Interview
1	1		andere Länder	F13	4. Interview
1	1		immer mit dem Bewusstsein, dass es keinen Endpunkt gibt	F13	4. Interview
2	2		sporadisch	F13	4. Interview

Tabelle 13: Antworten zu Frage 13 „Was bedeutet für Sie in diesem Zusammenhang ‚permanent‘ bzw. ‚lebenslang‘?“

Den Autoren sind folgende Pole oder Einzelkategorien ins Auge gefallen: Offensichtlich ist in den Köpfen klar verankert, dass Altes zwar eine stabilisierende Funktion hat, aber dennoch zugunsten von Neuem weichen muss. Dies geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst, sowohl durch formelles als auch durch informelles Lernen. Neugierde in vielen unterschiedlichen Feldern scheint ein Grundmotor für lebenslanges Lernen zu sein. Anerkannt scheint auch zu sein, dass Lernen etwas „Unvollendetes“, etwas „Unbegrenztes“ ist.

Auf die qualitative **Frage 14** danach, wie sich eine positive oder negative Lernatmosphäre äußert, ergibt sich zum Messzeitpunkt nach 4 Monaten ein erstaunliches Bild:

Lernatmosphäre	
positive	negative
in der Schule: Ruhe	zu viele Informationen auf einmal
gute Räume, Platz	null Bock-Haltung
Sauberkeit im Raum	schlechte Gruppendynamik
Ruhe für sich selbst	Widerstände in der Gruppe
gute Umgebung	"ja, aber"
Austausch	innerlich nicht bereit sein
Freiwilligkeit	wenn die Rahmenbedingungen nicht stimmen
Interessen von Kollegen	man wird zum Lernen gezwungen
gute Betreuung von Kindern	Thema/ Methode nicht auf die Interessen der Lernenden abgestimmt
das Thema sollte mich schon interessieren	
wenn keine äußeren oder emotionalen Belastungen stören	
genug Zeit	
gute Beziehungen zu Kollegen	
motiviert sein, selbst etwas zu tun	
anregende Themen	

Tabelle 14: Antworten zu Frage 14 „Wie äußert sich für Sie eine positive Lernatmosphäre/negative Lernatmosphäre?“

Die Wahrnehmung der Lernatmosphäre scheint in der Phase des Transfers deutlich an Wichtigkeit zu verlieren. Dies lässt den Schluss zu, dass die Lernatmosphäre das Lernen zwar positiv beeinflusst, jedoch gern in Vergessenheit gerät, wenn die Absolventen in das Praxisfeld zurückkehren. Besonders signifikant erscheint hier die Diskrepanz zwischen dem eigenen Erleben und der hohen Bewertung der positiven Lernatmosphäre als Lerner (Feedback-Befragung, Interview) und dem eigenen Wahrnehmen und Agieren als Führungskraft. Es scheint den Absolventen im beruflichen Alltag deutlich weniger wichtig zu sein, positive Lernatmosphären in den unterschiedlichen Kontexten bewusst als lernförderliche Rahmenbedingung zu initiieren.[1267]

[1267] Vgl. MÜLLER, A. 2008; S.9, S. 87ff. Dort werden sechs lernrelevanten Faktoren benannt, wovon einer der Lernort ist.

Die **Frage 15** „Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach eine positive Lernatmosphäre für das Gelingen von Lernprozessen?“ wird folgendermaßen beantwortet:

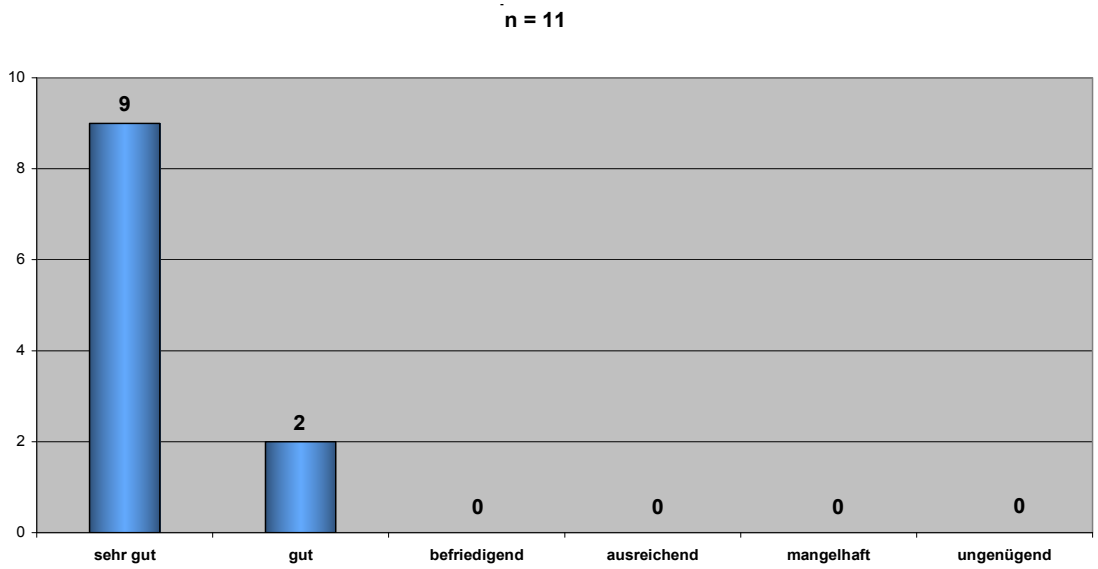


Abbildung 130: Antworten zu Frage 15 „Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach eine positive Lernatmosphäre für das Gelingen von Lernprozessen?“

Den Autoren fällt in diesem Zusammenhang auf, dass eine positive Lernatmosphäre sehr gern und fast selbstverständlich „konsumiert“ wird. Für die Führungskraft in der Rolle des Teilnehmers an einer Qualifizierung ist die Atmosphäre offensichtlich sehr wichtig. Jedoch scheint der Schritt, diese persönliche Erfahrung als eigene Verantwortlichkeit in die Rolle als Führungskraft zu integrieren, keine deutliche/bewusste Priorität zu haben. Führungskräfte als Coaches und Leader haben das Thema Lernkulturentwicklung als elementaren Auftrag – an jedem Tag, in jeder Situation und ein (Berufs-)Leben lang. Sie sind durch ihre Rolle ein Vorbild und schon deshalb in der Pflicht, gerade und besonders in instabilen Zeiten durch die Schaffung positiver Lernatmosphären die Lernbegeisterung und damit Veränderungsbereitschaft der Geführten bewusst zu fördern und aufrecht zu erhalten.

Die von den schulischen Führungskräften geäußerten Beiträge zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre in der eigenen Organisation scheinen teilweise „profan“ im Vergleich zum gebotenen Rahmen der Qualifizierung (**Frage 16** „Wie leisten Sie persönlich einen Beitrag zu einer positiven Lernatmosphäre?“). Die während der Ausbildung gegebenen Anregungen

sind nur bedingt erkennbar in den eigenen Berufsalltag übernommen worden. So finden sich auf die Frage nach den persönlichen Beiträgen zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre Äußerungen wie:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F16	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	sicheres ruhiges Auftreten	F16	1. Interview	1
1	1	1	Sinn erklären	F16	1. Interview	2
1	1	1	Rituale beibehalten	F16	1. Interview	3
1	1	1	Methodenwechsel innerhalb der Stunden	F16	1. Interview	4
1	1	1	offene, fröhliche Atmosphäre	F16	2. Interview	5
1	1	1	Fehlertoleranz	F16	2. Interview	6
1	1	1	angstfrei	F16	2. Interview	7
1	1	1	Freiwilligkeit	F16	2. Interview	8
1	1	1	Ehrlichkeit aller Beteiligten	F16	2. Interview	9
1	1	1	Authentizität	F16	2. Interview	10
1	1	1	Interesse am Gegenüber	F16	2. Interview	11
1	1	1	Mitdenken	F16	2. Interview	12
1	1	1	realistische Ziele	F16	2. Interview	13
1	1	1	klare Zielvorgaben im Einverständnis aller	F16	2. Interview	14
1	1		mich selbst für das Thema begeistern	F16	3. Interview	15
1	1		viele Methoden zur Auswahl stellen	F16	3. Interview	16
1	1		eine entspannte Atmosphäre herstellen	F16	3. Interview	17
1	1		die Themen/ Methoden im Vofeld mit den Beteiligten abklären und sie so mit einbeziehen	F16	3. Interview	18
1	1		Konfliktklärung	F16	4. Interview	19
1	1		lockere Atmosphäre, kein Druck, keine Probleme	F16	4. Interview	20
1	1		aufgeräumte Atmosphäre	F16	4. Interview	21
2	2	2	Ermahnungen	F16	1. Interview	1

Tabelle 15: Antworten zu Frage 16 „Wie schaffen Sie persönlich einen Beitrag zu einer positiven Lernatmosphäre? (Mit welchen Mitteln und Methoden?)“

Dabei scheinen die Teilnehmer jeweils nur die dargebotenen Inhalte der Qualifizierung als relevant für ihren Kompetenzzuwachs zu betrachten; die Rahmenbedingungen und umrahmenden Lernarrangements, die eine positive Lernatmosphäre unterstützen, fallen offensichtlich nicht unter die erstrebenswerten und damit ins Funktionsfeld zu integrierenden Kompetenzen. So sind Transfererfolge aus dem eigenen Erleben der Teilnehmer hier nicht nachzuvollziehen.[1268]

[1268] Das ist ganz sicher keine Besonderheit dieser Qualifizierung und schon gar nicht der Untersuchungssubjekte, sondern – nach den Erfahrungen der Autoren – ein häufig anzutreffendes Phänomen in und aus Qualifizierungen.

8.2.3.4 GRUPPENINTERVIEW: FRAGENBLOCK „THESEN“

Im abschließenden Fragenblock wird generell jede These einzeln den Teilnehmern vorgestellt und die Teilnehmer werden um ihre Bewertung gebeten. Nach diesem Messzeitpunkt lässt sich eine hundertprozentige Übereinstimmung mit der Forschungsthese 1 feststellen.

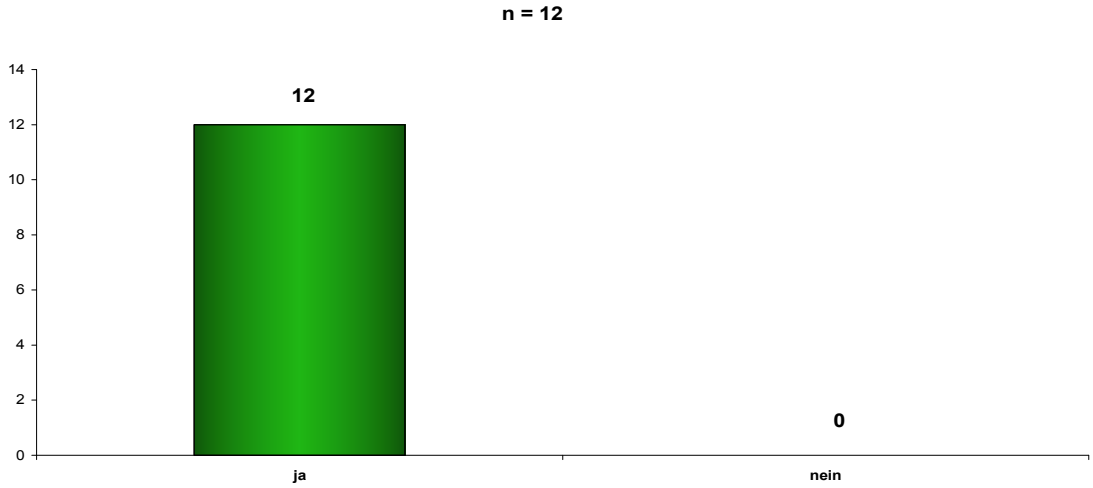


Abbildung 131: Antworten zu Frage F16 „Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des ‚Lernens als Dauerzustand‘, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandelungsanforderungen gerecht zu werden.“

8.3 Darstellung und Interpretation der Daten zur These 2

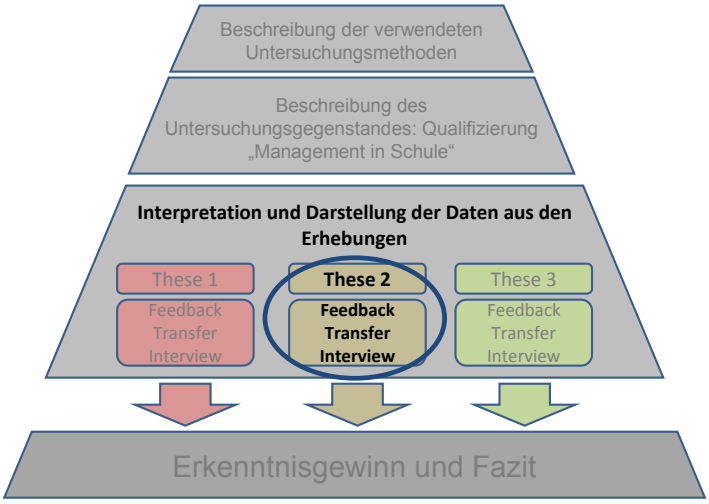


Abbildung 132: Kapitelübersicht zur Orientierung

> **These 2:** Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.

Der zweiten These werden die qualitativen und quantitativen Fragen der drei Erhebungswellen wie folgt zugeordnet:[1269]

Erhebungsphase	Fragenblock
Feedback	Inhalte der Qualifizierung (F3.1, F4.1) Beurteilung der flankierenden Bedingungen der Qualifizierung (F5.1, F5.2, F6.1) Veranstaltungsklima (F7.1) Transfer der Kursinhalte (F8.1, F8.2, F8.3, F8.5) Abschluss (F10.1, F10.2)
Transfer	Rückschau auf die Veranstaltung (F3.1, F3.2) Veränderungen bei den Teilnehmern (F4.1, F4.2) Blended Learning (F5.1, F5.2) Transfer der Kursinhalte (F6.1, F7.1)
Interview	Methodenbewertung (F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11) Selbsteinschätzung (F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25) Thesen (F27)

Tabelle 16: Zuordnung der Fragebogenkomplexe zu den relevanten Fragen der These 2

[1269] Die genaue Fragenzuordnung zu den Evaluationsabschnitten und Thesen findet sich im Anhang.

Die Aussagen der Teilnehmer aus den qualitativen Antworten ergeben im zusammenfassenden Überblick einen sehr hohen Grad der Übereinstimmung mit der von den Autoren formulierten zweiten These.

These 2	Feedback	Transfer	Interview	Gesamt
Positiv	29	118	110	257
Negativ	12	41	10	63
Neutral	17	72	2	91
Gesamt	**58**	**231**	**122**	**411**

Abbildung 133: Gesamtheit der offenen Antworten der drei Evaluationsphasen zu These 2

Die Aussagen der Teilnehmer ergeben einen sehr hohen Grad der Übereinstimmung mit der von den Autoren formulierten zweiten These.

8.3.1 Die Daten der Feedback-Evaluation (These 2)

Der Feedback-Evaluation sind folgende Frageblöcke mit ihren Fragen zugewiesen. Sie bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 2:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Inhalte der Qualifizierung	Frage F3.1	„Wie bewerten Sie den Praxisbezug der Kursinhalte im Schulalltag?“
	Frage F4.1	„Durchführung der Qualifizierung – Wie haben Sie die Qualifizierung insgesamt wahrgenommen?“
Beurteilung der flankierenden Bedingungen der Qualifizierung	Frage F5.1	„Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke/Beobachtungen bezüglich der Trainer (Eingehen auf Teilnehmer „online“)“
	Frage F5.2	„Hat Ihnen insgesamt in der Betreuung durch die Trainer etwas gefehlt?“
	Frage F6.1	„Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke/Beobachtungen bezüglich der Betreuung durch das Team der Cornelsen Akademie! (Eingehen auf Teilnehmer gesamt)“
Veranstaltungsklima	Frage F7.1	„Beurteilung des Veranstaltungsklimas – Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke hinsichtlich der Qualifizierungsatmosphäre!“ (Gruppenatmosphäre insgesamt)
Transfer der Kursinhalte	Frage F8.1	„Transfer der Kursinhalte – Ist Ihnen inhaltlich etwas zu kurz gekommen? Sind Fragen offengeblieben?"
	Frage F8.2	„Transfer der Kursinhalte – Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“
	Frage F8.3	„Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung?“

		(inklusive arithmetisches Mittel)
	Frage F8.5	„Wie bewerten Sie für die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“
Abschluss	Frage F10.1	„Gesamtbewertung der Qualifizierung im Anschluss der Veranstaltung“
	Frage F10.2	„In welchem Masse fühlen Sie sich nach der Teilnahme an der Qualifizierung auf eine Führungsaufgabe in der Schule vorbereitet?“

Tabelle 17: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 2.

8.3.1.1 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „INHALT DER QUALIFIZIERUNG“

Im Fragenblock „Inhalt der Qualifizierung“ werden die Teilnehmer zu „Praxisbezug“, „Variantenvielfalt“, „Gesamtumfang der Übungen“ und „Anspruchsniveau“ befragt.

Im folgenden **Fragenkomplex 3.1** („Wie bewerten Sie den Praxisbezug der Kursinhalte im Schulalltag?“) geben die Teilnehmer Rückmeldung zu einzelnen Aspekten der Kursdurchführung, die hier zur Wahrung der Übersichtlichkeit zusammenfassend dargestellt werden:

Fragen des Komplexes 3.1	arithmetisches Mittel
Praxisbezug	1,80
Variantenvielfalt Übungen	1,74
Gesamtumfang Übungen	2,02
Anspruchsniveau des Kurses	1,71

Tabelle 18: arithmetisches Mittel zum Fragenkomplex F3.1 „Inhalt der Qualifizierung“

Die als Skalenfragen analog dem Schulnotensystem codierten Fragen ergeben ein durchweg positives Bild. Die ‚schlechteste‘ Bewertung ergibt sich bei „**Gesamtumfang der Übungen**“ mit einer Note 2. Alle anderen Bewertungen liegen deutlich über dieser Bewertung. Die folgende Tabelle zeigt die vier Bewertungen im Detail:

Zur **Variantenvielfalt** der Übungen attestieren 89 % der Teilnehmer den Entwicklern des Kurses die Note „gut“ bis „sehr gut“. Lediglich 8 % sind mit der Übungsvielfalt zufrieden und weitere 3 % enthalten sich einer Antwort.

Den **Gesamtumfang** der Übungen innerhalb der Qualifizierung bewerten 78 % der Teilnehmer mit den Noten „gut“ bis „sehr gut“; 16 % mit

„befriedigend“ und 3 % „schlechter“. Weitere 3 % machen hierzu keine Angaben.

Dem **Anspruchsniveau** des Kurses geben die Absolventen mit 88 % Noten im Bereich „gut“ bis „sehr gut“. Das ist n. M. der Autoren ein durchaus bemerkenswertes Ergebnis. Nur 6 % finden das Niveau „befriedigend“, 3 % geben die Note „ausreichend“ und weitere 3 % enthalten sich einer Bewertung.

Besonders hervorzuheben ist die Benotung des **Praxisbezugs** der Kursinhalte, welche zu 85 % (99 von 116) als „gut“ bis „sehr gut“ bewertet werden. Darin sehen die Autoren eine Bestätigung dafür, dass die in der konkreten Qualifizierung vermittelten Inhalte offensichtlich passgenau auf die Bedarfe des Funktionsfeldes abgestimmt sind und sowohl Inhalt als auch Qualifizierungsdramaturgie genau im angemessenen Herausforderungs-bereich der Teilnehmenden liegen.

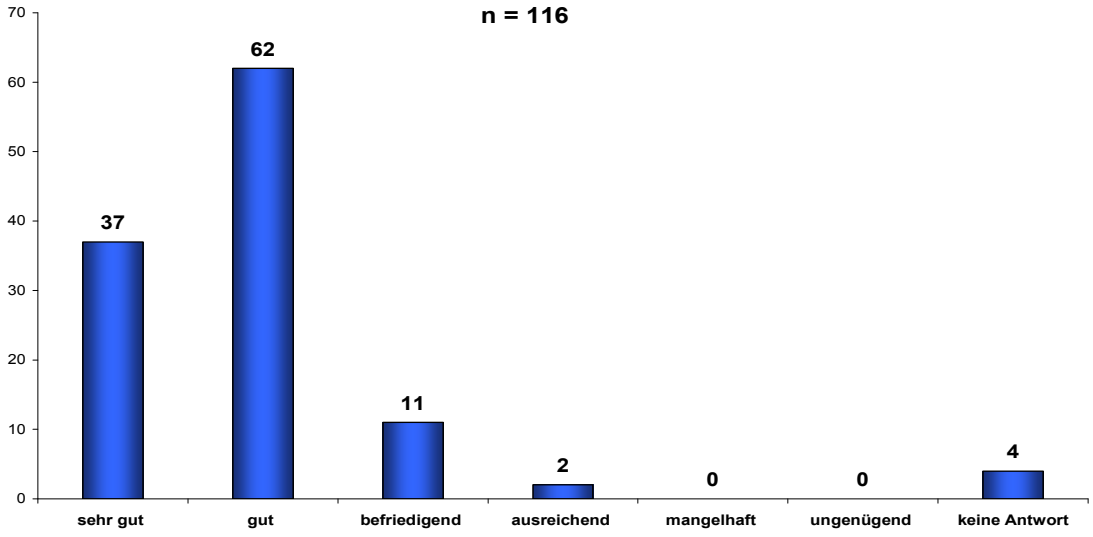


Abbildung 134: Antworten zu Frage F3.1 „Wie bewerten Sie den Praxisbezug der Kursinhalte im Schulalltag?“

Hervorzuheben ist in diesem Kontext die inhomogene Teilnehmerstruktur in Bezug auf das Vorwissen sowie auf die sehr unterschiedlich ausgeprägten Führungserfahrungen. Vorhandene inhomogene Voraussetzungen scheinen von der vorliegenden Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgie besonders gut aufgefangen zu werden, individuelle Lernprozesse werden offensichtlich von diesem Konzept besonders gut gestützt zu werden.

Der Fragenkomplex zur Durchführung der Qualifizierung (**Frage 4.1** „Durchführung der Qualifizierung – Wie haben Sie die Qualifizierung insgesamt wahrgenommen?“) ergibt ein sehr positives Bild. Die sechs

Themenkomplexe „**Lerntempo**“, „**Strukturierung der Inhalte**“, „**Umfang der Kursunterlagen**“, „**Gestaltung der Kursunterlagen**“, „**Anteil der selbstständigen Arbeit**“, „**Anteil der Einzelarbeit**“ werden von den Teilnehmern durchgehend mit „gut“ oder besser bewertet.

Fragen des Komplexes 4.1	arithmetisches Mittel
Lerntempo während des Kurses	2,07
Strukturierung der Inhalte des Kurses insgesamt	1,81
Umfang der Kursunterlagen	1,59
Gestaltung der Kursunterlagen	1,67
Anteil der selbstständigen Arbeit	2,05
Anteil der Einzelarbeit	2,05

Tabelle 19: arithmetisches Mittel zum Fragenkomplex F4.1 „Durchführung der Qualifizierung – Wie haben Sie die Qualifizierung insgesamt wahrgenommen?“

Gestützt wird die These 2 durch die Bewertung des **Lerntempos**. 78 % beurteilen das Lerntempo des Kurses mit „gut“ bis „sehr gut“, 12 % mit „befriedigend“, 6 % mit „ausreichend“ bis „mangelhaft“ und 4 % enthalten sich. An dieser Stelle lässt sich die Behauptung aufstellen, dass dieses positive Ergebnis aus der methodenimmanenten Möglichkeit zur sehr individuellen Einteilung und Steuerung der Lernzeit und -geschwindigkeit resultiert. Wiederholungen und individuell notwendige oder gewünschte Vertiefungen sind durch eine Vielzahl von Übungskonstruktionen, die vielfältigen Kursdokumentationen und Lernmedien möglich. Für die Weiterbildung im Bereich Führung scheint diese Methode besonders geeignet zu sein, da die Absolventen nicht nur das zu erwerbende Wissen im Rahmen einer zeitlichen Steuerung beeinflussen können, sondern auch die Intensität der Inhalte im Hinblick auf persönliche Voraussetzungen und den Bedarf der Entsendeorganisation anpassen können. Durch den Wechsel von Präsenz- und Online-Training ist es ihnen möglich, sowohl gesteuert zu werden (externes Feedback) als auch selbst organisiert und selbstreflexiv zu arbeiten.

Eine weitere Bestätigung vorhergehender Aussagen findet sich in der Bewertung der Frage nach der **Strukturierung der Kursinhalte** (79 % „gut“ bis „sehr gut“, 16 % „befriedigend“, 1 % „ausreichend“, 3 % Enthaltungen). Die Autoren entnehmen diesen Zahlen, dass eine hybride Aufbereitung von Kursinhalten (Curricula) offensichtlich den jeweiligen neuronalen Netzen des einzelnen Lerners besser entspricht als klassisch-lineare Inhalts-

strukturierungen. Passend zu diesen Aussagen fällt die Bewertung zum Umfang der **Kursunterlagen** aus. 87 % empfinden die Menge als gut bis sehr gut, nur 9 % finden diese befriedigend und 3 % haben keine Meinung geäußert.[1270] Anzumerken ist hier, dass eine Vielzahl von Materialien ausschließlich online zur Verfügung steht. Da die meisten Teilnehmer zu Beginn der Qualifizierung keine Erfahrung mit digitalen Lernmedien oder Blended Learning-Lerndramaturgien hatten, bringt dies eine veränderte Mediennutzung aller am Lernprozess Beteiligten mit sich. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass nach einem Qualifizierungszeitraum von 14 Wochen bei intensiver Nutzung der Online-Materialien ein Zuwachs sowohl an Medien- und damit auch an Lernkompetenz zu verzeichnen ist (im Rahmen der Feedback-Evaluation werden diese Themen noch nicht explizit abgefragt, jedoch werden diese Aussagen im Interview vertiefend beantwortet).
Die folgende Grafik zeigt, wie die Absolventen die Arbeitsweise in der Qualifizierung bewerten. Dabei werden das Mischungsverhältnis zwischen selbstständigem und trainergesteuertem Lernen sowie die Mischung von Einzelarbeit und Gruppenarbeit berücksichtigt. Bei der in der folgenden Grafik abgebildeten Gegenüberstellung beider ausdifferenzierter Fragestellungen fällt auf, dass im Bewertungsbereich gut bis sehr gut – trotz geringfügiger Abweichungen in der Verteilung – eine identische prozentuale Bewertung vorgenommen wird (jeweils 88 %).

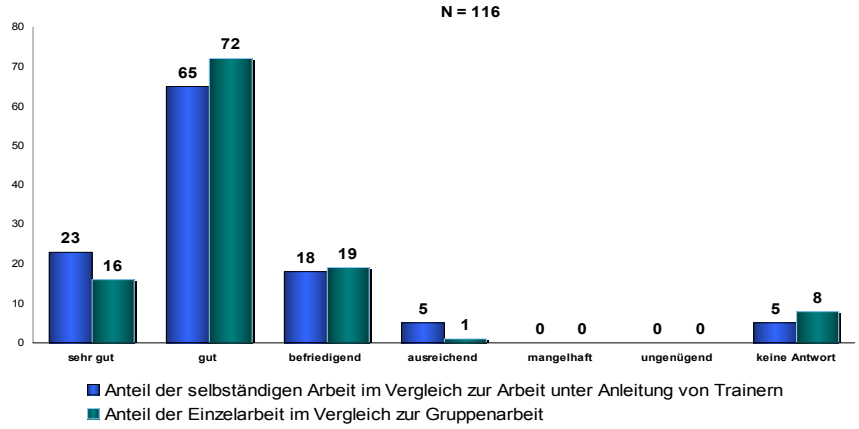


Abbildung 135: Antworten zu Frage F4.1 „Wie haben Sie die Qualifizierung insgesamt wahrgenommen? (Anteil der selbstständigen Arbeit, Anteil der Einzelarbeit)“[1271]

[1270] Weitere Information zu den Kursunterlagen werden in dieser Untersuchung nicht herangezogen und interpretiert, da sie für die Thesen nicht von elementarer Bedeutung sind.

[1271] Wie bewerten Sie den Anteil der selbstständigen Arbeit im Vergleich zur Arbeit unter Anleitung von Trainern? (Blau). Wie bewerten Sie den Anteil der Einzelarbeit im Vergleich zur Gruppenarbeit? (Grün).

Offensichtlich ist es mit dieser Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgie gelungen, eine ausgewogene Mischung an selbstorganisierten und begleiteten Lernformen zur Verfügung zu stellen sowie dem Autonomie-bedürfnis und der notwendigen sozialen Eingebundenheit als Gelingens-variablen des Lernens zu entsprechen.[1272]

8.3.1.2 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „BEURTEILUNG DER FLANKIERENDEN BEDINGUNGEN DER QUALIFIZIERUNG“

In diesem Fragenblock werden insbesondere die Rahmenbedingungen der Qualifizierung und deren Wirkung behandelt. Exemplarisch werden in dieser Untersuchung nur die Aussagen zur Online-Betreuung durch den Trainer und zur Betreuung durch die Akademie betrachtet. In der **Frage 5.1** „Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke/Beobachtungen bezüglich der Trainer“ wird das „**Eingehen auf Teilnehmer ‚online‘**“ und das „**Eingehen auf Teilnehmer ‚Präsenz‘**“ thematisiert.[1273]

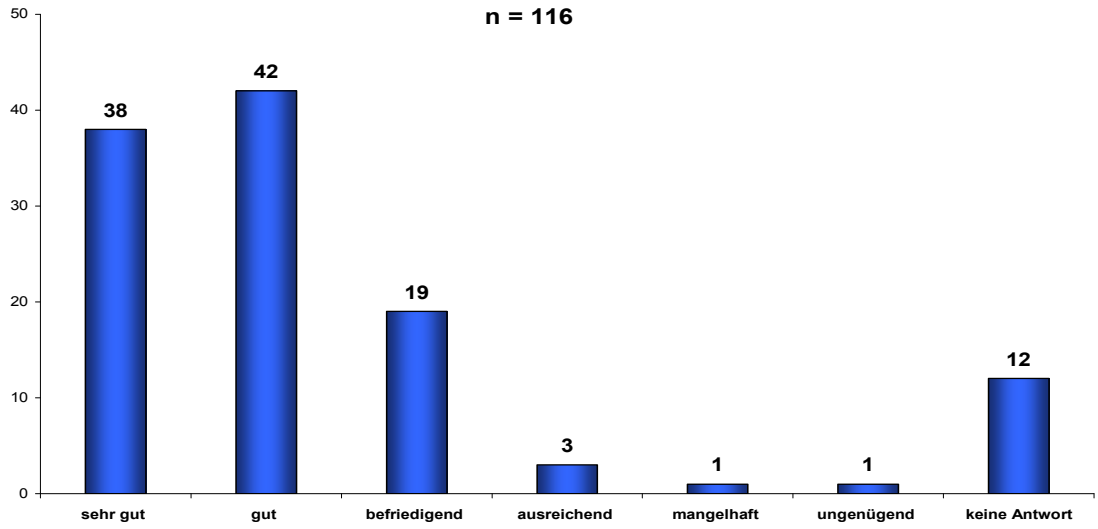


Abbildung 136: Antworten zu Frage F5.1 „Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke/Beobachtungen bezüglich der Trainer (Eingehen auf Teilnehmer ‚online‘)“

Die Onlinebetreuung wird von 69 % (80 von 116) der Antwortenden positiv wahrgenommen. Diese positive Bewertung bestätigt sich ebenfalls in den Antworten zu etwaigen Betreuungsdefiziten.

[1272] Vgl. DECI/RYAN 2000, S. 68ff. Die dritte Variable, die der Selbstwirksamkeitserfahrung, kann an dieser Stelle nicht aus den Daten belegt werden.

[1273] Die weiteren Fragestellungen haben für diese Erhebung keine Relevanz und werden aus diesem Grund nicht berücksichtigt.

Die häufigste Antwort auf die **Frage 5.2** nach einem potenziellen Defizit in der Betreuung durch die Trainer ist: „Nein“ (29 % entspricht 32 von 109).

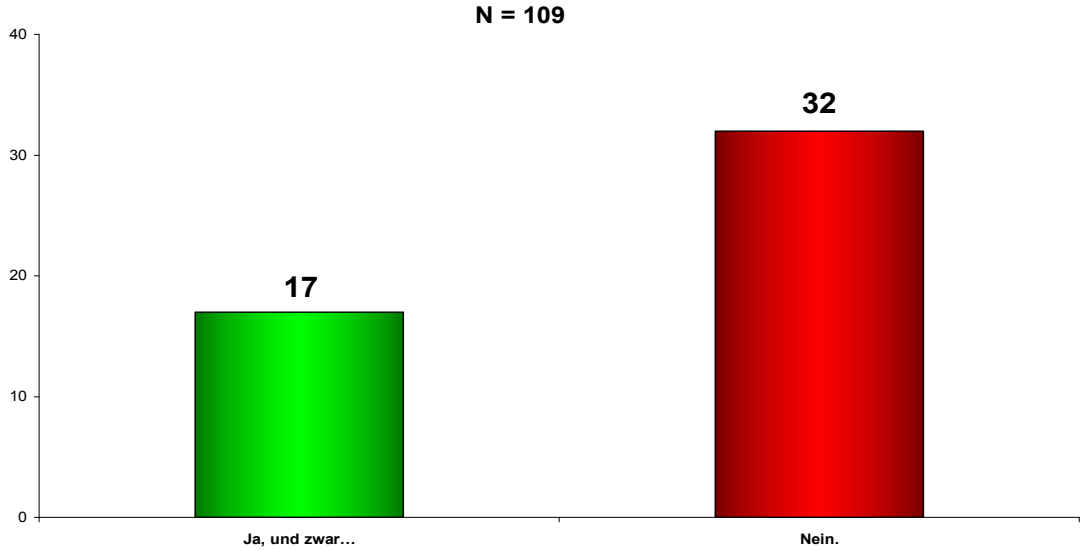


Abbildung 137: Antwort zu Frage F5.2 „ Hat Ihnen insgesamt in der Betreuung durch die Trainer etwas gefehlt?“

Vielfach gibt es bei unerfahrenen Lernern wie Lehrenden die Befürchtung, dass soziale Aspekte in den Onlinephasen des Lernens nur ungenügend berücksichtigt werden. Dass elaborierte Blended Learning-Szenarien sehr wohl eine sehr gute Begleitung und Anleitung von Einzellernern sowie Gruppen ermöglichen, zeigen die oben stehenden Ergebnisse.[1274] Wünsche an die Trainer sind beispielsweise „mehr Zeit für persönliche Gespräche zur eigenen Schwerpunktfindung“ oder „mehr individuelle Rückmeldungen auf Einzelleistungen“. Angemerkt werden ebenso die unterschiedlich bewerteten Trainerqualitäten.

Zurückzuführen ist dieses positive Ergebnis aus Sicht der Autoren sowohl auf die ausgewogene Blended Learning-Methode als auch auf den Einsatz von ausschließlich erfahrenen und als Blended Learning-Trainer qualifizierten Fachexperten in den Kursen.

[1274] Weitere Informationen zu den Trainern werden in dieser Untersuchung nicht herangezogen und interpretiert, da sie für die Thesen nicht von elementarer Bedeutung sind.

Unterstützt werden diese Aussagen durch die Bewertung der Betreuung, die die Teilnehmer durch die Mitarbeiter der Akademie erfahren haben (**Frage 6.1**):[1275]

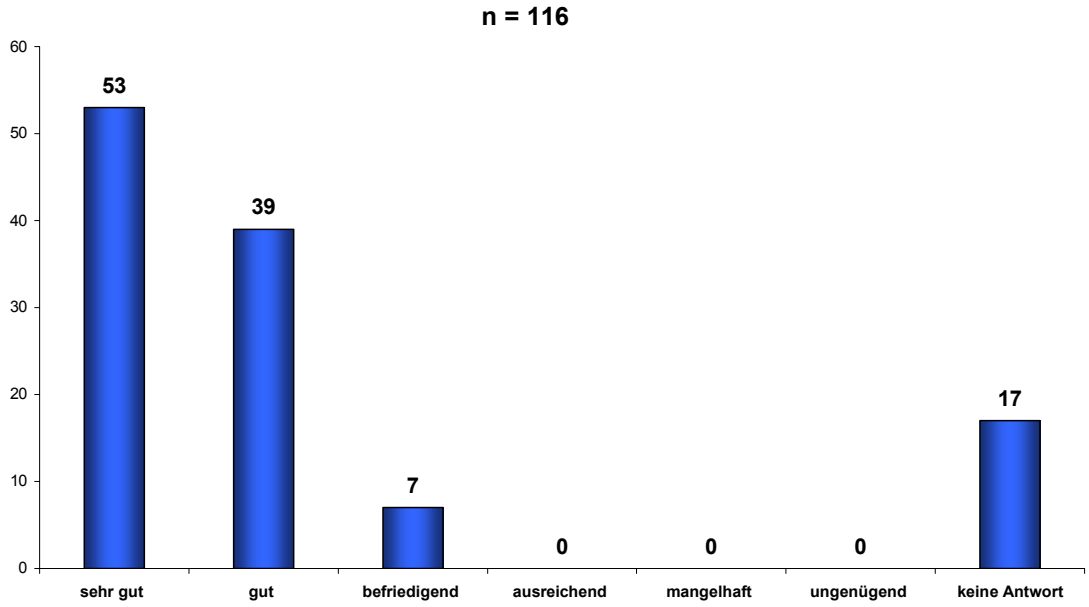


Abbildung 138: Antworten zu Frage F6.1 „Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke/Beobachtungen bezüglich der Betreuung durch das Team der Cornelsen Akademie (Eingehen auf Teilnehmer gesamt).“

79 % der Befragten (92 von 116) antworten mit gut bis sehr gut. Dieser positive Wert kann bei der Zufriedenheit in Bezug auf die eigene Entsendeorganisation in keiner Phase erreicht werden.

8.3.1.3 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „VERANSTALTUNGSKLIMA“

Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, das Veranstaltungsklima anhand der Kriterien „**Gruppenatmosphäre**“ sowie die „**Lernmotivation aller Teilnehmer insgesamt**“ zu bewerten.

Beide Aspekte bewerten die Teilnehmer sehr positiv (**Frage 7.1**). Signifikant sind die Werte der Lernatmosphäre und Lernmotivation besonders im Hinblick auf die für die Teilnehmenden unübliche Qualifizierungsmethode: Obwohl diese Lernerfahrung für nahezu alle Teilnehmer eine gänzlich neue ist, scheint das Setting sich keineswegs hemmend oder negativ auf diese Komponenten auszuwirken.

[1275] Weitere Informationen zu den Bewertungen in Bezug auf die Cornelsen Akademie werden in dieser Untersuchung nicht herangezogen und interpretiert, da sie für die Thesen nicht weiter relevant sind.

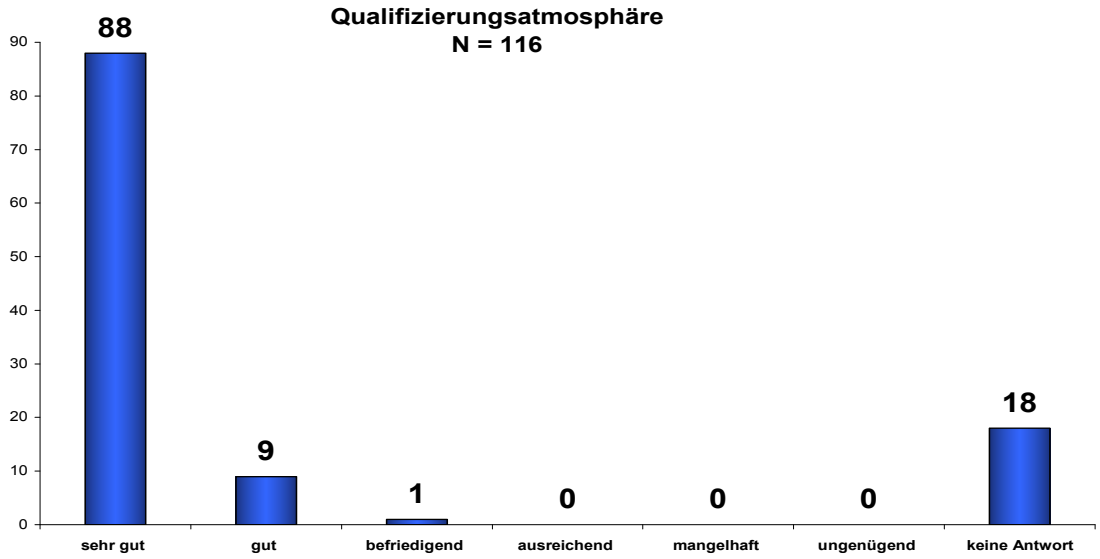


Abbildung 139: Antworten zu Frage F7.1 „Beurteilung des Veranstaltungsklimas – Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke hinsichtlich der Qualifizierungsatmosphäre“ (Gruppenatmosphäre insgesamt).

Ein überdurchschnittliches positives Ergebnis zeigt sich in Bezug auf die Qualifizierungsatmosphäre. Von den 116 Teilnehmern bescheinigen 97 eine sehr gute bis gute Atmosphäre, dies entspricht einem Wert von 97 %.
Die Lernmotivation wird im folgenden Graphen ebenfalls mit 81 % (36 „sehr gut“ und 58 „gut“ von 116) deutlich positiv bewertet.

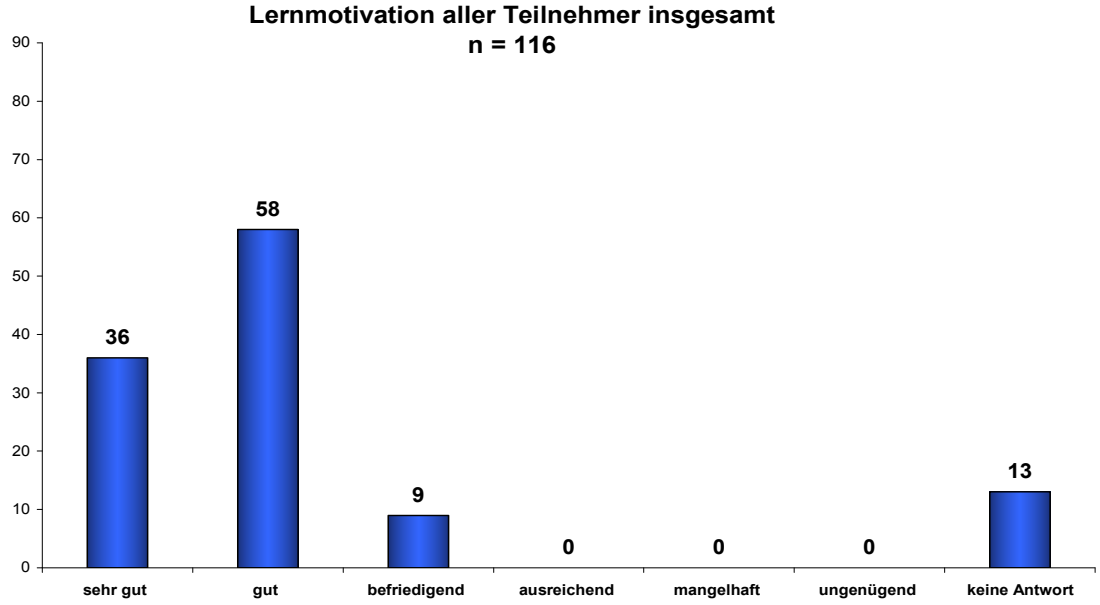


Abbildung 140: Antworten zu Frage F7.1 „Beurteilung des Veranstaltungsklimas – Bitte schildern Sie Ihre Eindrücke hinsichtlich der Qualifizierungsatmosphäre“ (Lernmotivation aller Teilnehmer insgesamt).

Die Autoren interpretieren die Ergebnisse dahin gehend, dass die Qualifizierungsdramaturgie die emotionale Grundvoraussetzung für gelungenes Lernen erfüllt, und das, obwohl sie eine sehr neue Lernerfahrung

für die Teilnehmer ist – diese die emotionale Grundvoraussetzung für gelungenes Lernen erfüllt.

8.3.1.4 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „TRANSFER DER KURSINHALTE“

Die Fragen zum „**Transfer der Kursinhalte**“ bilden einen Schwerpunkt innerhalb der Feedback-Evaluation. Die folgenden Fragen scheinen den Autoren relevante Aussagen zu ermöglichen, um die These 2 zu stützen:

- **Frage 8.1:** „Transfer der Kursinhalte – Ist Ihnen inhaltlich etwas zu kurz gekommen? Sind Fragen offengeblieben?“
- **Frage 8.2:** „Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“
- **Frage 8.3:** „Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung?“
- **Frage 8.5:** „Wie bewerten Sie die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“

In den nun folgenden Darstellungen werden die Aussagen hinsichtlich des Kompetenzzuwachses in Bezug auf die sieben Fragenkomplexe der Qualifizierung quantitativ abgefragt. Den Autoren fällt auf, dass als weiterer Kompetenzzuwachs die Medienkompetenz, welche nicht direkter inhaltlicher Bestandteil der Qualifizierung ist, ebenfalls eine deutlich positive Bewertung erhält und offensichtlich stark gestiegen ist.

Gefragt danach, ob den Teilnehmern Inhalte ‚gefehlt‘ haben (**Frage 8.1** „Transfer der Kursinhalte – Ist Ihnen inhaltlich etwas zu kurz gekommen? Sind Fragen offengeblieben?“), antworten 72 % (73 von 102) der Befragten mit „Nein“. Offensichtlich passen die Inhalte sowohl zu den Anforderungen des Arbeitsplatzes als auch zu den eigenen Rollenerwartungen.

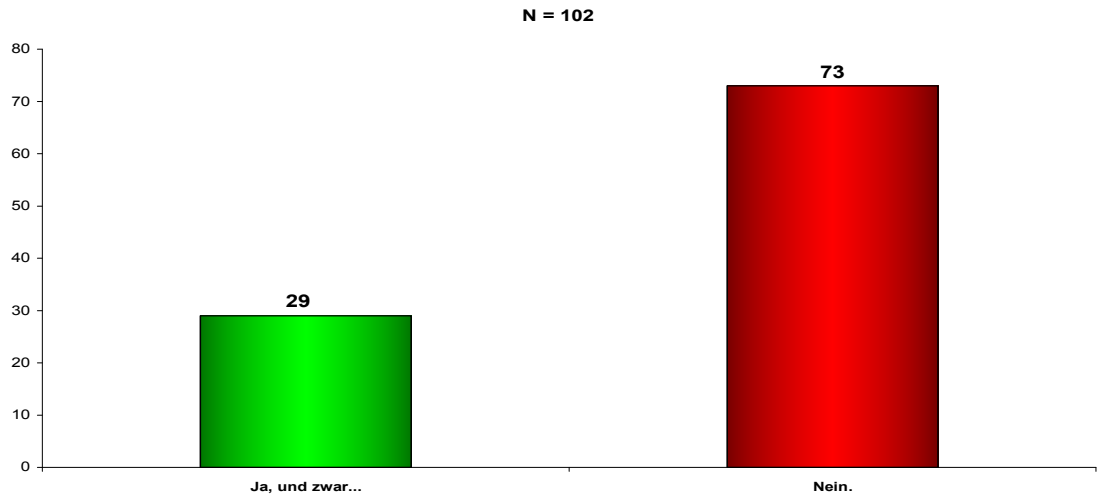


Abbildung 141: Antworten zu Frage F8.1 „Transfer der Kursinhalte – Ist Ihnen inhaltlich etwas zu kurz gekommen? Sind Fragen offengeblieben?"[1276]

Ein Viertel der Befragten wünschen sich die Vertiefungen einzelner Themenkomplexe oder äußerten Wünsche, die aus folgenden Zitaten ersichtlich werden:

> „Gelegenheit zum öffentlichen Austausch mit Feedback über die konkrete Umsetzung von Modus F an den einzelnen Schulen." (Feedback-Evaluation, Frage F8.1, K1)

> „Gemeinsame Analyse von kleinen Filmbeiträgen zum Thema „Teamarbeit" oder „Leitung von Besprechungen" wäre evtl. eine Möglichkeit gewesen, Führungsverhalten zu diskutieren, ohne eine Person aus dem Teilnehmerkreis in Bedrängnis zu bringen" (Feedback-Evaluation, Frage F8.1, K1)

> „Manchmal hätte ich mir eine Zusammenfassung nach wichtigen Lernschritten erwünscht." (Feedback-Evaluation, Frage F8.1, K6)

> „Viele Themengebiete wurden nur angeschnitten und sind unreflektiert geblieben." (Feedback-Evaluation, Frage F8.1, K7)

Die **Frage 8.2** („Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?") erfasst die Erwartungen der Teilnehmer an die Qualifizierung. Mit zu 80 % (93 von 116) „gut" bis „sehr gut" bewerten die Teilnehmer diese Frage positiv.

[1276] In diesem Kontext ist die farbliche Darstellung möglicherweise irreführend. Der rot gestaltete Graph zeigt eine deutliche Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Inhalten der Qualifizierung und ist im Zusammenhang mit der These 2 positiv zu verstehen.

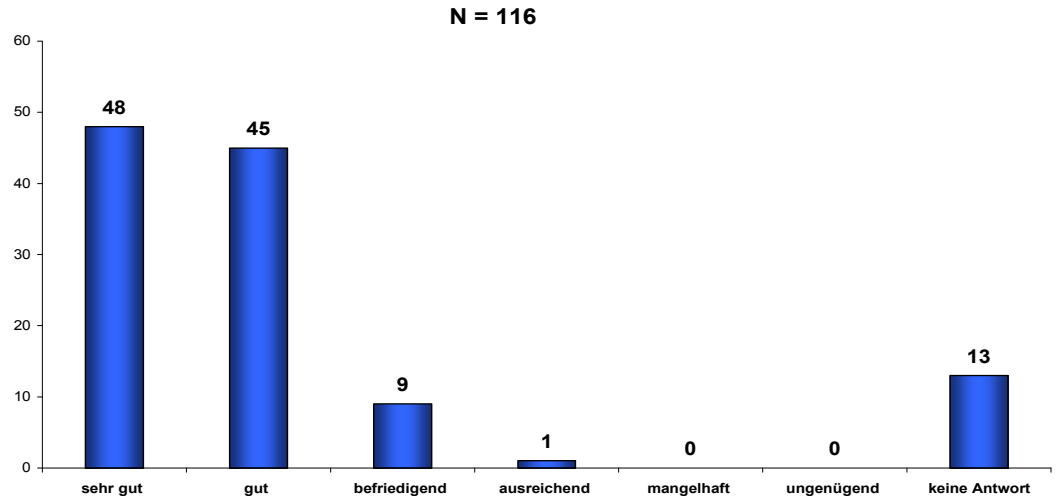
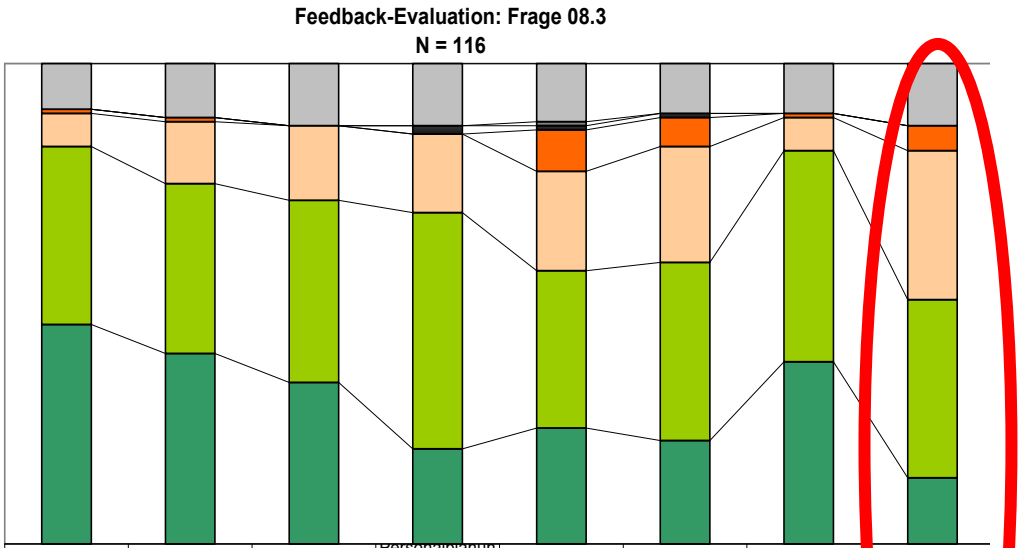


Abbildung 142: Antworten zu Frage F8.2 „Transfer der Kursinhalte – Inwieweit wurden die Erwartungen, die Sie vor Beginn der Qualifizierung hatten, erfüllt?“

In den offenen Antworten äußern sich einige Teilnehmer kritisch über mangelhafte Information im Vorfeld der Veranstaltung. Die Autoren gehen davon aus, dass es während der ersten Präsenzphase gelungen ist, die Qualifizierung so einzuführen, dass sowohl Erwartungen geweckt und Übernahme von Selbstverantwortung für das eigene Lernen geschaffen werden konnten.[1277]

Im Weiteren (**Frage 8.3** „Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung?“) wird von den Teilnehmern der konkrete Kompetenzzuwachs pro Themenfeld der Qualifizierung bewertet. Dabei stellen die sieben Themenfelder der Veranstaltung die Basis dar und werden um eine zusätzliche Frage nach dem Zuwachs der Medienkompetenz ergänzt.

[1277] Vgl. BESSOTH 2007, S. 13.



	Kommunikationspsychologie - 1.59	Motivation - 1.72	Führung & Changemanagement - 1.79	Personalplanung & -entwicklung - 2.02	Qualitätsmanagement - 2.23	Evaluation & Unterrichtsqualität - 2.19	Teamentwicklung - 1.67	Medienkompetenz - 2.32
keine Antwort	11	13	15	15	14	12	12	15
ungenügend	0	0	0	0	1	0	0	0
mangelhaft	0	0	0	2	1	1	0	0
ausreichend	1	1	0	0	10	7	1	6
befriedigend	8	15	18	19	24	28	8	36
gut	43	41	44	57	38	43	51	43
sehr gut	53	46	39	23	28	25	44	16

Abbildung 143: Antworten zu Frage F8.3 „Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung?“ (inklusive arithmetisches Mittel)

Bei den Ergebnissen ist auffällig, dass die Teilnehmer die Themen Teamentwicklung, Motivation sowie Kommunikation für Führungskräfte mit besonderem Zuwachs rückmelden. Bemerkenswert daran ist, dass gerade die Themen mit einem hohen Kompetenzzuwachs benannt werden, die traditionell bevorzugt in klassischen Präsenztrainings vermittelt werden. Offensichtlich schafft es dieser Blended Learning-Ansatz ebenso gut, derartige Soft-Skill-Themen wirksam zu trainieren. Die Vielzahl der Medien, Methoden, Kommunikations- und Interaktionsvarianten scheint die Wirksamkeit der Anwendung der Themenfelder zu unterstützen. Beim Betrachten der grafischen Auswertung ist deutlich zu erkennen, dass alle Themenkomplexe als überdurchschnittlich positiv bewertet werden. Diese Werte zeigen, dass genau diese Themenkomplexe relevant sind und angewendet werden. Darüber hinaus fallen die vielen Enthaltungen zu dieser Frage auf. Die Autoren folgern daraus, dass diese Fragen für einige Personen zu diesem Zeitpunkt noch nicht beantwortbar sind. Zu erwähnen ist, dass es bei der Abfrage zu einer Irritation seitens der Teilnehmer kommen kann, da die realen Themenkomplexe mit dem begleitenden Thema der Medien-

kompetenz im gleichen Zuge abgefragt werden. Die Methode sowie die damit verbundene Möglichkeit zur individuellen Erweiterung der Medienkompetenz werden nur während der ersten Präsenzphase kurz thematisiert. Im Verlauf der 14 Wochen stehen ausschließlich die Inhalte im Vordergrund; die Mediennutzung erfolgt passend zu den jeweils intendierten Qualifizierungszielen. Eine Thematisierung auf Metaebene zu sinnvollen Mediennutzungskonzepten erfolgt nicht (**Frage 8.3** „Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung? (Medienkompetenz)“). Der Zuwachs an Lern- und Veränderungskompetenz wird in dieser Evaluationsphase nicht explizit abgefragt.

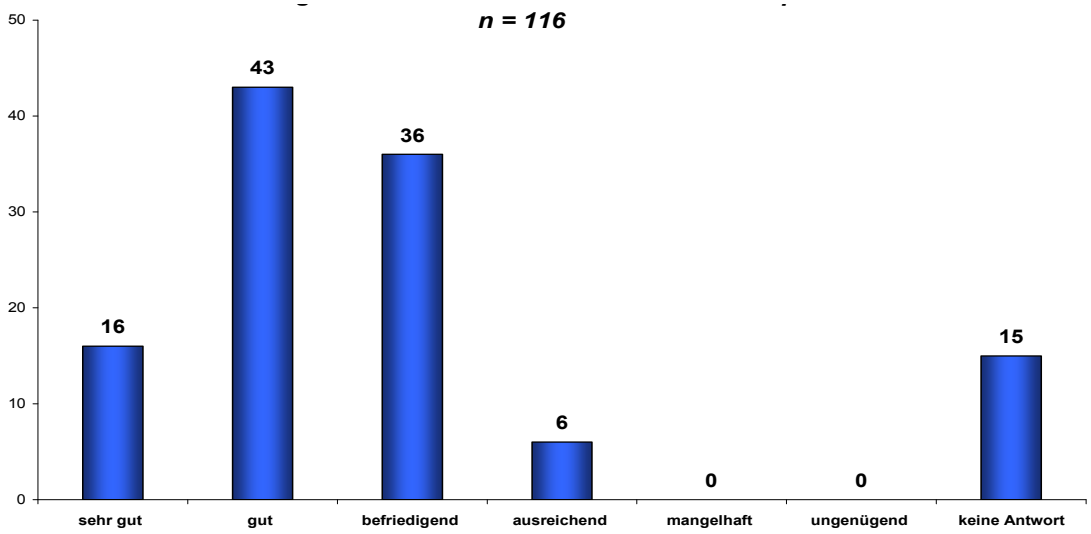
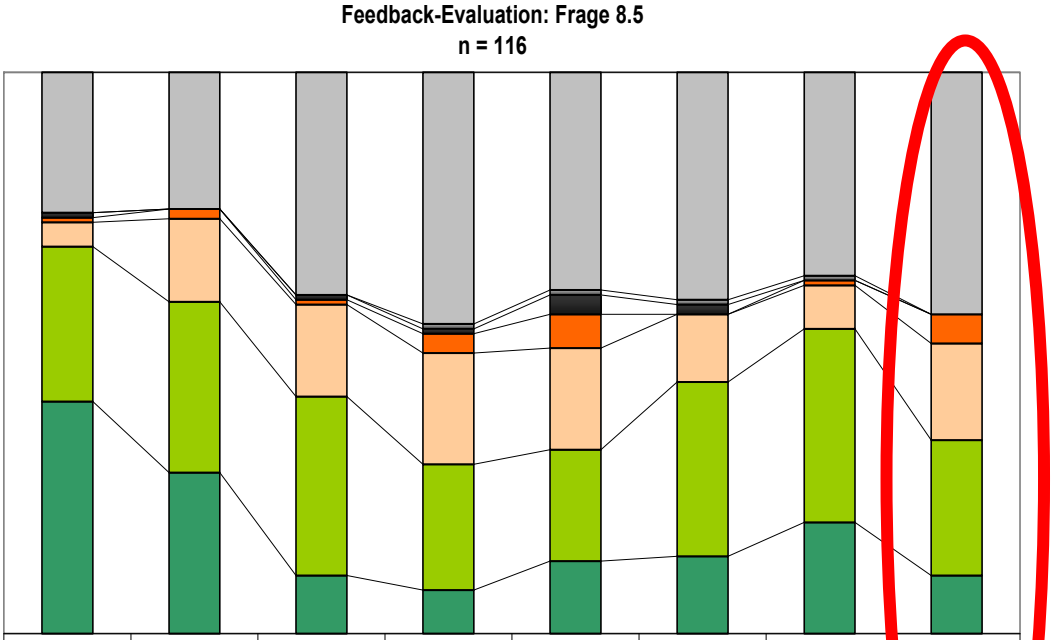


Abbildung 144: Antworten zu Frage F8.3 „Wie bewerten Sie Ihren Kenntniszuwachs bezüglich der einzelnen Themenbereiche innerhalb der Qualifizierung? (Medienkompetenz)“

Im Kontext der Forschungsthese 2 ist der Aspekt der Erweiterung der Medienkompetenz besonders hervorzuheben. Da nicht explizites, sondern sekundäres Qualifizierungsziel (durch die Qualifizierungsmethode zusätzlich gegeben), sind hier die positiven und sehr positiven (51 % – 59 von 116) bis befriedigenden (31 % – 36 von 116) Bewertungen hervorzuheben. Die Autoren interpretieren diese Ergebnisse dahin gehend, dass sich durch das Erleben der Qualifizierungsinhalte gekoppelt an die Qualifizierungsmethode belegbar Kompetenzzuwächse auch in diesen Feldern eingestellt haben.

Vertiefend werden die Teilnehmer in **Frage 8.5** zudem gefragt, wie sie in jedem dieser Themenfelder die Umsetzungsmöglichkeiten für ihr praktisches Handeln beurteilen. Die Absolventen bestätigen in ihren diesbezüglichen Rückmeldungen, dass sie besonders in den Themenfeldern, in denen sie

sich selbst den größten Kompetenzzuwachs attestieren, die besten Umsetzungschancen in ihrem Funktionsfeld sehen. Besonders auffallend bei dieser Frage 8.5 ist die hohe Anzahl an Enthaltungen. Gründe dafür sind wahrscheinlich, dass die Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt noch verhalten in ihren Umsetzungsprognosen sind und sich nicht festlegen wollen.



	Kommunikationspsychologie - 1.56	Motivation - 1.86	Führung & Changemanagement - 2.17	Personalplanung & -entwicklung - 2.45	Qualitätsmanagement - 2.51	Evaluation & Unterrichtsqualität - 2.12	Teamentwicklung - 1.89	Medienkompetenz - 2.30
keine Antwort	29	28	46	52	45	47	42	50
ungenügend	0	0	0	1	1	1	1	0
mangelhaft	1	0	1	1	4	2	0	0
ausreichend	1	2	1	4	7	0	1	6
befriedigend	5	17	19	23	21	14	9	20
gut	32	35	37	26	23	36	40	28
sehr gut	48	33	12	9	15	16	23	12

Abbildung 145: Antworten zu Frage F8.5 „Wie bewerten Sie die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“ (inklusive arithmetisches Mittel)

Wenngleich in der Gesamtbetrachtung positiv, bewerten die Teilnehmer der Qualifizierung ihre Umsetzungsmöglichkeiten der Themen wie bspw. „Personalplanung und -entwicklung“, „Führung und Change Management“ sowie „Qualitätsmanagement“ als schwierig. Dies kommt in der Betrachtung der Mittelwerte nicht sehr deutlich zum Ausdruck, zeigt sich aber in der obigen Detaildarstellung und wird durch die offenen Antworten gestützt.

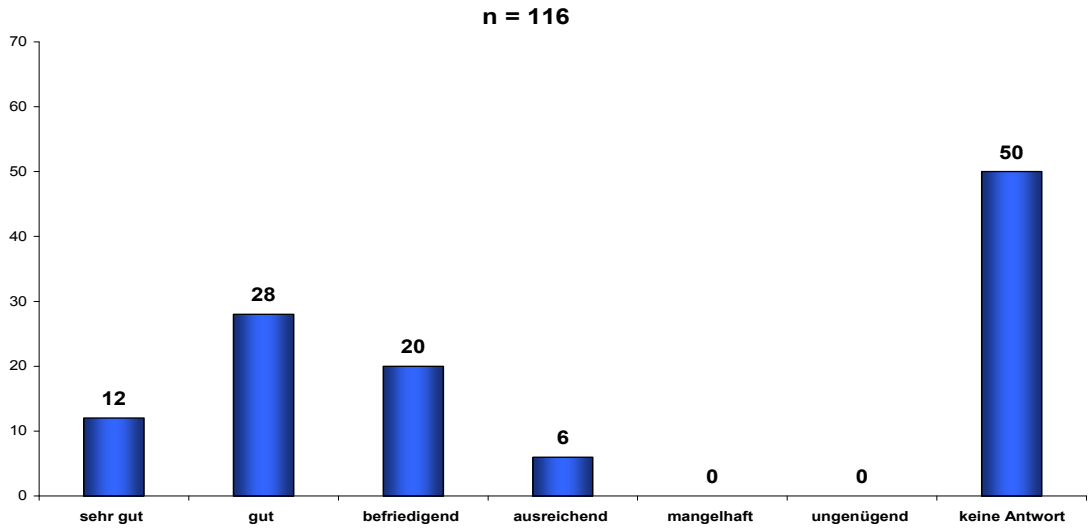


Abbildung 146: Antworten zu Frage F8.5 „Wie bewerten Sie für die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln? (Medienkompetenz)“

Die Umsetzungserwartungen der von ihnen erworbenen Medienkompetenzen fallen signifikant ab: Offensichtlich sehen die Absolventen einen geringen bis unklaren Einsatzort ihrer in der Qualifizierung gewonnen Medienkompetenz im Funktionsfeld. Für die Autoren stellt sich hier die Frage, welche integrierte Mediennutzung in den Schulen Realität ist – eine Forschungsfrage, die sich zu untersuchen lohnen würde.

8.3.1.5 FEEDBACK-EVALUATION: FRAGENBLOCK „ABSCHLUSS“

Die ausgewählten Zitate sind von den vorhergehenden Frageblöcken unabhängig geäußerte Rückmeldungen auf die Bitte, weitere Kritik, Lob und Anregungen jeder Art zu geben. Diese Zitate enthalten aus Sicht der Forschenden Aspekte der veränderten Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz.

> „Alles in allem war der Kurs eine interessante Erfahrung, mit vielen neuen Erkenntnissen, Ideen und Gedanken. Ihr Trainer Herr K. hat es geschafft, die ganze Gruppe 7 Stunden lang bei der Stange zu halten- Motivation pur! Kompliment! Ich habe eine ganze Reihe von sehr sympathischen und netten Kollegen kennengelernt, man hat sich über Schule ausgetauscht und ich habe mich mit meinem Computer auseinandergesetzt (VK!) Ich bin recht zuversichtlich, dass mir alles, was ich in den letzten 14 Wochen gelernt habe, in irgendeiner Form in Zukunft von Nutzen sein wird.“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ4)

> „Viel mehr Führungspersonen in den Schulen sollten an einer Qualifizierung dieser Qualität teilnehmen. Insgesamt großes Lob!“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ5)

„Der Kurs war sehr gewinnbringend und hat mich sehr gut auf meine zukünftige Arbeit (Modus F: Stufenleiter) vorbereitet. Bei den Präsenztagen in Berlin wurde sehr effizient gearbeitet, die Auswahl der Lokalität war hervorragend, ebenso unsere kompetenten Referenten, besonders zu erwähnen Frau D. Etwas differenzierter müssten die Hausaufgaben im Online-Block erfolgen: Bei der vielen Arbeit zum Ende des Schuljahres war es teilweise nicht möglich, die Aufgaben mit der selbst gewünschten Sorgfalt zu bearbeiten. Die Lektüre ist sehr gut. Ich werde sie in Zukunft immer wieder zur Hand nehmen.“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ6)

Bespiele für negative Teilnehmeräußerungen zur Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz sind:

„1. Man sollte die einzelnen Teilnehmer über die Bedeutung der Hausaufgaben entscheiden lassen. Nicht alle waren wirklich ergiebig. 2. Es gibt Zeiten in der Schule, da bleibt für die sorgfältige Erledigung der Aufgaben nicht genügend Zeit (da sind auch die dienstlichen Aufgaben wichtiger). 3. Die VK-Termine waren für mich völlig unergiebig (Thematik, Art und Weise der Durchführung, Verhältnis von Zeitaufwand und Ergebnis).“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ3)

„Der Bearbeitungszeitraum für die Hausaufgaben im Virtuellen Klassenzimmer sollte flexibler gehandhabt werden. Oftmals waren es interessante Aufgabenstellungen, die für eine richtige Bearbeitung einfach mehr Zeit erfordert hätten. Dies ist in der doch recht korrektur- und arbeitsintensiven Zeit vor Weihnachten bzw. vor den Zwischenzeugnissen häufig nicht möglich gewesen. Mehrmals fand ich eine Aufgabe interessant und während ich mir noch Gedanken darüber machte, war die Bearbeitungszeit schon wieder abgelaufen.“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ3)

„Die Präsenstage waren außerordentlich motivierend und zur Auseinandersetzung mit der eigenen Position geeignet. Das Programm war dicht, die Zeit wurde sehr gut genützt! (Kein Leerlauf!) Es war angenehm, dass die Kursleiter unterschiedliche Persönlichkeiten sind und verschiedene Stile repräsentieren. Die Zeit für die Hausaufgaben bzw. Forumsaufgaben war mir häufig neben dem sonstigen Unterrichtsbetrieb zu knapp. Da waren meiner Meinung nach die Vorgaben bzw. Erwartungen nicht realistisch genug. Die Wirkungsmöglichkeiten sind entscheidend vom Selbstverständnis der Schulleiter abhängig.“ (Feedback-Evaluation, Frage F11.1, NZ5)

8.3.2 DIE DATEN DER TRANSFEREVALUATION (THESE 2)

Der Transferevaluation sind folgende Frageblöcke mit ihren Fragen zugewiesen. Sie bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die zweite These.

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Rückschau auf die Veranstaltung	Frage F3.1	„Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule' schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am wenigsten gefallen?"
	Frage F3.2	„Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule' schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am besten gefallen?"
Fragenblock: Rückschau auf die Veranstaltung	Frage F4.1	„In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Meinung nach nicht erfolgreich? (Erfahrungen in der Umsetzung)"
	Frage F4.2	„Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden? (Erfahrungen in der Umsetzung)"
Blended Learning	Frage F5.1	„Erfahrungen in der Umsetzung (2) – „Das Blended Learning-Konzept führt – wie Sie es in der Qualifizierung ‚Management in Schule' erlebt haben –Phasen des selbstverantwortlichen Lernens, des begleitenden Lernens, der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit zusammen. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit dieser Lernform."
	Frage F5.2	„Erfahrungen in der Umsetzung (2) – „In der Qualifizierung ‚Management in Schule' haben Sie auch erlebt, wie Lernsituationen im Zusammenspiel verschiedener moderner Informations- und Kommunikationstechniken begleitet werden können. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit diesem Medieneinsatz."
Transfer der Kursinhalte	Frage F6.1	„Wenn Sie sich selbst beobachten ... Hat sich Ihrer Ansicht nach an Ihren persönlichen Einstellungen, Herangehensweisen, Fähigkeiten im Schulalltag etwas geändert?"
	Frage F7.1	„Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?"

Tabelle 20: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese bilden die Basis für die Auswertung und Interpretation der Daten im Bezug auf die These 2.

8.3.2.1 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK „RÜCKSCHAU AUF DIE QUALIFIZIERUNG“

Die Rückschau auf die Qualifizierung endet mit zwei qualitativen Fragen zur Bewertung der Gesamtmaßnahme, den Potenzialen und Defiziten. Dabei haben die Teilnehmer die Gelegenheit, zu benennen, was ihnen **am besten** (**Frage 3.2**) und **am wenigsten** (**Frage 3.1**) an der Qualifizierung gefallen hat. Es sei darauf hingewiesen, dass die Absolventen häufiger (Mehrfachnennungen sind möglich) auf die positive Frage 3.2 (N = 53) antworten als auf die negative Frage 3.1 (N = 30). Für die Daten dieser beiden offenen Fragen werden Items gebildet:

- **Frage 3.1**: „Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule‘ schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme **am wenigsten** gefallen?“
- **Frage 3.2**: „Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule‘ schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme **am besten** gefallen?“

Auf die **Frage 3.1** sind die Rückmeldungen breit gefächert. Kritische Äußerungen beziehen sich u. a. auf den hohen Arbeitsaufwand und die Menge des Inhalts, auf die Arbeit in der Lernplattform, auf die Methode des Online-Lernens oder auf den Tagungsort.

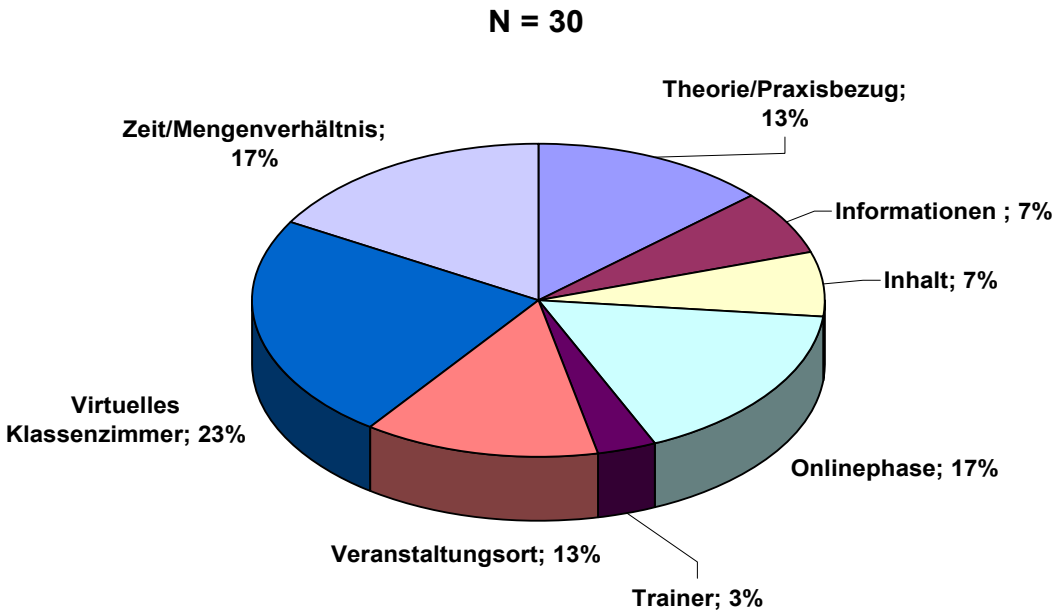


Abbildung 147: Antworten zu Frage F3.1 „Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule‘ schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am wenigsten gefallen?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Aus diesen Äußerungen der Teilnehmer geht hervor, dass die Art des Online-Lernens eine neue, ungewohnte Lernerfahrung darstellt. Das klassische Präsenzlernen ist die übliche Lernform; das kontinuierliche Arbeiten an Inhalten über einen längeren Zeitraum und über andere Medien fordert viele der Qualifizierungsteilnehmer über ihr gewohntes Maß hinaus. Das relativ schlechte Abschneiden des Virtuellen-Klassenzimmer-Tools lässt sich auf folgende Umstände zurückführen: Es ist ein technisch komplexes Tool, das einigen Einarbeitungsaufwand notwendig macht. Da die Laufzeit der Qualifizierung sich über 14 Wochen erstreckt und nur vier Sitzungen im virtuellen Klassenzimmer stattfinden, steht für viele der Einarbeitungsaufwand in keinem Verhältnis zum Mehrwert. Gerade für einen ungeübten Anwender ist das Arbeiten im Internet häufig mit Unsicherheiten und Ängste verbunden, erst über regelmäßige Anwendungen entstehen Sicherheit und Nutzenerkenntnis. Darüber hinaus erfordert die Handhabung aufseiten der Agierenden eine gewisse Kenntnis über mögliche technische Unzulänglichkeiten und eine damit verbundene Fehlertoleranz.[1278] Das gemeinsame Lernen in einem virtuellen Klassenzimmer schafft – wie jede Präsenzsituation – eine gewisse Gruppendynamik, die sich jedoch von der in der Präsenzsituation unterscheidet. Auch dies erfordert neue Routinen und Lerngewohnheiten, die sich erst durch regelmäßige Nutzungserfahrung ausbilden. Der Hang zum Lehren, Dozieren und Vortragen belastet die Teilnehmenden in diesem Setting noch schneller und direkter als im klassischen Präsenzlernen. Damit hier Lernen als fruchtbar wahrgenommen werden kann, müssen Lehrende wie Lernende ihre Gewohnheiten zugunsten einer ausgeprägten Interaktionsorientierung umstellen. Ein stärker teilnehmerintegrierendes Vorgehen erleben die Absolventen als wirksam und positiv; zahlreiche geplante Interaktionen zwischen allen anwesenden Personen ermöglichen eher positive Lernerfahrungen in diesem Tool.[1279]

Negative Aussagen der Teilnehmer verdeutlichen dies:

> „So nett es war – und es war für mich interessant das einmal ausprobiert zu haben – so haben die virtuellen Klassenzimmer doch,

[1278] Annahme der Autoren: Ein in unserem Kulturkreis weitverbreitetes Phänomen ist die Fokussierung auf Fehler, Schwächen bzw. Defizite und nicht auf die daraus entstehenden positiven Lernmöglichkeiten.
[1279] Vgl. REß o. J., deren Aussagen sich mit den Erfahrungen der Autoren decken.

gemessen am Aufwand, relativ wenig gebracht. Außerdem fühlte ich mich bombardiert mit z. T. recht aufwendigen Hausaufgaben, die ich oft nur schwer durchführen konnte.“ (Transferevaluation, Frage F3.1, K4)

„Dass die Themen zu wenig tiefschürfend und umfassend behandelt wurden. Insbesondere im Rahmen der virtuellen Kurssitzungen ist meiner Ansicht nach zu wenig Stoff vermittelt worden.“ (Transfer - Evaluation, Frage F3.1, K3)

Ein vergleichbares Bild findet sich bei der **Frage 3.2** zu den Aspekten, die den Teilnehmern **am besten** gefallen haben. Auch hier sind die Antworten breit gefächert. Besonders häufig werden der Inhalt, der Praxisbezug und die Trainer genannt.

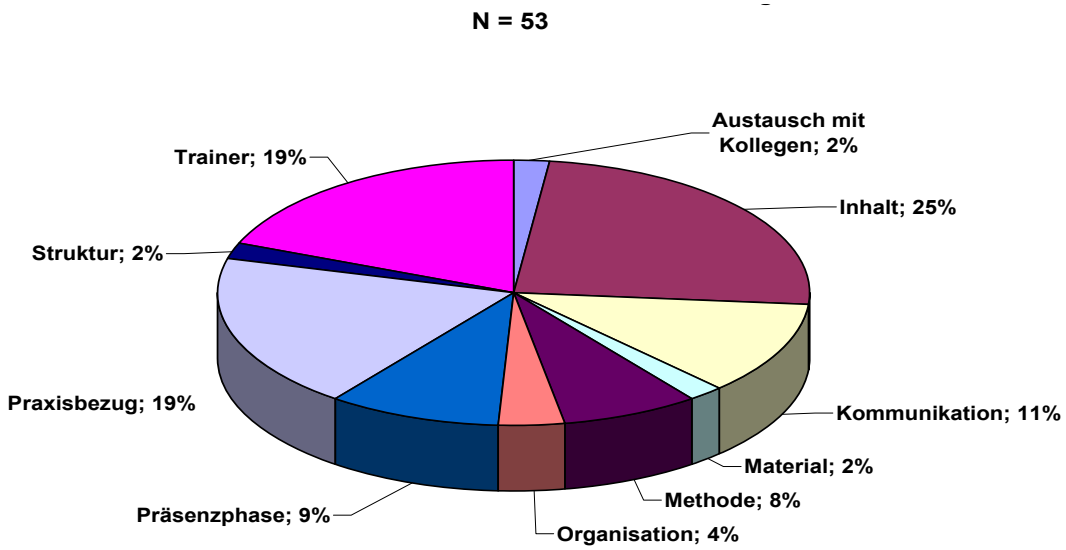


Abbildung 148: Antworten zu Frage F3.2 „Wenn Sie rückblickend auf die Qualifizierung ‚Management in Schule‘ schauen: Was hat Ihnen von der Gesamtmaßnahme am besten gefallen?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Der Qualifizierungszeitraum ist in Anbetracht der Komplexität und des inhaltlichen Volumens der Themenblöcke ambitioniert.

Die vorangegangenen und auch die folgenden Zitate verdeutlichen, dass die Menge und Komplexität des Inhaltes sowohl zu Überforderungen als auch zu Herausforderungen führt. Positiv unterstreichende Teilnehmeräußerungen sind:

„Konzept: Einblick in ALLE wichtigen Bereiche der Schulleitung, stets verbunden mit konkreten Praxisbeispielen oder Simulationsspielen.“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K1)

„Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen anderer Schularten/Meinungsaustausch/qualifizierte, gut vorbereitete Trainer/‚Zug‘ dahinter (online/offline)/gutes Material“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K2)

> „Die große Bandbreite der Themen, die behandelt wurden, sowie das zur Verfügung gestellte Material. Auch die grundsätzliche Qualität der Dozenten, die Grundidee des Online-Lernens über einen größeren Zeitraum hinweg sowie Örtlichkeit und reibungslose Ablauforganisation der Präsenztage stellen diese Fortbildung weit über das ansonsten Gewohnte.“ (Transferevaluation, Frage F3.2, K3)

Die Ergebnisse der Transferevaluation zeigen deutlich, dass Inhalte, Praxisbezug und Trainerkompetenzen in Passung stehen. Diese Elemente sind klassische Gütekriterien einer Qualifizierung und sind bei Teilnehmenden auf der ersten Wahrnehmungs- und Bewertungsebene verankert. Ihre Aussagen sind aus Sicht der Autoren so zu erklären, dass diese Elemente aus den klassischen Qualifizierungssettings vertraut sind und am leichtesten vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung bewertet werden können, da der Wiedererkennungswert hoch ist.

8.3.2.2 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK „VERÄNDERUNGEN BEI DEN TEILNEHMERN“

Der Fragenblock „**Erfahrungen in der Umsetzung**“ beginnt mit zwei offenen Fragen darüber, welche der vorgestellten Instrumente und Konzepte bereits im Schulalltag eingesetzt werden und ob dieser Einsatz erfolgreich ist.
Die **Frage 4.1** („In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Meinung nach nicht erfolgreich?“) wird lediglich mit 20 Antworten (von 39 Teilnehmern, Mehrfachnennungen waren möglich) kommentiert, während auf die **Frage 4.2** („Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden?“) 76 Antworten entfallen. Diese Verteilung ist bedeutsam, da sie den Schluss zulässt, dass die Absolventen eher positiv der Umsetzung gegenüberstehen und nur teilweise Hindernisse wahrgenommen werden.
Die Teilnehmer berichten hier einerseits von sehr positiven Anwendungsversuchen der vermittelten Instrumente, aber auch von den Umsetzungsproblemen. Bei der Beschreibung der nicht erfolgreichen Umsetzung stehen nicht bestimmte Instrumente im Vordergrund. Viele Befragte nennen insbesondere die Widerstände im Kollegium oder zu geringe Handlungsspielräume für die Anwendung des Gelernten. 60 % der Antworten beziehen

sich auf folgende Themenkomplexe, in denen die Umsetzung des Gelernten Schwierigkeiten bereitet: „Führung und Change Management“ (25 %), „Kommunikation“ (15 %) sowie „Schulentwicklung“ (10 %). Weitere Themen zeigen sich in nachfolgender Abbildung:

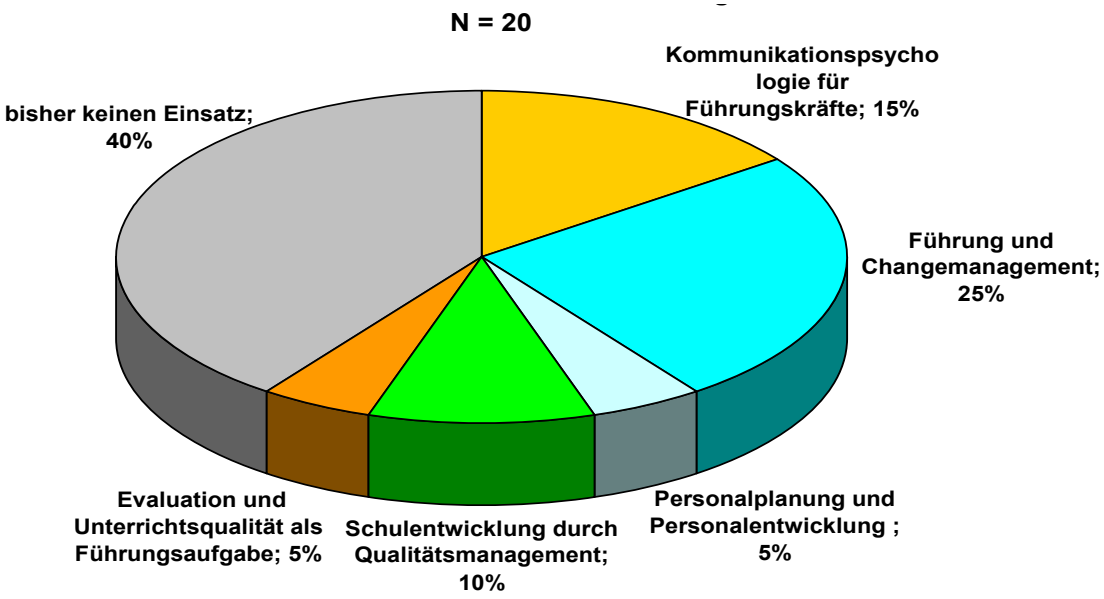


Abbildung 149: Antworten zu Frage F4.1 „In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Meinung nach nicht erfolgreich? (Erfahrungen in der Umsetzung)“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Die verbleibenden 40 % der Nennungen wählen die Kategorie „bisher keinen Einsatz“ und spezifizieren dabei nicht näher, welche Transferschwierigkeiten sich ergeben haben. Aus diesen Nennungen ist dabei nicht zu entnehmen, dass keine Umsetzung stattgefunden hat. Folgende Zitate unterstreichen die Angaben zur Frage 4.1:

> „Es ist mir nicht gelungen, das ZZZZ-Modell im konkreten Personalgespräch anzuwenden. Grund: zu wenig Selbstdisziplin, zu schlechte Vorbereitung.“ (Transferevaluation, Frage F4.1, K3)

> „Viele Modelle sind sehr interessant, aber ich konnte sie mangels Gelegenheit noch nicht umsetzen (z. B. Gesprächsmodell, Teamentwicklung, Qualitätsmanagement).“ (Transferevaluation, Frage F4.1, K3)

In der **Frage 4.2** („Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden?“) werden von 39 Absolventen 76 positive Beitragsäußerungen zum Transfer gegeben. Im Vergleich zu der vorangegangenen Frage nach den Misserfolgen sind deutlich mehr Äußerungen zu Einsatzerfolgen zu verzeichnen.

Das Ergebnis zeigt, dass pro Teilnehmer mehrere Themenkomplexe im Funktionsfeld ausprobiert werden und dass sie diesen Einsatz als erfolgreich empfinden.

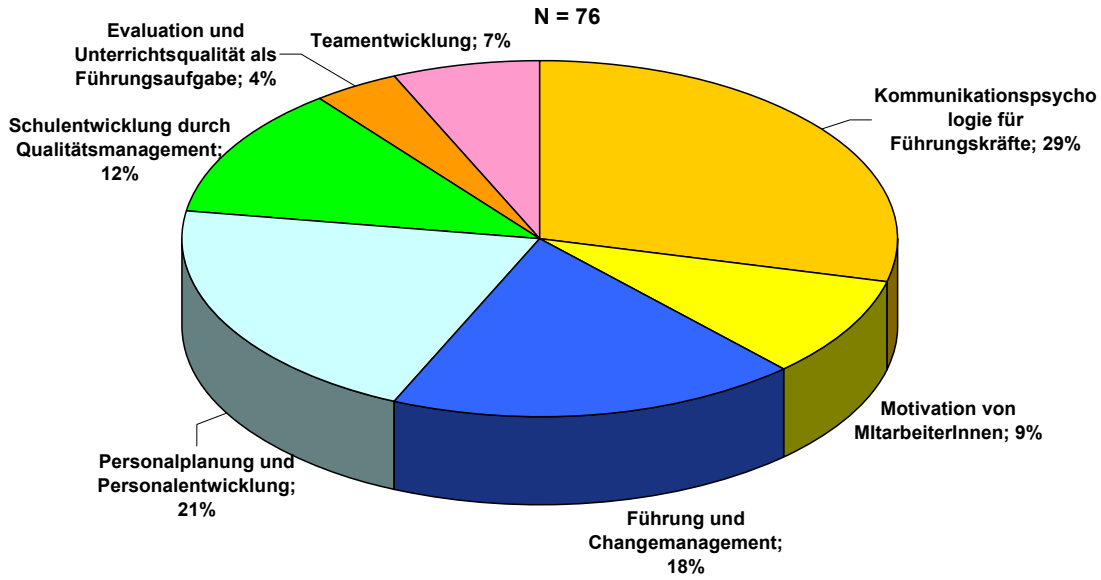


Abbildung 150: Antworten zu Frage F4.2 „Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden? (Erfahrungen in der Umsetzung)“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Von den Nennungen sind „Kommunikation“ (29 %) und „Führung und Change Management“ (18 %) dominierend aufgeführt. Hinzu kommt der Themenkomplex „Personalplanung und -entwicklung“ mit 21 %. Damit kann diesen Daten entnommen werden, dass es eine Entwicklung der Lern- und Veränderungskompetenz gegeben hat, da die Qualifizierungsinhalte Einzug in die Praxis gefundenen haben. Die Relevanz der Qualifizierungsinhalte haben die Absolventen bereits in der Feedback-Evaluation im Fragenblock „Transfer der Kursinhalte“ erläutert.

„Führung und Change Management“ sind neue Aufgabenfelder, in denen die Absolventen als Pioniere und Wegbreiter für neue Führungsstrukturen in Schule gefordert sind.

Der Grad an Lernzuwachs und entsprechend wahrgenommenen Veränderungen wird positiv belegt durch die folgenden Zitate:

> „Wir haben an unserer Schule an einem päd. Tag eine interne Evaluation in Gruppen durchgeführt, die recht erfolgreich war […]. Im Schulalltag habe ich auch mit den Mitarbeitergesprächen recht erfolgreiche Erfahrungen gesammelt. Diese wären eine eigene Betrachtung wert, da ich in der allgemein akzeptierten Ebene vernetzt gefühlt habe. Wir haben durch das Umfrage- und Präsentationsmodell eine Menge an Potenzial in der Schule entdeckt. Leider hat uns im Rahmen der üblichen Routinearbeit dann die Zeit gefehlt, unsere

Potenziale schnell umzusetzen. Das soll aber jetzt zur Zwischenzeugniszeit nachgeholt werden. Oben habe ich schon die Prozessbeschreibungen erwähnt. Ich habe mit diesem Modell in Fragen der Disziplinprobleme recht gute Erfolge gehabt, da den betroffenen Personen damit erst die Dimensionen der Probleme und damit potenzielle Lösungsstrategien bewusst geworden sind. Im Verlauf der Gespräche habe ich meine Vermutung bestätigt gefunden, dass diese das produktivste Instrument ist, was zur Förderung von Potenzialen in der Schule eingesetzt werden kann. Ist allerdings ein sehr sensibles Instrument. (Falls dazu ein eigener Praxisbericht erwünscht ist, kann ich diesen gerne nachreichen.)“ (Transferevaluation, Frage F4.2, K2)

„Feedback erhalten bzw. geben, z. B. im Rahmen einer gehaltenen Fortbildung. Kommunikationsmodell 4-Z, hilfreich im Gespräch mit Eltern, Kollegen, Schulleitung. Motivation und Demotivation, als Modus F-Teamleiter, der seine Mitarbeiter motivieren möchte. Qualitätsmanagement, dringen auf Evaluation des bisher Erreichten. Teamentwicklung, bewusstes Umgehen mit Themen durch TZI-Modell Steigerung der Medienkompetenz durch VK“ (Transferevaluation, Frage F4.2, K2)

8.3.2.3 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK „BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSDRAMATURGIE“

In diesem Themenblock steht die Blended Learning-Qualifizierungs-dramaturgie im Zentrum. In den Fragen werden Einschätzungen zum Blended Learning-Konzept sowie zum Medieneinsatz gegeben.
In der **Frage 5.1** („Das Blended Learning-Konzept führt […] Phasen des selbstverantwortlichen Lernens, des begleitenden Lernens, der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit zusammen. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit dieser Lernform.“) werden die Erfahrungen mit der Umsetzung erforscht. Dabei sollen die Teilnehmer aufgrund ihrer Erlebnisse die Qualifizierung insbesondere in Bezug auf die Onlinephasen des selbstverantwortlichen Lernens, der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit und des begleitenden Lernens beurteilen.

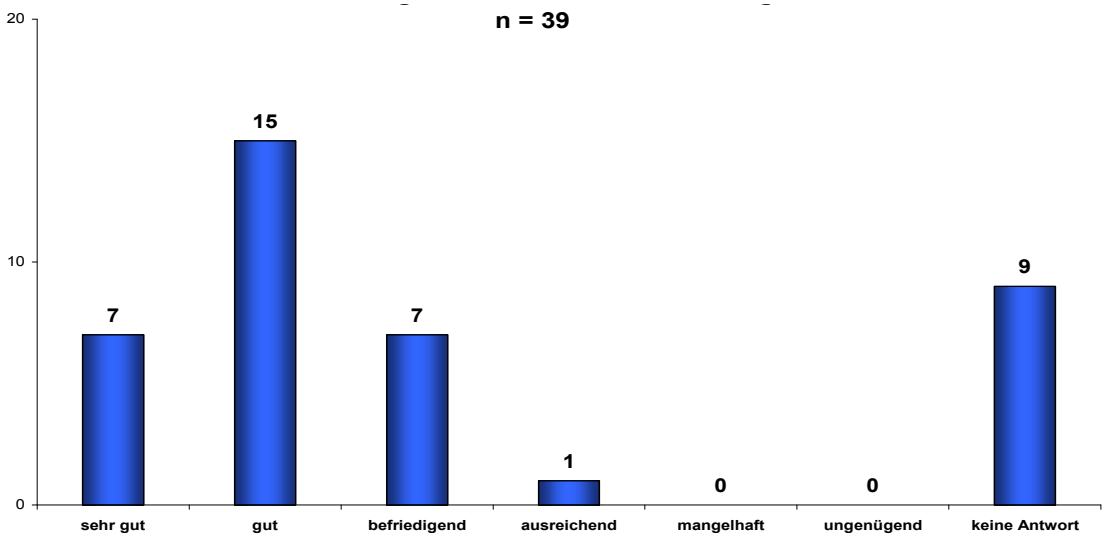


Abbildung 151: Antworten zu Frage F5.1 „Erfahrungen in der Umsetzung (2)“ – „Das Blended Learning-Konzept führt – wie Sie es in der Qualifizierung „Management in Schule“ erlebt haben – Phasen des selbstverantwortlichen Lernens, des begleitenden Lernens, der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit zusammen. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit dieser Lernform.“

Von 39 Antwortenden bewerten 22 das Blended Learning-Konzept mit „gut“ oder „sehr gut“ (56 %), wobei 9 (23 %) Befragte keine Bewertungen abgeben. Positive Unterstützung zur **Frage 5.1** finden die Autoren in folgenden Zitaten:

> „[I]nsgesamt positiv: erforderte Selbstdisziplin/für mich neue Methode/Erarbeitung mit anschließendem Meinungsaustausch“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K2)

> „Das Konzept empfand ich als sehr gut und fruchtend, weil man nie mit dem Lernstoff alleine gelassen wurde – interessante Denkansätze von Gruppenkollegen mitbekommen hatte und immer dabei begleitet wurde.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K2)

> „So macht es einfach mehr Spaß und ist interessanter. Immer die gleiche Art des Lernens ist nicht anregend.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K4)

> „Die Rhythmisierung dieser Phasen führte bei mir zu größerer Leistungsfähigkeit, da weniger Ermüdungserscheinungen auftraten.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K3)

> „Die Abwechslung der Methoden und Arbeitsformen hat immer wieder neu motiviert.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K3)

Dem gegenüber stehen Teilnehmeraussagen mit negativen Kommentaren zu Frage 5.1:

> „Manchmal kann zu häufiger Methodenwechsel lähmend statt fördernd sein.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K1)

> „Insgesamt gute Methode. Sie nimmt aber leider keine Rücksicht auf individuelle Zeitprobleme. Ich konnte einige wichtige Themen für mich nur unbefriedigend bearbeiten, da diese voll in die Prüfungszeit fielen.

> Die beigefügte Lektüre aus Ihrem Haus ist aber sehr gut und bietet eine schnelle Nachschlagemöglichkeit.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K2)
>
> „In unserer Schullandschaft bereitet es beiden Seiten (Lehrern und Schülern) die meisten Schwierigkeiten, Selbstverantwortliches zu installieren.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K2)
>
> „Generell interessant, aber für mich persönlich zu selten Verknüpfung und Wiederholung des Gelernten. Dies liegt aber wohl eher an der Stofffülle als am Blended Learning-Konzept.“ (Transferevaluation, Frage F5.1, K4)

Gerade das letzte Zitat bringt die Möglichkeiten und Schwierigkeiten aus Sicht der Teilnehmer auf den Punkt.

Die **Frage 5.2** („In der Qualifizierung ‚Management in Schule‘ haben Sie auch erlebt, wie Lernsituationen im Zusammenspiel verschiedener moderner Informations- und Kommunikationstechniken begleitet werden können. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit diesem Medieneinsatz.“) bewerten die Absolventen wie folgt:

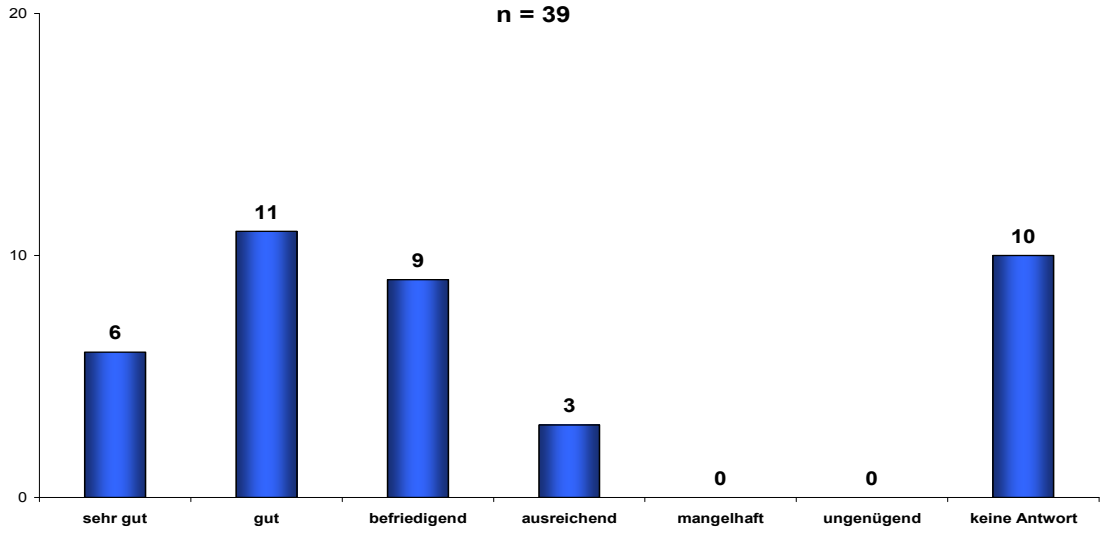


Abbildung 152: Antworten zu Frage F5.2: „Erfahrungen in der Umsetzung (2)“ – „In der Qualifizierung , Management in Schule‘ haben Sie auch erlebt, wie Lernsituationen im Zusammenspiel verschiedener moderner Informations- und Kommunikationstechniken begleitet werden können. Bitte bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit diesem Medieneinsatz.“

Das Zusammenspiel der verschiedenen Informations- und Kommunikationstechniken wird von den Teilnehmern mit überwiegend „gut“ erinnert. Von 39 Antwortenden bewerten 17 Teilnehmer die Qualifizierung in dieser Hinsicht mit „gut“ und „sehr gut“ (44 %). Die Bewertungen sind hier insgesamt schlechter als bei Frage 5.1, wobei zu beachten ist, dass 10 von 39 (26 %) der Befragten die Frage 5.2 nicht beantworten. Zudem fällt auf, dass sich die offenen Antworten nicht nur – wie von den Fragebogenautoren

beabsichtigt – auf die computergestützten Kommunikationstechnologien beziehen, sondern auch in der Qualifizierung vorgestellte Instrumente mitbewertet werden. Ebenso auffällig ist, dass die offenen Antworten eher positive Bewertungen widerspiegeln und somit das gerade angeführte Ergebnis relativieren:

> „Für mich war der Einsatz ein großer Sprung nach vorne, denn ich wurde ‚gezwungen' mich mit den Medien detailliert auseinanderzusetzen und gerade diesen Bereich nutze ich mehr denn je!" (Transferevaluation, Frage 5.2, K2)

> „Der in der Form praktizierte Medieneinsatz war sehr gut, da die neuen Medien in ihrem Stellenwert für den Arbeitsprozess eines Lehrers sichtbar gemacht wurden. Vernetzung und Informationsweitergabe. (Hauptdefizit an der Schule ist doch neben der schlechten Ausstattung, dass die neuen Medien nicht in ihrer wichtigen pädagogischen Relevanz reflektiert und dann praktiziert werden." (Transferevaluation, Frage 5.2, K2)

> „Insgesamt sehr positive Erfahrungen, zumal sich durch die Fortbildung meine Medienkompetenz deutlich erhöht hat. Habe die Online-Phase als durchaus interessant und abwechslungsreich empfunden, mich aber dann auch wieder auf den Austausch mit ‚realen' Menschen bei den Präsenztagen gefreut. Lediglich die virtuellen Kurssitzungen blieben enttäuschend, da angesichts des technischen und terminlichen Aufwands zu wenig Inhalte vermittelt wurden." (Transferevaluation, Frage 5.2, K3)

> „Die Aufgaben sind jederzeit griffbereit und abrufbar. Die Rückmeldungen der Trainer wären ohne diesen Medieneinsatz nicht möglich gewesen." (Transferevaluation, Frage 5.2, K3)

> „Vor allem das ‚Internetklassenzimmer' war für mich eine ‚Medienneuerung'. Toll!" (Transferevaluation, Frage 5.2, K3)

> „Fand die neue Lernsituation interessant und hatte das Gefühl, beim Lernen nicht alleine zu sein, sondern mich mit anderen austauschen zu können bzw. auch Hilfe anfordern zu können." (Transferevaluation, Frage 5.2, K4)

Negative Teilnehmeraussagen sind beispielsweise:

> „Ich war vorher eher ein Medienverweigerer, d. h. konnte nur das Nötigste. Die Fortbildung hat mir zwar vieles gezeigt, aber ich bin kaum in den Zustand versetzt worden, mit den Medien und ihren Möglichkeiten souverän umgehen zu können. Dazu hätte es bei mir sicher noch mehr begleitendes Coaching bzw. Kontrolle gebraucht. Meine Medienangst ist immer noch recht hoch." (Transferevaluation, Frage 5.2, K2)

> „Bei Medieneinsatz denk ich jetzt vor allem an die Treffen im Virtuellen Kursraum – die fand ich zu Beginn recht spannend – allerdings aufgrund zahlreicher technischer Schwierigkeiten (nicht Vista kompatibel, massive akustische Probleme, oft Wartezeiten bis jeder

‚eingestellt' war, ...) – ließ dieses Anfangsinteresse sehr schnell nach u. so waren die Sitzungen oft nur lästige Pflicht, die relativ wenig Information brachten." (Transferevaluation, Frage 5.2, K4)

„Für mich waren die virtuellen Klassenzimmer eine nette, aber überflüssige Spielerei. Wenn ich überlege, was ich jetzt noch nutze, dann sind es meine Kenntnisse aus den Präsenzblöcken und die dort ausgegebenen Materialien. Trotzdem war die Internetverbindung nützlich, für die Hausaufgaben, die Kommunikation."
(Transferevaluation, Frage 5.2, K4)

8.3.2.4 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK „TRANSFER DER KURSINHALTE"

Dieser Komplex befragt in unterschiedlichen Kategorien intensiv Erfahrungen und Reflexionen der Teilnehmer beim Umgang mit den vermittelten Inhalten der Qualifizierung.
Die Fragen zu den wahrgenommenen Veränderungen werden gepaart mit der Bitte um nähere Erläuterungen. Dabei zielt die erste der beiden **Fragen** (**6.1** „Wenn Sie sich selbst beobachten ... Hat sich Ihrer Ansicht nach an Ihren persönlichen Einstellungen, Herangehensweisen, Fähigkeiten im Schulalltag etwas geändert?") auf die selbst wahrgenommenen Veränderungen der Teilnehmer ab. Die zweite bezieht das Umfeld mit ein: **Frage 7.1 –** „Veränderungen – Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?" Die Antworten lassen erkennen, dass die Veränderungen der Befragten auch im Arbeits- und Lebensalltag ankommen. Die Teilnehmer berichten, dass sie durch einige neue (Führungs-)Aufgaben kritische Reaktionen bei Ihren Kollegen auslösen.

Aus den Beschreibungen (zu **Frage 6.1**) von 94 % (31 von 33) der Teilnehmer geht hervor, dass diese nach vier Monaten Veränderungen im pädagogischen Handeln (bspw. im Umgang mit Schülern oder Eltern) wahrnehmen und im organisatorischen Bereich mehr Sicherheit bei sich selbst feststellen (sei es in der Teamleitung, der Gesprächsführung oder dem allgemeinen Handeln als Führungskraft). Damit gehen die Autoren davon aus, dass bei fast allen Teilnehmern ein Transfer in das Funktionsfeld stattgefunden hat.

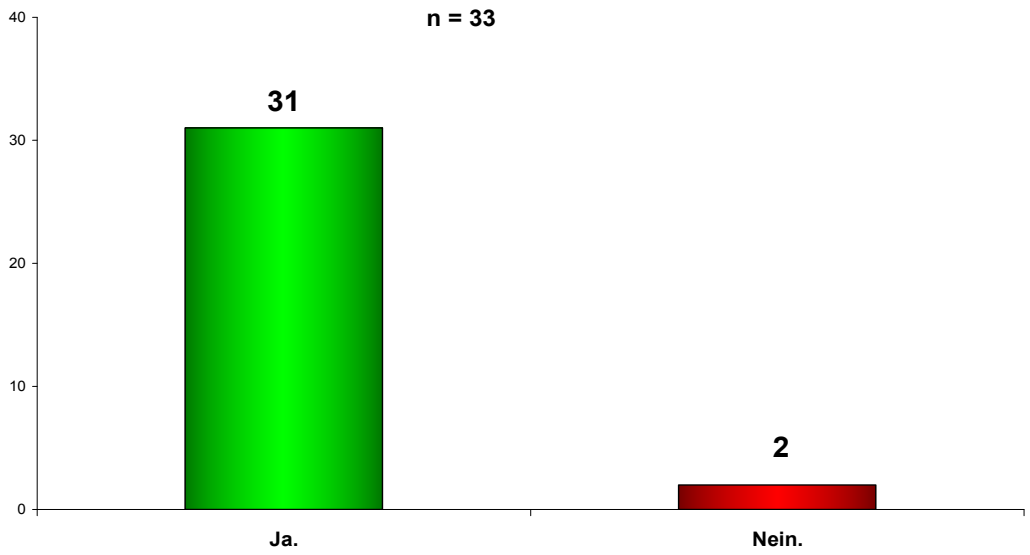


Abbildung 153: Antworten zu Frage F6.1 „Veränderungen – Wenn Sie sich selbst beobachten ... Hat sich Ihrer Ansicht nach an Ihren persönlichen Einstellungen, Herangehensweisen, Fähigkeiten im Schulalltag etwas geändert?“

Unterstützt wird diese Wahrnehmung der Autoren durch folgende Zitate aus der Transferevaluation:

„Veränderungen nehme ich in folgenden Bereichen wahr:
- Umgang mit Eltern, Führen von Elterngesprächen
- Kritikfähigkeit meiner eigenen Person
- Qualifikation für Gespräche mit meinen Kolleginnen
- Einblick in die Ziele/Nutzen/Ablauf von Mitarbeitergesprächen
- Motivation (v. a. Lob) als wichtiger Baustein der schulischen Arbeit“
(Transferevaluation, Frage F6.1, K1)

„Ich kann mich als Teamleiter viel deutlicher ‚rüber bringen‘, bin sicherer geworden. Meine Entscheidungen werden akzeptiert.“
(Transferevaluation, Frage F6.1, K1)

„Ich gehe seit der Qualifizierung an meinen Arbeitsprozess wieder bewusster heran und würde mir wünschen, dass alle Lehrkräfte immer wieder einmal eine solche Qualifizierung erfahren könnten.
Ich habe mich verändert bei meinem Zeitmanagement und ziehe jetzt bewusster Zeitschleifen. Ärgere mich aber noch mehr, wenn mir diese ‚zerplatzen‘. Ich halte wieder einen reflektierten, pädagogisch ausgerichteten Unterricht. Darum habe ich mich zwar immer bemüht, aber da schleift sich im Laufe der Zweit schon Einiges ab. Ich habe im Zuge von Evaluationsprozessen erfahren, und das verteidige ich auch vehement, dass man absolut ehrlich an die Fragen einer künftigen Pädagogik herangehen muss und diese Fragen sind bei sich verändernden Bedingungen leider eher defizitärer Art. Aber das alte in die Tasche Lügen (z. B. bei Disziplinproblemen) ist nun endgültig vorbei.“ (Transferevaluation, Frage F6.1, K2)

„Ziele werden von mir nachhaltiger und zielstrebiger verfolgt, ich weiß, was ich tun muss, um eine Sache auch zum Abschluss zu bringen. Darüber hinaus bin ich mir meiner Rolle als Leiter einer Stufe/Gruppe stärker bewusst und gehe mit Aufgaben, Verantwortung, besser um.

Insgesamt ist mein Handeln professioneller und auch zielgerichteter.“ (Transferevaluation, Frage F6.1, K2)

„Ich identifiziere mich mehr mit dem System Schule (da ich ja nun noch mehr Trägerin des Systems bin, vorher hatte ich mehr den Spaß in meinen Nischen bzw. im Kerngeschäft Unterricht). Ich gehe mehr auf meine Mitarbeiter/Kollegen zu und versuche, sie mit meinem optimistischen Gefühl anzustecken. Ich stelle mich den ‚ewigen Nörglern‘ und vertrete meine Sache.“ (Transferevaluation, Frage F6.1, K2)

„Einstellung gegenüber der Schulleitung: tiefere Einblicke in Komplexität der Aufgaben des Schulleiters = größeres Verständnis für manche Vorgehensweisen Einsatz von Moderationstechniken auch im Unterricht ermutigt durch gutes Vorleben auf der Fortbildung.“ (Transferevaluation, Frage F6.1, K2)

Obwohl in der Selbstwahrnehmung von nahezu 100 % der Teilnehmer Verhaltensänderungen bemerkt werden, fällt die rückgekoppelte Fremdwahrnehmung deutlich verhaltener aus (Frage 7.1).

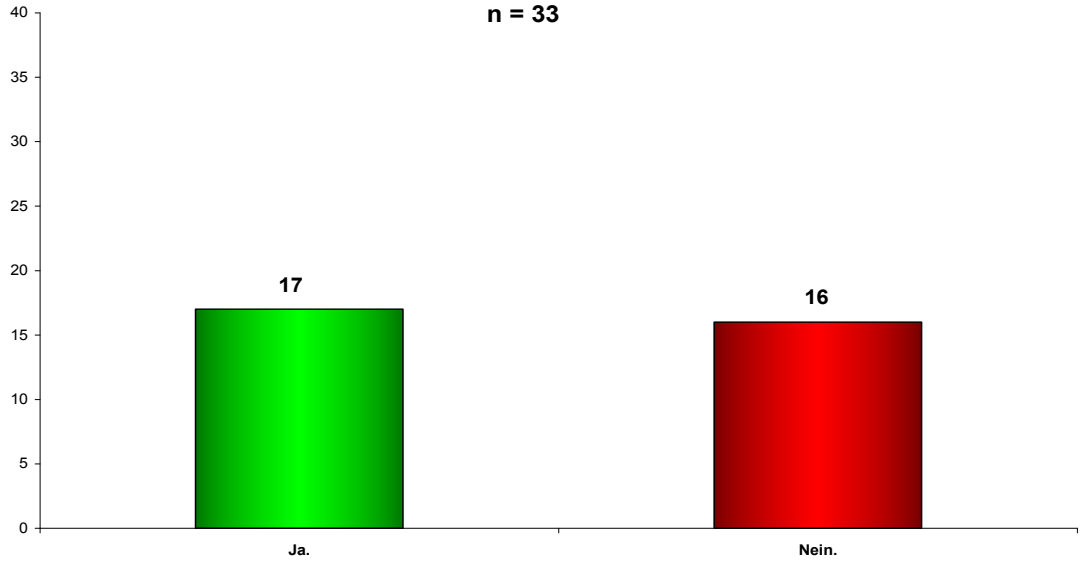


Abbildung 154: Antworten zu Frage F7.1 „Veränderungen – Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?“

Bei ca. der Hälfte der Befragten (51 % entspricht 17 von 33) gibt es nach vier Monaten Rückmeldungen aus dem privaten und/oder beruflichen Umfeld hinsichtlich einer Veränderung im Umgang mit der täglichen Arbeit. Gründe hierfür sehen die Autoren zum einen in dem Zeitpunkt der Messung und zum anderen in kulturellen Aspekten im Geben von Lob und Kritik.[1280] Die Auswirkungen der Qualifizierung in Bezug auf die Organisation sind möglicher-

weise nach so kurzer Zeit noch nicht signifikant für die Umwelt erkennbar.

Weitere Gründe können sein:

- Die Veränderung ist für die Person selbst erheblicher als für das Umfeld.
- Die Rückmeldungen aus dem Umfeld werden von der Person nicht als solche wahrgenommen.
- Das Umfeld zeigt sich verhalten und reagiert nicht öffentlich durch Äußerungen.

In den anschließend ausgewählten Zitaten findet sich die Grundlage für die vorangegangene Interpretation:

> „Positive Rückmeldungen von Teammitgliedern und anderen Kollegen, Schulleitung, die stärkeres Engagement erkennen und anerkennen." (Transferevaluation, Frage F7.1, K4)

> „Im kommunikativen Bereich wurde ich schon als ruhiger und gelassener beschrieben. Im Bereich Medienkompetenz habe ich sehr viel pos. Rückmeldungen bekommen" (Transfer -Evaluation, Frage F7.1, K2)

> „Na ja schon, ist aber ein recht schwieriger Prozess, weil ich Fragen der internen Evaluation jetzt offener thematisiere. Das sorgt auch nicht immer nur für Freude im Direktorat. Ich erfahre als ältere Lehrkraft weniger in den Klassen eine Rückmeldung, sondern eher über Kolleginnen und Kollegen, die gar nicht verstehen, dass ich mir das noch antue, z. B. in Modus F mitzuarbeiten. Da gibt es dann schon oft recht vehemente Rückmeldungen (‚Ist doch alles Schmarren, was ihr da macht.') bis (‚Du musst doch nichts mehr werden, also kannst du doch ehrlich zu der Sache stehen und z. B. dafür sorgen, dass wir endlich eine vernünftige Vertretungsstundenregelung finden.'). Die Rückmeldungen sind also höchst widersprüchlich und zeigen, dass die angestoßenen Prozesse in die richtige Richtung gehen." (Transfer - Evaluation, Frage F7.1, K2)

> „In meiner täglichen Arbeit als frisch ernannter Konrektor bin ich ruhiger und gelassener geworden, da ich nun mehr Führungskompetenzen besitze und vor allem in Stresssituationen mich stärker kontrolliere und dabei mehr reflektiere." (Transferevaluation, Frage F7.1, K3)

Aus den Antworten der Absolventen wird deutlich, dass ein Transfer des Gelernten vom Lern- ins Funktionsfeld insbesondere zu den Themenkomplexen der Mitarbeiterorientierung (z. B. durch gezielte Mitarbeitergespräche und Motivation) und Kommunikation stattfindet. Dabei vollziehen die Teilnehmer einen bewussten Perspektivwechsel, der eine professionellere Wahrnehmung und Ausübung der Führungsrolle zur Folge hat. Eine

---

[1280] KREBS 2002, Seminarunterlagen zum Thema „Gekonnt motivieren, gezielt demotivieren", Cornelsen

deutlich verstärkte Zielorientierung sowie eine veränderte Kundenorientierung (Eltern) sind an dieser Stelle ebenso zu konstatieren.
In der folgenden Darstellung wird deutlich, dass besonders Kollegen den Absolventen diese Veränderungen rückmelden. In den Zeiten starker Wandlungen im Kontext Schule sind sie sensibel für die Veränderungen im Verhalten ihrer Führungskräfte. An dieser Stelle ist die exponierte Rolle dieser Führungskräfte erneut hervorzuheben, da diese eine duale Rollenverantwortung als Fach- und Führungskraft wahrnehmen. Zusätzlich zu den thematischen Items werden die Datensätze dahin gehend analysiert, von wem die Rückmeldungen zu den wahrgenommenen Veränderungen geäußert werden. Hier lassen sich drei Gruppen identifizieren, wie folgende Abbildung zeigt:

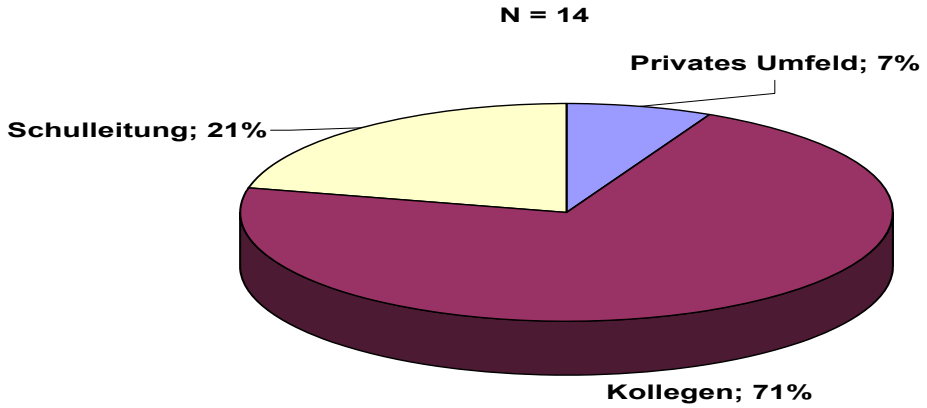


Abbildung 155: Antworten zu Frage F7.1 „Wer aus dem Umfeld der Teilnehmer hat Veränderungen geäußert?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Die Menge der Äußerungen der Kollegen gegenüber der Anzahl der Äußerungen der anderen beiden Gruppierungen (privates Umfeld und Schulleitung) sticht besonders hervor. Den Autoren stellt sich an dieser Stelle die zurzeit unbeantwortbare Frage, weshalb nur ca. ein Fünftel der Führungskräfte ihren Nachwuchsführungskräften während und nach der Qualifizierung (in einem Zeitraum von immerhin 7,5 Monaten) ein Feedback zu ihren neu erworbenen Kompetenzen geben. Erklärungen hierfür können sein, dass Entsendeorganisationen selbstverständlich einen Kompetenzzuwachs nach einer Qualifizierungsmaßnahme wie dieser erwarten und diesen nicht als erwähnenswert erachten. Ferner ist es für Führungskräfte

Akademie.

unverhältnismäßig schwieriger, auch kleine Änderungen zeitnah wahrzunehmen und entsprechend zu würdigen. Für Kollegen oder Mitarbeiter ist eine Änderung in dem Verhalten unmittelbarer erfahrbar.
Wie der folgenden Darstellung ergänzend zu entnehmen ist, ist es dieser Qualifizierungsdramaturgie gelungen, bei den Teilnehmern anhaltende Veränderungen in der intrapersonalen Wahrnehmung (beschrieben durch z. B. Selbstreflexion, Selbstsicherheit, Belastungsfähigkeit) auszulösen. Mit einem Wert von 47 % ist die Selbstreflexionskompetenz die bedeutendste Veränderung. Sie wird besonders häufig als sichtbarer Kompetenzzuwachs den Teilnehmenden aus ihrem Umfeld attestiert, gefolgt von der Analysefähigkeit.

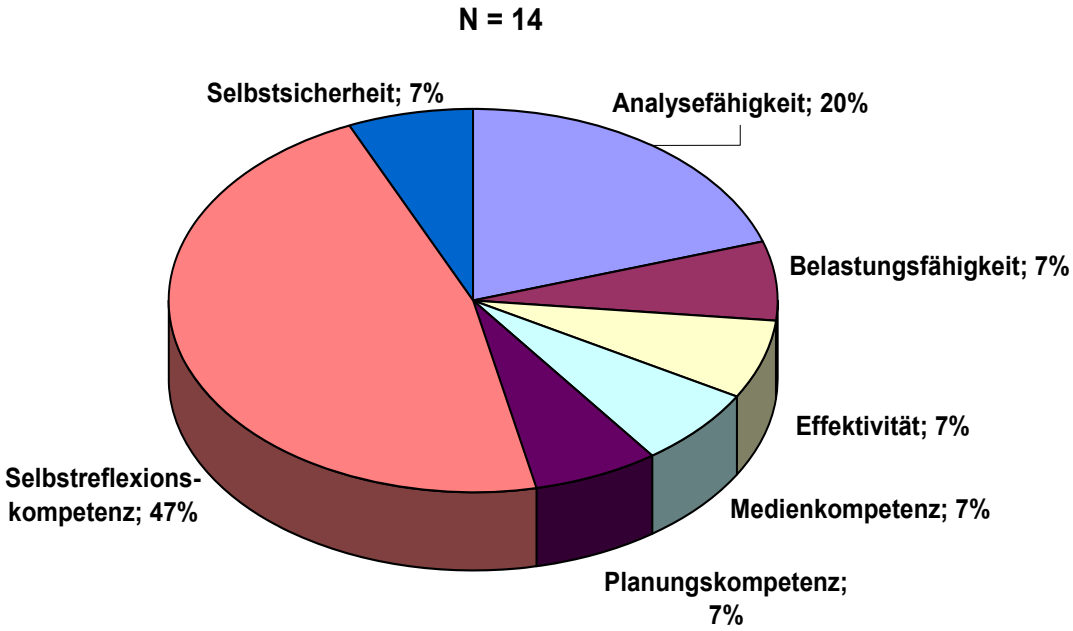


Abbildung 156: Antworten zu Frage F7.1 „In welchen Themenbereichen wurden vom Umfeld Veränderungen wahrgenommen?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)[1281]

Neben diesem Zuwachs an Veränderungskompetenz sehen die Autoren ebenso deutliche Anzeichen einer Erhöhung der Lernkompetenz (beschrieben durch z. B. Effektivität, Planungskompetenz, Analysefähigkeit). Die Entwicklung der Medienkompetenz – obwohl nicht expliziter Qualifizierungsinhalt – wird darüber hinaus in 7 % der Antworten gespiegelt.

[1281] Die Autoren haben an dieser Stelle 10 Items identifiziert und die qualitativen Aussagen diesen zugeordnet. Unterteilt wird in wahrgenommene Themenbereiche und in Personengruppen, die Rückmeldungen geben.

8.3.3 DATEN DES GRUPPENINTERVIEWS (THESE 2)

Der Evaluationsphase des Interviews sind folgende Frageblöcke zugewiesen:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Methodenbewertung	Frage F4	„Was wirkt Ihrer Meinung nach tiefer/nachhaltiger: traditionelles Präsenzlernen oder Blended Learning?“
	Frage F5	„Blended Learning-Szenarien wirken irritierend auf die eigene Lernsozialisation und erfordern neues/anderes Lernen (schaffen eine Online-Lernsozialisation)“
	Frage F6	„Inwieweit fördert diese Lernerfahrung Ihre eigene Haltung gegenüber dem Thema Veränderung?“
	Frage F7	„Wie sind Ihre Erfahrungen bei der Anwendung der Qualifizierungsinhalte in der Praxis bei traditionellen Lernszenarien gegenüber Blended Learning-Dramaturgien?“
	Frage F8	„Welche Vorteile sehen Sie nach Ihrer jetzigen Erfahrung im Ansatz der Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien?“
	Frage F9	„Welche Tools haben Ihnen online am besten gefallen?“
	Frage F10	„Welche Nachteile sehen Sie nach Ihrer jetzigen Erfahrung im Ansatz der Blended Learning-Qualifizierungs-dramaturgien?“
	Frage F11	„Welche Tools haben Ihnen online am wenigsten gefallen?“
Selbsteinschätzung	Frage F17	„Gab es einen Zuwachs an Medienkompetenz?“
	Frage F18	„Was hat sich an Ihrer Medienkompetenz aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“
	Frage F19	„Was waren die Auslöser für die Veränderung Ihrer Medienkompetenz?“
	Frage F20	„Gab es einen Zuwachs an Lernkompetenz?“
	Frage F21	„Was hat sich an Ihrer Lernkompetenz aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“
	Frage F22	„Was waren die Auslöser für die Veränderung Ihrer Lernkompetenz?“
	Frage F23	„Gab es einen Zuwachs an Kompetenz im Umgang mit Veränderungen?“
	Frage F24	„Was hat sich an Ihrer Kompetenz im Umgang mit Veränderungen aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“
	Frage F25	„Was waren die Auslöser für Ihre Kompetenz im Umgang mit Veränderungen?“

Thesen	Frage F27	Abfrage der These 2

Tabelle 21: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 2.

8.3.3.1 GRUPPENINTERVIEW: FRAGENBLOCK „QUALIFIZIERUNGSDRAMATURGIEN IM VERGLEICH“

In diesem Abschnitt des Interviews werden die Erfahrungen der Teilnehmer mit der BL-Qualifizierungsdramaturgie im Vergleich zur klassischen Lernsozialisation erhoben. Da die Autoren davon ausgehen, dass Lernen Veränderung ist, wird die persönliche Haltung der Absolventen in Bezug auf ihre Lernerfahrungen in der Qualifizierung als Hinweis auf ihre Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz betrachtet.

Befragt nach ihrer Lernerfahrung zeigt sich ein deutlich positives Bild (**Frage 4:** „Was wirkt Ihrer Meinung nach tiefer/nachhaltiger: traditionelles Präsenz-lernen oder Blended Learning?“): Die Absolventen bestätigen diese Frage mit überdurchschnittlich vielen (76 %) positiven Rückmeldungen für die Wirksamkeit von BL-Qualifizierungsdramaturgien.

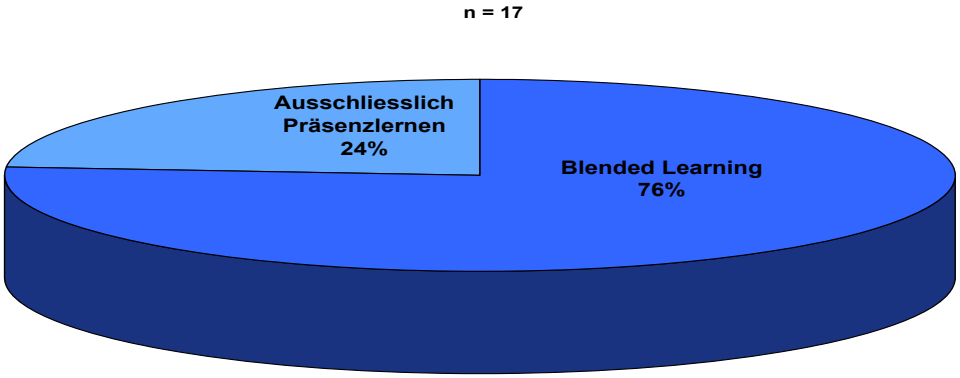


Abbildung 157: Antworten zu Frage F4 „Was wirkt Ihrer Meinung nach tiefer/nachhaltiger: traditionelles Präsenzlernen oder Blended Learning?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

An dieser Stelle (**Frage 5** „Blended Learning-Szenarien wirken irritierend auf die eigene Lernsozialisation und erfordern neues/anderes Lernen (schaffen eine Online-Lernsozialisation)“ wird die These 2 in eine Frage verwandelt. Damit beabsichtigen die Autoren, einen ersten konkreten Beweis für die neue Lern- und Veränderungskompetenz der Absolventen zu erhalten.

Da alle Antwortenden Absolventen der Qualifizierung sind, können die Antworten als profunde Bestätigung der These 2 gelten, denn sie beantworten diese Frage zu 100 % mit „Ja“. Ferner bestätigen sie, dass sie persönlich eine Lernveränderung vollzogen haben.

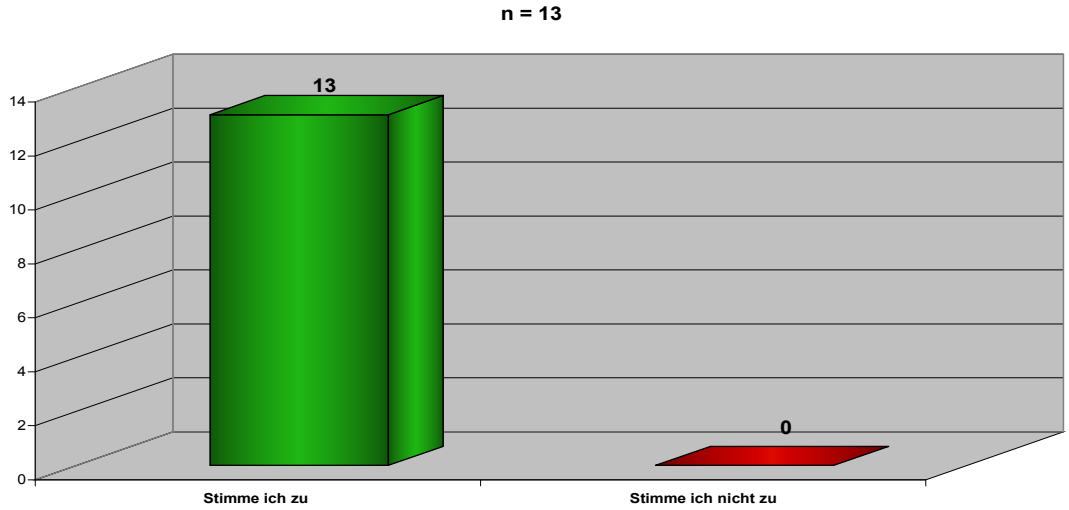


Abbildung 158: Antworten zu Frage F5 „Blended Learning-Szenarien wirken irritierend auf die eigene Lernsozialisation und erfordern neues/anderes Lernen (schaffen eine Online-Lernsozialisation)“

Gezielt nach der eigenen Veränderungskompetenz durch diese Lernerfahrung gefragt (**Frage 6**), erhalten die Autoren überwiegend (85 % – 17 von 20) bestätigenden Äußerungen.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F6	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	es zeigt, dass Veränderungen da sind	F06	1. Interview	1
1	1	1	anfangs Skepsis, dann selbstverständlich	F06	2. Interview	2
1	1	1	sicherer im Umgang	F06	2. Interview	3
1	1	1	Computerkenntnisse haben sich verändert	F06	2. Interview	4
1	1	1	mit dem Computer lernen	F06	2. Interview	5
1	1	1	offener, bereiter etwas auszuprobieren	F06	2. Interview	6
1	1	1	stringentes Durchziehen von Aufgaben	F06	2. Interview	7
1	1	1	ergebnisorientiert	F06	2. Interview	8
1	1	1	nimmt Angst	F06	2. Interview	9
1	1	1	kontinuierliche, konkrete Aufgabenstellung	F06	2. Interview	10
1	1	1	effiziente und freie Zeiteinteilung	F06	2. Interview	11
1	1		offen für neue, technische Dinge	F06	3. Interview	12
1	1		Spaß, etwas auszuprobieren	F06	3. Interview	13
1	1		keine großen Veränderungen	F06	3. Interview	14
1	1		deutlich machen, wo der positive Faktor liegt	F06	4. Interview	15
1	1		dürfen kein Selbstzweck sein	F06	4. Interview	16
1	1		Man sollte für Neues immer offen sein, gerade wenn man nicht mehr ganz jung ist.	F06	4. Interview	17
2	2		Gratwanderung zwischen Ablehnung und sich-drauf-einlassen	F06	4. Interview	1
2	2		alles in Maßen, nicht allen Moden hinterherlaufen	F06	4. Interview	2
2	2		Vorteile der Methode vermitteln	F06	4. Interview	3

Tabelle 22: Antworten zu Frage F6 „Inwieweit fördert diese Lernerfahrung Ihre eigene Haltung gegenüber dem Thema Veränderung?“

Diesen Antworten spiegeln ferner einen Zuwachs an Medienkompetenz und an Selbstsicherheit wider. Mit Aussagen wie „Gratwanderung zwischen Ablehnung und Sich-drauf-einlassen“, „alles in Maßen, nicht allen Moden hinterherlaufen“ oder „Vorteile der Methode vermitteln“ ist nur in drei von 20 Aussagen der Teilnehmer eine Grundskepsis zu erkennen. Erfreulich ist zu konstatieren, dass das Setting der Qualifizierung einen positiven Einfluss auf die Lernbereitschaft bewirkt hat. Die Absolventen sprechen von einem Abbau von Ängsten, mehr Sicherheit, mehr Offenheit, mehr Neugier etc., wie der vorangegangenen Tabelle zu entnehmen ist.

Die **Frage 7** („Wie sind Ihre Erfahrungen bei der Anwendung der Qualifizierungsinhalte in der Praxis bei traditionellen Lernszenarien gegenüber Blended Learning-Dramaturgien?“) des Interviews vergleicht die Anwendungseffekte in Bezug auf die erlebte Lerndramaturgie. Wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich, kommen fast ausschließlich positive Erfahrungen zum Ausdruck („man wird in die Verbindlichkeit gezwungen“, „intensivere Beschäftigung mit dem Thema“ etc.).

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F7	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	mehr Dinge ausprobieren	F07	2. Interview	1
1	1	1	detaillierter	F07	2. Interview	2
1	1	1	Rhytmisierung des Lernens	F07	2. Interview	3
1	1	1	man wird in die Verbindlichkeit gezwungen	F07	2. Interview	4
1	1	1	mehr Zeit, sich gedanklich mit einem Thema zu beschäftigen	F07	2. Interview	5
1	1	1	intensivere Beschäftigung mit dem Thema	F07	2. Interview	6
1	1	1	wirkt länger nach	F07	2. Interview	7
1	1	1	Pausen ermöglichen Reflektion und Austausch	F07	2. Interview	8
1	1		Präsenzlernen: auf einmal so viel Neues	F07	3. Interview	9
1	1		BL: gut verteilt, so dass es nachwirken konnte, man darüber nachdenken konnte, es verinnerlichen konnte	F07	3. Interview	10
1	1		Möglichkeit zum Kontakt	F07	4. Interview	11
1	1		der lange Zeitraum war von Vorteil, nicht alles in einem Block	F07	4. Interview	12
1	1		begleitendes Coaching über den ganzen Zeitraum hinweg	F07	4. Interview	13
1	1		Lernplattform stand die ganze Zeit zur Verfügung	F07	4. Interview	14
1	1		zu wenig genutzt von dem, was möglich ist	F07	4. Interview	15
2	2		Team ist leider schnell auseinander gefallen - Treffen kamen nicht zustande	F07	4. Interview	1

Tabelle 23: Antworten zu Frage F7 „Wie sind Ihre Erfahrungen bei der Anwendung der Qualifizierungsinhalte in der Praxis bei traditionellen Lernszenarien gegenüber Blended Learning Dramaturgien?“

Nahezu 100 % der Rückmeldungen bestätigen, dass das auf diese Art Gelernte besser in ihr Funktionsfeld zu integrieren ist, als wenn sie ausschließlich traditionell gelernt hätten.

Die **Frage 8** („Welche Vorteile sehen Sie nach Ihrer jetzigen Erfahrung im Ansatz der Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien?“) soll die vorherige Frage konkretisieren und explizit die Vorteile des BL-Ansatzes herausarbeiten.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F8	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	Kontakte	F08	1. Interview	1
1	1	1	etwas ausprobieren über längeren Zeitraum	F08	1. Interview	2
1	1	1	zeitnah	F08	1. Interview	3
1	1	1	längerer Zeitraum	F08	1. Interview	4
1	1		eigene Gesprächsführung	F08	1. Interview	5
1	1	1	längere Pausen zwischen den Lerneinheiten/Zeit zur Reflektion	F08	2. Interview	6
1	1	1	Möglichkeit zum Nachlesen/Vertiefung durch verschiedene Medien	F08	2. Interview	7
1	1	1	Medienvielfalt	F08	2. Interview	8
1	1	1	gute Verknüpfung	F08	2. Interview	9
1	1	1	nachhaltiger durch Verknüpfung	F08	2. Interview	10
1	1	1	gute Mischung	F08	2. Interview	11
1	1		durch die zeitliche Aufteilung kann es tiefer nachwirken	F08	3. Interview	12
1	1		Altes/ Vertrautes kombiniert mit Neuem - Hemmschwelle ist nicht so groß	F08	3. Interview	13
1	1		abwechslungsreich	F08	3. Interview	14
1	1		jederzeit die Möglichkeit zum Austausch	F08	4. Interview	15
1	1		20 Leute hatten ein Ziel	F08	4. Interview	16
1	1		Erfahrungsaustausch	F08	4. Interview	17
1	1		Dokumentenaustausch	F08	4. Interview	18
1	1		Bibliothek jederzeit nutzen	F08	4. Interview	19
1	1		gemeinsam erarbeitetes nutzen	F08	4. Interview	20
2	2		schwierig zu beurteilen	F08	1. Interview	1

Tabelle 24: Antworten zu Frage F8 „Welche Vorteile sehen Sie nach Ihrer jetzigen Erfahrung im Ansatz der Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien?“

Die Dauer und Flexibilität beim Lernen, der multithematische Mix, die Abwechslung der Verarbeitungsmöglichkeiten (Selbst- und Gruppenlernen, Theorie und Praxis) sowie die Medienvielfalt werden von den Absolventen als Vorteile hervorgehoben.

Bei der vertiefenden Befragung (**Frage 9**) zu den beliebtesten Tools gab es die folgenden Nennungen:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F9	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	Forenbeiträge zu den Aufgaben	F09	2. Interview	1
1	1	1	VK	F09	2. Interview	2
1	1	1	VK	F09	3. Interview	3
1	1	1	Bibliothek war immer zugänglich	F09	3. Interview	4
1	1	1	kann ich gar nicht eindeutig beantworten	F09	4. Interview	5
1	1	1	Forum	F09	4. Interview	6
1	1	1	guter Gedankenaustausch zu jedem beliebigen Zeitpunkt	F09	4. Interview	7

Tabelle 25: Antworten zu Frage F9 „Welche Tools haben Ihnen online am besten gefallen?“

Demgegenüber werden auch in **Frage 10** die Nachteile benannt. Auffällig sind an dieser Stelle die teilweise vorhandene Unsicherheit bei technischen Problemen und das mehrfach genannte Abhängigkeitsgefühl.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F10	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1		Technik ist noch nicht bei allen so weit	F10	3. Interview	1
1	1		man muss sich selbst stark motivieren zu arbeiten, das ist nicht immer möglich	F10	3. Interview	2
1	1		technische Abhängigkeit	F10	4. Interview	3
1	1		grüne und rote Punkte	F10	4. Interview	4
2	2	1	leichte technische Probleme	F10	1. Interview	1
2	2	1	Störungen: Faden verloren / Unterbrechungen	F10	1. Interview	2
2	2	2	organisatorische Überschneidung	F10	2. Interview	3

Tabelle 26: Antworten zu Frage F10 „Welche Nachteile sehen Sie nach Ihrer jetzigen Erfahrung im Ansatz der Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien?“

Um diesen Aspekt zu vertiefen, nennen die Interviewten in **Frage 11** Tools, mit denen sie Schwierigkeiten hatten oder die ihnen nicht gefallen haben. Den Autoren fällt auf, dass es sich überwiegend um Nicht-Nutzung (Chat) oder Fehlnutzung (Kamera im virtuellen Kursraum) der Tools handelte.

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F11	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1		das Gesicht des Vortragenden hat sich ständig bewegt das war anstrengend	F11	1. Interview	1
1	1		Kamera	F11	1. Interview	2
1	1	1	Chat - dort war niemand	F11	2. Interview	3
1	1		Chat	F11	3. Interview	4
			habe nicht alles genutzt	F11	3. Interview	1

Tabelle 27: Antworten zu Frage F11 „Welche Tools haben Ihnen online am Wenigsten gefallen?“

Mit den Antworten zu den Fragen 8 bis 10 bestätigen die Probanden die in der Fachliteratur vielfach beschriebenen Vor- und Nachteile des Lernens mit elektronischen Medien.

8.3.3.2 GRUPPENINTERVIEW: FRAGENBLOCK „SELBSTEINSCHÄTZUNG“

In diesem Block wird durch eine Selbsteinschätzung die Bewertung der Veränderungen der einzelnen Kompetenzen erfragt. Es beginnt mit der **Frage 17** zur Medienkompetenz, die zu 91 % (10 von 11) als positiv verändert wahrgenommen wird.

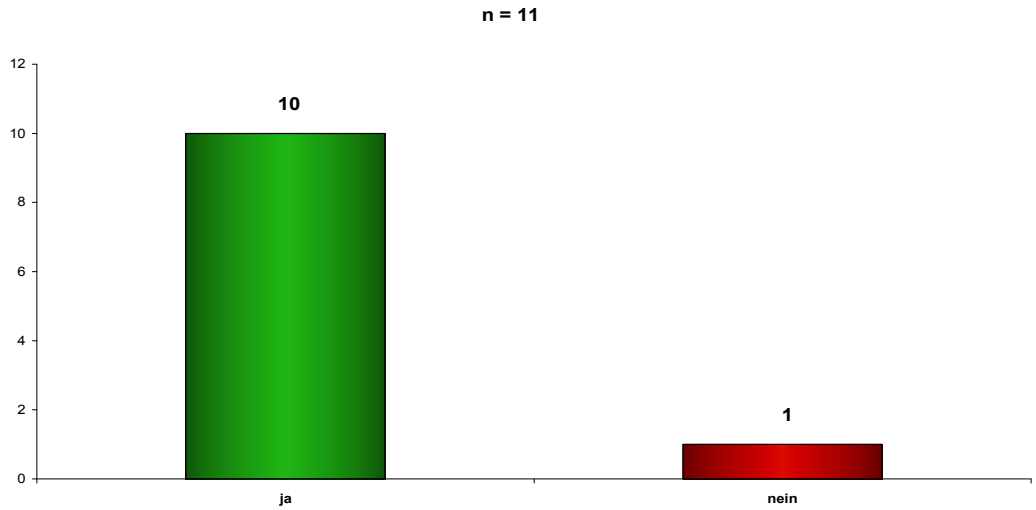


Abbildung 159: Antworten zu Frage F17 „Gab es einen Zuwachs an Medienkompetenz?“

Dazu ergänzen die Interviewten in der **Frage 18**, was sich konkret in Bezug auf ihre Medienkompetenz geändert hat, mit folgenden Äußerungen:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F18	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	Man hinterfragt den Medieneinsatz im Unterricht -positiv	F18	1. Interview	1
1	1	1	schneller Austausch	F18	1. Interview	2
1	1	1	Computer als Arbeits- und Lernmittel	F18	2. Interview	3
1	1	1	Computer als Freund	F18	2. Interview	4
1	1	1	BL bei den Schülern anwenden	F18	2. Interview	5
1	1	1	"man muss sich mit dem Computer auseinandersetzen"	F18	2. Interview	6
1	1		neue Möglichkeiten der Nutzung von Medien kennengelernt	F18	3. Interview	7
1			sicherer im Umgang mit dem PC geworden	F18	3. Interview	8
1	1		viel sicherer im Umgang mit PC	F18	4. Interview	9
1	1		nichts dazu gelernt	F18	4. Interview	10

Tabelle 28: Antworten zu Frage F18 „Was hat sich an Ihrer Medienkompetenz auf Grund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“

Betont werden der reflektiertere Medieneinsatz zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie die erworbene Souveränität und Sicherheit im Umgang mit dem Computer. Insbesondere das bereits angeführte Zitat „man muss sich mit dem Computer auseinandersetzen“, zeigt die entwickelte Lernbereitschaft.

Laut Aussagen der Absolventen lösen die verschiedenen Lernkanäle, die Medienvielfalt und die gute Betreuung über den gesamten Prozess hinweg die Entwicklung ihrer Medienkompetenz aus (**Frage 19**).

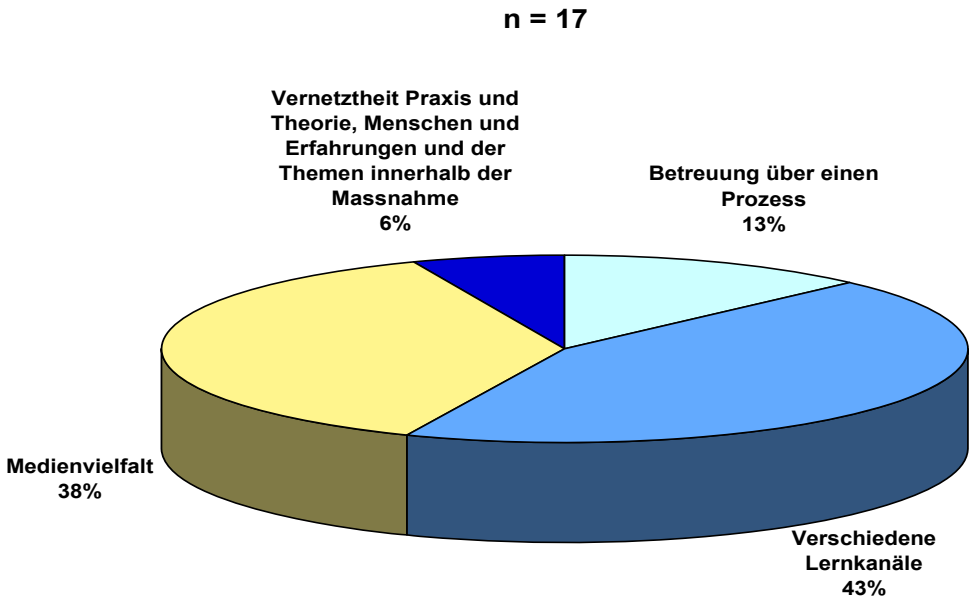


Abbildung 160: Antworten zu Frage F19 „Was waren die Auslöser für die Veränderung Ihrer Medienkompetenz?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Ein ebenso deutliches Bild zeigt sich bei der Antwort auf die **Frage 20** nach dem Zuwachs ihrer Lernkompetenz mit 82 % (9 von 11), die die Frage bejahen.

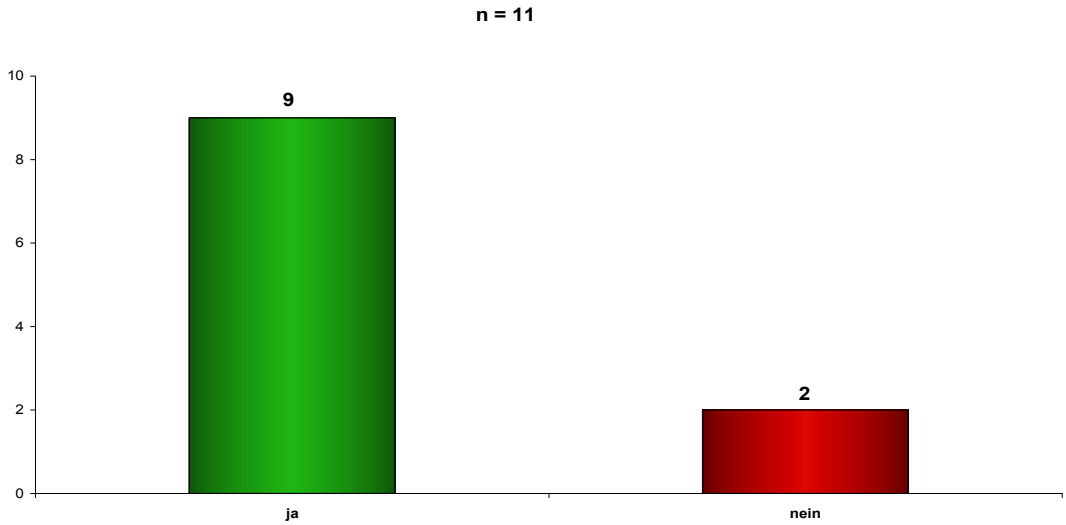


Abbildung 161: Antworten zu Frage 20 „Gab es einen Zuwachs an Lernkompetenz?“

Die Interviewten bringen auf Nachfrage (**Frage 21** „Was hat sich an Ihrer Lernkompetenz aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“) folgende Beispiele:

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F21	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	neue Methoden	F21	1. Interview	1
1	1	1	Ich lerne angewandter	F21	2. Interview	2
1	1	1	spontaner	F21	2. Interview	3
1	1	1	mehr Mut etwas auszuprobieren	F21	2. Interview	4
1	1	1	mehr Methoden bewusst	F21	2. Interview	5
1	1	1	beobachten	F21	2. Interview	6
1	1	1	Fragen an Andere	F21	2. Interview	7
1	1	1	mehr Möglichkeiten, Kanäle zum Lernen	F21	2. Interview	8
1	1	1	positive Gefühle gegenüber "Lernen"	F21	2. Interview	9
1	1	1	dem Lernen offener, bewusster gegenübertreten	F21	2. Interview	10
1			ich nutze den Computer jetzt viel öfter	F21	3. Interview	11
1	1		ich bin offener gegenüber neuen Medien geworden	F21	3. Interview	12
1	1		ich habe jetzt mehr Medien zur Verfügung, die ich zum Lernen nutzen kann	F21	3. Interview	13
1	1		kann ich so konkret nicht sagen	F21	3. Interview	14
1	1		offener gegenüber neuen Möglichkeiten	F21	4. Interview	15
1	1		Rückgriff auf Material	F21	4. Interview	16
2	2		unbewusst ist vielleicht manches hängen geblieben	F21	4. Interview	1
			nicht sehr viel dazu gelernt	F21	4. Interview	1

Tabelle 29: Antworten zu Frage F21 „Was hat sich an ihrer Lernkompetenz aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“

Hervorzuheben sind die Effekte der größeren Offenheit (gegenüber Neuem, Medien, Lernen) sowie die erweiterte Methodenvielfalt.

Befragt nach den Auslösern für die veränderte Lernkompetenz (**Frage 22**) gibt die Mehrheit der Interviewten die Vernetztheit von Themen, Menschen und den Wechsel von Theorie und Praxis an. Dieses Ergebnis bestätigt das Lernverständnis, das aussagt, dass dann nachhaltig gelernt wird, wenn Lerninhalte auch gleich praktisch erprobt und angewendet werden. In diesem Zusammenhang werden die Betreuung während der Maßnahme und die Medienvielfalt als positive Komponenten aufgeführt.

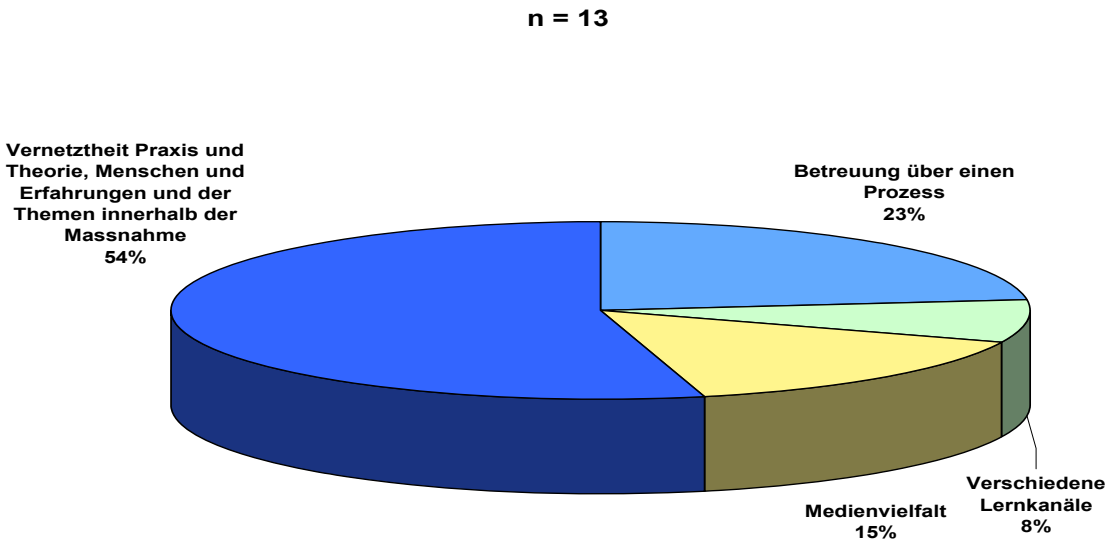


Abbildung 162: Antworten zu Frage F22 „Was waren die Auslöser für die Veränderung Ihrer Lernkompetenz?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Auffällig ist, dass – im Gegensatz zu den Fragen zur Medienkompetenz – hier die Lernkanäle eine minimale Bedeutung zugewiesen bekommen. Die Beurteilung von Lernkompetenz erfolgt demnach unabhängig von den verwendeten („Neuen“) Medien.

Der dritte Effekt, der des Zuwachses an Kompetenz im Umgang mit Veränderungen (**Frage 23**), wird von den Interviewten gleichermaßen deutlich bestätigt, wie das folgende Balkendiagramm zeigt:

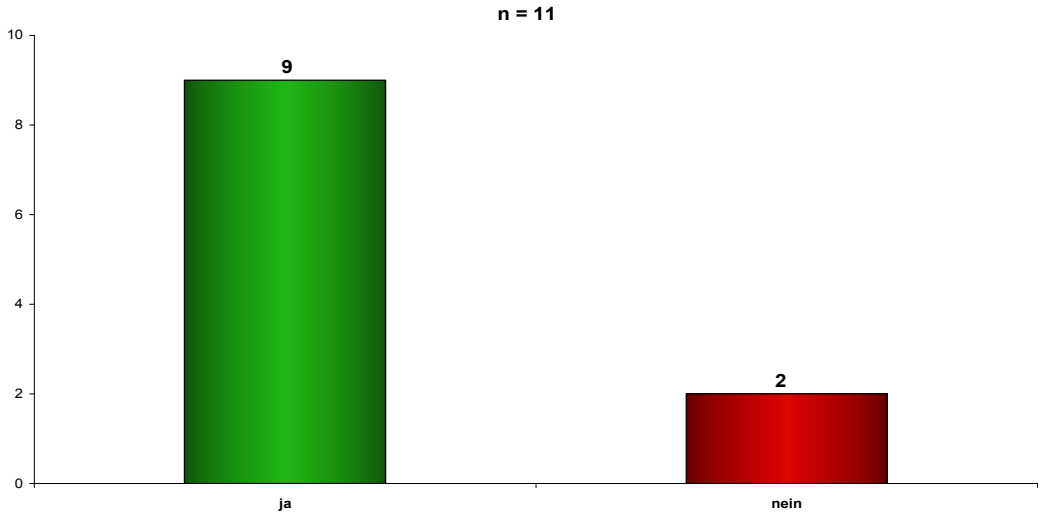


Abbildung 163: Antworten zu Frage F23 „Gab es einen Zuwachs an Kompetenz im Umgang mit Veränderungen?“

Wie sich die Veränderungskompetenz konkret im beruflichen Alltag zeigt, stellt die folgende Tabelle dar (**Frage 24**):

Farb-codierung			Antworten zur Frage: F24	Nr. der Frage	Zuordnung Kurs	Anzahl
KC	KK	FG				
1	1	1	ungeduldig, wenn man mit Kollegen zusammentrifft, die sich nicht verändern wollen, positive Ungeduld	F24	1. Interview	1
1	1	1	eher negative Ungeduld	F24	1. Interview	2
1	1	1	genaueres Informieren über Veränderungen	F24	1. Interview	3
1	1	1	leichteres Akzeptieren	F24	1. Interview	4
1	1	1	man steht Veränderungen offener gegenüber	F24	2. Interview	5
1	1	1	"es klappt meistens"	F24	2. Interview	6
1	1	1	mutiger geworden	F24	2. Interview	7
1	1	1	man ist der Ja Typ, nicht mehr der Ja-Aber Typ	F24	2. Interview	8
1	1	1	weniger Angst etwas falsch zu machen	F24	2. Interview	9
1	1	1	Angst ist weg	F24	2. Interview	10
1	1	1	"ins Gelingen verliebt sein"	F24	2. Interview	11
1	1	1	auf Neues draufzugehen	F24	2. Interview	12
1	1	1	einfach Neues ausprobieren	F24	2. Interview	13
1	1		Ich bin jetzt offener neuen Methoden/ Medien gegenüber	F24	3. Interview	14
1	1		noch mehr Spaß am ausprobieren	F24	3. Interview	15

Tabelle 30: Antworten zu Frage F24 „Was hat sich an Ihrer Kompetenz im Umgang mit Veränderungen aufgrund der Blended Learning-Qualifizierungsmaßnahme konkret geändert?“

Oben stehende Aussagen lassen sich zu drei Schwerpunkten zusammenfassen: Tatendrang, Mut und Lust am Neuen. In den Interviews kann durchgängig eine Begeisterung für Veränderungen im Allgemeinen wie im Speziellen identifiziert werden.

Als Auslöser wird wiederum die Vernetztheit hervorgehoben (siehe folgende Darstellung zu **Frage 25**):

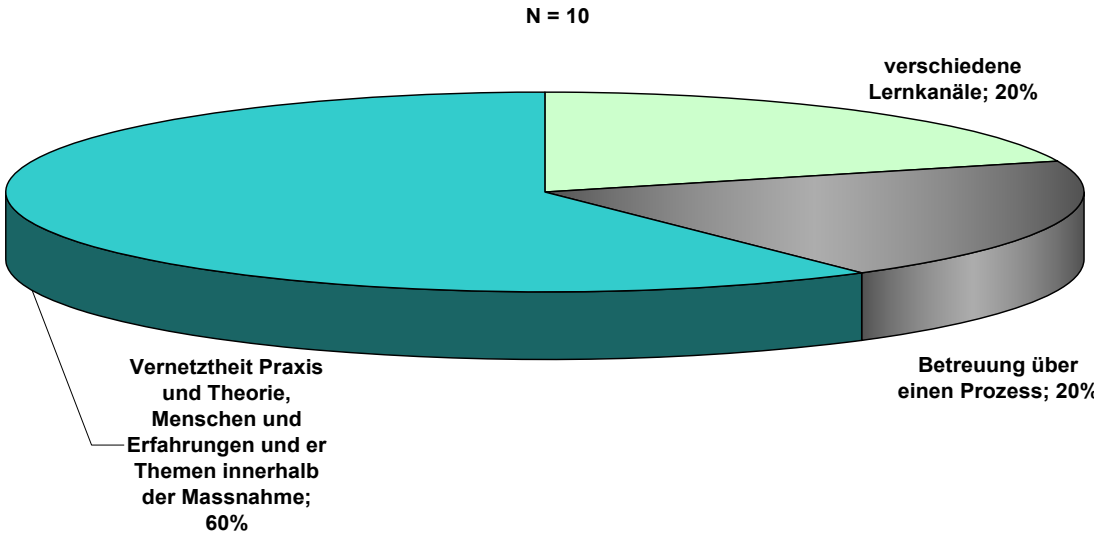


Abbildung 164: Antworten zu Frage F25 „Was waren die Auslöser Ihrer Kompetenz im Umgang mit Veränderungen?“

Das Thema Veränderung hat aus Sicht der Absolventen eine positivere Konnotation erhalten. Die Lern- sowie die Veränderungskompetenz hängen nach Ansicht der Autoren eng mit den Gelingensbedingungen für das Lernen zusammen. Das der Untersuchung zugrunde liegende Qualifizierungssetting schafft es, die drei Gelingensbedingungen – Autonomie, Selbstwirksamkeitserfahrung und soziale Eingebundenheit – so zu kombinieren, dass Veränderungen als positiv erlebt und Haltungsänderungen wirksam werden.

Die Teilnehmer der Qualifizierung bestätigen in den Fragen 23 bis 25, dass die von ihnen erfahrene Qualifizierungsdramaturgie ihnen einen Zuwachs in allen drei Kompetenzfeldern ermöglicht hat.

8.3.3.3 GRUPPENINTERVIEW: FRAGENBLOCK „THESEN“

Im abschließenden Fragenblock wird um Bewertung jeder einzelnen These gebeten (**Frage 27**):

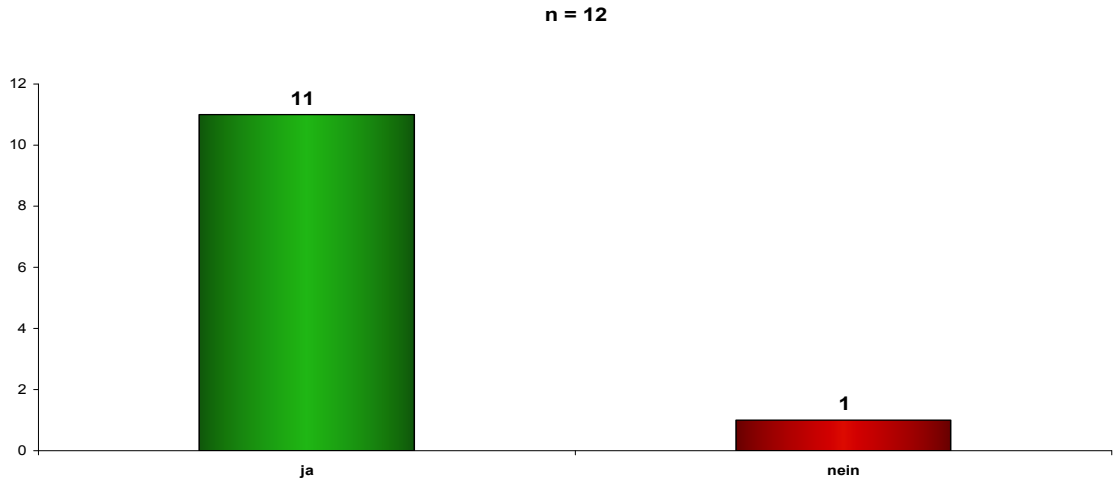


Abbildung 165: Bewertung der Frage F27 zur These 2

Ganze 92 % der Teilnehmer des Interviews stimmen der These 2 zu.

8.4 Darstellung und Interpretation der Daten zur These 3

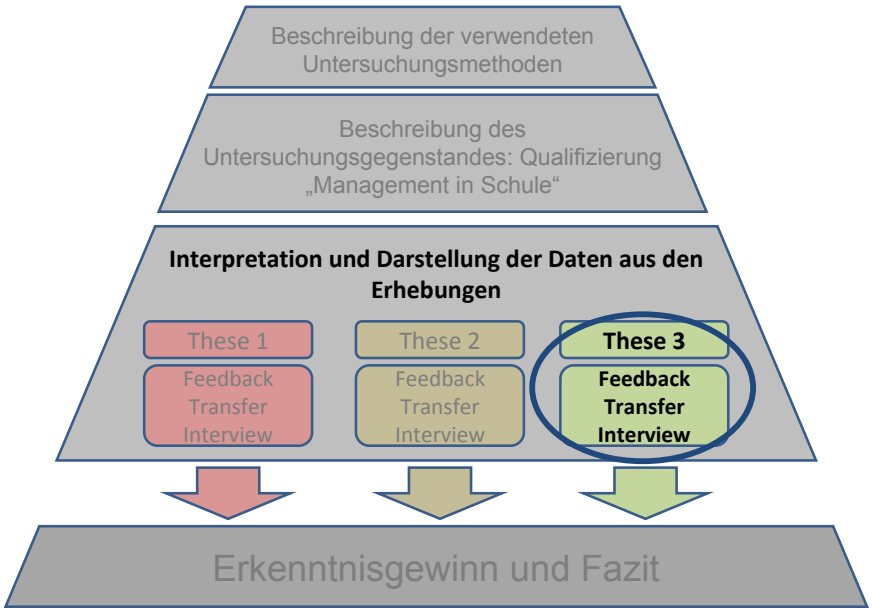


Abbildung 166: Kapitelübersicht zur Orientierung

> **These 3:** Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen

Der dritten These werden die qualitativen und quantitativen Fragen der drei Erhebungswellen wie folgt zugeordnet:[1282]

Feedback-Fragenblock:	Transfer der Kursinhalte (F8.4, F8.5, F8.6, F8.8, F8.9)
Transfer-Fragenblock:	Veränderungen bei den Teilnehmern (F4.1, F4.2) Transfer der Kursinhalte (F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.1, F11.2, F11.3, F11.4, F11.5, F11.6, F12.1, F13.1, F13.2, F13.3, F14.1, F15.1, F16.1) Perspektiven (F17.2)
Interview-Fragenblock:	organisationale Rahmenbedingungen (F3) Thesen (F28)

Tabelle 31: Zuordnung der Fragebogenkomplexe zu den relevanten Fragen der These 3

Die Vorgehensweise bei der Auswertung in These 3 weicht leicht von denen bei den Thesen 1 und 2 ab. Im Rahmen der Expertenauswertung kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Aussagen der Teilnehmer zu intra-personellen Gesichtspunkten bei der Frage nach dem Perspektivwechsel von

[1282] Die genaue Fragenzuordnung zu den Evaluationsabschnitten und Thesen findet sich im Anhang.

individuellem zu organisationalem Lernen ausgeschlossen werden müssen. Um die Wirksamkeit von (BL-)Qualifizierungen und den Einfluss von Entsendeorganisationen auf deren Effekte analysieren zu können, werden bei der Auswertung ausschließlich Aussagen herangezogen, die sich auf die organisationalen Aspekte und interpersonellen Interaktionen in den Entsendeorganisationen beziehen.

Durch die Formulierung der These 3 ergibt sich ein zweistufiger Auswertungsprozess. In der ersten Stufe werden die Datensätze für die These untersucht und in thesenrelevant und nicht relevant unterschieden. In einem zweiten Schritt werden nur die thesenrelevanten Aussagen in Bezug auf ihre positive, negative oder neutrale Tendenz geprüft. Insgesamt enthalten die Evaluationsphasen 422 thesenrelevante Rückmeldungen. Die verbleibenden 198 nicht relevanten, intrapersonellen Antworten bleiben in den folgenden Analysen unberücksichtigt. Werden alle qualitativen Antworten aus den drei Evaluationsphasen aggregiert, zeigt sich das folgende Bild in Bezug auf die These 3:

These 3	Feedback	Transfer	Interview	Gesamt
positiv	86	148	19	253
negativ	37	62	10	109
neutral	28	32	0	60
gesamt	151	242	29	422
nicht relevant zur These 3	131	67	0	198
Summe	282	309	29	620

Tabelle 32: Verteilung der Daten für die Analyse der These 3[1283]

[1283] Quelle: Darstellung der Autoren auf der Basis der Daten.

8.4.1 Die Daten der Feedback-Evaluation (These 3)

Der Feedback-Evaluation sind folgende Frageblöcke mit ihren Fragen zugewiesen. Sie bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die dritte These:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Transfer der Kursinhalte	Frage F8.4	„Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“
	Frage F8.5	„Wie bewerten Sie die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“
	Frage F8.6	„Bei welchen Inhalten erwarten Sie für die praktische Umsetzung im Schulalltag die größten Schwierigkeiten?“
	Frage F8.8	„Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre tägliche Arbeit inzwischen anders herangehen?“
	Frage F8.9	„Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“

Tabelle 33: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

8.4.1.1 Feedback-Evaluation: Fragenblock „Transfer der Kursinhalte“

In dieser Untersuchung geht es um die Aussagen der Absolventen; die potenziellen Auffassungen oder Standpunkte der jeweiligen Entsendeorganisationen sind nicht Bestandteil dieser Studie. Über die Einflussfaktoren von Rahmenbedingungen finden sich im Kapitel 1 Stelle dieser Arbeit entsprechende Ausführungen.
Im vorliegenden Fall sind die Absolventen der Qualifizierung gleichzeitig Führungskräfte, damit Bestandteil der Einfluss nehmenden Entsendeorganisation und somit mitverantwortlich für die Wirksamkeit des Transfers. Die Aussagen stammen ausschließlich von den Absolventen.

Auf die **Frage 8.4**: „Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“ äußern sich 44 % (37 von 85) der Teilnehmer zu positiv wahrgenommenen Veränderungen.

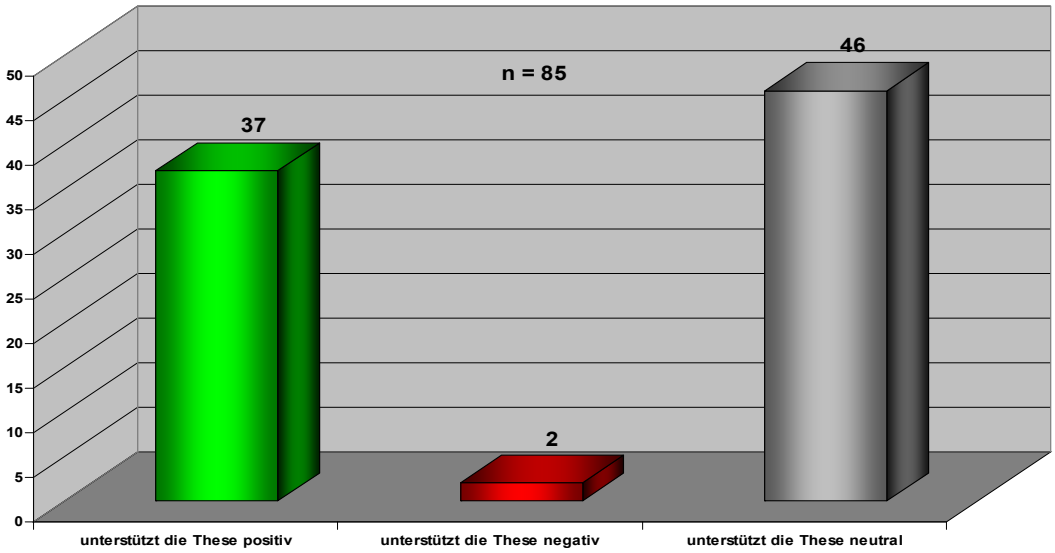


Abbildung 167: Antworten zu Frage F8.4 „Was machen Sie in Bezug auf Ihren Arbeitsalltag heute anders als zu Beginn der Qualifizierung?“

Bereits zu diesem Zeitpunkt meldet über 40 % der Absolventen eine von ihnen wahrgenommene Verhaltensänderung zurück. Auffällig ist ebenfalls, dass 54 % (46 von 85) bei dieser Erhebungsphase noch keine Äußerung tätigen. Wie die wahrgenommenen Modifikationen sich zeigen bzw. welche Themen in Bewegung sind, kann den beispielhaft ausgewählten Aussagen entnommen werden:

> „Ich plane und führe Team-Sitzungen bewusster. Im Austausch/Umgang mit Kollegen suche und überdenke ich öfter die versteckten Informationen in Hinblick auf Zufriedenheit, Teamentwicklung. Ich achte mehr auf eine vernünftige Work-Life-Balance für mich. Ich sehe mich noch stärker verantwortlich für Entwicklung der Schule, als Mittler zwischen Kollegen und Schulleitung.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K5)

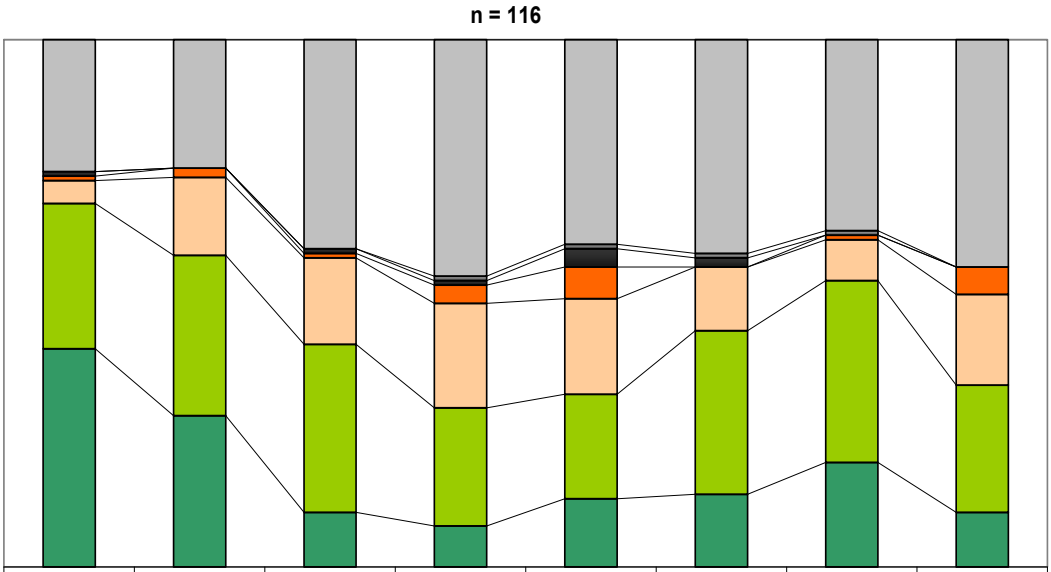
> „Ich konnte schon einige der Themen gezielt umsetzen und bemerkte dabei, dass die Motivation meiner Teammitglieder an der Schule gestiegen ist und dass auch die Inhalte und Ziele besser/zügiger verwirklicht wurden. Ich plane besser, lasse mich nicht ‚ablenken‘ und kann so die Erfahrung aller gezielter nutzen.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K5)

> „Nur ein kleiner Ausschnitt: Ich bereite mich besser auf Gespräche mit Kollegen oder mit der Schulleitung vor, habe mehr Verständnis für die Aufgaben der Schulleitung, fordere aber auch dort Transparenz, wo sie nötig ist. In meinem Team bemühe ich mich um größtmögliche Transparenz. In den Klassen beachte ich mehr die aufmerksamen als die störenden Schüler, versuche Arbeitsanweisungen oder Kritik positiv, also ohne Verneinungen zu formulieren, ... Es fällt mir zunehmend auf, wenn meine Gesprächspartner Nebenschauplätze eröffnen o. ä. und so vergeht kaum ein Tag, an dem ich mich nicht an Lerninhalte aus den Kurstagen erinnere.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K6)

> „a) Ich beobachte manche Prozesse wesentlich genauer, vor allem Vorgaben aus der Leitung, und versuche sie besser nachzuvollziehen durch Prozessbeschreibungen. (Dieses Phänomen Prozessbeschreibung hat meinen Blick wieder etwas geschärft! Danke!) b) Ich versuche Kolleginnen und Kollegen besser zu verstehen durch aktives Zuhören. Das habe ich zwar vorher auch schon gemacht, aber es ist sehr gut, wenn man wieder etwas genauer hinhört und sich Zeit nimmt. c) Ich höre manchmal nur noch mit dem Sachohr!!! d) Ich habe viel Bestätigung in der Frage der Professionalisierung in Ihrer Schulung erfahren und habe manche Bereiche aus der Schule, die dort noch nicht angekommen sind, von Ihrer Seite als richtige und zukünftige zu schätzen gelernt!“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.4, K2)

Den Aussagen ist zu entnehmen, dass die Bedeutung von Teams und deren Entwicklung, die bewusste Rollenwahrnehmung als Führungskraft, die Bedeutung von Motivation der Organisationsmitglieder, die Zielfokussierung, die Wichtigkeit von Transparenz, Kommunikations- und Prozessqualitäten von den Entsendeorganisationen als Themen aufgenommen werden.

Die Antworten auf die **Frage 8.5 (**„Wie bewerten Sie die Umsetzungs-möglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“) bildet folgende Grafik ab:



	Kommunikationspsychologie - 1.56	Motivation - 1.86	Führung & Changemanagement - 2.17	Personalplanung & -entwicklung - 2.45	Qualitätsmanagement - 2.51	Evaluation & Unterrichtsqualität - 2.12	Teamentwicklung - 1.89	Medienkompetenz - 2.30
keine Antwort	29	28	46	52	45	47	42	50
ungenügend	0	0	0	1	1	1	1	0
mangelhaft	1	0	1	1	4	2	0	0
ausreichend	1	2	1	4	7	0	1	6
befriedigend	5	17	19	23	21	14	9	20
gut	32	35	37	26	23	36	40	28
sehr gut	48	33	12	9	15	16	23	12

Abbildung 168: Antworten zu Frage F8.5: „Wie bewerten Sie die Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Themenbereiche für Ihr praktisches Handeln?“

Auffallend häufig beantworten die Absolventen, die die Qualifizierung zu diesem Zeitpunkt gerade erst abgeschlossen haben, diese Frage gar nicht. Die Autoren interpretieren dies dahin gehend, dass Unsicherheit darüber besteht, wie und wie umfassend sie in ihrer neuen Rolle wirken dürfen. Dies zeigt darüber hinaus, dass die Entsendeorganisationen keine klaren Zielabsprachen mit einem großen Teil der Absolventen getroffen haben. Es scheint überwiegend ein „Lernen ohne Organisationsziel“ stattgefunden zu haben.
Darüber hinaus werden Themenvorlieben deutlich, die den Autoren einen Einblick in die einzunehmende Rolle der Absolventen in ihren Entsende-organisationen gibt. Den „weichen“ Verhaltensthemen gestehen sie hohe Umsetzungswahrscheinlichkeiten zu; „härtere“ Fachthemen bleiben deutlich in der Umsetzungserwartung zurück. Nach Interpretation der Autoren erwarten die Absolventen zu den Themen „Kommunikation“ und „Motivation“ einen guten Rahmen für die Umsetzung in ihrem Funktionsfeld. Das Thema „Teamentwicklung“ hingegen birgt neues Potenzial mit großen Umsetzungs-freiräumen bei gleichzeitig zu erwartenden Schwierigkeiten.[1284]

Im Gegensatz zu den Potenzialen geben die Absolventen in **Frage 8.6** („Bei welchen Inhalten erwarten Sie für die praktische Umsetzung im Schulalltag die größten Schwierigkeiten?“) Antworten zu den von ihnen erwarteten Umsetzungsschwierigkeiten. Besonders auffällig ist dabei die starke Wahr-nehmung von Widerständen im Schulumfeld/Kollegium. Die Teilnehmer schätzen die anstehenden ‚Neuerungen‘ teilweise sehr pessimistisch ein. Insbesondere Führungsinstrumenten zur Steuerung und Kontrolle von Arbeitsabläufen und -ergebnissen wird wenig Aussicht auf Anwendungserfolg bescheinigt. Die Teilnehmer selbst sehen meist die Notwendigkeit neuer Strukturen und Instrumente, zweifeln aber oftmals an der Fähigkeit ihrer jeweiligen Schulen diese ein- und umzusetzen. Einige Teilnehmer sehen den Abbruch entsprechender Projekte und/oder das Verharren in veralteten Strukturen als Gefahr.

[1284] Dies ändert sich erst langsam, jedoch exponentiell steigend mit den vielfältigen Anforderungen, die alle gleichzeitig an die Schulen gestellt werden. Die interne Weiterbildungsstatistik der Cornelsen Akademie von 1999 bis 2008 zeigt dies deutlich (nicht veröffentlicht).

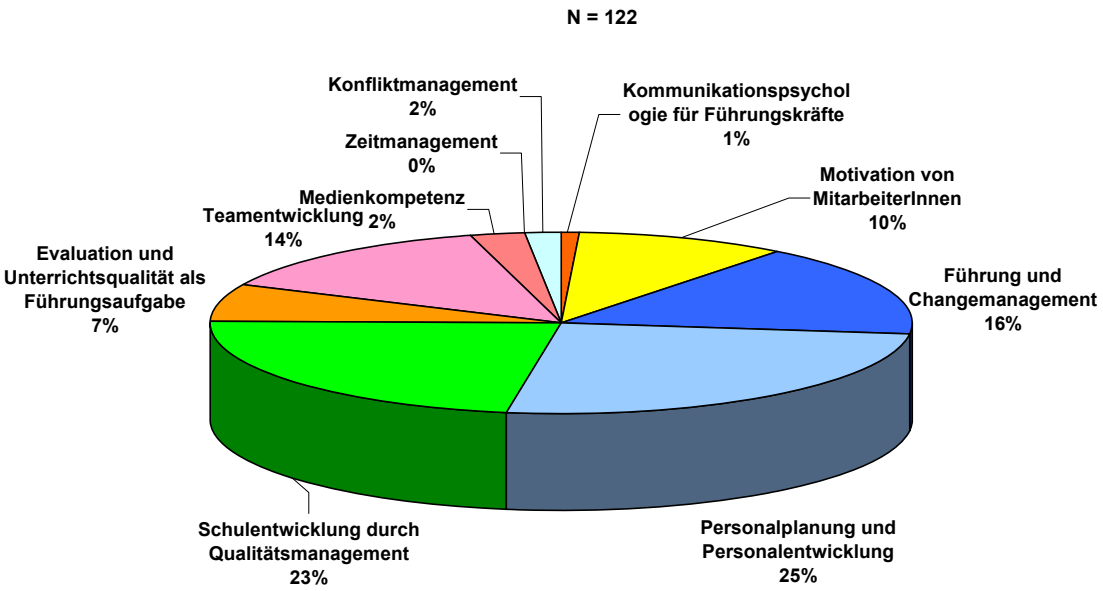


Abbildung 169: Antworten zu Frage F8.6: „Bei welchen Inhalten erwarten Sie für die praktische Umsetzung im Schulalltag die größten Schwierigkeiten?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Aus den 122 Nennungen fallen die zuvor unerwähnt gebliebenen „harten“ Fachthemen „Personalplanung und Personalentwicklung“, „Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement“ und „Führung und Change Management“ ins Auge. Dies hat nach Interpretation der Autoren folgende Gründe: Besonders die Personalplanung liegt, wenn überhaupt, ganz klar bei der Schulleitung und nicht beim mittleren Management. Auch das für Schulen relativ neue Thema Personalentwicklung ist zumeist bei der Schulleitung direkt angegliedert. Anders als in den meisten Unternehmen gibt es in Schulen erst seit ein paar Jahren die Auflagen, Fortbildung systematisch zu planen.[1285] Schulentwicklung und Qualitätsmanagement sind zumeist Stabsfunktionen[1286], die besonders in kleinen Schulen häufig in Personalunion an die Schulleitung gebunden sind. Die Antworten zum dritten Themenkomplex „Führung und Change Management“ komplettieren das Bild: Zu unklar scheint den Teilnehmern, welche Befugnisse und Spielräume des Führungshandelns sie in Zukunft haben werden bzw. zugestanden bekommen. Die Rückmeldungen der Absolventen interpretieren die Autoren deshalb als Abwarten, ob und wie

[1285] Vgl. z. B. BESSOTH 2007.

[1286] Eine **Stabsstelle** ist eine von der Organisationshierarchie unabhängige unterstützende Organisationseinheit. Mitarbeiter mit Expertenwissen liefern Führungskräften Entscheidungsgrundlagen oder unterstützen durch ihre Expertise z. B. die Kontrolle von Prozessen. I. d. R. verfügen die Stelleninhaber über keine Fremdentscheidungs- und Weisungskompetenzen. Im Gegensatz zu Linienstellen wirkt sich ihre Tätigkeit meist nur indirekt auf die Aufgabenstellung der betreffenden Organisation aus. Vgl. STAEHLE 1999, S. 706ff.

es zukünftig zu neuen Formen kooperativer Führung und damit zu neuen Aufgabenzuschreibungen kommen wird.

„Teamentwicklung“ als Handlungsfeld ist – und steht damit zu den Aussagen oben in Korrelation – offensichtlich ein brisantes Thema. Die bisherigen „Einzelkämpfer“ eines Kollegiums zu Teams zusammen zu bringen, scheint gleichermaßen notwendig, zielführend wie schwierig eingeschätzt zu werden. Dies unterstützen die nachfolgenden Zitate:

> „Beim Punkt Personalplanung und Entwicklung. Dies liegt aber nicht an der Fortbildung, sondern an der besonderen Position, die ich seit September innehabe. Als Mitglied der mittleren Führungsebene mit der Aufgabe der Personalentwicklung betreut zu sein, stößt bei Kollegen auf Widerstand, den es auszuhalten gilt.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.6, K2)
>
> „Na ja, das Problem bei uns im Hause ist, dass wir eine Generation von guten Lehrerinnen und Lehrern haben, die die praktizierten Neuerungen nicht mehr aufnehmen wollen. Murren und dummes Gerede über z. B. interne Evaluation!“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.6, K2)
>
> „Personalplanung und -entwicklung, da Zuteilung und Abzug vom Schulamt bestimmt werden!“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.6, K2)
>
> „Motivation unmotivierter Kollegen – ‚abschneiden alter Zöpfe‘ und einführen neuer Strukturen“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.6, K2)
>
> „Wir bekommen viele neue Kollegen. Erfahrungsgemäß ist es immer schwierig, sie alle ‚ins Boot zu holen‘. Viele werden von Modus F noch gar nichts gehört haben. Die Teamentwicklung also.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.6, K2)

Der Fragenblock schließt mit den Problemstellungen,

- ob das Umfeld des jeweiligen Teilnehmers schon Veränderungen in dessen Arbeitsweisen wahrnimmt (**Frage 8.8** „Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre tägliche Arbeit inzwischen anders herangehen?“);
- ob der Teilnehmer bereits neue Positionen oder Aufgaben innerhalb der Schule seit Beginn der Qualifizierung zugewiesen bekommen hat (**Frage 8.9**: „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“).

Die **Frage 8.8** beschäftigt sich mit den bis dato rückgemeldeten Veränderungen durch das Umfeld der Absolventen. Während und direkt nach der Qualifizierung geben ca. ein Drittel der Teilnehmenden an, dass ihnen veränderte Handlungsweisen sowohl durch ihr berufliches als auch privates

Umfeld rückgemeldet werden (32 % – 35 von 108). Dagegen können zu diesem Zeitpunkt ca. zwei Drittel noch keine attestierten Veränderungen angeben (67 %).

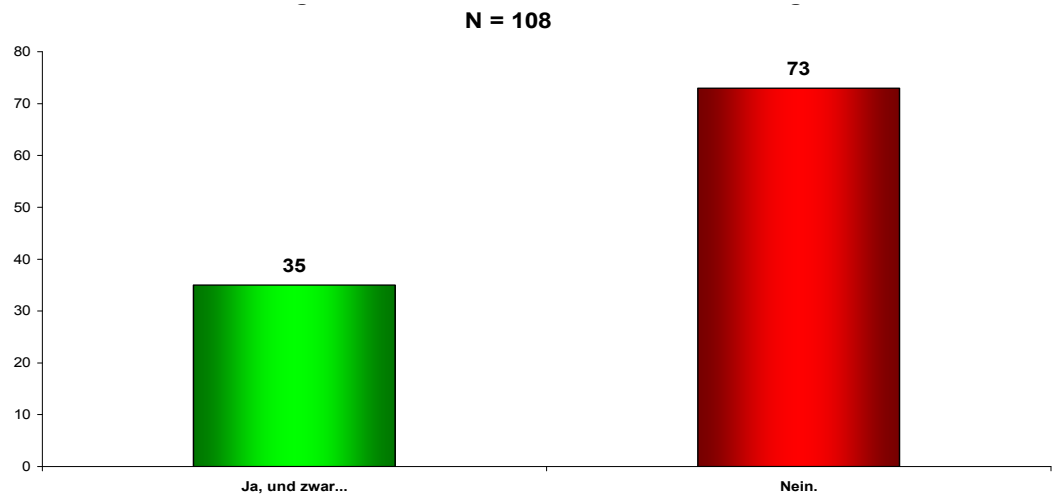


Abbildung 170: Antworten zu Frage F8.8: „Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre tägliche Arbeit inzwischen anders herangehen?“

Obwohl der überwiegende Teil der Absolventen die Frage mit „Nein“ beantwortet, finden sich in den Freitextfeldern beispielhafte Antworten zu bereits sichtbar gewordenen veränderten und nach Auffassung der Autoren die These 3 stützenden Verhaltensweisen:

> „Anerkennung durch Chef auf Grund noch aktiverer Mitarbeit in der Schulentwicklung“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.8, K2)
>
> „Die Kollegen bemerkten meinen neuen Blickwinkel. Positive Reaktionen, wenn ich ‚Gelerntes‘ anwendete/ausprobierte. Unterstützung, wenn ich Hilfe benötigte“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.8, K7)
>
> „Die Fortbildung hat meine Begeisterung für unseren Schulversuch noch größer gemacht, weil ich weiß, was man alles wie gestalten kann. Das merkt man mir, nach Kollegenaussage, an.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.8, K2)
>
> „Von Schulleitung und Kollegen in Bezug auf Arbeitserleichterungen und Systematisierung durch die Erstellung eines Portfolios ‚Weg zur Ausbildungsreife‘, Optimierung und Vereinheitlichung der Betriebspraktika und Kooperation Schule-Wirtschaft.“ (Feedback-Evaluation, Frage F08.8, K6)
>
> „Ich habe mit unserer Konrektorin ein Gespräch gesucht und geführt, in dem ich sie kritisieren musste. Daraufhin hat sie sich bedankt, dass ich das Problem offen angesprochen habe und festgestellt, dass ich von der Fortbildung wohl profitiert habe.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.8, K6)

Die Veränderungen zeigen sich besonders im angepassten Kommunikations- und Führungsverhalten, in noch größerer Begeisterung für Schulent-

wicklungsthemen sowie in effizienterer Planung und Strukturierung ihrer Aufgaben.

In Erweiterung zu den bereits gestellten Fragen, interessieren sich die Autoren für die potenzielle Neupositionierung seit Qualifizierungsbeginn (**Frage 8.9**: „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“). Bereits zu diesem Zeitpunkt haben 33 % (36 von 108 Absolventen) eine neue Position erhalten oder in Aussicht gestellt bekommen (auf die Gesamtzahl von 140 Absolventen sind dies 26 %). Wenn man berücksichtigt, dass alle Teilnehmenden aus Modellschulen kommen, die sich explizit für Modus F entschieden haben, relativiert sich die positive Erstdeutung. Den Entsendeorganisationen kann unterstellt werden, dass eine zielorientierte bzw. planvolle Personalentwicklung zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend stattfindet.

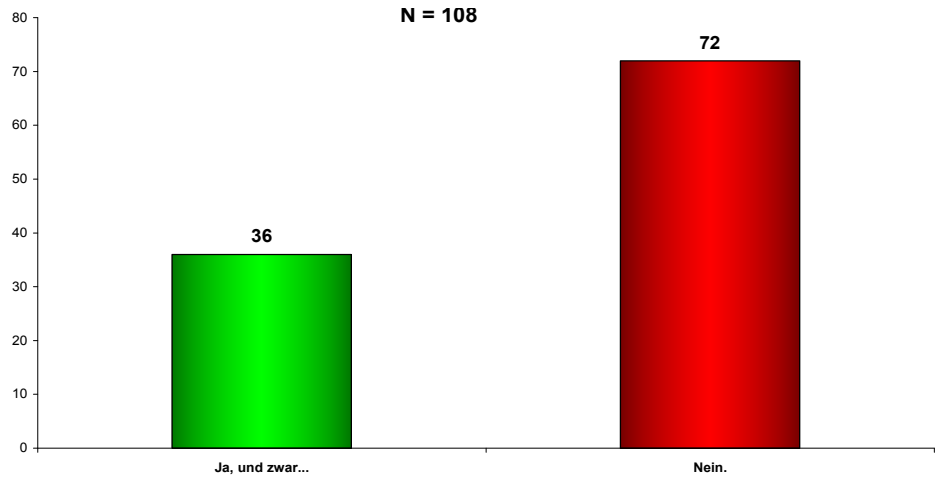


Abbildung 171: Antworten zu Frage F8.9: „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“

Welche Positionen den Absolventen angeboten werden, findet sich beispielhaft in den nachfolgenden Zitaten beschrieben:

> „Unsere Position und Kompetenz als Teamleiter wurde von der Schulleitung noch gestärkt. (Information und Belehrung des Kollegiums durch einen Info-Brief und in einer Konferenz)“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.9, K5)

> „Eigentlich war schon vor Beginn der Qualifizierung klar, dass ich im Rahmen für Modus F – Ausbildung einer mittleren Führungsebene – die Abteilungsleitung im Fach Deutsch übernehmen sollte. Ich wurde also für diese Aufgabe qualifiziert.“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.9, K2)

> „Mein Schulleiter animierte mich, mich auf eine Konrektorenstelle zu bewerben ... hat leider noch nicht geklappt!“ (Feedback-Evaluation, Frage F8.9, K2)

Wie neue Positionen auch vergeben werden können, zeigt die kritische Rückmeldung eines Teilnehmers:

> „Mit Beginn der Qualifizierung Teamleiter für Jahrgangsstufen 1/2. Als ‚Belohnung' für mein (angeblich vorher nicht erkennbares) Engagement in der Personalführung und der Schulentwicklung wurde mir eine bessere dienstl. Beurteilung zugesagt (nach einer für mich äußerst deprimierenden freiwilligen Beurteilung ...)" (Feedback-Evaluation, Frage F8.9, K5)

8.4.2 Die Daten der Transferevaluation (These 3)

Der Transferevaluation sind folgende Frageblöcke zugewiesen:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Veränderungen bei den Teilnehmern	Frage F4.1	„Erfahrungen in der Umsetzung – In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Ansicht nach nicht erfolgreich?"
	Frage F4.2	„Erfahrungen in der Umsetzung – Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden?"
Transfer der Kursinhalte	Frage F7.1	„Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?"
	Frage F8.1	„Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?"
	Frage F9.1	„Haben Sie aufgrund der Qualifizierung neue Kontakte innerhalb und/oder außerhalb Ihrer Schule geknüpft?"
	Frage F10.1	„Gibt es zwischen Ihnen und den neuen Kontakten schon eine geplante oder konkrete Art von Zusammenarbeit?"
	Frage F11.1	„Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Vorgesetzte)"
	Frage F11.2	„Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Kollegen)"
	Frage F11.3	„Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Eltern)"
	Frage F11.4	„Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Schüler)"
	Frage F11.5	„Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Externe)"

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
	Frage F11.6	„Bitte beschreiben Sie uns kurz näher, wie sich Ihrer Wahrnehmung nach die Beziehungen zu Ihrem Vorgesetzten, Ihren Kollegen, Ihren Schülern, deren Eltern und/oder anderen Externen verändert haben.“
	Frage F12.1	„Bewertung Umsetzungsunterstützung durch Bezugspersonen“
	Frage F13.1	„Bitte bewerten Sie die folgenden Kriterien, wie Sie sie an Ihrer Schule wahrnehmen.“
	Frage F15.1	„Bitte bewerten Sie, wie Sie während der Qualifizierung von der Schule betreut wurden.“
	Frage F16.1	„Bitte bewerten Sie, wie die Qualifizierung von Ihrer Schule nachbereitet wurde.“
Perspektiven	Frage F17.2	„Was sind für die nächsten 12 Monate Ihrer Meinung nach die wichtigsten Projekte an Ihrer Schule?“

Tabelle 34: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 3.

8.4.2.1 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK: „VERÄNDERUNGEN BEI DEN TEILNEHMERN“

In diesem Block werden die Erfolge und Misserfolge beim Transfer des Gelernten in das Funktionsfeld abgefragt.
Intensive Kritik wird innerhalb der Transferevaluation hinsichtlich der Umsetzung der vorgestellten Konzepte und Instrumente geäußert. Von einfachen Zweifeln an der Umsetzbarkeit mancher Ideen bis hin zur Ablehnung entsprechender Instrumente im Schulkontext sind die Bedenken der Teilnehmer breit gefächert.
Konkret auf die Misserfolge angesprochen, zeigt sich bei der **Frage 4.1** („Erfahrungen in der Umsetzung – In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Ansicht nach nicht erfolgreich?“) ein ambivalentes Bild. Vier Monate nach Qualifizierungsende gibt es lediglich 20 Nennungen von insgesamt 39 Rückmeldungen. Davon allein sind 40 %, die bisher keinen Einsatz des Gelernten benennen. Dies lässt verschiedene Schlüsse zu: Je nach Fehlerkultur ist ein Eingeständnis von Misserfolgen für den Einzelnen und die Organisation schwierig. Natürlich lässt sich ebenso interpretieren, dass

aufgrund einer solchen Fehlerkultur eine Angst besteht, überhaupt Neues auszuprobieren. Oder sie sehen bzw. sie haben tatsächlich keine Misserfolge zu benennen.

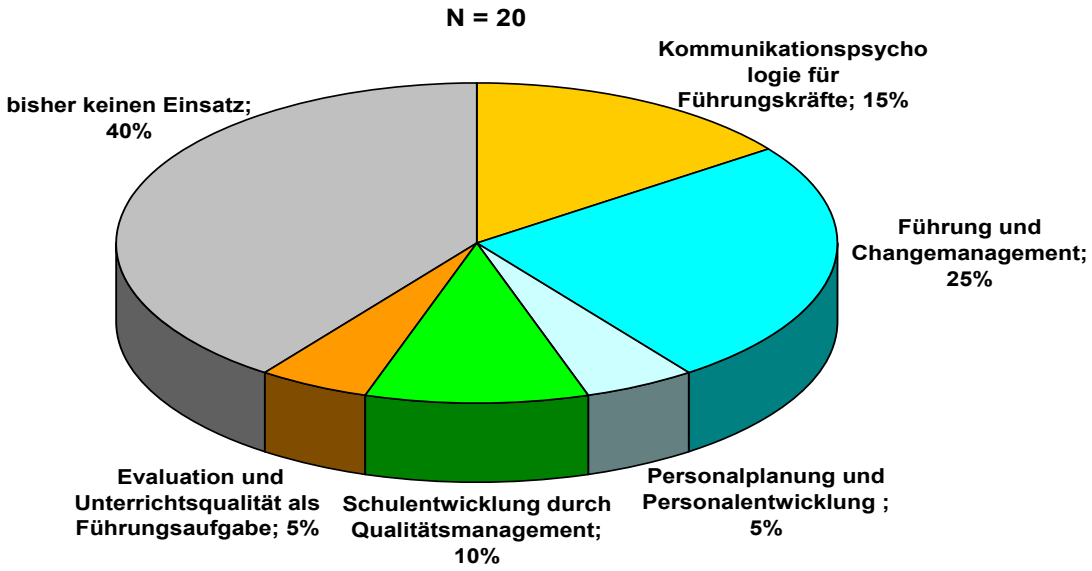


Abbildung 172: Antworten zu Frage F4.1: „Erfahrungen in der Umsetzung – In der Qualifizierung wurden Ihnen verschiedene Denkmodelle und Instrumente vorgestellt: Welche dieser Ansätze/Instrumente haben Sie versucht einzusetzen, waren aber Ihrer Ansicht nach nicht erfolgreich?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Ein Transfer in das Funktionsfeld scheint nicht durchgängig von allen Entsendeorganisationen – z. B. durch klare Zielformulierungen – eingefordert zu werden. Bei diesen Rückmeldungen bleibt offen, ob die erlernten Fähigkeiten in der Entsendeorganisation überhaupt nachgefragt werden. Unbeantwortet bleibt, ob sich die Verantwortlichen in diesen Schulen im Vorfeld der Qualifizierung ausreichend über Sinn, Ziele und Funktion sowie über die geeigneten Personen Gedanken gemacht haben. Die folgenden Zitate geben einen tieferen Einblick in die Erfahrungswelt der Absolventen:

„Personalentwicklung: Umsetzung von Maßnahmen zur Personalentwicklung bedeutet an unserer Schule ein sinnvoller Umgang mit Zeit- und Energieressourcen der Mitarbeiter/innen. Unsere Verbesserungsvorschläge diesbezüglich scheitern allerdings weniger an Modus F als an der Schulleitung, die im Sinne eines ‚noch mehr, noch besser‘ nur sehr bedingt bereit ist, den Bedürfnissen des Kollegiums entgegen zu kommen.“
(Transferevaluation, Frage F4.1, K4)

„Mitarbeitergespräch als ‚nicht‘ Chef sehr schwierig“
(Transferevaluation, Frage F4.1, K3)

„Ja, Denkmodelle/Instrumente – sind eigentlich zwei Bereiche. Grundsätzlich hat mir von den Denkansätzen her gefallen, dass ich

> Widerstände zu verstehen gelernt habe. Gescheitert bin ich etwas mit dem Versuch, diese Widerstände zu überwinden. Das kann aber auch an der Altersgruppe liegen, in der ich hauptsächlich agiere. Hier haben leider schon viele Leute mit dem Prozess einer produktiven Veränderung ihrer Wirklichkeit abgeschlossen. Mir fällt es dann aber schwer, diese Leute, die ich eigentlich ‚vergessen' sollte, nicht miteinzubeziehen in einen Veränderungsprozess. Von den Instrumenten her kann ich mich nicht negativ äußern"
> (Transferevaluation, Frage F4.1, K2)

Im Hinblick auf die sich anschließende **Frage 4.2** („Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden?") sehen die Autoren jedoch einen positiven Trend in der Erfolgsquote beim Transfer des Gelernten.

Einen echten „Ruck" in der Entwicklung lässt sich im Feld „Personalplanung und -entwicklung" verzeichnen. Obwohl mit geringen Umsetzungswahrscheinlichkeiten zu rechnen war, zeigt dieses Bild hier, dass die Entsendeorganisationen sehr wohl neue Fähigkeiten einzusetzen wissen.

Im Feld „Schulentwicklung und Qualitätsmanagement" erwachsen aus den Schwierigkeiten (23 % der Nennungen in der Feedback-Evaluation) bereits neue Lösungsansätze (12 % in der Transferevaluation).

Das Thema „Führung und Change Management" wird kurz nach dem Abschluss der Qualifizierung mit sehr verhaltenen Umsetzungserwartungen (16 %) gesehen. Im Funktionsfeld und mit vier Monaten Abstand haben 18 % der Rückmeldungen Erfolge in diesem Feld zu vermelden.

Die Befürchtungen, im Themenfeld „Teamentwicklung" mit Widerständen konfrontiert zu werden, zeigen die Befragungsergebnisse jedoch auch nach vier Monaten (14 % in der Feedback-Evaluation stehen 7 % Umsetzungserfolg gegenüber).

Ein unkritisches Themenfeld mit hoher Relevanz ist das Thema „Kommunikation". Im Praxisfeld werden darin die größten Erfolge sichtbar (29 %).

Auf die 39 antwortenden Teilnehmer der Transferevaluation entfallen 76 Erfolgsmeldungen. Dieses lässt den Rückschluss zu, dass die Entsende-organisationen die Integration des individuell Gelernten zulassen.

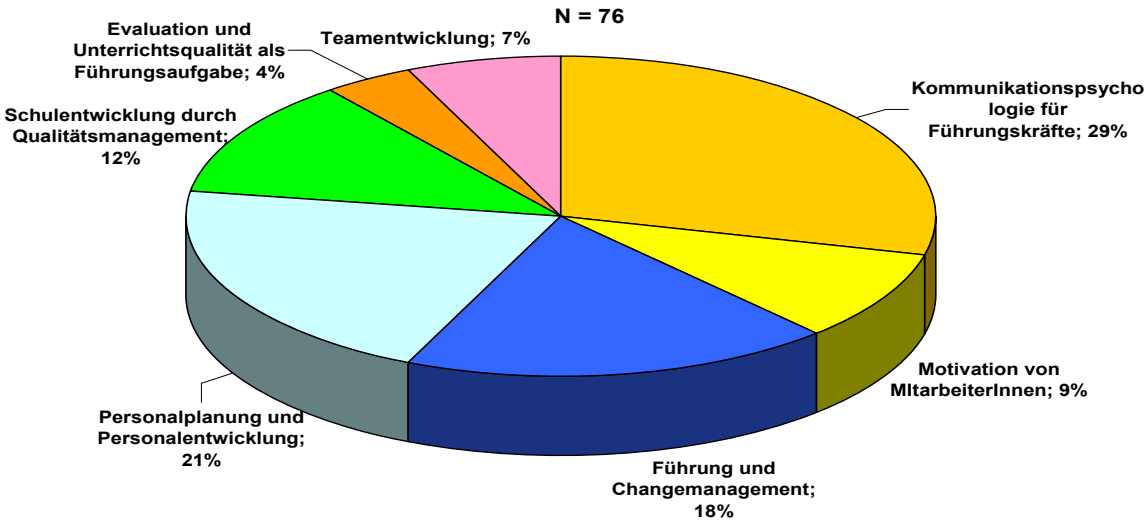


Abbildung 173: Antworten zu Frage F4.2: „Erfahrungen in der Umsetzung – Welche dieser Ansätze/Instrumente konnten Sie bereits erfolgreich im Schulalltag anwenden?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Was konkret gemeint ist, zeigen die folgenden ausgewählten Zitate:

„QM, Kommunikationsmodelle (4 Ohren, Feedback, Kritik annehmen bzw. geben, 4-Z. Modell)
Gerade im Bereich Kommunikation wende ich viel Gelerntes bei den Kollegen – im Team, aber auch für Gespräche mit Eltern und sogar im Unterricht meiner Meinung nach erfolgreich an.
Im Bereich QM sind wir im Moment bei der Entwicklung eines Leitbildes und eines Schulprofils. Viele gelernte Prozesse sind uns dabei sehr hilfreich und kommen auch bei den anderen Kollegen sehr gut an.“ (Transferevaluation, Frage F4.2, K2)

„Vor allem kommen die Erfahrungen aus der Kommunikationspsychologie zum Einsatz. In Gesprächen versuche ich, aktiv zuzuhören. Ich kann Gespräche, die ich führe (sei es in der Leitung einer Gruppe oder Einzelgespräche) nach dem 4-Z-Modell besser strukturieren, sinnvoll finde ich bei der Zielfindung auch die Überprüfung der Ziele nach dem SMART-Modell. Was in vielen Gesprächen immer wieder hilfreich ist, ist die Betrachtung einer Nachricht nach dem Modell von F. Schulz von Thun (4 Seiten einer Nachricht).
Ein zweiter wichtiger Einsatzbereich liegt in der Motivation, speziell beim Umgang mit Lob. Dieses Instrument wurde und wird von vielen unterschätzt und findet seit der Schulung bewussteren Einsatz.
Bei der Planung und Umsetzung von Maßnahmen konnten wir/ich bereits gute Erfolge erzielen, indem einige Strukturen aus dem Qualitätsmanagement übernommen werden konnten. So wurden Ergebnisse aus den Workshops eines pädagogischen Tages nach im Kurs gelerntem Muster im Plenum ausgewertet und durch die Erstellung einer Rangliste und der Aufteilung in Arbeitsgruppen ausgewertet und verarbeitet. Die Planungsgruppen haben bereits Inhalte erarbeitet und viele Ideen wurden strukturiert.“
(Transferevaluation, Frage F4.2, K2)

„Versuche immer häufiger die 4 Seiten einer Nachricht bewusst wahrzunehmen und meine ‚Ohren' zu schulen. EFQM ist an unserer Schule fest installiert. Ein bestimmtes Lehrerteam arbeitet bereits intensiv an der Weiterentwicklung unserer Schulqualität. Bin außerdem ein starker Verfechter der Lobmentalität und hoffe dadurch als angehende Führungskraft meine Kollegen auch entsprechend zu motivieren." (Transferevaluation, Frage F4.2, K1)

8.4.2.2 TRANSFEREVALUATION. FRAGENBLOCK: „TRANSFER DER KURSINHALTE"

Im Folgenden sehr umfangreichen Fragenblock wird der Transfer aus verschiedenen Blickrichtungen analysiert. Zur besseren Übersicht unterteilen die Autoren den Fragenblock in Fragen zum „Transfer der Kursinhalte" sowie zu „Beziehungen im Schulumfeld", „Umsetzung" und „Vorbereitung – Betreuung – Nachbereitung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation". Zunächst beantworten die Absolventen die allgemeine **Frage 7.1** („Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre tägliche Arbeiten inzwischen anders herangehen?") zu 51 % (17 von 33) mit „Ja". Damit ist im Vergleich zur Feedback-Evaluation (32 % positive Rückmeldungen) eine deutliche Steigerung zu verzeichnen.

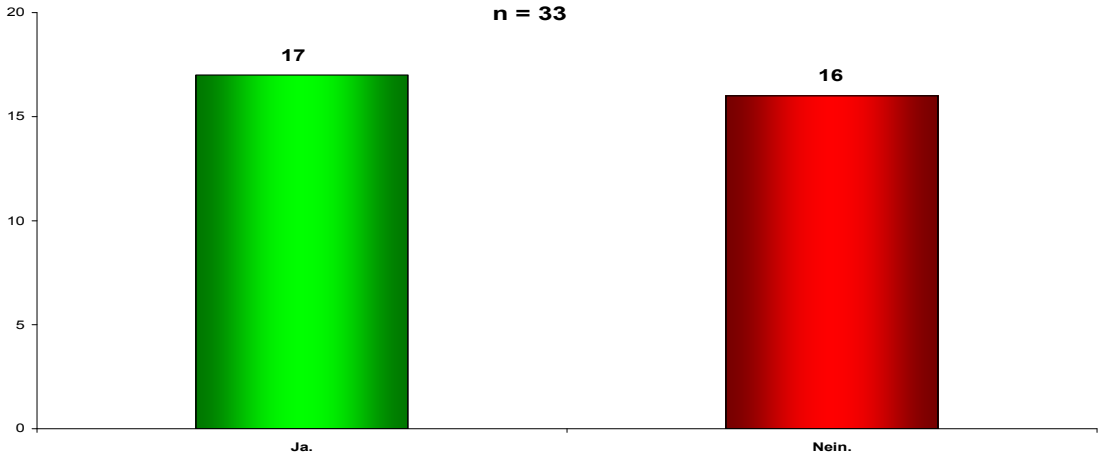


Abbildung 174: Antworten zu Frage F7.1: „Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?"

Bei einer näheren Betrachtung erhalten die Autoren in Bezug auf die wahrgenommenen thematischen Veränderungen folgendes Bild:

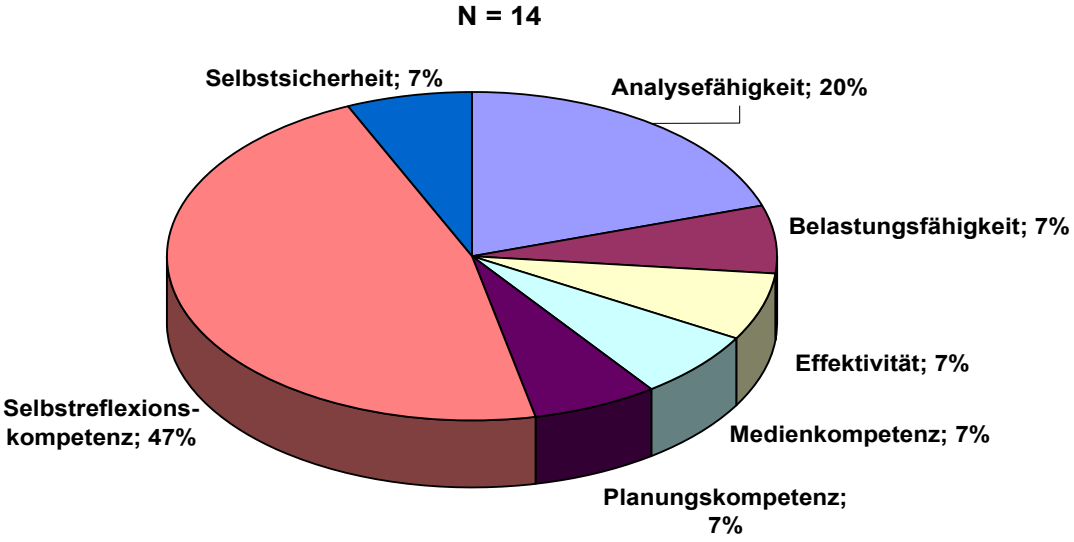


Abbildung 175: Antworten auf Frage F7.1 „Veränderungen aus dem Umfeld – In welchen Themenbereichen wurden vom Umfeld Veränderungen wahrgenommen?“ (Aussagen in % ausgedrückt: Mehrfachnennungen sind möglich)

Als besonders bedeutsam wird die veränderte Selbstreflexion wahrgenommen (47 %). Gefolgt wird dieses Item von der verbesserten Analysefähigkeit, die den Entsendeorganisationen und ihren Mitgliedern sehr deutlich aufzufallen scheint.

Die Interpretation der Rückmeldungen geht in die Richtung, dass die erhöhte Reflexions- und Analysefähigkeit als ein Infragestellen der Routinen in der Entsendeorganisation (und auch von ihr) wahrgenommen wird. Hier zeigt sich erneut, dass die Veränderung und das Lernen eines jeden Einzelnen Impuls für organisationales Lernen ist. Dies stützen die folgenden Zitate:

> „Reaktionen auf neue Rolle im Kollegium wegen Übernahme einzelner Führungsaufgaben: – Eine Kollegin bemerkte, dass ich weniger häufig im Lehrerzimmer als im Büro anzutreffen sei (aufgabenbedingt) – Akzeptanz meiner Entscheidungen im Kollegium – Vorsicht mir gegenüber mit bestimmten Äußerungen.“
> (Transferevaluation, Frage F7.1, K1)

> „Zunächst war da mal eine Phalanx der Kritik, das hatte nichts mit meiner Person zu tun, als vielmehr mit der Institution/Funktion eines Abteilungsleiters MF, viel Misstrauen gegenüber den ‚undercover agents des Chefs‘. Diese in der Stellung liegende Kritik war mir ungewohnt, sonst hatte ich wenig mit Kritik zu tun (meine inhaltliche Schul-Arbeit wurde bisher geschätzt). Der Chef und auch Teile des Kollegiums lobten die professionelle Durchführung der Auftaktveranstaltung zu QM. An meinen täglichen Arbeiten hat sich, denke ich, nicht so sehr etwas verändert. Allenfalls dass ich schneller

mit ihnen fertig bin, ich bin bei all der Mehrarbeit darauf bedacht, dass auch noch ein Privatleben übrig bleibt.“ (Transferevaluation, Frage F7.1, K2)

„Bisher war die Rückmeldung von Kollegen, die mich gut kennen, zwar eher ironisch, aber sehr ernst gemeint: ‚Ah, da protzt aber einer mit seinem Berlin-Wissen!‘ So oder ähnlich sind einige lustige Kommentare gefallen, sind für mich aber durchaus Feedback über meine Arbeit.“ (Transferevaluation, Frage F7.1, K2)

Zusätzlich zu den thematischen Items werden die Datensätze dahin gehend analysiert, von wem die Rückmeldungen zu den wahrgenommenen Veränderungen geäußert werden. Hier werden folgende drei Gruppen identifiziert:

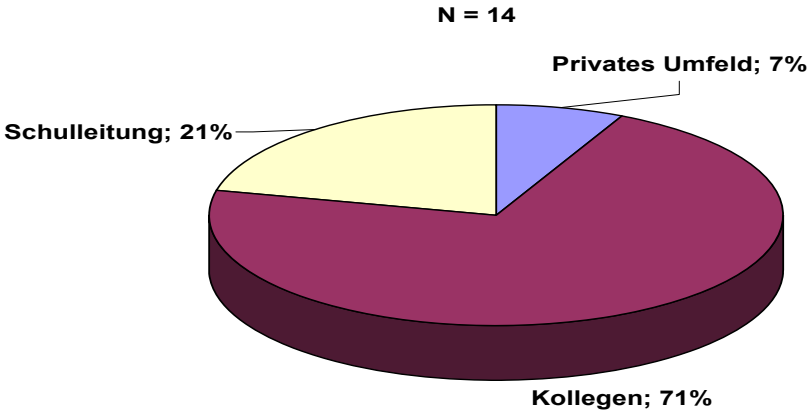


Abbildung 176: Antworten zu Frage F7.1: „Gab es Rückmeldungen aus Ihrem beruflichen oder privaten Umfeld, dass Sie an Ihre täglichen Arbeiten inzwischen anders herangehen?“ – „Wer aus dem Umfeld der Teilnehmer hat Veränderungen geäußert?“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Am deutlichsten reagieren die Kollegen auf die Veränderungen; mit einem großen Abstand folgen die Schulleitungen. An dieser Stelle lässt sich dazu sagen, dass ein großes Ungleichgewicht zwischen den Anspruchsgruppen zu bemerken ist. Vor dem Hintergrund des Modus F-Projektzieles, dass neue Führungsmodelle erprobt werden sollen, ist das unterrepräsentierte Rückmeldeverhalten der Schulleitungen sehr kritisch zu bewerten. Dass die veränderten Verhaltensweisen sich dennoch organisationswirksam zeigen, wird durch den hohen Prozentsatz an kollegialen Rückmeldungen deutlich. Damit ist eine erste Irritation des Entsendesystems nachweisbar, die Ausgangspunkt jedes organisationalen Lernens ist.

In Bezug auf das nachfolgende Thema (**Frage 8.1** „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“) zeigt sich eine deutlich positive Entwicklung seit Ende der Qualifizierung. Hatten zunächst direkt nach Abschluss 33 % der Absolventen die Frage mit „Ja“ beantwortet, so sind es vier Monate nach Abschluss der Qualifizierung bereits 61 % (20 von 33).

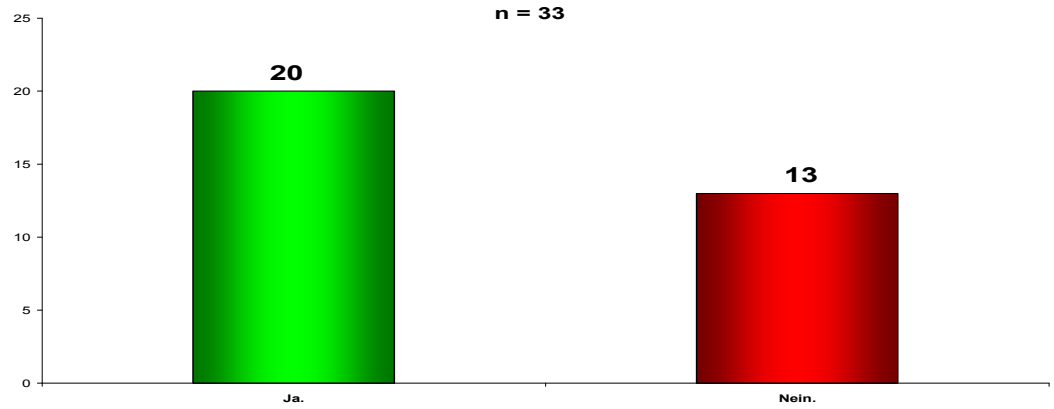


Abbildung 177: Antworten zu Frage F8.1: „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt?“

Die Analyse der Daten identifiziert verschiedene Gründe für diese Entwicklung: Die Potenziale der Teilnehmer werden erkannt und anerkannt, sie werden in der Schule neu positioniert oder haben dieses selbst initiiert. Sie haben aufgrund des Kompetenzzuwachses neue Aufgaben zugewiesen bekommen, die Schule selbst hat sich verändert und neue Führungsmodelle installiert, es findet eine natürliche Fluktuation statt oder es werden Empfehlungen für Neuorientierung der Absolventen ausgesprochen. All dies findet sich in den folgenden Zitaten bestätigt:

„Die Aufgaben im Bereich Modus F wurden detailliert besprochen und laufen bereits völlig eigenverantwortlich. Es hat sich ein neues, meiner Meinung nach erfolgreiches ‚Schulleiterteam‘ entwickelt.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K2)

„War schon bisher Modus F-Teamleiter, habe mich an unserer Schule als 2. Konrektor beworben, als die Stelle ausgeschrieben wurde.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K4)

„Bin im Rahmen meiner Modus F-Stunde für die Pflege und Weiterentwicklung unsrer Qualitätsaufzeichnungen zuständig (Qualitätsmanagementbeauftragte)“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K4)

„Ja, wir sind im Zuge von Modus F Mitarbeiter im Direktorat und haben Aussicht, dass diese Tätigkeit in eine A-15er-Funktion

umgewandelt wird. Allerdings ist der ganze Prozess erst im Entstehen begriffen Ich habe die Funktion eines Koordinators für Deutsch, Latein, Religion und Ethik und bastle an einem Vernetzungsmodell. (Macht Spaß mit unbekannten Fakultäten zu kooperieren!)“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K2)

„Mir wurde vom Schulamt angetragen, mich für eine Konrektoren-Stelle an einer anderen Schule zu bewerben.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K2)

„Übergang einer Aushilfstätigkeit in feste Funktionsstelle ‚Mitarbeiterin in der Schulleitung‘ (Aufgaben z. B.: Organisation der Intensivierungsstunden, Aufsichten-/Sprechstundenplan, u. a.) Ich wurde vom Schulleiter auf die Fortbildung geschickt, weil er mich für diese Aufgabe qualifizieren wollte.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K2)

„Ich habe die Möglichkeit, Seminarlehrerin zu werden. Ich werde diese Aufgabe annehmen, weil ich auch durch die Fortbildung festgestellt habe, dass mir die pädagogische Entwicklung im Unterricht wichtiger ist als Schulleitungsfunktionen.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K4)

„Im Rahmen von Modus F soll ich als Mitarbeiterin der Schulleitung Aufgaben übernehmen. Eine Definition der Aufgabenbereiche soll mit der Schulleitung festgelegt werden.“ (Transferevaluation, Frage F8.1, K1)

Von den 39 rückmeldenden Absolventen geben 20 eine veränderte Führungsrolle an. Welche neuen Positionen die Teilnehmer besetzen, wird in der Zusammenfassung der Antworten auf die **Frage 8.1** deutlich:

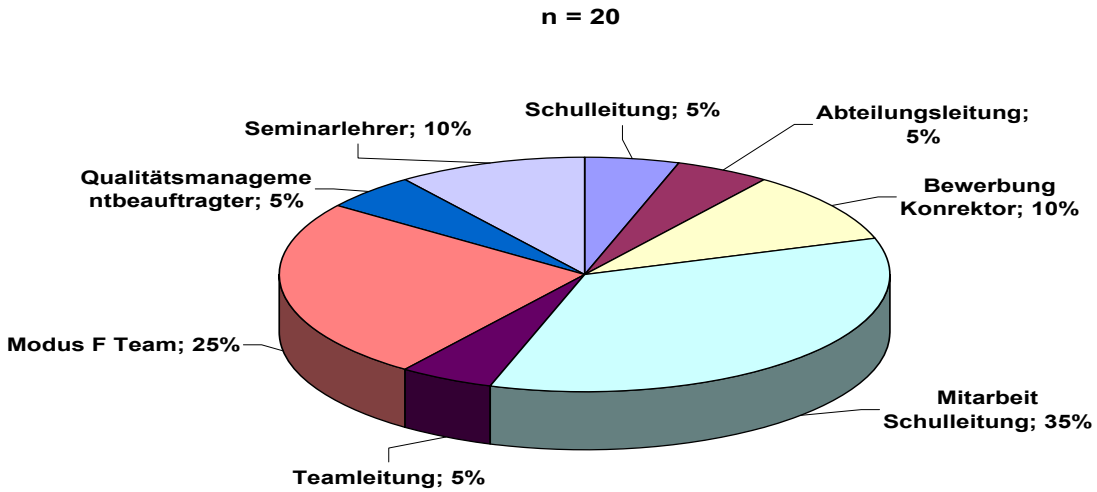


Abbildung 178: Antworten zu Frage F8.1: „Hat man Ihnen seit Beginn der Qualifizierung neue Aufgaben oder eine neue Position zugewiesen oder in Aussicht gestellt? (Zuweisung neuer Aufgaben oder Positionen)“ (Aussagen werden in % ausgedrückt, dabei sind Mehrfachnennungen möglich)

Ca. 45 % der Schulen ermöglichen demnach den Absolventen eine Position in der erweiterten Schulleitung (Schulleitung, Mitarbeit Schulleitung sowie Abteilungsleitung). Weitere 25 % der Schulen probieren neue Führungsmodelle innerhalb des Modus F-Teams aus.

Die Vernetzungswilligkeit der Entsendeorganisationen und ihrer qualifizierten Mitarbeiter ist aus Sicht der Autoren ein weiteres Indiz für die Bereitschaft zur Veränderung und zeigt den Grad der Offenheit für einen konstruktiven Austausch mit der Umwelt an. Gefragt wird in **Frage 9.1** („Haben Sie aufgrund der Qualifizierung neue Kontakte innerhalb und/oder außerhalb Ihrer Schule geknüpft?“), in welchem Maße sich zum einen der einzelne Mitarbeiter vom Einzelkämpfer zum Team-Player wandelt und zum anderen, wie sich auch die Einstellung der Organisation von einer überwiegenden Innenorientierung zu einer vernetzten und integrierenden Haltung verändert.

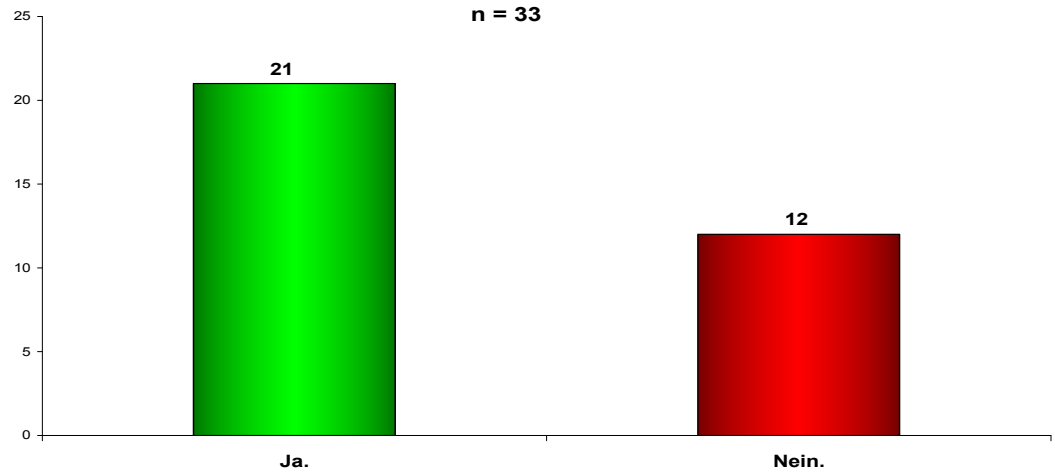


Abbildung 179: Antworten zu Frage F9.1: „Haben Sie aufgrund der Qualifizierung neue Kontakte innerhalb und/oder außerhalb Ihrer Schule geknüpft?“

Die rückgekoppelten Aussagen zeigen mit 64 % (21 von 33), dass eine deutliche Vernetzungsaktivität von den Absolventen ausgeht. Die verbleibenden 36 % (12 von 33) vermelden auch nach vier Monaten keine zusätzlichen oder gar neuen Kontakte. Es stellt sich an dieser Stelle die bis dato unbeantwortbare Frage, ob der Grund dafür in den intrapersonalen oder interpersonal-organisationalen Bedingungen zu finden ist (z. B. eine langjährige unveränderte Zusammensetzung des Kollegiums). Wie neue Kontakte aussehen können, wird in den folgenden Zitaten exemplarisch deutlich:

„Durch Modus F verstärkte Zusammenarbeit mit den Fachbetreuern ‚meiner' Fächer und damit verbunden Außenkontakte." (Transferevaluation, Frage F9.1, K1)

„Wir stehen in Austausch mit einigen Teilnehmern der Fortbildung. Das Würzburger Team besuchte uns nach der Durchführung der Auftaktveranstaltung und holte sich Anregungen für ihre Konferenz." (Transferevaluation, Frage F9.1, K2)

„Bauen gerade einen intensiveren Austausch mit dem Gymnasium in Kötzting auf." (Transferevaluation, Frage F9.1, K2)

„Den Austausch mit den anderen Kursteilnehmern, die zum Teil an anderen Schularten unterrichten, fand ich sehr bereichernd. Ich betrachte dies als ein ‚über den Tellerrand' hinaussehen und insofern als wertvolle Kontakte außerhalb meines eigenen Schulalltags." (Transferevaluation, Frage F9.1, K3)

Dass es konkrete Projekte der Zusammenarbeit gibt, zeigen die Antworten auf die **Frage 10.1** („Gibt es zwischen Ihnen und den neuen Kontakten schon eine geplante oder konkrete Art von Zusammenarbeit?"). Knapp zwei Drittel (64 % – 21 von 33) aller Antwortenden bestätigen Projektaktivitäten im Zusammenhang mit den neuen Kontakten.

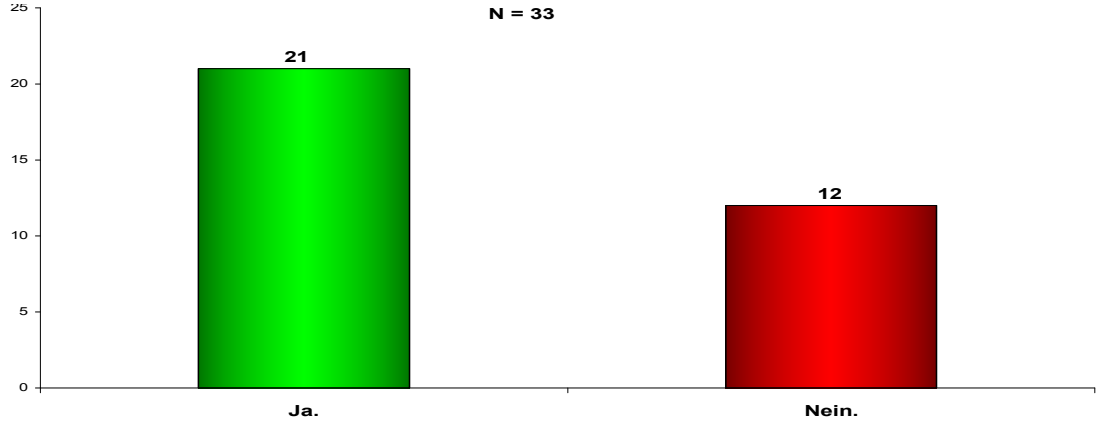


Abbildung 180: Antworten zu Frage F10.1: „Gibt es zwischen Ihnen und den neuen Kontakten schon eine geplante oder konkrete Art von Zusammenarbeit?"

Beispiele hierfür sind:

„[N]ach Durchführung einer ersten Evaluationsmaßnahme in der Schule werden die Top-Punkte in Angriff genommen und die weitere Bearbeitung durch das Kollegium vom Modus F-Team koordiniert." (Transferevaluation, Frage F10.1, K2)

„Austausch über Probleme mit den Kindern, die ins Gymnasium übertreten; gegenseitige Hospitation." (Transferevaluation, Frage F10.1, K2)

8.4.2.2.1 BEZIEHUNGEN IM SCHULUMFELD

In diesem Abschnitt wird nach den Beziehungen der Absolventen zu den Personen ihres Schulumfeldes (Vorgesetzte **Frage 11.1**, Kollegen **Frage 11.2**, Eltern **Frage 11.3**, Schüler **Frage 11.4**, Externe **Frage 11.5**) gefragt. Die Bewertung der wahrgenommenen Veränderungen ermittelt sich aus der Betrachtung der Beziehungsqualität vor und nach der Qualifizierung. Einen Überblick der Ergebnisse in Bezug auf die Beziehungen zu den Vorgesetzten und Kollegen geben folgende Abbildungen:

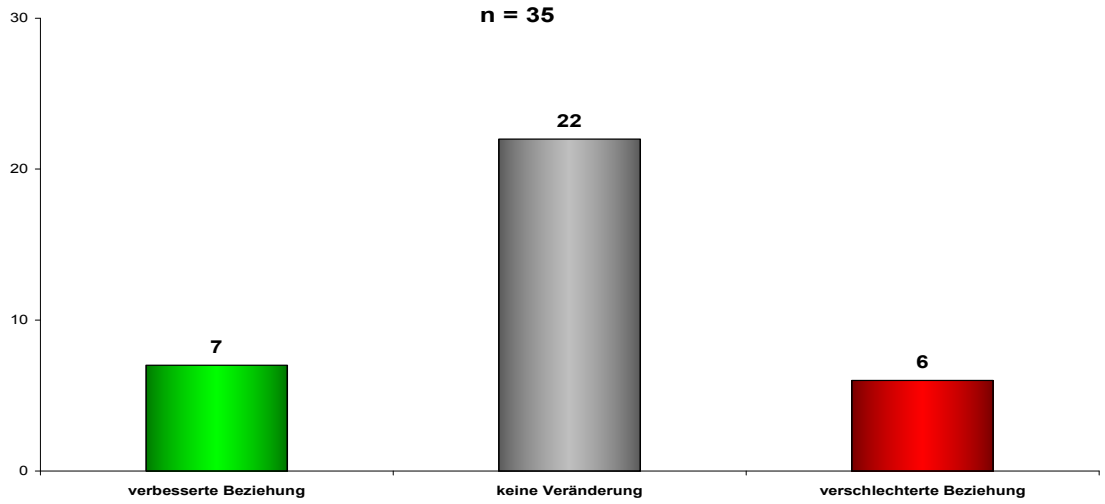


Abbildung 181: Antworten zu Frage F11.1: „Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Vorgesetzte)“

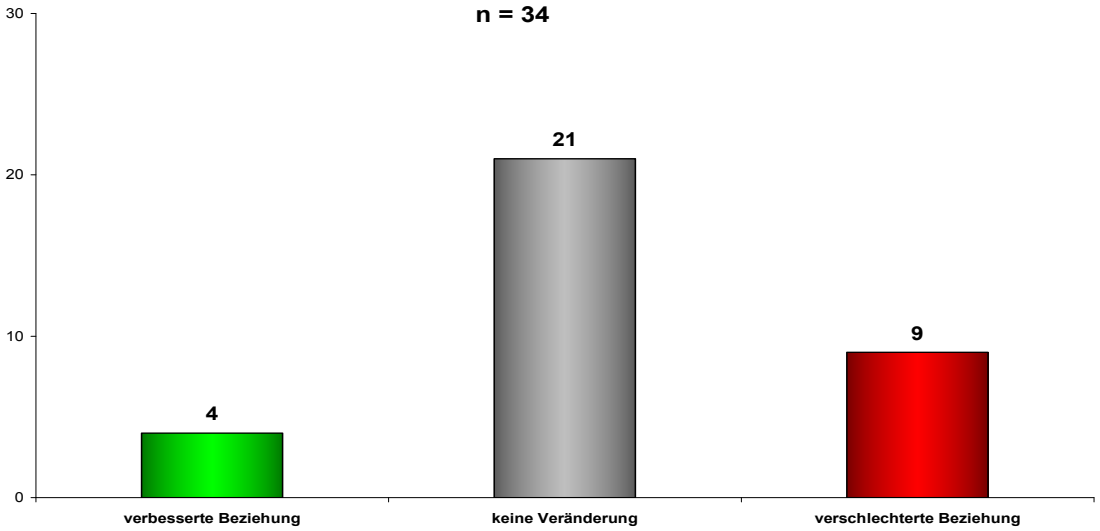


Abbildung 182: Antworten zu Frage F11.2: „Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Kollegen)“

Ein Fünftel (20 %) der Absolventen gibt an, dass es zu einer Verbesserung in der Beziehung zum Vorgesetzten seit der Teilnahme an der Qualifizierung gekommen ist. Der größte Teil (63 %) der Untersuchungsgruppe spricht von unveränderten Beziehungen. Auffällig ist das knappe Fünftel (17 %), welches eine Verschlechterung anmerkt.
Ein leicht abweichendes Bild zeigt sich bei den Veränderungen in den Beziehungen zu den Kollegen. Hier merken die Absolventen nur 12 % Verbesserung an, während das Ergebnis der Verschlechterung mit 26 % identifiziert wird. Ähnlich wie bei den Vorgesetzten zeigt sich bis zu diesem Zeitpunkt, dass eine große Anzahl der Beziehungen unverändert geblieben ist (62 %).
Damit kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass bei ca. 40 % (positive und negative Veränderungen zusammengefasst) eine Irritation bzw. Instabilität in den Beziehungen zu den Vorgesetzten sowie Kollegen eingetreten ist, die auf Veränderungen in der Entsendeorganisation schließen lassen. Damit kann konstatiert werden, dass die jeweiligen Systeme sich in einem Umbruch/Aufbruch (im theoretischen Diskurs verstanden als Zustand der Krise) befinden. Die Entsendeorganisationen nehmen bewusst oder unbewusst Krisen auslösende Faktoren wie z. B. sich entwickelnde Mitarbeiter für ihr organisationales Lernen in Kauf. Die Autoren sehen eine große Chance in diesen Instabilitäten, da diese eine grundsätzliche Voraussetzung für Veränderung sind, um auf einem nächsthöheren Niveau Zusammenarbeit zu ermöglichen. Im späteren Verlauf der Darstellung der Untersuchungsergebnisse (**Frage 11.6**) werden die Veränderungen durch Zitate illustriert und tiefer interpretiert.
Bei der Betrachtung der Beziehungen zu Eltern, Schülern und Externen zeigt sich ein ähnliches Bild: Die positiven Veränderungen liegen bei den Eltern und Schülern im Bereich von unter 10 %, bei den Externen bei ca. 20 % und es werden keine Verschlechterungen bemerkt.

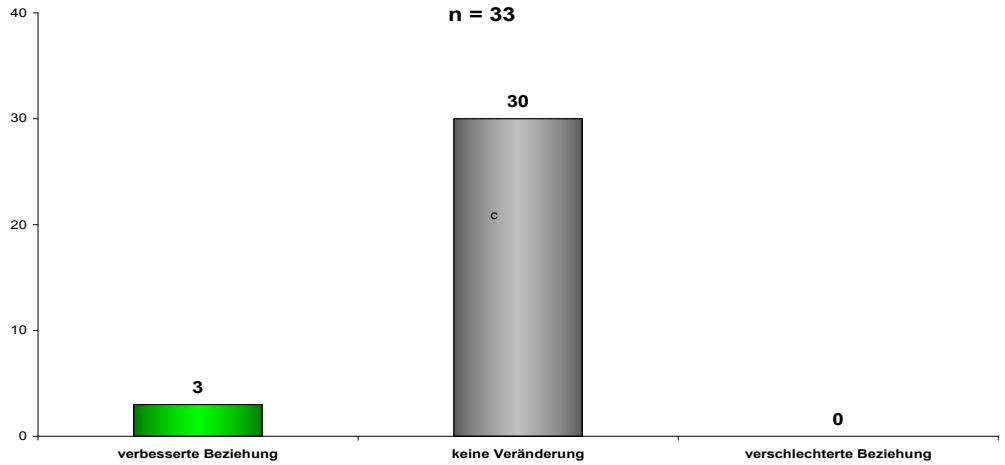


Abbildung 183: Antworten zu Frage F11.3: „Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Eltern)“

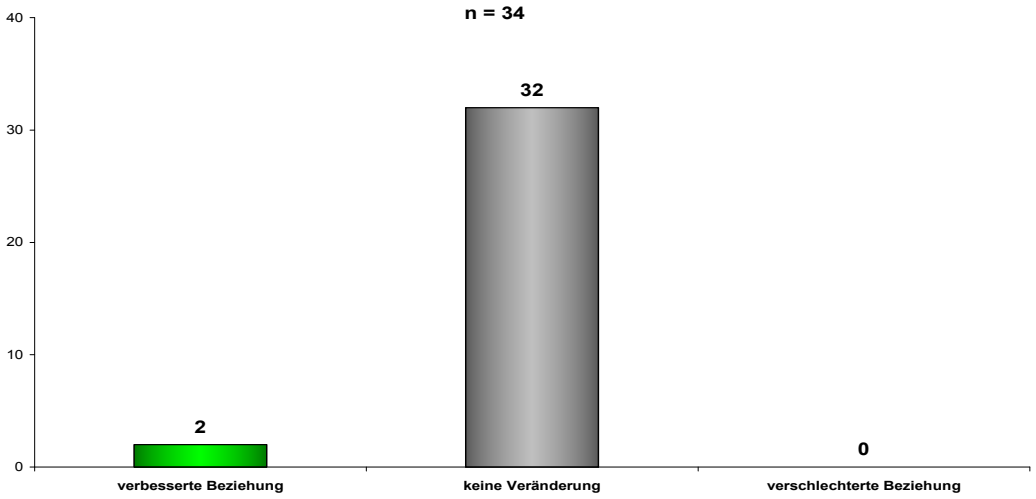


Abbildung 184: Antworten zu Frage F11.4: „Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Schüler)“

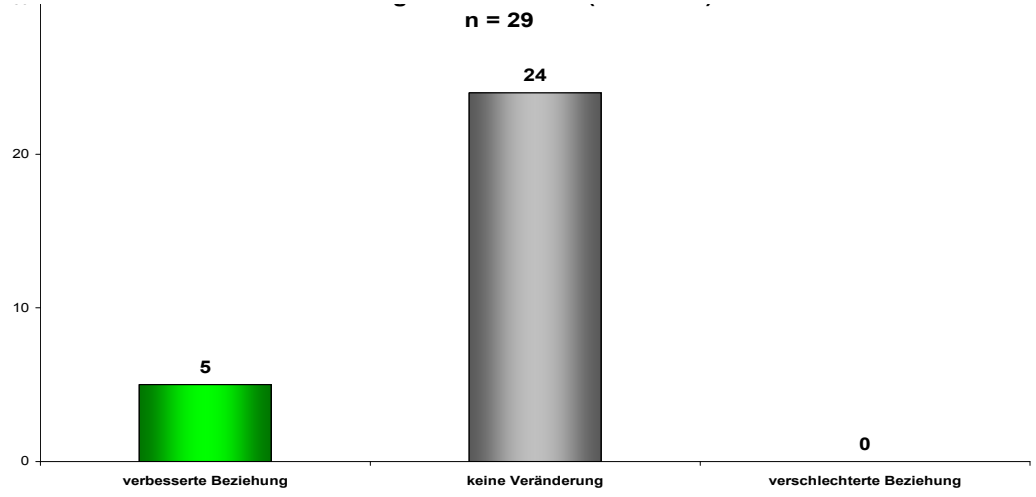


Abbildung 185: Antworten zu Frage F11.5: „Wenn Sie an Bezugspersonen im Schulumfeld denken: Bitte schätzen Sie die Beziehungen zu diesen Personen im Vergleich zu der Zeit vor der Qualifizierung ein (Externe)“

Da die zu Grunde liegende Qualifizierung den Fokus auf die Entwicklung und Etablierung neuer Führungsmodelle gesetzt hat, sind die Auswirkungen für

Beteiligte wie Eltern, Schüler und Externe sicher erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlicher wahrzunehmen. Dennoch kann man bereits zu diesem Zeitpunkt eine positive Tendenz in den Auswirkungen registrieren.

Bei der Beantwortung der qualitativen **Frage 11.6** nach der Art und Weise der Veränderungen wird von den Teilnehmern differenziert geschildert, mit welcher Gruppe sie besonders diese Beziehungsveränderungen wahrnehmen. Im Gegensatz zu den geschlossenen **Fragen 11.1–11.5**, in denen die Bezugsgruppen vorgegeben sind, nennen die Teilnehmer in der offenen Frage die Gruppen nach ihrer aktuellen Präferenz. Wie sich die Beziehungen konkret gestalten, machen die folgenden Zitate sichtbar:

> „Zum Vorgesetzten: Zurechtrücken des Bildes einer guten Schule durch Weiten des Blicks in Richtung anderer Schulen und durch die Inhalte des Kurses (Weiteres ist bereits weiter oben erwähnt!)“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K4)

> „Zu dem Vorgesetzten ist die Beziehung freundschaftlich geworden. Zu allen anderen mit dem nötigen Respekt voreinander und mit gewachsenem Verständnis füreinander.“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K3)

> „Seitens des Vorgesetzten = Schulleiter empfundene höhere Wertschätzung; Diskussionen auf Augenhöhe“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K2)

> „Diejenigen, die wissen, dass ich im Modus F-Programm dabei bin, achten mich seit meiner Qualifizierung mehr: weil sie sehen, dass man die von Cornelsen nicht geschenkt bekommt, sondern dass hier auch die Leistung zählt (z. B. Hausaufgaben, virtuelles Lernen, erarbeiten von Modellen, ...).“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K1)

> „Die Kollegen sind z. T. sehr kritisch gegen die Einführung von Modus F, befürchten Mehrarbeit und Kontrolle. Dies führte zu teilweise emotionalen Bekundungen und Vorwürfen, die ich bisher nicht kannte. Die Zusammenarbeit mit dem Chef ist einfacher und intensiver geworden. Die Parteien Eltern und Schüler sind nicht betroffen von Veränderungen.“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K2)

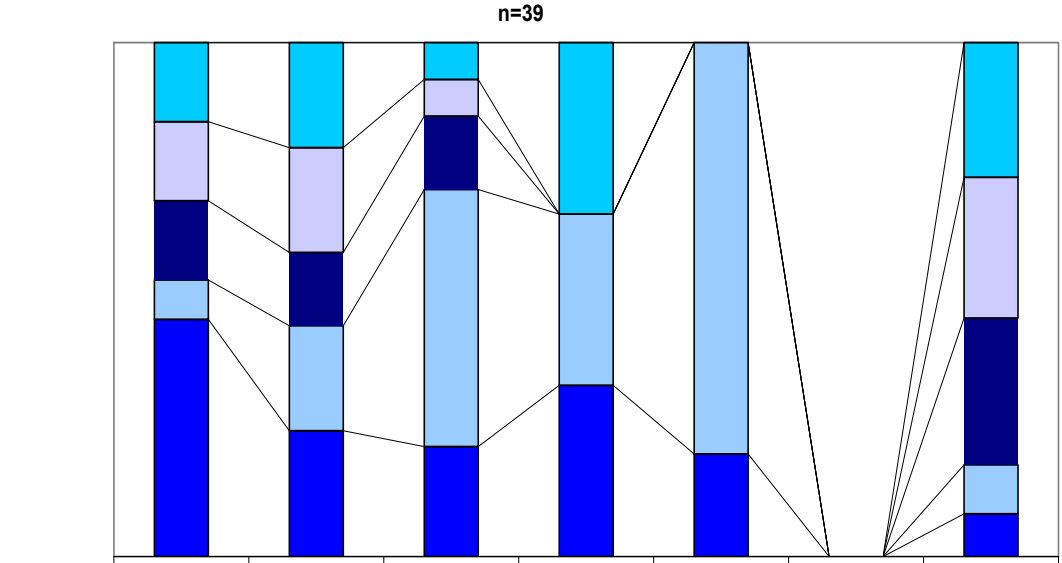
> „Keine Veränderungen in der Auseinandersetzung mit Schülern und Eltern. Der Faktor ‚Neid‘ hat das Verhältnis mit manchen Kollegen etwas schwierig werden lassen. Aufgrund regelmäßiger Sitzungen des Modus F-Teams mit der Schulleitung hat sich der Kontakt zu selbiger intensiviert, womit ein stärkerer Einblick in deren Arbeit und

eine größere Offenheit in der Auseinandersetzung verbunden ist.“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K3)

„Durch die neue Position ergeben sich teilweise Konflikte, da ich öfter auch unangenehme arbeitsintensive Aufgaben an meine Kollegen herantragen muss, auch ist der Meinungsaustausch mit dem Schulleiter reger geworden.“ (Transferevaluation, Frage F11.6, K4)

8.4.2.2.2 UMSETZUNG

Im nächsten Block der Transferevaluation wird erfragt, wie sich die Teilnehmer von den genannten Bezugspersonen im Schulumfeld bei der Umsetzung der Lernergebnisse unterstützt fühlen. Generell kann Unterstützung konstatiert werden, die sich jedoch sehr unterschiedlich äußert. In der **Frage 12.1** („Bewertung Umsetzungsunterstützung durch Bezugspersonen“) ergibt sich das folgende Bild:



	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend	keine Antwort
Externe	4	10	2	1	0	0	22
Schüler	4	10	2	0	0	0	23
Eltern	4	7	4	0	0	0	24
Kollegen	2	10	14	1	4	0	8
Vorgesetzte	12	12	6	1	1	0	7

Abbildung 186: Antworten zu Frage F12.1: „Bewertung Umsetzungsunterstützung durch Bezugspersonen“ Zusammenfassung (die Anzahl N=39 bezieht sich auf jede Zielgruppe)

Zunächst fallen besonders die großen Zahlen an Enthaltungen auf. Fast 60 % der Befragten haben offensichtlich Externe, Schüler und Eltern als Unterstützer nicht in ihrem Fokus (keine Antwort). Sie sind in ihrer Wahrnehmung auf die Kollegen und Vorgesetzte fokussiert. Von denen, die die Unterstützung mit „gut“ bis „sehr gut“ benannt haben, werden allen voran die Vorgesetzten (61 %) als Unterstützungsquelle angeführt. Dieses Ergebnis

bestätigt die Aussagen der einschlägigen Literatur dahin gehend, dass Führungskräfte wesentlich am Gelingen von Veränderungsprozessen beteiligt sind. Gefolgt werden die Vorgesetzten von Schülern (36 %), Externen (36 %) und Kollegen (36 %). Auffällig ist, dass besonders die Kollegen im Vergleich zu den anderen Unterstützungsgruppen die Note „befriedigend“ erhalten.
Wie sich die Unterstützungen oder Widerstände konkret darstellen, spiegeln die folgenden Teilnehmeraussagen:

> „Schulleitung unterstützt Ideen/Projekte, fördert Delegation von Aufgaben, Teammitglieder geben positive Rückmeldung, Externe lassen sich gerne einbinden.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K4)

> „Mein Chef war sehr offen für neue Anregungen und Arbeitsweisen. Auf seine Bemühung hin haben wir uns auch für das Modus F-Konzept beworben und geben uns bei der Umsetzung sehr viel Mühe. Um die ‚neuen‘ Fähigkeiten aller an der Fortbildung beteiligten Kollegen zu nutzen (aus unserer Schule waren sechs Kollegen bei der von Ihnen angebotenen Fortbildungsmaßnahme) wurde auch eine Schulentwicklungsgruppe gebildet, die sich einmal pro Woche trifft.
> Viele Dinge werden von unserem Chef auf uns delegiert und wir übernehmen in der Schulorganisation, Planung, Durchführung von Konferenzen, Fortbildungen, ... Verantwortung.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K2)

> „Behindernd unter Kollegen, dass man nicht als neue Teamleitung akzeptiert wird. Unterstützend von der Schulleitung, dass man sehr viel Vertrauen in die Arbeit bekommt.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K2)

> „[P]ositives Feedback von Kollegen zu Führungsaufgaben höher im Vergleich zu Vorbehalten – Anteilnahme des Schulleiters durch Gespräch über Fortbildung (mehr erstmal aber auch nicht – wahrscheinlich hat sich vieles einfach noch nicht ergeben, es ist aber ein deutlicher Vertrauensvorschuss und Unterstützung in allen Aufgaben von Seiten des Schulleiters mir gegenüber erkennbar; er geht wohl davon aus, dass ich etwas gelernt habe!)“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K1)

Als unterstützende Variablen werden Offenheit und Unterstützung bei Neuem, Fähigkeit zur Delegation, eine gute Feedback- und Kommunikationskultur, die Unterstützung von und im Team, die signalisierte Kooperationsbereitschaft, die Übernahme von Verantwortung, echtes Interesse am

Gegenüber und an seinen Themen sowie grundsätzliches Vertrauen genannt.
Im Bereich der hemmenden Nennungen werden Nicht-Akzeptanz des Gegenübers, fehlender Mut, die Angst vor Kompetenz- und/oder Machtverlust, unstrukturiertes Arbeiten, Unsicherheit und Neid, Furcht vor Mehrarbeit sowie unklare Rollen und Befugnisse beschrieben:

> „Schulleitung blockiert die vom Kollegium gewünschten Ansätze zur Verbesserung des Arbeitsklimas. Kollegium zieht motiviert mit im Prozess, der von Modus F Mitgliedern angeregt wurde“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K4)

> „Der Chef unterstützt die Maßnahme schon. Er würde gerne sehen, dass wir mehr daraus machen. Da die Situation im Kollegium bezüglich Modus F recht angespannt ist, würden wir uns in die Höhle des Löwen begeben, was wir derzeit noch eher ungern tun. Die Konrektoren sehen die Maßnahme sehr kritisch, meine ich. Sie befürchten wohl Einmischungen in ihre Kompetenzen. Eltern, Schüler, Lehrer sind von der Maßnahme eher nicht berührt.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K4)

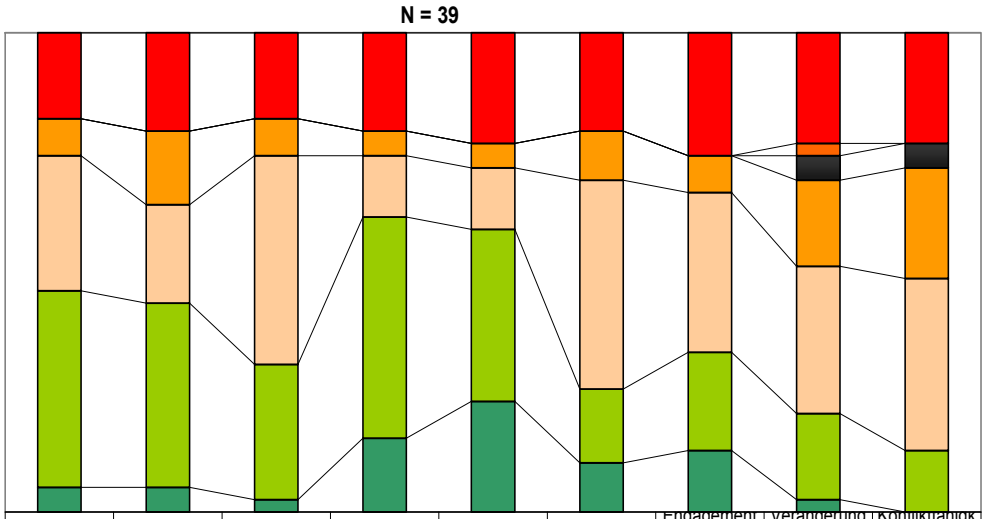
> „Kollegen blocken Maßnahmen ab, teilweise mit völlig irrationalen Begründungen. Dahinter stecken Unsicherheit und Neid angesichts des Schulversuchs Modus F. Die Schulleitung zeigt grundsätzlich Interesse an Erkenntnissen aus der Fortbildung, arbeitet aber teilweise zu wenig strukturiert, um echte Rahmenbedingungen für deren Umsetzung zu schaffen.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K3)

> „Einiges an Lamento vonseiten der Kollegen, die vor allem Mehrarbeit befürchten und die unklare Stellung der neu geschaffenen Positionen beklagen. Frage der Beurteilungsrelevanz von MA-Gesprächen und Unterrichtsbesuchen etc.“ (Transferevaluation, Frage F12.1, K2)

Im Bereich der hemmenden Nennungen werden Nicht-Akzeptanz des Gegenübers, fehlender Mut, die Angst vor Kompetenz- und/oder Machtverlust, unstrukturiertes Arbeiten, Unsicherheit und Neid, Furcht vor Mehrarbeit sowie unklare Rollen und Befugnisse beschrieben.

Die **Frage 13.1** („Bitte bewerten Sie die folgenden Kriterien, wie Sie sie an Ihrer Schule wahrnehmen.“) beschäftigt sich mit den verschiedenen Einflussfaktoren der Entsendeorganisation auf die Umsetzung des Gelernten. Innerhalb des Fragenkomplexes wechselt punktuell die Perspektive von der

ausschließlichen Beurteilung des Schulumfeldes zur integrierten Bewertung der eigenen Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Entsendeorganisation.



	Arbeitsabläufe&Aufgabenverteilung	planvolles arbeiten	Regeln und Vorgaben	Entscheidungsfreiheit	Gestaltungsmöglichkeiten	Motivation d. Schulumfeldes	Engagement d. Schulumfeldes	Veränderungsbereitschaft d. Schulumfeldes	Konfliktträchtigkeit d. Schulumfeldes
keine Antwort	7	8	7	8	9	8	10	9	9
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	1	0
mangelhaft	0	0	0	0	0	0	0	2	2
ausreichend	3	6	3	2	2	4	3	7	9
befriedigend	11	8	17	5	5	17	13	12	14
gut	16	15	11	18	14	6	8	7	5
sehr gut	2	2	1	6	9	4	5	1	0

Abbildung 35: Bewertungen zur Frage F13.1 „Bewertung Einflussfaktoren der Ergebnisumsetzung an der eigenen Schule“ (die Anzahl N=39 bezieht sich auf jedes Themenfeld)

Bei den Fragen zur **Gestaltungsmöglichkeit** und zur **Entscheidungsfreiheit** zeigt sich ein positives Bild: Ca. 60 % der ehemaligen Teilnehmer bewerten diese Items mit „gut“ bis „sehr gut“. Alle anderen Nennungen sind vernachlässigbar, jedoch sind die Enthaltungen auch bei diesen Kategorien hoch (ca. 23 %). Die Entsendeorganisationen scheinen zwei Drittel der Absolventen guten Spielraum in diesen Dimensionen zu ermöglichen. Damit zeigen sie sich hier unterstützend in der Integration des Gelernten.

Auch bei den Dimensionen **Arbeitsabläufe/Aufgabenverteilung** sowie **planvolles Arbeiten** lassen sich gute bis sehr gute Werte verzeichnen. Insgesamt beurteilen 44 % der Absolventen das planvolle Arbeiten an ihrer Schule mit „gut“ bis „sehr gut“. Die Arbeitsabläufe/Aufgabenverteilungen werden von 46 % ebenfalls mit „gut“ bis „sehr gut“ bewertet. In beiden Items äußern sich nur 36 % der Teilnehmer mit „befriedigend“ bis „mangelhaft“ zu den vorherrschenden Arbeitsstrukturen. Interpretiert wird dies dahin gehend,

dass die Teilnehmenden die bestehenden Strukturen nach der Qualifizierung besser analysieren können und ihr Erlerntes dort einbringen wollen.
Zum Thema **Regeln und Vorgaben** sieht das Bild mit 44 % befriedigender Bewertung negativer aus. Offensichtlich fühlen sich die Absolventen durch Regularien und Vorschriften bei der Umsetzung des Gelernten gebremst. Von der Entsendeorganisation ist, wenn sie denn organisationales Lernen aktiv betreiben will, kontinuierlich zu hinterfragen, welche Regeln und Vorschriften zugunsten des Wandels zu interpretieren, zu verändern, auszudehnen oder gar zu eliminieren sind.
Die Verteilung streut sich zu dem Thema **Engagement des Schulumfeldes** von sehr gut (33 % für „gut“ bis „sehr gut“) bis befriedigend (33 %). Auffällig in diesem Feld sind besonders die 26 % Enthaltungen. Die Interpretation dieser Äußerungen geht in die Richtung, dass Potenzial vorhanden ist, jedoch noch nicht ausreichend genutzt wird.
Die Rückmeldungen zur **Motivation** des eigenen Schulumfeldes zeigen, dass 44 % der Befragten nur bedingt zufrieden sind (Note „befriedigend“). Nur 26 % der Antwortenden vergeben die Noten „gut“ bis „sehr gut“.
In der **Konfliktfähigkeit des Schulumfeldes** sehen die Autoren ein enormes Spannungsfeld, da die Bewertungen keine entwickelte Konfliktkultur deutlich werden lassen. Die Konzentration der Bewertung liegt klar auf den Werten „befriedigend“ (36 %) und „ausreichend“ (23 %); dazu kommen mit 23 % erneut viele Enthaltungen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass auch die Bewertungskategorie „mangelhaft“ von zwei Absolventen genutzt wird. Gerade in diesen Werten sehen die Autoren einen kritischen Faktor, den es für die Entsendeorganisation zu entwickeln gilt. Eine unterentwickelte Konfliktkultur birgt grundsätzlich die Gefahr, die Integration von Neuem zu verhindern oder deutlich zu verlangsamen. Dazu erzeugt eine solche Kultur zusätzliche Widerstände und Spannungen, die zu Ermüdungserscheinungen und Stress bei allen Parteien in der Entsendeorganisation führen (können).
In der Dimension **Veränderungsbereitschaft des Schulumfeldes** zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Konfliktfähigkeitsbereitschaft, jedoch sind die Werte etwas gleichmäßiger über die Bewertungskategorien verteilt. Der Peak der Bewertung liegt mit 31 % bei der Kategorie „befriedigend“. Hier gibt es 23 % Enthaltungen. Auch bei diesem Item wird den Entsendeorganisationen

von zwei Absolventen ein „mangelhaft“ attestiert. Die Korrelation mit den zuvor genannten Daten legt eine wechselseitige Beeinflussung der beiden Aspekte nahe. In einer Entsendeorganisation mit geringer Veränderungsbereitschaft kann man auch eine verminderte Konfliktfähigkeit und Toleranz annehmen und vice versa. Die Autoren interpretieren diese Aussagen dahin gehend, dass der Change-Prozess möglicherweise nur ungenügend kommuniziert wird, dass die Veränderungsnotwendigkeiten und -pläne nur Einzelnen oder gar nicht ausreichend bekannt sind. Dies kann zu ungenügendem Verständnis der Notwendigkeiten und mangelnder Bereitschaft bei „Nicht-Involvierten“ (z. B. nicht fortgebildeten Kollegen) führen, da der persönliche Nutzen aus der Veränderung für sie nicht erkennbar ist. Dazu kommt, dass die fortgebildeten Kollegen i. d. R. deutlich in der Unterzahl sind und deshalb sicher den Krabbenkorbeffekt[1287] zu spüren bekommen. Das macht deutlich, dass – wenn individuelle Entwicklungsprozesse für die Organisation nutzbar gemacht werden sollen – die Entsendeorganisationen die Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse zu beachten haben. Die Absolventen geben in der **Frage 13.2** („Bitte bewerten Sie als Gesamtbewertung, wie Sie sich durch Ihre Arbeitsumgebung insgesamt bei der Umsetzung Ihrer Lernergebnisse unterstützt fühlen“) zusammenfassend Auskunft, wie sie die Umsetzungsunterstützung aus ihrem Arbeitsumfeld erlebt haben.

[1287] Wie in einem Krabbenkorb versuchen die Führungskräfte/Mitarbeiter sich zu verändern, d. h. krabbeln am Korb nach oben. Bevor sie aber den Rand erreichen, werden sie von den anderen zurückgezogen. Übertragen auf eine Organisation bedeutet dies, dass sich die Führungskräfte/Mitarbeiter gegenseitig bei Veränderungen behindern.

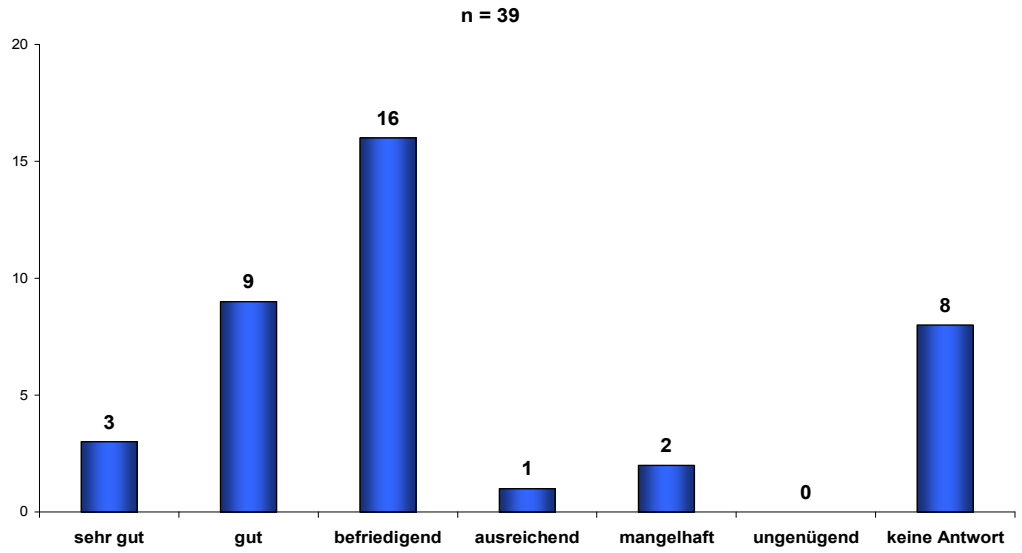


Abbildung 36: Bewertungen zur Frage F13.2 „Bitte bewerten Sie als Gesamtbewertung, wie Sie sich durch Ihre Arbeitsumgebung insgesamt bei der Umsetzung Ihrer Lernergebnisse unterstützt fühlen“

Diese Zusammenfassung spiegelt die Einzelwertungen repräsentativ wider. Die Schulen erhalten von 41 % (16 von 39) ihrer qualifizierten Mitarbeiter die Note „befriedigend“. Dennoch geben 31 % (12 von 39) der Antwortenden ihrem Arbeitsumfeld eine „gute" bis „sehr gute“ Bewertung für gelungene Umsetzungsunterstützung. Dies zeigt unter anderem, dass es an den Schulen sehr unterschiedlich ausgeprägte Lern- und Veränderungskulturen gibt. Hier ist ein großes Entwicklungspotenzial und damit organisationale Handlungsnotwendigkeit zu erkennen.

Insgesamt bestätigen die offenen Antworten auf die qualitative **Frage13.3** („In Anlehnung an Ihre vorigen Antworten: Bitte beschreiben Sie uns kurz näher, wie sich ggf. die Unterstützung oder die Behinderung gezeigt haben“) das oben beschriebene ‚gemischte‘ Bild der Umsetzungsbarrieren:

> „Seitens der SL bekomme ich sehr große Freiräume, da sie froh ist, dass jemand neue schulinterne Aufgaben übernimmt. Im Kollegium gibt es durchaus Engagement und Veränderungsbereitschaft, aber aufgrund ihrer eigenen Arbeitsbelastung ist es oft zu viel für sie. Ergo: Bereitschaft zur Mitarbeit und Unterstützung bei allen vorhanden, doch andere müssen die schulinternen Arbeiten initiieren.“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K3)

> „Die Bereitschaft der Teams, in denen ich arbeite, ist hoch. Sowohl mit eigenständigen Ideen als auch bei der Ausführung anderer Vorschläge.“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K3)

> „Unterstützung: Motivation durch die Schulleitung und durch neue Aufgaben. Der Widerstand einiger Kollegen konnte ‚gebrochen' werden, da sie bei den ‚Projekten' mit eingebunden sind und Vorteile hervorgehoben wurden." (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

> „Durch die Einführung der Arbeit in Stufen und die Leitung dieser durch uns Stufenleiter, gab es zunächst durchaus Differenzen und Missverständnisse, wo nun die Kompetenzen und Machtbefugnisse liegen. Dadurch wurden anfangs einige Probleme aufgeworfen, die aber verständlich sind.
> Insgesamt war aber die Akzeptanz durch die Kollegen gegeben und unsere Arbeit, unsere Ideen und Vorgehensweisen wurden gut angenommen.
> Sogar der Elternbeirat schätzt die nun auf breiterer Basis angelegte Schulführung, die Schule gewinnt an positivem Image durch die Öffnung." (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

> „In unserer Schule sind viele Aspekte des Gelernten, wie z. B. Qualitätsmanagement oder regelmäßigen Teamsitzungen selbstverständlich. Andere Themen, wie z. B. jährliche Mitarbeitergespräche oder kollegiale Unterrichtshospitationen, sind in letzter Zeit in den Fokus gerückt. Auf diese Weise war es mir möglich, viel Gelerntes sofort umzusetzen." (Transferevaluation, Frage F13.3, K3)

Unterstützung wird von den Antwortenden z. B. folgendermaßen beschrieben: Freiräume einräumen, generelle Veränderungsbereitschaft zeigen, Motivation durch neue Aufgaben und Involviertheit erreichen, Akzeptanz signalisieren durch Öffnung und Kommunikation.

Wie Hindernisse sich zeigen, wird in folgenden Zitaten deutlich:

> „Es ist zwiegespalten. Die Eltern unterstützen meine Arbeit sehr und auch die Schüler nehmen neue Unterrichtsformen gerne an. Das hat aber nichts mit unserer Fortbildung zu tun. Das Kollegium will derzeit definitiv nichts von Veränderungen wissen, alles wird als Bedrohung empfunden. Der Chef würde gerne, muss sich aber mit den zahlreichen ‚Unwilligen' im Kollegium herumschlagen. Wenn ich wollte, könnte ich sicher mehr aus der Fortbildung umsetzen, aber ich habe keine Lust, mich beim Kollegium noch unbeliebter zu machen." (Transferevaluation, Frage F13.3, K4)

> „Skepsis der Kollegen gegenüber Modus F, Neuerungen, gegenteilig: positives Umfeld im Bereich der Schulleitung." (Transferevaluation, Frage F13.3, K3)

> „Kollegen wollten alles, was mit Modus F zusammenhängt, von vorneherein nicht unterstützen." (Transferevaluation, Frage F13.3, K3)

> „Die Bereitschaft zur Veränderung ist in einem festgefahrenen Kollegium nicht vorhanden, was zu Schwierigkeiten in der Umsetzung führt. Zudem handelt es sich um eine sehr große Schule, die bei allem dabei sein möchte, dabei aber in Planungsschwierigkeiten gerät.“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

> „Bei den von den Abteilungsleitern in ihren Teams vorgeschlagenen gegenseitigen Unterrichtsbesuchen der Kollegen boykottierten vor allem die älteren Kollegen diese Vorschläge. Es gab und gibt einige Widerstände gegen diese Neuerungen, auch gegen die Mitarbeitergespräche, die nun von der mittleren Führungsebene anstelle des Schulleiters geführt werden sollen. Dabei beklagen die Kollegen die juristisch unsichere Position der FB-Leiter. Die Kritik zeigt sich in offenem Protest, in Verschleppen o. Ä. Aber es gibt auch immer wieder Lob von Einzelnen, die die neuen Entwicklungen und das, was wir, ausgehend von der Fortbildung, eingebracht haben, positiv rückmelden.“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

> „Da sich die Organisationsstruktur, in deren Rahmen ich die Ergebnisse anwenden kann, erst im Aufbau befindet, gibt es immer wieder Reibungsverluste hinsichtlich der Arbeitsabläufe, Aufgabenverteilung und der Motivation der Vorgesetzten (teils uneinige Schulleitung) wie auch veränderungsresistente Kollegen. Insgesamt bin ich Teil eines sich stark verjüngenden Kollegiums, doch auch dort finden sich Widerstände.“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

> „Jahrelang gewachsene Strukturen des Kollegiums lassen sich nicht schnell ändern, es fehlt aber bisher noch an strategischem mittelfristigem Denken, was Veränderungen angeht, an Strategien wie das Kollegium Ideen als ‚seine‘ kreieren und wahrnehmen kann, zu hohe Erwartungen können schnell zu Frustration und Rückkehr zum ‚Alten‘ führen“ (Transferevaluation, Frage F13.3, K2)

Zusammenfassen lassen sich die Widerstände wie folgt beschreiben: fehlende Veränderungsbereitschaft, eigene Angst vor Unbeliebtheit, Ablehnung von Neuem und Festhalten an Altem, generelles Misstrauen Veränderungen gegenüber, aber auch Fehlorganisation.

Die Analyse bis zu diesem Punkt zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Entwicklungsniveaus der einzelnen Entsendeorganisationen und die Tendenz, dass es sich um einen erst begonnenen Entwicklungsprozess handelt.

8.4.2.2.3 VORBEREITUNG – BETREUUNG – NACHBEREITUNG DER TEILNEHMER DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION

Der letzte, für These 3 relevante Fragenblock des Transferfragebogens beschäftigt sich mit der Bewertung, wie die Teilnehmer von der Entsendeorganisation auf die Qualifizierung vorbereitet, währenddessen begleitet und nach Abschluss der Maßnahme betreut werden.
In der vorliegenden Untersuchung kann u. a. festgestellt werden, dass es in den Entsendeorganisationen stark differierende organisationale Lernverständnisse und unterschiedlich stark ausgeprägte Lernkulturen gibt.
In den Äußerungen der Teilnehmer wird häufig auf die positiven Effekte der kollegialen Entsendung hingewiesen. Die Rückmeldung zur Betreuung durch die Entsendeorganisation gibt einen Einblick über den Entwicklungsstand auf der Ebene des System- und Professionslernens in der jeweiligen Entsendeorganisation. Die Ergebnisse zeigen, dass an diesen Stellen verstärkter Handlungsbedarf besteht.

Die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation

Schon während der ersten Auftaktveranstaltungen berichten die Trainer von teils überraschten, teils irritierten Teilnehmern. Auslöser des Unmutes ist die Art und Weise der Kommunikation und Vorbereitung im Vorfeld der Qualifizierung. Eine Vielzahl der Teilnehmer zeigt sich überrascht, dass es sich um eine mehrwöchige Qualifizierung handelt und dass diese mit Unterstützung von IT-Technik erfolgen soll. Generell lässt der Informationsstand der Teilnehmer über die Qualifizierung zu wünschen übrig.
Auf die erneute **Frage 14.1** zur Zufriedenheit der Teilnehmer in Bezug auf die administrative und inhaltliche Vorbereitung der Qualifizierung durch ihre Entsendeorganisationen, ergibt sich nach vier Monaten das folgende Bild:

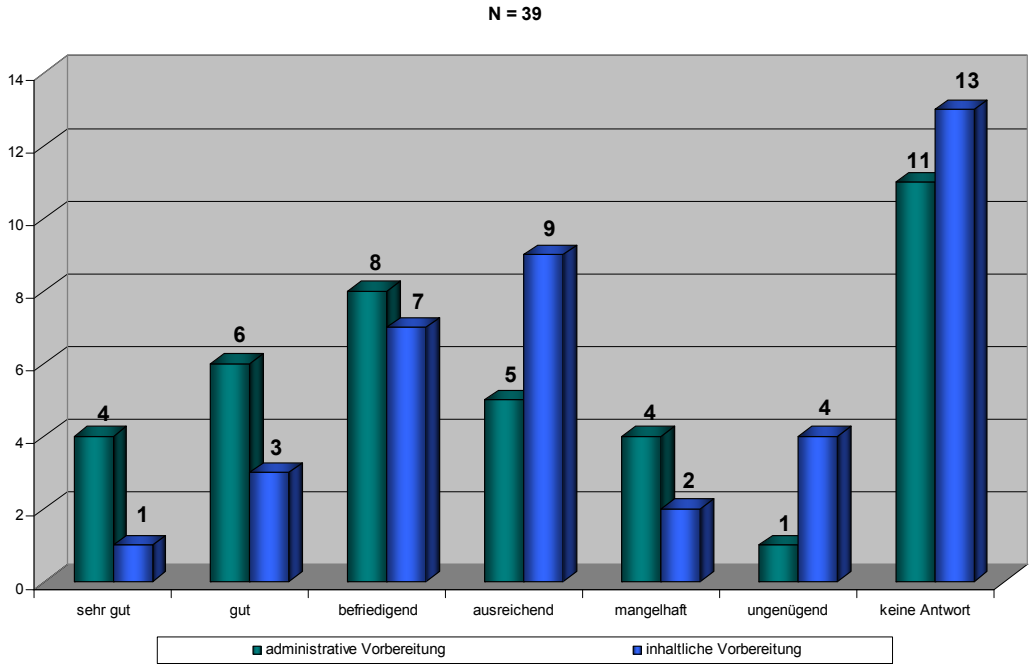


Abbildung 187: Antworten zu den Fragen F14.1: „Bitte bewerten Sie, wie Sie von Ihrer Schule auf die Qualifizierung vorbereitet wurden“ (organisatorische sowie inhaltliche Vorbereitung durch die Entsendeorganisation)

Die „**administrative Vorbereitung**“ schätzen 26 % mit „gut“ bis „sehr gut“ ein und weitere 46 % der Teilnehmer bewerten diese als überwiegend „befriedigend“ und schlechter (28 % der Nennungen entfallen auf „keine Antwort“). Die Bewertung der „**inhaltlichen Vorbereitung**“ zeigt ein leicht verschlechtertes Bild. Besonders auffällig sind die häufigen Enthaltungen (33 % also nahezu ein Drittel). Mit 18 % befriedigend und 23 % mangelhaft fällt hier das Urteil zur inhaltlichen Vorbereitung deutlich negativ aus. Diese Werte sind u. a. darauf zurückzuführen, dass die Schulleitungen im Vorfeld selbst nur sehr wenig bis gar nicht über die Fortbildungsangebote informiert waren, da das Projekt Modus F sehr ambitionierte zeitliche Rahmenbedingungen stellte. Dennoch gibt es offensichtlich unterschiedlich ausgeprägte Kulturen in den Entsendeorganisationen, mit relativ kurzfristig angebotenen Qualifizierungsmöglichkeiten umzugehen. Wie sich die Situation an den Schulen konkret für die Teilnehmer gezeigt hat, findet sich in unten stehenden Zitaten:

> „Alles war neu, aber unser Schulleiter hat mit uns über Möglichkeiten und Grenzen der zukünftigen Aufgabenfelder ausführlich diskutiert.“ (Transferevaluation, Frage F14.1, K3)

> „Als bestehendes Modus F-Team haben wir auf diese Fortbildung gesetzt um unser ‚Profil' zu finden." (Transferevaluation, Frage F14.1, K3)

> „Aushändigung aller Informationen, die die Schulleitung vorab erhalten hat (War nicht allzu viel, wofür aber die Schulleitung nichts kann). Bekundung des Interesses an Inhalten der Fortbildung. Da die Schulleitung über die Inhalte selbst nicht genau informiert war, konnten natürlich keine Ziele für die Qualifizierung vereinbart werden." (Transferevaluation, Frage F14.1, K3)

> „Mein damaliger Vorgesetzter hat mich im Vorfeld darüber in Kenntnis gesetzt, dass er mich für diese Qualifizierungsmaßnahme geeignet hält; mir wurde erklärt, wie die Qualifizierung ungefähr ablaufen wird (Ort: 2 x Berlin/dazwischen: Blended Learning, deshalb wusste ich, was auf mich zukommt (= Motivation hoch). Inhaltlich gab es keine Vorgaben (alles nehmen, wie es kommt)" (Transferevaluation, Frage F14.1, K2)

Die Absolventen schätzen bei der Vorbereitung besonders die Diskussion auf „Augenhöhe", das Aufzeigen von Perspektiven, die zügige Informationsweitergabe sowie die Anerkennung und Wahrnehmung des individuellen Entwicklungspotenzials. Vereinzelt wird deutlich, dass einzelne Schulen mit klarer Konzeption die Qualifizierung zur Bildung des Führungsteams und zur Profilfindung nutzen.

> „Außer Terminabsprache u. extrem kurzer inhaltlicher Information = Titel des Kurses und eventuell ein, zwei inhaltliche Stichpunkte – gab es keine Vorbereitung – was ein massiver Kritikpunkt meinerseits ist. Im Einladungsschreiben Ihrer Akademie erfuhren wir dann etwas mehr." (Transferevaluation, Frage F14.1, K4)

> „Unterlagen kamen sehr spärlich an. Inhaltliche Vorbereitung gar nicht." (Transferevaluation, Frage F14.1, K4)

> „Nur grobe Information, wenig Information über konkrete Ziele an der Schule!" (Transferevaluation, Frage F14.1, K2)

Dagegen bemängeln die Befragten die mangelnde Kommunikation, fehlende Informationen im Vorfeld sowie die ausbleibende Zielformulierung.

Die organisatorische und inhaltliche Betreuung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation während der Qualifizierung

Die zweite **Frage** (**15.1**) ermittelt mit dem zeitlichen Abstand von vier Monaten die Zufriedenheit der Absolventen in Bezug auf die Betreuung durch die Entsendeorganisation während ihrer Qualifizierungszeit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Aspekte sich verbessert haben.

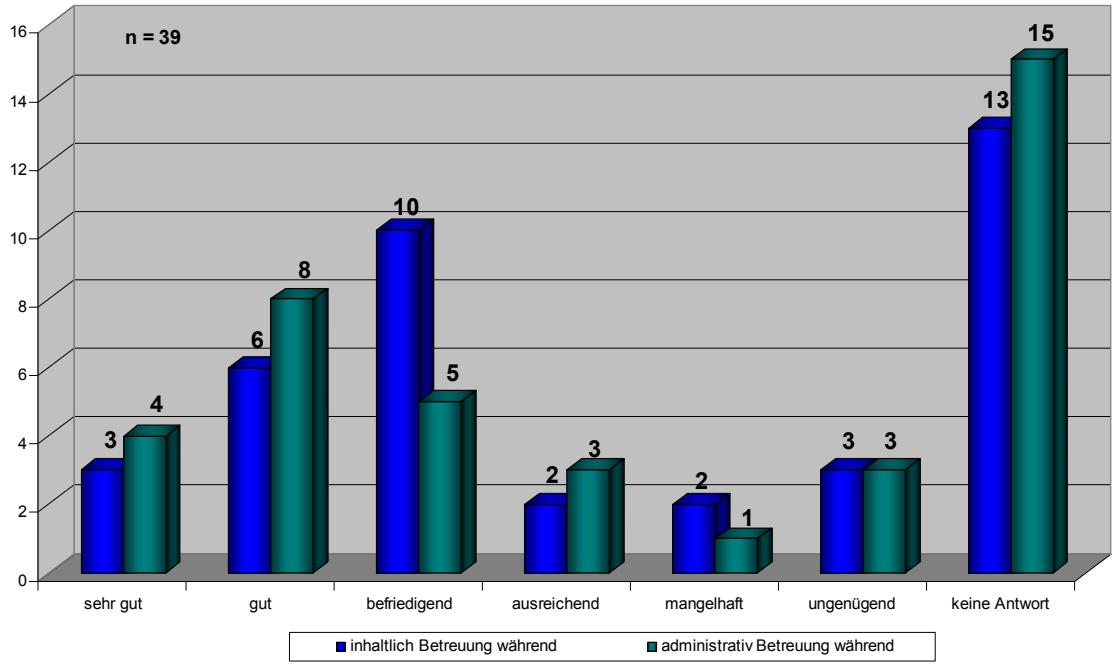


Abbildung 188: Antworten zu Frage F15.1: „Bitte bewerten Sie, wie Sie während der Qualifizierung von der Schule betreut wurden.“ (organisatorische sowie inhaltliche Betreuung durch die Entsendeorganisation)

Die **administrative** Betreuung während der Qualifizierung bewerten 31 % (12 von 39) mit „gut“ bis „sehr gut“ und inzwischen 13 % (5 von 39) mit „befriedigend“. Auffällig gegenüber der Bewertung der Vorbereitung auf die Maßnahme (28 %) ist jedoch die gestiegene Anzahl von Enthaltungen (41 % –15 von 39). **Inhaltlich** fühlen sich die Teilnehmer während der Qualifizierung mit 23 % (9 von 39) in dieser Phase „gut“ bis „sehr gut“ betreut (gegenüber nur 10 % in der Vorbereitungsphase). Als „befriedigend“ nehmen 26 % der Befragten die inhaltliche Betreuung während des Qualifizierungs-zeitraumes wahr. Die Enthaltungen sind im Vergleich zur Vorbereitungs-phase mit 33 % gleich geblieben.

Die Art und Weise der Betreuung wird offensichtlich sehr unterschiedlich an den einzelnen Schulen praktiziert. Vor dem Hintergrund der etablierten Fachliteratur deuten die Autoren die Ergebnisse dahin gehend, dass sich die Betreuungsqualität auf die Integration neu erworbener Kompetenzen in die Organisation stark auswirken wird. Dieses Bild spiegelt sich auch in den folgenden Teilnehmeraussagen wieder:

„Wöchentliches Gespräch und immer wieder neue Zielvereinbarungen“ (Transferevaluation, Frage F15.1, K4)

> „Vor allem die Schulleitung zeigte immer großes Interesse an den ‚Lernzielen' des Kurses." (Transferevaluation, Frage F15.1, K2)

> „Intensive Gespräche fanden während der Qualifizierung schon im Direktorat statt. Allerdings führten eben die Fragen nach einem Schulprofil schon zu etwas Problemen. Wurde aber einstweilen durch unsere Erstellung eines Profils positiv gelöst."
> (Transferevaluation, Frage F15.1, K2)

> „Kurze informelle Gespräche mit Schulleiter zu Themen der Fortbildung – kaum Information über Fortbildung an Kollegen – Weiterverfolgung bereits VOR der Fortbildung geplanter Projekte, wobei der Schulleiter weiß und will, dass Gelerntes aus Fortbildung zur Anwendung kommt (hat mich deshalb hingeschickt)."
> (Transferevaluation, Frage F15.1, K1)

Als positive Begleitung werden Aspekte wie der regelmäßige Austausch, die konsequente Zielanpassung, das Interesse seitens der Schulleitung sowie die Verfolgung von Projektabsichten gewertet. Es werden auch negative Äußerungen von den Teilnehmern zu diesem Punkt gemacht:

> „Es bestand nicht viel Interesse, außer kurzen Fragen gab es keine Betreuung." (Transferevaluation, Frage F15.1, K4)

> „Schulleitung zeigte Interesse, erwartete aber keine Aktivitäten, am Kollegium lief es vorbei, meine Teammitglieder wurden von mir über Ergebnisse/Interessantes informiert, auch Weitergabe von Papers."
> (Transferevaluation, Frage F15.1, K2)

> „Da unserer Schulleiterin die Schule verließ, hatten wir keinen Ansprechpartner, der uns während der Fortbildungsphase betreute."
> (Transferevaluation, Frage F15.1, K3)

Fehlendes Interesse, ausbleibende Umsetzungserwartungen, wechselnde oder nicht vorhandene Ansprechpartner und damit verbunden unklare Zukunftsaussichten werden negativ konnotiert.

Die organisatorische und inhaltliche Betreuung der Teilnehmer durch die Entsendeorganisation nach der Qualifizierung

Die Autoren ermitteln ebenfalls die Wahrnehmung der Nachbetreuungsqualität durch die entsendende Schule mit dem Abstand von vier Monaten nach der Qualifizierung. Bei den Ergebnissen findet sich ein identisches Bild der beiden Aspekte:

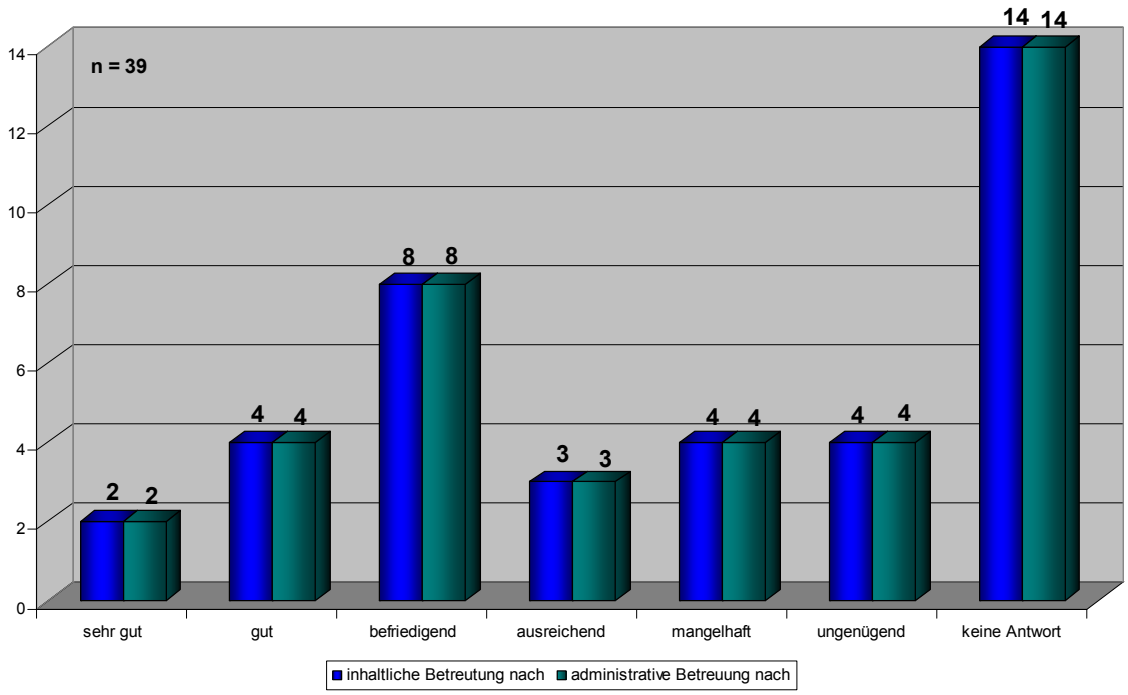


Abbildung 189: Antworten zu den Fragen F16.1: „Bitte bewerten Sie, wie die Qualifizierung von Ihrer Schule nachbereitet wurde.“ (organisatorisch sowie inhaltlich Nachbereitung durch die Entsendeorganisation)

Nur 15 % (6 von 39) der Absolventen bewerten nach ihrer Rückkehr die organisatorische wie inhaltliche Betreuung mit der Note „gut“ bis „sehr gut“. Die Note „befriedigend“ wird von 20 % (8 von 39) gegeben, knapp ein Drittel (28 % – 11 von 39) bewerten diesen Zeitabschnitt mit „ausreichend“ bis „ungenügend“. Dazu kommt, dass sich 36 % (14 von 39) einer Aussage enthalten. Die Entsendeorganisationen nutzen die neu erworbenen Kompetenzen nur einschränkt, riskieren damit den Verlust der eingesetzten Ressourcen und erhöhen das Frustrationspotenzial bei den engagierten Absolventen. Positive und negative Wortmeldungen finden sich in den anschließenden Zitaten:

„Kurze Besprechung der Ergebnisse der Fortbildung, Weitergabe der Ergebnisse zu Mitarbeitergesprächen im Führungsteam.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K3)

„Kollegen wurden ausreichend informiert, Aufgaben detailliert besprochen und festgehalten.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

„Wir haben uns in erster Linie mit den Teilnehmern des Modus F-Teams, v. a. mit den Kolleginnen, die gemeinsam an der Cornelsen-Fortbildung teilnehmen durften, ausgetauscht. Dieses war und ist sehr fruchtbar. Absolut positiv war die gemeinsame Teilnahme von drei Kolleginnen unserer Schule, somit konnten wir uns permanent gegenseitig rückversichern und bestärken. Diese Teilnahme im

> Team war echt gut für die Arbeit zu Hause!!!“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

In diesen Rückmeldungen werden eine gute Kommunikation und transparente Informationen, das Wirken im Team, das Festhalten von Ergebnissen und Absprachen sowie das Ergreifen von Eigeninitiative als förderliche Bedingungen genannt.

> „Nachbereitung erfolgte kaum, Chef sah es wohl als individuelle Qualifizierung.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K4)

> „Kein Nachbereitungsgespräch; da Teilnahme am Seminar im Vorfeld nicht transparent gelaufen, auch die Kommunikation der neuen Aufgabenbereiche an Kollegium mangelhaft und zögerlich. Im neuen Schuljahr Freiraum für neue Projekte, Rückendeckung des Personalrats. Ausstattung eher mangelhaft (Raum, Zeit, ...).“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

> „Inhaltlich entschieden zu wenig. Hier hätte ich mir von der Organisation mehr erwartet. Das Ergebnis ist eher traurig, da ich /wir jetzt jeder mit seinem Konzept für sich arbeitet. Das viel zitierte Team ist bei uns leider nicht entstanden. Liegt aber auch daran, dass Modus F von den einzelnen Teilnehmern ganz unterschiedlich interpretiert wird.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

> „Gar nicht – steht als Tatsache – das kann man jetzt.“ (Transferevaluation, Frage F16.1, K2)

Herausgefiltert lässt sich konstatieren, dass fehlende Transparenz und Kommunikation, Plan- und Konzeptlosigkeit sowie mangelnde Unterstützung durch fehlende Team- und Rahmenbedingungen, die zu Demotivation und längerfristigem Kompetenzverlust auf individueller und organisationaler Ebene führen. Besonders bemerkenswert ist die unterschiedliche Interpretation der Zielrichtung der Entsendeorganisation. In manchen qualitativen Rückmeldungen finden sich erstaunliche Rückmeldungen dazu, dass Schulen diese Maßnahmen als individuelle Qualifizierung und nicht eingebettet in das Projekt Modus F sehen. Die Autoren fragen sich, ob an diesen Schulen der Projektauftrag mit der damit verbundenen Verantwortung überhaupt verstanden und wahrgenommen wird. Selbst wenn diese Schulen den Modus F-Projektauftrag nicht als Ziel verfolgen, bringt die gewählte Strategie keinen Zuwachs an organisationalem Lernen und Wissen.

8.4.2.3 TRANSFEREVALUATION: FRAGENBLOCK: „PERSPEKTIVEN“

Im letzten Fragenblock der Transferevaluation steht das Thema der Perspektiven im Mittelpunkt der Betrachtung. Danach befragt (**Frage 17.2** „Was sind für die nächsten 12 Monate Ihrer Meinung nach die wichtigsten Projekte an Ihrer Schule?“) äußern sich nur noch 41 % (16 von 39) der Absolventen. Die folgenden Zitate geben ein Bild über das Verständnis der Frage und damit der anstehenden Projekte:

> „Bewältigung der vielen zusätzlichen Aufgaben der Lehrkräfte so organisieren, dass wir alle uns mehr Freiräume schaffen können für das große Thema Unterrichtsentwicklung.“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K3)

> „Schulversuch Modus F: 1.Jahr: Hospitationen und Mitarbeitergespräche. Verbesserung der Kommunikation miteinander (Koll. untereinander, Koll-SL, Koll.-Schüler).QM-Arbeitskreis“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K2)

> „Lernen lernen, Aggressionsabbau bzw. Konfliktmanagement unter Schülern, Mediation“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K4)

> „Gestaltung der Konferenzen (pädagogische und organisatorische) Teamentwicklung/Mitarbeiterzufriedenheit. Zusammenarbeit mit der Tagesstätte erleichtern und durchführen“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K3)

> „Nachdem uns ein Chefwechsel ins Haus steht, sehe ich unsere wichtigsten Aufgaben im kommenden Schuljahr darin, dass wir uns als neues Team sinnvoll und mit positiver Stimmung zusammenfinden.“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K3)

> „Ergebnisse der Bestandsaufnahme in die Praxis umsetzen, z. B. Neuregelung der Zeitstruktur des Schultages, Steigerung der Transparenz von Entscheidungsfindungen und Informationen etc.“ (Transferevaluation, Frage F17.2, K2)

Aus den qualitativen Rückmeldungen lassen sich zwei Kategorien herausarbeiten: Zum einen geben die ehemaligen Teilnehmer inhaltliche Vorhaben wie Mediation, Lernen lernen, Schulfeste, Konfliktmanagement oder individuelle Förderung an. Zum anderen handelt es sich um organisationale Vorhaben, die mit Arbeitsorganisation, Kommunikation, Mitarbeiterzufriedenheit, Teamentwicklung, Transparenz und interner Evaluation benannt werden.

8.4.3 Die Daten des Gruppeninterviews (These 3)

Dem Interview sind folgende Frageblöcke zugewiesen:

Fragenblock	Frage Nr.	Frage
Organisationale Rahmenbedingungen	Frage 3	„Organisatorische Rahmenbedingungen“
Thesen	Frage 28	Abfrage der These 3

Tabelle 37: Detaillierte Darstellung der zugeordneten Fragen

Diese Fragen bilden die Basis für die Auswertung und Analyse in Bezug auf die These 3.

8.4.3.1 Gruppeninterview: Fragenblock: „Organisationale Rahmenbedingungen“

Hier werden die Absolventen nach hemmenden oder stützenden Faktoren in den organisationalen Rahmenbedingungen gefragt. Die Autoren bemerken, dass über die gesamten vier Gruppen mehr förderliche als hemmende Faktoren benannt werden. Die Darstellung findet sich in dem folgenden Bild:

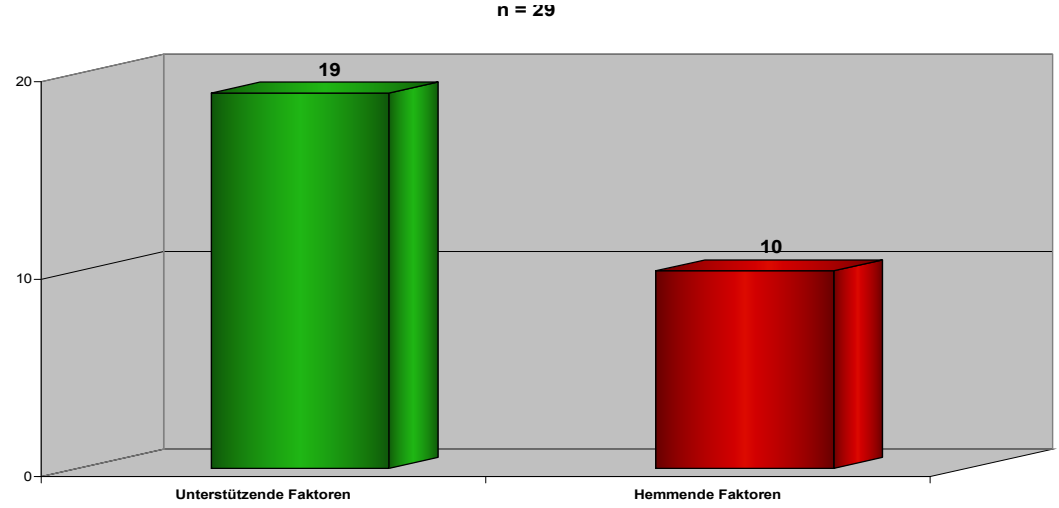


Abbildung 190: Antworten zu Frage: 3: „Organisatorische Rahmenbedingungen“

Welche organisationalen Rahmenbedingungen wie wahrgenommen werden, finden sich in der tabellarischen Auflistung:

Faktoren	
unterstützende	**hemmende**
Schulleitung	Misstrauen der Kollegen gegenüber den Neuerungen
Stundenplan: Stufenplan abgestimmt auf Situation	negative Lernatmosphäre: zu wenig fortbildungsbereit
regelmässige Besprechungsstunde mit der SL	negative Lernatmosphäre: keine sinnvollen, klaren Organisationsstrukturen
Chef	negative Lernatmosphäre: Widerstand: Sinn wird nicht gesehen
positive Rückmeldungen	Neid
das Kollegium	viele Kollegen können noch immer kein Verständnis aufbringen, dass ein ehemaliger normaler Kollege plötzlich eine Führungsrolle hat
straffe, direkte Arbeitsweise	kein großes Verständnis einiger für Modus F
klare Strukturen	Modus F-Team wird skeptisch beäugt
Aufgabenverteilung	manche Kollegen wissen gar nicht über Modus F Bescheid – Unwissenheit im Kollegium
Verantwortung wird übertragen	keine zeitlichen Freiräume geschaffen
schneller zu Ergebnissen kommen	
eigener Raum für das Team	
Schulleiter	
Abstimmung im Team	
Akzeptanz der Führungsrolle durch Kollegen	
gute Kommunikationsweitergabe	
Freistunde für Besprechungen im Team	
Offenheit des Rektors	
bessere Kommunikationswege	

Tabelle 38: Organisatorische Rahmenbedingungen

Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass der Vorgesetzte eine wesentliche Funktion für das Gelingen von Wandel hat (wichtige Gelingensvariable). Klarheit in Strukturen und Prozessen, Offenheit und Kommunikation zwischen allen Ebenen sowie zeitlicher Freiraum zur Vertiefung und Anwendung des Gelernten werden als unterstützende Faktoren der Entsendeorganisation wahrgenommen. Hemmend wirkt sich dagegen eine negative Lernbereitschaft, fehlende Offenheit und Veränderungsbereitschaft, Misstrauen und Widerstand durch Intransparenz und mangelndes Interesse aus.

Diese Aussagen bieten bereits einen ersten Hinweiskatalog für das abschließende Kapitel dieser Arbeit.

8.4.3.2 GRUPPENINTERVIEW: FRAGENBLOCK: „THESEN“

Am Ende des Interviews werden die Anwesenden mit der Forschungsthese 3 konfrontiert.

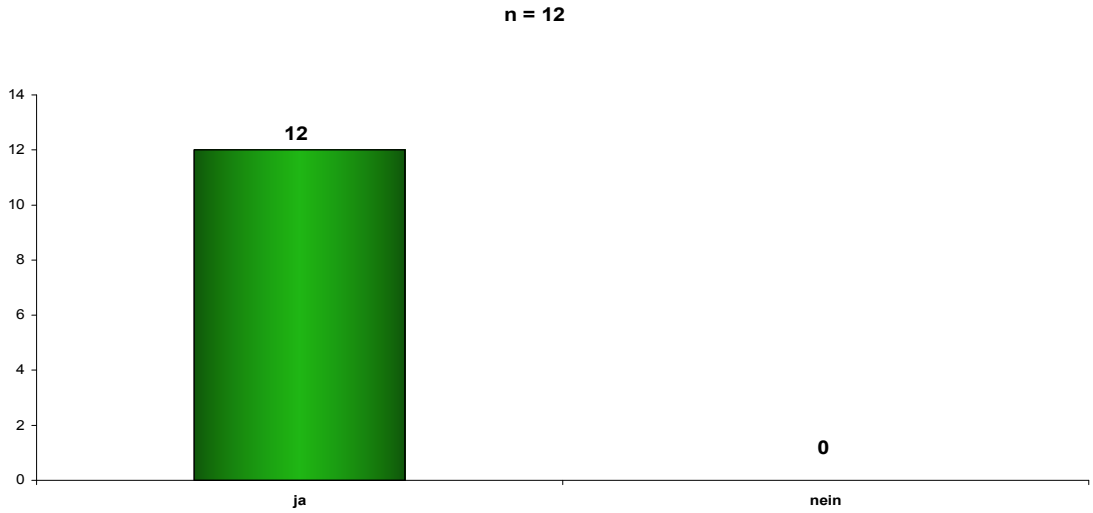


Abbildung 191: Bewertung der These 3 „Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen.“

Unisono stimmen alle im Interview Befragten der These 3 zu.

9 Erkenntnisgewinn und Fazit

„‚Woran arbeiten Sie?‘ wurde Herr K. gefragt.
Herr K. antwortete: ‚Ich habe viel Mühe,
ich bereite gerade meinen nächsten Irrtum vor.‘“
Bertolt Brecht

„Jedes Ende ist ein Anfang.
Die Frage ist: Denkt man in Enden oder in Anfängen.“
Autor unbekannt

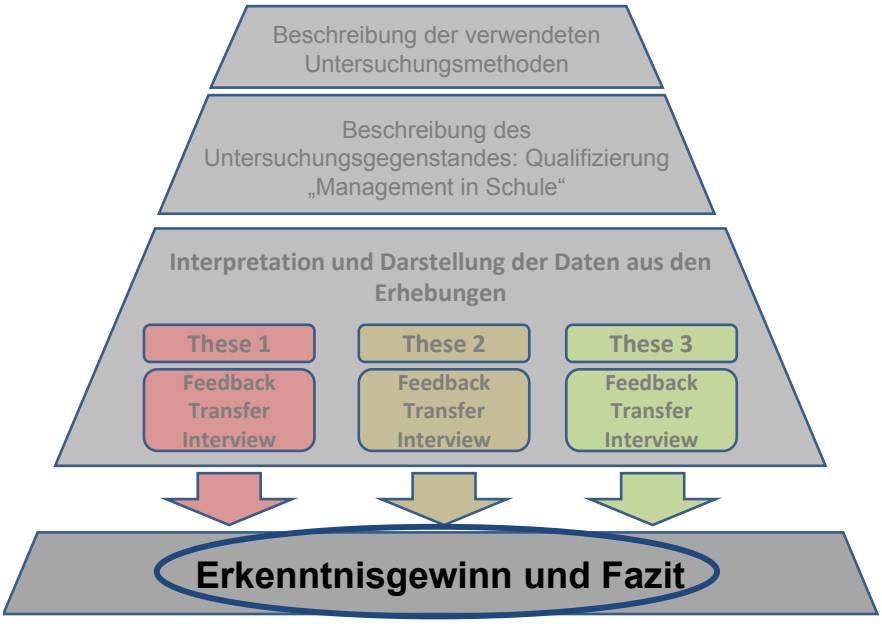


Abbildung 192: Kapitelübersicht zur Orientierung

Anhand der rezipierten Literatur sowie der konkreten Untersuchung haben die Autoren analysiert, welchen Beitrag Führungskräfte, unterstützt durch spezifische Qualifizierungen, für organisationale Lern- und Veränderungsprozesse leisten können. Des Weiteren haben sie durch ihre Zusammenarbeit das Gemeinsame und das Trennende von privatwirtschaftlichen und öffentlichen Organisationen betrachtet, immer unter der Fragestellung nach den Besonderheiten der Führung und der PE. Ziel dieses Fazits ist es, ergänzend thesenspezifische Erkenntnisse zu bündeln und praxisrelevante Gestaltungsempfehlungen für Organisationen beider Bereiche zu formulieren.

Die Autoren haben dieser Arbeit bewusst vorangestellt, dass das Auffinden in der Theorie nicht heißt, dass das, was gewusst wird, auch entsprechend getan wird. Revolutionär neu sind die entwickelten Thesen für sich jeweils

allein genommen nicht – schon viel wurde über die einzelnen Aspekte geschrieben, vielfach stehen sie seit mehreren Jahren als gültige Forderungen in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen im „Das sollte so sein-Katalog“. Doch ist die holistische Betrachtung, bestehend aus den drei Perspektiven (individuell, qualifizierungsdramaturgisch sowie organisational) so noch nicht vorgenommen worden und stellt damit einen neuen Beitrag für das aktuelle und viele Disziplinen beschäftigende Thema Lernen und dessen Auswirkungen auf die Personal- und Organisations-entwicklung dar.

Die aus der Literatur und den Untersuchungsergebnissen gezogenen Ergebnisse haben eine über die Gestaltung von Qualifizierungsmaßnahmen hinausgehende Ausstrahlungskraft. Gerade in der Beschäftigung mit den theoretischen Aspekten wird u. E. sehr deutlich, dass wir uns an einem Punkt des generellen Paradigmenwechsels zu einer benötigten neuen Lernkultur befinden, die an ein neues systemisches Verständnis von Lernen und Entwicklung gekoppelt ist. Die veränderten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Organisations- und Systemtheorien, die Themen des individuellen und organisationalen Lernens, die Erfahrungswerte aus der traditionellen PE und OE, die Forderungen nach einer kohärenten und systemisch angelegten Arbeit von PE und OE sowie nach einem neuen Führungsverständnis und -verhalten – all diese verschiedenen Aspekte weisen auf diesen Paradigmenwechsel hin. An dieser Stelle ist erneut zu betonen, wie elementar ein systemisches Führungsverständnis zur Bewältigung von Wandel ist. In diesem Kontext wagten die Autoren eine Verknüpfung von Modellen im Kapitel 5.5.3.4. Die Betonung der drei Ordnungsmomente ist inzwischen weit verbreitet, jedoch ist u. E. im Feld der (Lern)Kultur noch Raum für Entwicklung.

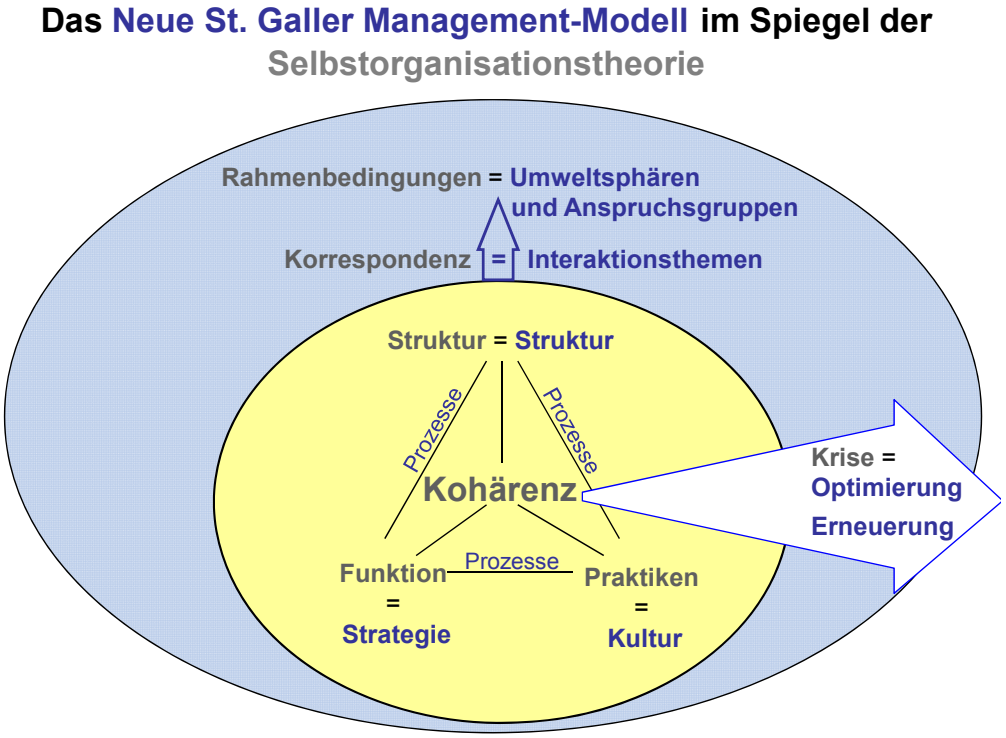


Abbildung 193: Koppelung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Theorien an das Managementmodell[1288]

Die Analyse der Grundannahmen dieser Arbeit ist unter folgenden drei Blickwinkeln geschehen: Erstens waren individuelle Führungskompetenzen zur Gestaltung von Wandel und Lernen im Visier (These 1). Zweitens untersuchten die Autoren, ob hybride, innovative Lernarrangements Einfluss auf den nachhaltigen Transfer der erworbenen Kompetenzen haben und welcher Art dieser Einfluss ist (These 2). Drittens stand die Reaktion der Entsendeorganisationen auf das extern Gelernte sowie der Transfer in das Funktionsfeld im Fokus (These 3).

Diese Thesen haben die Autoren am Modell einer innovationsorientierten und systemisch arbeitenden PE und OE gespiegelt und damit deren Aufeinanderwirken verdeutlichen können. Hervorzuheben ist deshalb hier erneut, dass alle Gestaltungsfelder bei PE- und OE-Prozessen sowie im weiteren Sinne in allen Führungsprozessen zu berücksichtigen sind.

[1288] Quelle: Darstellung der Autoren.

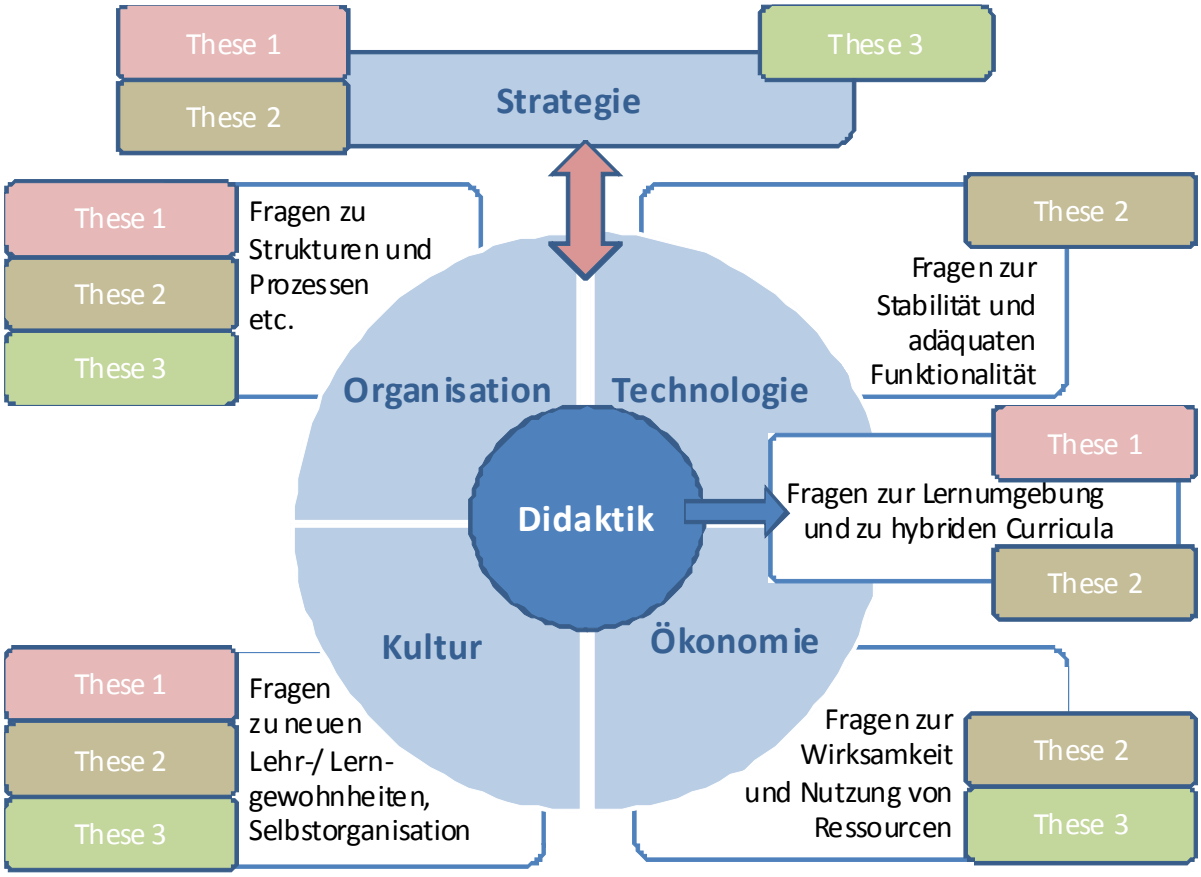


Abbildung 194: Thesenzuordnung zu den Gestaltungsfeldern einer innovationsorientierten Personal- und Organisationsentwicklung [1289]

Herausgearbeitet wurde innerhalb dieser Arbeit, dass strategischer Wandel starke Promotoren auf allen, besonders jedoch auf den obersten Führungsebenen erforderlich macht. Hingegen setzen Optimierungsstrategien häufig auf Maßnahmen der (meist klassischen) Organisationsentwicklung sowie auf die Professionalisierung von Strukturen, Prozessen und Individuen. Welche Strategien die jeweiligen Entsendeorganisationen gewählt haben, war im Einzelnen nicht bekannt. Jedoch lassen die Rückmeldungen der Teilnehmer der Qualifizierung „Management in Schule“ den Schluss zu, dass nur ein Teil der Entsendeorganisationen einen strategischen Wandel, die meisten maximal Optimierungsstrategien im Sinn hatten, als sie sich für die Projektteilnahme entschieden. Welche Schwierigkeiten und Konsequenzen sich jeweils für die Teilnehmer der Qualifizierung daraus ergaben, wurde

[1289] Quelle: Darstellung der Autoren in Anlehnung an DIESNER/SEUFERT/EULER 2008, S. 9.

jedoch in vielfältigen Äußerungen deutlich. Besonders die fehlende Zielklarheit führte zu vielen individuellen Verhinderungsattitüden.
Jedoch fällt Führungskräften in Veränderungssituationen eine entscheidende Rolle zu, da sie „[…] der wichtigste Motor und damit auch einer der kritischen Faktoren für den Erfolg von Veränderungsprozessen in einer Organisation“[1290] sind. Dies ist in allen Forschungsabschnitten dieser Arbeit deutlich geworden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch konstatieren, dass es zur Aufgabe einer jeden Führungskraft gehört, das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdorganisation, Ordnungen und Chaos, Wandel und Tradition auszubalancieren, um ein harmonisches Gleichgewicht zu finden.[1291] Zentrale Aufgabe der Führungskräfte ist es, eine neue Lernkultur zu entwickeln. Führungskräften muss es gelingen, einen situations-entsprechenden Umgang mit der Dynamisierung und Virtualisierung ihrer Organisation im Sinne eines professionellen Managements von Vielfalt zu gestalten, die Felder Arbeiten und Lernen ineinander zu integrieren und zu systematisieren.[1292] Dazu haben sowohl Führungskräfte als auch interne und externe Experten die Gestaltungsfelder einer innovationsorientierten Personal- und Organisationsentwicklung (siehe Modell oben) im Auge zu behalten.
Die folgenden Gestaltungsempfehlungen sind thesenspezifisch formuliert und erheben natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

[1290] KRAUS/BECKER-KOLLE/FISCHER 2004, S. 39; Vgl. auch BENNIS 1998, S. 187.
[1291] Vgl. u.a. CAPRA 1992, S. 119.
[1292] BECKER 2007 in: THOM 2007, S. 56f.

9.1 THESE 1

> **These 1:** Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.

Den Gestaltungsempfehlungen zu dieser These seien zwei Zitate von BENNIS zur Seite gestellt:

> „Führungskräfte müssen eine Atmosphäre herstellen, in der man Veränderungen nicht als Bedrohung fürchtet, sondern als Möglichkeit begrüßt.“[1293]

Und weiter:

> „Der neue Führungstyp bemüht sich um drei Elemente, die, wo sie sich verwirklichen lassen, effektiven, produktiven und kreativen Wandel mit sich bringen: Eigenverantwortung, Ausrichtung auf das Ziel und die Gabe der Anpassung und Lernfähigkeit.“[1294]

Wie und wodurch Führungskräfte eine Atmosphäre des permanenten Lernens schaffen können, lässt sich wie folgt zusammenfassen.
Es ist offenkundig, dass es in der heutigen Welt Führungskräfte braucht, die Veränderungsspezialisten (Change Agents) sind. In ihrer Rolle fördern sie Visionen zu den Themen Lernen und Veränderung durch Blicke über den eigenen Tellerrand und sorgen für das permanente Kommunizieren dieser Ideen. Sie verstehen die Organisation als lebendiges, permanent lernendes System, welches sie proaktiv durch bewusste Irritationen wandelfähig machen oder halten. Führen verstanden als das Führen des Lernens sollte sich unserer Meinung nach an folgenden fünf Leitfragen orientieren:

- Wie erreiche ich kontinuierlich und konsequent eine Konzentration aller Beteiligten auf das Thema Lernen?
- Wie schaffe ich es auf allen Systemebenen, professionelle und „das Lernen liebende“ Lerngemeinschaften zu initiieren und aufrecht zu erhalten?
- Wer aus dem externen Organisationsumfeld kann mich dabei unterstützen, die Lernatmosphäre intern zu gestalten?

[1293] BENNIS 1998, S. 175.
[1294] BENNIS 1998, S. 236.

- Wie handle ich strategisch entlang auf vielen unterschiedlichen Lernpfaden und teile lernförderlich die Führung auf den Systemebenen?
- Wie schaffe ich Kohärenz zwischen den Aktivitäten der Systemebenen in Kopplung mit den von „außen“ intendierten, längerfristigen Systemzielen?

Instrumente und Methoden, die die Entwicklung einer permanenten Lernatmosphäre stützen, fördern oder gar erst ermöglichen, sollten …

- eine Organisationskultur und ein Klima schaffen, die das Lernen konsequent entwickeln, indem sie u. a. das Lernen auf der Professionsebene durch kontinuierliche und professionelle Weiterbildung fördern sowie durch herausfordernde und anspruchsvolle Projekte fordern. Ebenso braucht es eine Planung von Transfermöglichkeiten, die systematisch an die Lernprozesse gekoppelt werden. Unterstützend wirkt eine beispielgebende Eigenentwicklung der Führungskräfte;
- informelles Lernen als Element der Unternehmenskultur ermöglichen. Dazu gilt es, die unterschiedlichsten Lernformen zu initiieren, den Alltag generell als Lernzeit zu definieren und damit den Begriff des Lernens neu und positiv zu besetzen. Dabei gilt das Verständnis „Lernen ist nicht konsumieren“;
- ein gelebtes kontinuierliches Wissensmanagement zum Tragen bringen. Dazu kann der Aufbau eines organisationsinternen, anerkannten Think Tanks[1295], eines Innovationszirkels o. Ä., dem Raum und Zeit für innovatives und kreatives Denken und Handeln zugestanden wird, nützlich sein. Ebenso sollte das systematische Fördern und Integrieren von Individualität und Kreativität in Unternehmensprozessen selbstverständlich sein.

Fragen nach den hemmenden Faktoren für den Einsatz oder der Umsetzung von bewusst gewollten informellen Lernmöglichkeiten, nach sinnvollen Ansätzen interdisziplinären Denkens sowie Fragen nach einer besseren Etablierung dieser Methoden bieten Ansatzpunkte für weitere interessante Forschungen. Um eine Atmosphäre, eine Kultur des permanenten Lernens zu implementieren, bedarf es zusätzlich individueller Querschnitts-kompetenzen (u. a. Lern-, Medien- und Veränderungskompetenzen). In Bezug auf die hier im Fokus stehende Rolle der Führungskraft gehören dazu Folgende:

- Eine ausgeprägte eigene Lernmotivation, den Mut, die eigene Lernsozialisation aufzubrechen und Übung im bewussten Verlernen.
- Eine positive und lösungsorientierte Grundhaltung gegenüber Menschen und Zielen.

[1295] **Think Tank** wird verstanden als organisationsinterne „Denkfabrik“.

- Die grundsätzliche Offenheit Neuem gegenüber und ein Verständnis von Systemen, bei denen Entwicklung durch den permanenten und völlig „normalen“ Wechsel von Ebenen und Krisen gekennzeichnet ist. Dazu gehört die Fähigkeit zur professionellen Improvisation sowie zur gezielten Auslösung von Irritation. Ebenso sollten in diesem Zusammenhang Fehler als wertvolle Informationsgeber (Fehler sind Lerngeschenke) mit hohem Innovationspotenzial verstanden werden, welche systematisch genutzt werden müssen. Dabei ist der Fokus auf die Entwicklung einer neuen Kultur zu legen, die das Lernen aus Fehlern als organisational relevanten Prozess fokussiert und dieses Lernen als positiven Normalzustand versteht. All dies ist allerdings nur möglich auf der Basis von Vertrauen[1296]. Vertrauen wiederum wird entwickelt durch gemeinsam getroffene und eingehaltene Absprachen, durch das Eingestehen eigener Fehler, durch die transparente Darlegung von unbequemen Tatsachen und von Hintergründen von Maßnahmen. Das inkludiert darüber hinaus eine strikte Ablehnung der traditionell vorherrschenden Defizitorientierung und die Hinwendung zur Potenzialorientierung i. S. von „Stärken stärken“. Das verlangt aufseiten der Führungskräfte, dass sie über das Wissen um die gemeinsam geteilten Wirklichkeitskonstruktionen verfügen und die Bedeutung gemeinsamer Regelungen kennen. Sie benötigen Wissen und die innere Haltung, dass grundsätzlich das „Prinzip der Selbstverantwortung“[1297] gilt sowie das Verständnis, dass die Entscheidungen immer beim jeweiligen Individuum liegen.
- Das standardmäßige Infragestellen von Standards sollte zum Denk- und Verhaltensrepertoire der Führungskräfte gehören. Sie brauchen, zusätzlich zu ihren fachlich-methodischen Kompetenzen, die Beobachtungsgabe und Reflexionskompetenz über Systeme und deren komplexe Dynamiken sowie über systemisches Management. Dazu gehört ebenfalls eine hohe individuelle (Selbst-)Reflexionsbereitschaft, die die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstbilder beinhaltet.
- Führungskräfte sollten über didaktisches Know-how für das Gestalten von lernförderlichen Interaktionen verfügen. Dazu gelingt es ihnen, sich selbst im Team als Ressource in Form einer Quelle für Beratung, Coaching und Lernexpertise zu etablieren.
- Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation! Führungskräfte sollten eine transparente und proaktive Kommunikation auf sowohl vertikaler als auch horizontaler Ebene beherrschen. Dazu gehört kontinuierliches und konstruktives Feedback, welches sowohl auf individueller als auch auf Teamebene gegeben wird und möglichst in wöchentlichen, maximal zweiwöchigen Intervallen erfolgt. Dazu führen sie beispielsweise regelmäßige Zielvereinbarungsgespräche, die über die fachlichen Inhalte hinaus die Lernentwicklung der Menschen einschließen.

[1296] „Vertrauen beruht auf Kommunikation, Hilfsbereitschaft, Respekt, Fairness, Glaubwürdigkeit, Kompetenz und Unbeirrbarkeit seitens der Führungskraft.“ KETS de VRIES 2004, S. 184 Vgl. auch SPRENGER 2007

[1297] Vgl. SPRENGER 1998.

- Sie benötigen eine ausgeprägte crossfunktionale und nicht nur eigennützige Netzwerkkompetenz, die alle zur Verfügung stehenden Medien und Menschen berücksichtigt, um damit aktiv eine Atmosphäre des permanenten Lernens zu fördern und als Vorbild zu agieren.

Und sie brauchen Wissen über das Thema Lernen! Generell gilt u. E., dass dafür sich jede Führungskraft, jeder Organisations- und Personalentwickler selbstreflexiv mit den Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen zu beschäftigen hat. Dazu gehören das eigene Menschenbild, das Lern- und Funktionsverständnis sowie das eigene Rollenbild. In diesem Bezugsrahmen sind die lernrelevanten Faktoren der Interaktion, der Lernumgebung, der Lernarrangements, des Verstehens und der Auseinandersetzung, der Orientierung sowie der Evaluation wesentlich und deshalb bei der Gestaltung einer Atmosphäre des permanenten Lernens sowie auch bei der Gestaltung von Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien zu berücksichtigen.
Alle hier aufgeführten Empfehlungen und geforderten Kompetenzen bieten bereits einzeln ausreichend Material für weiterführende, wertvolle Forschungsvorhaben und auch Reflexionspotenzial für das individuelle Professionshandeln. Im Verständnis der Autoren können neue, innovative Qualifizierungen einen Beitrag dazu leisten, wie wir es in der These 2 (basierend auf der Untersuchung) ausführen werden.

9.2 THESE 2

> **These 2:** Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien für Führungskräfte schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.

Heute werden Führungskräfte benötigt, die ein ausgeprägtes fachliches Breitenwissen und (nur teilweise) spezifisches Tiefenwissen haben sowie über fachübergreifende Kompetenzen verfügen. Denn die Führungsqualität beruht nicht mehr ausschließlich auf einmal erworbenem Wissen und Know-how, sondern auf dem permanenten Ausbau und der Anpassung benötigter Kompetenzen in Bezug auf das jeweilige System oder die aktuelle Herausforderung. Bis heute dominieren jedoch nach wie vor die fachlich-inhaltlichen, technischen und/oder kaufmännischen Kompetenzen sowie die Kenntnis und Erfahrung im jeweiligen Organisationsbereich gegenüber den Querschnittskompetenzen Führungs-, Veränderungs-, Lern- und

Medienkompetenz etc. Diese werden zwar zahlreich gefordert, finden jedoch häufig in den Karrierepfaden keine konsequente Beachtung. So wird in Qualifizierungen vielfach die Weiterentwicklung und Spezialisierung der Fach- und Methodenkompetenz fokussiert, jedoch die Entwicklung erforderlicher Querschnittskompetenzen nachrangig behandelt. Häufig sind Führungskräfte infolgedessen mit den Rollenanforderungen in ihren jeweiligen Systemen überfordert.[1298] Für die Praxis der Führungskräfte-entwicklung ist es deshalb sowohl aus organisationaler als auch individueller Sicht sinnvoll, die Querschnittskompetenzen zu priorisieren und darauf abgestimmte und förderliche Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln.
In der PE stehen häufig überpriorisiert kognitive Lernziele auf der Agenda. Die Bewältigung von Veränderungen wird jedoch weniger durch den reinen Wissenserwerb sichergestellt. Weiterbildung sollte sich u. E. deshalb nicht eng auf rein kognitives Lernen (z. B. auf der unteren Ebene der BLOOMschen Taxonomie[1299] (Wissen i. S. von sich erinnern, verstehen)) beziehen, sondern die höheren Lernebenen (analysieren, anwenden, evaluieren, kreieren) sowie affektive und psychomotorische Lernziele in ihre didaktischen Szenarien mit einbeziehen. Egal auf welcher kognitiven Ebene - es kann nur dann gut gelernt werden, wenn auch die affektive Seite stimmt. Und nur durch ein vorhandenes Commitment[1300] seitens der Lerner sind Lernerfolge zeitnah und nachhaltig möglich. Dabei steigert Lernen auf anspruchsvolleren Lernzielebenen häufig erst die Lernlust (Motivation), die Selbstständigkeit und damit den Grad der Selbstwirksamkeitserfahrung.
Wenn also Qualifizierungen wirksam werden sollen, dann setzt das voraus, dass Veränderungen nicht nur gewusst, sondern soweit implementiert werden, dass bestehende Handlungsroutinen abgelöst und neue Routinen etabliert werden. Dies bekommt besondere Bedeutung vor den im ersten Kapitel skizzierten Wandelkomplexitäten.
Menschen und Organisationen brauchen Qualifizierungen, die ihre Kreativität im Umgang mit Veränderungen, dem Erkennen von neuen

---

[1298] Vgl. HORNSTEIN/ROSENSTIEL 2000, S. 27ff.
[1299] Vgl. KRATWOHL/ BLOOM/ MAASIA 1975a.

Zielanforderungen, dem raschen Verlernen und dem zügigen Aufbau neuer Verhaltensroutinen fördern. Es sind Qualifizierungs- bzw. Lernangebote nötig, die selbstorganisiertes Lernen eigenrelevant thematisieren. Selbstverantwortung muss über die reine kognitive Thematisierung didaktisch erlebbar gemacht werden und das Üben von systemischen Interventionen Schwerpunktthema in Führungskräftequalifizierungen sein. Innovative hybride Lernszenarien leisten bei der Entwicklung von Führungskräften einen relevanten Beitrag dazu, da sie eben diese Erfahrungen ermöglichen. Jedoch nur dann, wenn sie einen systemischen Zugang sowie eine mehrdimensionale Gestaltung wählen. Die Implementierung und Nutzbarmachung von elaborierten Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien sollte dabei alle Gestaltungsfelder einer innovationsorientierten PE und OE von Beginn an einbeziehen.

Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien, die Querschnittskompetenzen entwickeln helfen wollen, sollten mindestens Folgendes beachten:

- Es braucht Blended Learning-Lernarrangements, die die verschiedenen Anspruchsniveaus sowie die grundsätzlich gegebene Heterogenität von Lerngruppen in ihre Grundüberlegungen einschließen und die es schaffen, Herausforderungen (und weder Unter- oder Überforderungen) für jeden einzelnen Teilnehmer zu bieten.
- Individuell steuerbare Wiederholungs- und Vertiefungsmöglichkeiten sind notwendig, Passagen, in denen das individuelle Lerntempo Chancen auf Realisierung jenseits des Curriculums und der Gruppendynamik hat.
- Es braucht eine Übungsvielfalt, die die sogenannten „Basic Needs“[1301] ermöglicht.
- Es sollte die Möglichkeit bieten, eigene Lernziele und auch deren Kontrolle/Evaluation selbst zu bestimmen. Diese sollten in Form von Lernnachweisen (durch dokumentierte Anwendung) gestaltet werden und in (digitalen) Entwicklungsportfolios festgehalten werden.

Blended Learning-Qualifizierungen bieten darüber hinaus den unschätzbaren Vorteil, dass sie die „Mediennutzung en passant“ ermöglichen. Das gestattet einen impliziten Kompetenzerwerb – sozusagen neben dem Hauptthema.

[1300] Der Begriff **Commitment** bringt deutlicher als der Begriff der Motivation zum Ausdruck, dass es dabei um das Thema der Selbstverpflichtung geht (im pädagogischen Kontext gern intrinsische Motivation genannt). Vgl. dazu auch die Kritik am Mythos Motivation als Manipulationsinstrument, SPRENGER 1992.

[1301] Vgl. DECI/RYAN 2000, S. 68ff. Als die **Basic Needs** gelungenen Lernens werden die Autonomie, soziale Eingebundenheit sowie Selbstwirksamkeitserfahrung aufgeführt.

Diese Chancen sollten noch verstärkter für Führungskräftequalifizierungen nutzbar gemacht werden, schaffen sie es doch auf diesem Weg, fast unbemerkt die eigene Lernsozialisation aufzuweichen und neue Lernwege in den eigenen Erfahrungshorizont zu integrieren. Die Autoren verstehen dieses Vorgehen als bewusst intendierte und sehr nützliche „Irritation“ im Kontext des Erwerbs von Querschnittskompetenzen.
Betreuung realisieren innovative Blended Learning-Lernarrangements über verschiedene Kommunikationskanäle und Distanzen. Ein so unterstützter Prozess ermöglicht eine erweiterte Wahrnehmung und Reflexion der Inhalte, der Effekte der vielfältigen Interaktionen innerhalb der Lerngruppe sowie der Situation in den jeweiligen Entsendeorganisationen. Die „mehrkanalige“ Betreuung bietet darüber hinaus den Vorteil, diese Reflexionsprozesse langanhaltender zu bearbeiten und so auch an den „Knackpunkten“ der organisationalen Widerstände und Transferhindernisse arbeiten zu können. Ziel weiterer Praxisvorhaben sollte es deshalb sein, die Möglichkeiten der Technologie lern- und transferförderlicher zu nutzen. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten sich u. a. aus der Beobachtung von besonders gelungenen oder auch scheiternden Qualifizierungsvorhaben ergeben, die in ihre Qualitätsbeurteilungen sowohl das individuelle als auch das organisationale Lernen unter der Nutzung der Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der Systemtheorien beleuchtet.

9.3 THESE 3

These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen.

Dass Entsendeorganisationen Einfluss auf die Wirksamkeit von extern absolvierten Qualifizierungen haben, ist besonders im Kontext von Forschungsfragen zum Transfer auch von anderen Autoren herausgestellt worden. Der Beitrag dieser Arbeit dazu besteht darin, herauszuarbeiten, dass die Führungskraft sowohl lernendes Individuum als auch Bestandteil des Führungsteams der jeweiligen Entsendeorganisation ist und damit in doppelter Verantwortung steht. Interessant waren deshalb besonders die Reflexionen, die die teilnehmenden Führungskräfte vor dem Erfahrungshintergrund ihrer „konsumierenden“ Teilnehmerrolle und gleichwohl zu ihren

Erwartungen gegenüber der eigenen Entsendeorganisation gaben. Des Weiteren zeigte diese Untersuchung, welche Transferbarrieren nach wie vor existieren.
Durch die drei Phasen der Untersuchung war es möglich, die eigene Transferverantwortung der Führungskräfte zu betrachten und mehr über ihr Denken und Handeln zu erfahren. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es sich um eine Führungskräfte-Qualifizierung handelte, konnte anhand der Untersuchung herausgearbeitet werden, wie häufig das Prinzip Selbstverantwortung beim individuellen wie organisationalen Lernen Schwierigkeiten bereitet. Woran es häufig „hakt“, zeigen die Ergebnisse der Untersuchung. Daraus lassen sich Empfehlungen für Organisationen formulieren. Diese sollen zusammenfassen, wie Organisationen ihre in externe Qualifizierungen entsendeten Führungskräfte beim Transfer des Gelernten unterstützen können, um so ein Lernen auf allen Systemebenen zu ermöglichen.
Als Ergebnis der Studie wurden die Transferhemmnisse „mangelnde Anwendungsmöglichkeiten“ und „mangelnde Transferunterstützung durch die Führungskräfte“ aufgedeckt. Hier werden Ansatzpunkte für ein gezieltes Transfermanagement deutlich. Aus den Ergebnissen der Untersuchung wird deutlich, dass Anwendungsmöglichkeiten und die Transferunterstützung durch die entsendende Führungskraft zentrale transferfördernde Faktoren sind. Nach der Sichtbarkeit des Transfers auf Kundenseite befragt, ergibt sich ein trauriges Bild. Zwar entsprachen die Qualifizierungsinhalte offensichtlich sowohl den Bedarfen als auch den (geweckten) Erwartungen der Teilnehmer. Effekte auf Seiten der Kunden (hier: Schüler und Eltern) zeigt diese Qualifizierung bisher kaum. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass diese Qualifizierung (wenn nicht als Einzelkämpfer besucht) eine Entwicklung auf der Ebene des individuellen Lernens und mitunter – je nach Engagement der Leitung – auch auf der Ebene des Systems ermöglicht hat. Deutlich unterbetont bleibt das Teamlernen sowie die Verknüpfung des Führungs- und Professionshandelns mit der Ebene des Kundens (in diesem Branchenfall der Ebene des Unterrichts und des Schüler-Lernens). Stark an thematischen Modulen ausgerichtet, fehlt dieser Qualifizierung aus dem Verständnis einer

lernenden Organisation heraus das verbindende Thema Lernen. Führung als Führen des Lernens[1302] ist nicht Ausgangslage des Curriculums, wird jedoch immerhin durch den Einsatz der Blended Learning-Methode implizit thematisiert. Dies offensiver zu tun, kann ggf. zu anderen Lerneffekten führen.

Da es beim Organisationslernen vor allem darauf ankommt, Transformationsprozesse zwischen individuellen Lernprozessen und dem Organisationslernen zu gestalten, besteht eine der wichtigsten Forderungen an die Entsendeorganisationen und ihre Verantwortlichen darin, einen verbindlichen Rahmen zur Institutionalisierung des Lernens zu schaffen. Dies gelingt am ehesten durch verbindliche und damit Orientierung gebende Regelungen (Rollen, Routinen, Regeln usw.) für das Handeln und Denken aller Organisationsmitglieder.[1303] Diese Regeln können u. a. in Form eines umgestalteten Anreiz- und Entlohnungssystems oder in Form neuer Arbeitsmodelle (u. a. durch Job Rotation, Projektarbeit, gegenseitige Hospitation etc.) geschaffen werden. So werden Perspektivwechsel und hierarchieübergreifender Austausch institutionalisiert und unterstützen damit sowohl eine individuelle wie auch organisationale Horizonterweiterung. Des Weiteren kann darüber wechselseitig das Verständnis unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen ermöglicht werden. Darüber hinaus bieten sich institutionalisierte Kommunikations- und Feedback-Prozesse an, um das systemisch verstandene Organisationslernen zu fördern. Das kann jedoch erst geschehen, wenn der Irrglauben aufgegeben wird, dass es eindeutige, überschaubare, geordnete und aufeinander aufbauende Lern- und Entwicklungsprozesse in lebenden Systemen wie Organisationen oder Individuen gibt. Damit ist ein Umdenken aller Beteiligten gefordert, das nach sich zieht, sich auch dann auf den Weg machen zu müssen, wenn noch nicht alle erwünschten Voraussetzungen/Rahmenbedingungen geschaffen sind. Dabei gilt es die Kunst zu entwickeln, nicht in puren Aktionismus zu verfallen oder Modewellen hinterherzujagen und stattdessen ein„systemisch-evolutionäres Management“ zu kultivieren. Denn Evolution ist nur teilweise

[1302] Vgl. BESSOTH 2007.
[1303] Vgl. PROBST/BÜCHEL 1994, S. 160.

plan- und vorhersehbar und geschieht oft sprunghaft. Die Ordnungsmomente Kultur, Strategie und Struktur sollten das Thema Lernen grundsätzlich in sich bergen, um so die Voraussetzung für das Lernen auf allen Systemebenen zu gewährleisten. Darüber hinaus können Entsendeorganisationen das Lernen als auch das Transferieren des Gelernten folgendermaßen unterstützen:

- Durch eine echte Veränderungsbereitschaft der Organisation, die sich bspw. in gelebtem Vertrauen, in Kritikfähigkeit, einer permanenten Reflexion der vorhandenen Struktur und Kultur sowie in der Infragestellung von Regeln oder gar der Regelüberdehnung zeigt. Dazu ist es dienlich, das Agieren regelmäßig theoretisch zu reflektieren.
- Generell sollten die entsendenden Führungskräfte parallel fortgebildet oder wenigstens kontinuierlich über die Inhalte der Führungskräftequalifizierung informiert werden, um gute Implementierer und Sparringspartner sein zu können. So könnte eine Menge Machtgerangel aus Angst vor Macht- und Statusverlust wegfallen. Speziell Führungskräfte sollten kontinuierlich für ihre Rolle als Initiatoren und Begleiter von permanenten Lern- und Veränderungsprozessen ausgebildet werden.
- Um das Gelernte optimal in die eigene Organisation integrieren zu können, gilt es, ein professionelles Verständnis im Thema Lernen zu definieren und einzufordern (Lernen und Weiterbildung nicht nur so, sondern: Was kann ich daraus lernen, dass du gelernt hast?). Eine aktive Transferunterstützung durch die Führungskräfte beinhaltet, die Umsetzung von Wissen in Aktivitäten nachdrücklich zu fördern, indem Anwendungsfelder gesucht, Anwendungsfreiräume gewährt, Anwendungswiderstände abgebaut werden. Relevant für den Transfererfolg ist es, vorab den Sinn zu vermitteln und die daran gebundenen, bis dato bekannten Perspektiven zu kommunizieren. Dazu gehört es, Umsetzungsmöglichkeiten des Gelernten vorab zu definieren und an konkrete Umsetzungsprojekte zu binden. Nach der Trainingsteilnahme sollten die Führungskräfte dazu gemeinsam mit den Teilnehmern die Umsetzung der Trainingsinhalte planen. Besonders in der kritischen Phase der Einübung der im Training erworbenen Fähigkeiten kommt einer aktiven Unterstützung eine große Bedeutung zu. Ohne Unterstützung setzen sich schnell wieder alte, vertraute Verhaltensmuster durch, bevor sich die neuen Fähigkeiten zu Gewohnheiten entwickeln konnten. Genauso ist das organisationsinterne Legitimieren der neuen Führungskräfte von immenser Wichtigkeit für die Gesamtorganisation.
- Sowohl Kommunikation als auch Transparenz zu Ziel und Zweck der Entsendung zu einer anstehenden Qualifizierungsmaßname sind Grundlage für das Verständnis innerhalb der Organisation und fördern damit den Transfer in das Funktionsfeld. Eine professionelle Vorbereitung der zu Entsendenden und eine involvierende und transparente Kommunikation der Daheimgebliebenen schaffen Akzeptanz gegenüber den Lernenden und den von ihnen mitgebrachten Innovations- und Veränderungsvorschlägen.

- Eine konsequente Betreuung über den ganzen Lernprozess unterstützt den Transfer in die Entsendeorganisation wesentlich. Dieser Prozess beginnt bereits VOR der Qualifizierung und geht deutlich über das Ende dieser hinaus. Dabei ist es notwendig, sich intensiv mit den Erwartungen und Zielen, bspw. in Form von Lernzielvereinbarungen, auseinanderzusetzen und diese im Diskurs mit den Lernenden zu eruieren. Während des Prozesses empfiehlt sich eine konsequente und konstruktive Kommunikation über den Status, die Erfahrungen sowie die erreichten Etappenziele. Er bezieht sich dabei sowohl auf inhaltlich-methodische als auch auf administrative Aspekte der Qualifizierung.
- Eine Organisationskultur sollte Zeitgefäße zum Lernen und Transferieren des Gelernten sowie Lerntools und -methoden zur Verfügung stellen. Im Fall der Entsendung an externe Qualifizierungsanbieter empfiehlt sich dringend, das Curriculum und die verwendeten Methodiken im Vorfeld zu begutachten und diese gegen die eigene Vorstellungen und Strategien zu prüfen.

Die Forderung nach einer neuen Lernkultur braucht eine veränderte Lernsozialisation (die optimalerweise in den erstsozialisierenden Bildungseinrichtungen beginnt). Auf Basis dieser veränderten Lernsozialisation und eines systemischen Lern- und Entwicklungsverständnisses können die von der Wirtschaft aufgegriffenen Themen und Begriffe des organisationalen Lernens besser mit Leben gefüllt werden und so die erwünschten Ergebnisse erzielen. Es braucht ein umfassendes Erlernen des Lernens (welches auch den Einsatz verschiedenster Medien umfasst), welches das traditionelle Verständnis: „Lernen ist schwer, anstrengend, ernsthaft, verläuft in formalen Settings und ist unter Angst am effektivsten“ ablöst. Ein neues Verständnis – etwa: „Wir haben nur gespielt und gar nicht bemerkt, wie die Zeit vergangen ist“ (im Sinne von ernsthafter Auseinandersetzung mit einem relevanten Thema)– wird leichter den Forderungen nach einem beständigen Lernen in allen Lebenssituationen als einer der wesentlichen Erfolgsvariablen im Umgang mit Veränderungen gerecht.

Hier endet diese Forschungsarbeit – der letzte Stand des heute gültigen Irrtums. Vielen Dank, dass Sie uns bis hierher gefolgt sind.

10 VERZEICHNISSE

10.1 LITERATURVERZEICHNIS

ACHTERHAGEN, F./JOHN, E. G. (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden.

ACHTERHAGEN, F./PREIß, P./ENGELHARDT, W./JOHN, E. G./SEMANN, H./SEMBILL, D./TRAMM, T. (1988): Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 3-17.

AESCHLIMANN, T. (2004): Skill-Management im Geschäftsbereich Verkehr der Schweizerischen Bundesbahnen. Lizenziatsarbeit. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Universität Bern.

ALLGEMEINER SCHULLEITUNGSVERBD. DEUTSCHLAND e.V. (ASD) – SCHULLEITUNGSVEREINIGUNG NORDRHEIN-WESTFALEN e.V. (SLV NRW) (2005): Schulleitung in Deutschland 2005. Ein Berufsbild in Weiterentwicklung, Stuttgart.

AMMON, A. (2005): [ONLINE] Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Delphi-Befragung. Status: 29. 05. 2005. http://217.160.35.246/organizations/2/or-db-d.htm (Verfügbarkeitsdatum: 05.02.2009).

APKE, S./BREMER, A./DITTMANN, L. (2004): [ONLINE] Konstruktion einer Kompetenz-Ontologie, dargestellt am Beispiel der Deutschen Montan Technologie GmbH (DMT). Projektbericht KOWIEN 6/2004, Institut für Produktion und Industrielles Informationsmanagement, 12/2004, Essen, http://www.kowien.uni-essen.de/publikationen/ApkeBremerDittmann04-PBKonstruktionDMT-Ontologie.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 11.7.2008).

ARGYRIS, C./SCHON, D. A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis, Stuttgart.

ARNOLD, R. (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München.

ARNOLD, R. (1996a): Systemlernen und Berufsbildung. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Arbeit, Lernen und Organisation, Weinheim, S. 378 f.

ARNOLD, R. (1996b): Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 3. überarb. Aufl., Baltmannsweiler.

ARNOLD, R. (2000b): Das Santiago-Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.

ARNOLD, R./BLOH, E. (Hrsg.) (2006): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. In: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 3. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler.

ARNOLD, R./KRÄMER-STÜRZL, A. (1995): Zugänge und Methoden zur Evaluierung von Weiterbildung. In: FEUCHTHOFEN, J. E./SEVERING, E. (Hrsg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, München, Neuwied u. a., S. 3-21.

ARNOLD, R./SCHÜßLER, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt.

ARNOLD, R./TUTOR G. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten, Augsburg.

AUTORENGRUPPE E-Writing.de (2002): E-Learning und E-Kooperation in der Praxis, München, Neuwied.

BAACKE (1997): Medienpädagogik. 1. Aufl., Tübingen.

BACK, A. (2007): E-Learning strategisch verankern. In: THOM, N./ZAUGG, R. (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung: Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. 2. akt. Aufl., Wiesbaden, S. 207-226.

BACK, A./BENDEL, O./STOLLER-SCHAI, D. (2001): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien, Zürich.

BACK, A./SEUFERT, S./KRAMMHÖLLER, S. (1998): Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich. Executive Study an der Universität St. Gallen. Io Management, 3, 36-42.

BAITSCH, C. (1993): Was bewegt Organisationen? Selbstorganisation aus psychologischer Perspektive, Frankfurt/M., New York.

BATINIC, B. (Hrsg.) (2000): Internet für Psychologen. 2. Aufl., Göttingen u. a.

BATINIC, B./BOSNJAK (1997): Fragebogenuntersuchungen im Internet. In: BATINIC, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen, u. a., S. 221-243.

BATINIC, B./PUHLE, B./MOSER, K. (1999): Der WWW-Fragebogen-Generator (WFG). In: BATINIC, B./WERNER, A./GRÄF, L./BANDILLA, W. (Hrsg.): ONLINE research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse, Göttingen u. a., S. 93-102.

BAUMGARTEN, R. (1977): Führungsstile und Führungstechniken, Berlin, New York.

BAUMGARTNER, I./HÄFELE, W./SCHWARZ, M./SOHM, K. (Hrsg.) (1996): OE-Prozesse: die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, Gestaltende, Betroffene, Neugierige und OE-Entdeckende. 4. unveränd. Aufl, Bern u. a.

BAYERISCHER SCHULLEITUNGSVERBAND (2007): [ONLINE] MODUS F – viele BSV-Mitglieder sind dabei! Schon wieder ein Schulversuch – was kommt heraus? Von unserem Redaktionsmitglied Helmut Schuster, Rektor VS Schwarzenfeld, BSV-Bezirksvorsitzender Oberpfalz http://www.vs-schwarzenfeld.de/files/_modusf_bsv.pdf (Verfügbarkeitsdatum 31. 07. 2008).

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2006): Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Niederbayern. Nr. 11, 11/2006, München.

BEA F. X./SCHEURER S./HESSELMANN S. (2008): Projektmanagement, Stuttgart.

BECK, U. (1997): Die neue Macht der multinationalen Unternehmen. Oder: Die Subpolitik der Globalisierung erfolgt auf den Samtpfoten des Normalen. In: Frankfurter Rundschau, 9.1.1997, Nr. 7.

BECKER, F. (2002): Lexikon des Personalmanagements. 2. akt. u. erw. Aufl., München.

BECKER, M. (2002): Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung. 3. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart.

BECKER, M. (2005): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 4. Aufl., Stuttgart.

BECKER, M. (2005a): Systematische Personalentwicklung: Planung, Steuerung und Kontrolle im Funktionszyklus, Stuttgart.

BECKER, M./THIELICKE, F. (2005/2006): [ONLINE] Tätigkeitsschwerpunkte verschiedener Führungsebenen. Internationales Management WS2005/2006. http://old.euba.sk/nemeckofonne/doc/Einfuehrung.PPT (Verfügbarkeitsdatum 10.05.2009).

BEISEL, R. (1996): Synergetik und Organisationsentwicklung. Eine Synthese auf der Basis einer Fallstudie aus der Automobilindustrie. In: NEUBERGER, O. (Hrsg.): Schriftreihe Organisation & Personal, Bd. 6, 2. verb. Aufl., München.

BENDEL, O./HAUSKE, S. (2004): E-Learning. Das Wörterbuch, Oberentfelden.

BENNIS, W. G. (1998): Menschen führen ist wie Flöhe hüten, Frankfurt/M., New York.

BENTLAGE, U. u. a. (Hrsg.) (2002): E-Learning. Märkte, Geschäftsmodelle, Perspektiven, Gütersloh.

BERGER, P. L./LUCKMANN, T. (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, 5. unveränd. Aufl. (seit 1977), Frankfurt/M.

BERKENBEYER, N./BOS, W./MANITIUS, V./MÜTHING, K. (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven, Münster u. a.

BERNER, G. (2004): Management in 20xx. Worauf es in Zukunft ankommt – ein ganzheitlicher Blick, Erlangen.

BERTHEL, J./BECKER, F. G. (2003): Personalmanagement – Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 7. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart.

BESSOTH, R. (2007): Wirksame Weiterbildung. Eine Literaturrecherche. Pädagogik bei Sauerländer, Oberentfelden.

BIESALSKI, E. (2004): [ONLINE] Ontologien als Bindeglied bei der Personalentwicklung. Informatik 2004, 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik, Workshop: Skill-Management – Potenziale, Konzepte, Werkzeuge, http://www.fzi.de/KCMS/kcms_file.php?action=link&id=426 (Verfügbarkeitsdatum: 11.05.2008), S. 327-331.

BILDUNGSBERICHT(2008): [ONLINE] Bildungsbericht, http://www.bildungsbericht.de und http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 27.2.2009), S. 137ff.

BLEICHER, K. (1996): Das Konzept Integriertes Management. 4. rev. u. erw. Aufl., Frankfurt/M., New York.

BLEICHER, K. (1999): Das Konzept integriertes Management: Visionen – Missionen – Programme, St. Galler Management-Konzept, Bd. 1, 5. rev. u. erw. Aufl., Frankfurt/M., New York.

BLEICHER, K. (2004): Das Konzept integriertes Management – Visionen – Missionen – Programme. überarb. u. erw. Aufl., Frankfurt/M.

BÖCKELMANN, CH./MÄDER, K. (2007): Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendungen im Bildungsbereich, Zürich.

BOHNSACK, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen.

BOLBRÜGGE, G. (1997): Selbstorganisation und Steuerbarkeit sozialer Systeme, Weinheim.

BORKOWSKY/ZUCHUAT: BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BfS) (Hrsg.) (2006): [ONLINE] „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate“ http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.80478.pdf ; (Verfügbarkeitsdatum: 28. 12. 2008).

BOSETZKY, H. (1992): Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In: KÜPPER, W./ORTMANN, G. (Hrsg.): Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 27-37

BOSETZKY, H./HEINRICH, P. (1994): Mensch und Organisation. Aspekte bürokratischer Sozialisation. Eine praxisorientierte Einführung in die Soziologie und die Sozialpsychologie der Verwaltung, 5. überarb. u. erw. Aufl., Köln.

BRAKE, A. (2005): [ONLINE] Quantitative Methoden der Organisationsforschung. Schriftliche Befragung. Status: 29. Mai 2005, http://217.160.35.246/organizations/2/or-sb-d.htm (Verfügbarkeitsdatum: 05. 02. 2009).

BREISIG, Th. (1990): Betriebliche Sozialtechniken. Handbuch für den Betriebsrat und Personalwesen, Neuwied, Frankfurt/M.

BREISIG, Th. (1990a): Organisationsentwicklung. In ders.: Betriebliche Sozialtechniken. Handbuch für den Betriebsrat und Personalwesen. 5. Aufl., Neuwied, Frankfurt/M, S. 323-341.

BREISIG, Th. (1990b): Personalentwicklung, partizipative. In ders.: Betriebliche Sozialtechniken. Handbuch für den Betriebsrat und Personalwesen, Neuwied, Frankfurt/M., S. 379-413.

BREISIG, Th. (1990c): Arbeitsgruppen, teilautonome. In ders.: Betriebliche Sozialtechniken. Handbuch für den Betriebsrat und Personalwesen, Neuwied, Frankfurt/M., S. 55-90.

BRÖCKERMANN, R. (2001): Personalwirtschaft – Lehrbuch für das praxisorientierte Studium. 2. Aufl., Stuttgart.

BRÖCKERMANN, R./MÜLLER-VORBRÜGGEN, M. (Hrsg.) (2006): Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart.

BROSSARDT, B. (2007): Pressekonferenz Modus F am 02.02.2007.

BRÜHL, K./KEICHER, I. (2007): Creative Work – Business der Zukunft. 1. Aufl., Business der Zukunft, Zukunftsinstitut GmbH.

BUHREN, C./ROLFF, H.-G. (2002): Personalentwicklung in Schulen, Weinheim.

BULLINGER, H.-J. (1998): Wissensmanagement und Wirklichkeit – Ergebnisse einer Unternehmensstudie in Deutschland. In: IM Information Management & Consulting, 13.Jg., Heft 1, S. 7-23.

BULLINGER, H.-J./BUCK, H. (2007): Demografischer Wandel und die Notwendigkeit, Kompetenzsicherung und -entwicklung in der Unternehmung neu zu betrachten. In: JOCHAMNN, W./GECHTER, S. (Hrsg.): Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin u. a., S. 61-77.

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BfS) (Hrsg.) (2006): [ONLINE] „Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandesaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate“. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.Document.80478.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 28. 12. 2008).

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BfS) (Hrsg.) (2004): Leben und Arbeiten in Deutschland – Ergebnisse des Mikrozensus 2003, Wiesbaden.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG IM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.) (1977): Weiterbildung in der Arbeitswelt, Entwicklung, Systematik, Gesamtbearbeitung vom Institut Mensch und Arbeit, München.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2008): [ONLINE] Weiterbildung lohnt sich. http://www.bmbf.de/de/7342.php (Verfügbarkeitsdatum: 28. 12. 2008).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.) (1993): Berichtssystem Weiterbildung 1991, Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern, Studien Bildung Wissenschaft, Nr. 110, Bonn.

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA) (Hrsg.) (1996b): Globaler Wettbewerb und Arbeitsmarkt. Verteilungspolitische Konsequenzen. 6. Volkswirtschaftliches Kolloquium, Köln.

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA) (Hrsg.) (1993): Unternehmerische Personalpolitik. Analyse der Arbeitsbedingungen und personalpolitische Schwerpunktaufgaben. 4. überarb. Aufl., Köln.

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA) (Hrsg.) (1996a): Veränderungsmanagement. Herausforderung für Führungskräfte und Trends in der Weiterbildung von Führungskräften, Köln.

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (BDA) (Hrsg.) (1997): Instrumente der Personalarbeit. Praktische Hilfe für Klein- und Mittelbetriebe, 7. durchges. u. ergänzte Aufl., Köln.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (1988): Neue Technologien. Informationen zur politischen Bildung. Nr. 218, 1. Quartal, München.

BUNGARD, W./ANTONI, C. H. (1995): Gruppenorientierte Interventionstechniken. In: SCHULER, H. (1995): Lehrbuch Organisationspsychologie. 2. korr. Aufl., Bern u. a., S. 377-404.

BURNS, J. M. (1978): Leadership, New York.

CAPRA, F./EXNER, A./KÖNIGSWIESER, R. (1992): Veränderungen im Management – Management der Veränderung. In: KÖNIGSWIESER, R./LUTZ C. (Hrsg.): Das systemisch-evolutionäre Management, Wien.

CASPARY, R. (Hrsg.) (2008): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, 5. Aufl., Freiburg im Breisgau.

CHRISTENSEN, C. M./STEVENSON, H. H./MARX M. (2006): Die richtigen Instrumente für den Wandel. In: Harvard Business Manager, 12/2006, S. 24–38.

COOPER, K. C. (2000): Effective Competency Modelling & Reporting, American Management Association, New York.

CORNELSEN AKADEMIE (2007): Schulungsangebot der Cornelsen Akademie 2007.

CROZIER, M./FRIEDBERG, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Königstein/Ts.

CZICHOS, R. (1993): Change-Management. Konzepte, Prozesse, Werkzeuge für Manager, Verkäufer, Berater und Trainer, 2. verb. Aufl., München, Basel.

DANNE, H./KNABE-HEIDER, E. (2003): Personalwirtschaft – Handlungsfelder und Gestaltungselemente, Berlin.

DANNE, H.T. (1997): Personalwirtschaft, 1. Aufl., Berlin.

DAWIDOWICZ, S./SÜSSMUTH, B./JUHASZ, Z. (2007): Demografische Trends 2007 – Analyse und Handlungsempfehlungen zum Demographischen Wandel in deutschen Unternehmen, Berlin u. a.

DECI, E. L./RYAN, R. M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, S. 68-78.

DEISER, R. (1995): Architektur des Wandels – Designprinzipien für lernende Organisationen. In: GEIßLER, H. (Hrsg.) (1995): Organisationsformen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied, S. 308-325.

DIEKMANN, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 19. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

DIESNER, I. (2008): Bildungsmanagement in Unternehmen: Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. Wiesbaden.

DIESNER, I./EULER, D./SEUFERT, S. (Hrsg.) (2006): SCIL-Trendstudie. Ergebnisse einer Delphi-Studie zu den Herausforderungen für das Bildungsmanagement im Unternehmen. SCIL-Arbeitsbericht 9, St. Gallen.

DIESNER, I./SEUFERT, S./EULER, D. (2008): Trendstudie 2008. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. SCIL, Universität St. Gallen, St. Gallen.

DIMAGGIO, P. J./POWELL, W. W. (1991): Introduction. In: The New Institutionalism in Organizational Analysis. POWELL, W. W./DIMAGGIO, P. J. Chicago: S. 1–38

DITTLER, U./JECHLE, T. (2009): E-Learning in der Aus- und Weiterbildung. In: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.) (2009): ONLINE-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München. S. 419-426.

DOPPLER, K. (2003): Der Change Manager. Sich selbst und andere verändern – und trotzdem bleiben, wer man ist, Frankfurt/M., New York.

DOPPLER, K./LAUTERBURG, C. (1994): Change-Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 3. Aufl., Frankfurt/M., New York.

DOPPLER, K./LAUTERBURG, C. (2002): Change-Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 10. Aufl., Frankfurt/M., New York.

DÖRLER, K. (1983): Zum Begriff der Organisation. Die Unternehmung. 37, 2. Aufl., S. 152-165.

DÖRNER, D. (2008): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, 7. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

DRAKE, E./REDDEMANN, B. (1987): Das Assessment Center. Sein Stellenwert als Förderungs- und Auswahlinstrument im Unternehmen. In: SCHULER, H./STEHLE, W. (Hrsg.): Assessment-Center als Methode der Personalentwicklung, Stuttgart, S. 61-77.

DRILLING, M. (2000): Nicht-standardisierte Befragungsmethoden in der Delphi-Technik: Vorläufige Schlüsse aus einem Projekt im universitären Bildungsbereich. In: HÄDER, M./HÄDER, S. (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften, Methodische Forschungen und innovative Anwendungen, Wiesbaden, S. 163-178.

DROSTEN, S. (1996): Integrierte Organisations- und Personalentwicklung in der Lernenden Unternehmung. Ein zukunftsweisendes Konzept auf der Basis einer Fallstudie, Bielefeld.

DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule, Zürich.

DUBS, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management, 2. vollst. neu bearb. Aufl., Zürich.

DUBS, R./EULER, D./RÜEGG-STÜRM, J./ WYSS, C. (Hrsg.) (2004): Einführung in die Managementlehre. 5 Bd., Bern, S. 1825.

DUDEN (1963): DUDEN FREMDWÖRTERBUCH, Bd. 7, Mannheim u. a.

DUDEN (1989): Mannheim u. a.

DUDEN (1997): DUDEN FREMDWÖRTERBUCH, Bd. 5, Mannheim u. a.

DUELL, W./FREI, F. (Hrsg.) (1986): Leitfaden für qualifizierende Arbeitsgestaltung. Köln.

DUNCKER, Ch. (1998): Dimensionen des Wertewandels. In: Deutschland. Eine Analyse anhand ausgewählter Zeitreihen, Frankfurt/M.

DÜRR, W. (1989a): Unternehmenskultur – Restvariable oder Wahrnehmung eines Ganzen. In: DÜRR, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung – Einübung in die Wahrnehmung des Ganzen. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Bd. 17, Baltmannsweiler, S. 9 ff.

DÜRR, W. (1989b): Fachdidaktik als strategisches Instrument der mitarbeiterorientierten Organisationsentwicklung - Perspektiven und Möglichkeiten. In: DÜRR, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung - Einübung in die Wahrnehmung des Ganzen. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Bd. 17, Baltmannsweiler, S. 85 ff.

DÜRR, W. (Hrsg.) (1989): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung. Einübung in die Wahrnehmung eines Ganzen, Baltmannsweiler.

DÜRR, W./AISENBREY, P./SPRENGER, K.-P./BRUDERRECK G./KRÜGER, K. (1998): Aktivitäten und Entwicklung im Rahmen der Entflechtung einer Großanstalt. Organisationskulturanalyse Dosse-Park, Wittstock. (unveröffentl.) Abschlussbericht. Berlin.

EDELMANN, W. (1994): Lernpsychologie. Eine Einführung. 4. überarb. Aufl., Weinheim.

EDELMANN, W. 2000): Lernpsychologie. Lehrbuch. überarb. Aufl. XIV, Weinheim.

EINSIEDLER, H. et al. (1999): Organisation der Personalentwicklung: Strategisch ausrichten, zielgenau planen, effektiv steuern. Neuwied/Kriftel.

EINSIEDLER/BREUER/HOLLSTEGGE/JAMISCH (2003): Organisation der Personalentwicklung, 2. Aufl., München, Neuwied/Kriftel.

ENGELHARDT, H. D. (1995): Organisationsmodelle: ihre Stärken – ihre Schwächen, 1.Aufl, Alling.

ERPENBECK, J. (1997): Selbstgesteuertes, Selbstorganisiertes Lernen. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUALIFIKATIONS-ENTWICKLUNGS-MANAGEMENT (Hrsg.), Kompetenzentwicklung `97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Münster u. a., S. 309-316.

ERPENBECK, J. (2001): [ONLINE] Projektvorantrag – Wertemanagement: Kern künftigen Kompetenzmanagements in der Wissensgesellschaft. Berlin, http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl6/forschung/ladendiskurs_2002/docs/Erpenbeck2.PDF (Verfügbarkeitsdatum: 16. 06. 2009).

ERPENBECK, J. (2006): [ONLINE] Chaos, Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung. In: QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 52, S. 56, http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil1.pdf (Verfügbarkeitsdatum 6. 6. 2009).

ERPENBECK, J./HEYSE, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, u. a.

ERPENBECK, J./HEYSE, V. (2002): [ONLINE] Wertemanagement: Kern künftigen Kompetenzmanagements in der Wissensgesellschaft, http://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl6/forschung/ladendiskurs_2002/docs/Erpenbeck2.PDF (Verfügbarkeitsdatum: 27. 2. 2009).

ERPENBECK, J./HEYSE, V.(2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2. akt. und überarb. Aufl., Münster u. a.

ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. v. (2004): Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003. In: HEYSE, V./ERPENBECK, J. (Hrsg.): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.

ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. v. (2007): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart.

ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. v. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. überarb. u. erweit. Aufl., Stuttgart.

ERPENBECK, J./SAUTER, W. (2007): Kompetenzentwicklung im Netz, New Blended-Learning mit Web 2.0, Köln.

ETZIONI, A. (1978): Soziologie der Organisationen, 5. Aufl., München.

EULER, D. (2002a): From Connectivity to Community. Elektronische Medien als Katalysatoren einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team. In: SPOUN, S./WUNDERLICH, W. (Hrsg.): Medienkultur im digitalen Wandel. Prozesse, Potenziale, Perspektiven. Facetten einer Medienkultur, Bd. 2., Bern, u. a., S. 205-226.

EULER, D. (2002b): [ONLINE] eLearning – eine neue Chance für die Pädagogik? http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba1622.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 08.01.2009)

EULER, D. (2004): Bildungsmanagement. In: DUBS, R./EULER, D./RÜEGG-STÜRM, J./WYSS, C. E. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre – Bd. 4, Bern, Stuttgart, Wien, S. 31-57.

EULER, D. (2005): Didaktische Gestaltung von E-learning – unterstützten Lernumgebungen. In: EULER, D./SEUFERT, S. (Hrsg.): E-Learning an Hochschulen und Bildungszentren, München.

EULER, D. (2006): Informelle Kompetenzentwicklung – Zugänge, Strukturierungen und Fragen. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität St. Gallen, St. Gallen.

EULER, D./HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik, Bern.

EULER, D./HASANBEGOVIC, J./KERRES, M./SEUFERT, S. (2006): Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule, Bern.

EULER, D./SEUFERT, S. (2003): [ONILINE] Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen, http://www.zfhd.at/resources/downloads/ZFHD_03_01_Euler_Seufert_ChangeMan_1000317.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 22.1.2009)

EULER, D./SEUFERT, S. (2004): http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 26.01.2009)

EULER, D./SEUFERT, S. (2009): E-Learning in Management und Unternehmenskommunikation. In: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.) (2009): ONLINE-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München. S. 427-438.

EULER, D./SEUFERT, S. (Hrsg.) (2005): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, E-Learning in Wissenschaft und Praxis. Bd. 1, München.

EULER, H. A. (2000): Evolutionstheoretische Ansätze. In: OTTO, J. H./EULER, H. A./MANDL, H. (Hrsg.): Emotionspsychologie – Ein Handbuch, Weinheim, S. 45–63.

FAIX, W./BUCHWALD, Ch./WETZLER, R. (1991): Skill-Management – Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter, Wiesbaden.

FAKTUM LEXIKONINSTITUT (Hrsg) (1995): Lexikon der Psychologie, Gütersloh, München.

FALK, S. (2007): Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation. In der Praxis Zusammenhänge? Synergien? Gestaltungsempfehlungen. 2. verb. Aufl.

FATZER, G. (1996): Organisationsentwicklung für die Zukunft. 3. Aufl., Bergisch Gladbach.

FAULSTICH, P./WIELAND (1997): [ONLINE] Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/faulstich-wieland97_02.pdf (Verfügbarkeitsdatum 22. 1. 2009).

FELDER, P. (1997): Der Trainer als Coach. In: Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 2, Würzburg.

FELSCH, A. (1996): Personalentwicklung und Organisationales Lernen: Mikropolitische Perspektiven zur theoretischen Grundlegung, Hamburg.

FLICK, U. (2007): Qualitative Sozialforschung, eine Einführung. Rowohlts Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg.

FOERSTER, H. v., u.a. (1992): Einführung in den Konstruktivismus, München, Zürich.

FRANK, U. (2003): Einige Gründe für eine Wiederbelebung der Wissenschaftstheorie. Die Betriebswirtschaft 63, 3. Aufl., S. 278-290.

FREI, F./HUGENTOBLER, M./ALIOTH, A./DUELL, W./RUCH, L. (1996): Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative. 2., überarb. u. erweit. Aufl., Zürich.

FREUND, F./KNOBLAUCH, R./EISELE, D. (2003): Praxisorientierte Personalwirtschaftslehre. Stuttgart.

FRIEBE, J.(2005): Merkmale Unternehmensbezogener Lernkultur und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg.

FRIELING, F./FÖLSCH, T./SCHÄFER. E. (2005): Berücksichtigung der Altersstruktur der Bevölkerung in der Arbeitswelt von morgen. In: SPECK, P. I. (Hrsg.): Employability - Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 365-380.

FUCHS, C. (2005): Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele, Bad Heilbronn.

FUCHS, P. (2007): „Heute schon gelernt?“ Über die Bedeutung informellen Lernens im beruflichen Umfeld. Masterarbeit, Zürich.

FUNKE, U./SCHULER, H. (1986): Personalauswahl im Bereich industrieller Forschung und Entwicklung. Forschungsstand und Perspektiven. Psychologie und Praxis. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 30, (N.F.4), S. 34-51.

GADEIB, A. (1999): Ansprüche und Entwicklung eines Systems zur Befragung über das World Wide Web. In: BATINIC, B./WERNER, A./GRÄF, L./BANDILLA W. (Hrsg.): ONLINE research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse, Göttingen u. a., S.103-112.

GAIRING, F. (2008): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. 4. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, Basel.

GARVIN, D. A./EDMONDSON, A. C./GINO, F. (2008): Das lernende Unternehmen. In: Harvard Business Manager 11/2008, S. 76-88.

GARZ, D./ KRAIMER, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen.

GEBERT, D. (1995): Interventionen in Organisationen. In: SCHULER, H. (Hrsg): Lehrbuch Organisationspsychologie. 2. korr. Aufl., Bern, u. a.

GEIßLER, H. (2006): Konzepte der lernenden Organisation. In: ARNOLD, R./BLOH, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. In: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 3. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler.

GEIßLER, H. (Hrsg.) (1995): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung, München, Neuwied.

GERGEN, K. J. (1994): Realities and Relationship: Soundings in Social Construction. Cambridge, Mass.

GERGEN, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus, Stuttgart.

GERL, H./PEHL, K. (1983): Evaluation in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn/Obb, S. 15-92.

GIDDENS, A. (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M.

GIDDENS, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt/M.

GLASERSFELD, E. v. (1992): Aspekte des Konstruktivismus: VICO, BERKELEY, PIAGET, In: RUSCH, G./SCHMIDT, S.J: (Hrsg.): Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung, Frankfurt a. M., S. 20-33.

GLASERSFELD, E. v. (1996): Der Radikale Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt/M.

GLASL, F./LIEVEGOOD, B. (1996): Dynamische Unternehmensentwicklung: Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden, 2. unveränd. Aufl., Bern, u. a.

GOMEZ, P. (1981): Modelle und Methoden des systemorientierten Managements, Bern, Stuttgart.

GONSCHORREK, U. (2001): Personalmanagement, 2. überarb. Aufl., Berlin.

GOTTSCHALCH, H. (1996): Neue Theorien und Methoden des Einstiegs in die Organisationsentwicklung. Habilitationsvortrag, Bremer Beiträge zur Psychologie, Bremen.

GRÄF, B. (2001): [ONLINE] Tipps und Tricks zur Erstellung von Fragebögen. http://infosoc.uni-koeln.de/wwwpretest/tips_zu_formulierungen.html (Verfügbarkeitsdatum: 26.3.2009).

GRÄF, L. (1999): Optimierung von WWW-Umfragen: Das ONLINE Pretest- Studio. In: BATINIC, B./WERNER, A./GRÄF, L./BANDILLA, W. (Hrsg.): ONLINE research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse, Göttingen u. a., S. 159-178.

GRÄF, L./HEIDINGSFELDER, M. (1999): Bessere Datenqualität bei WWW-Umfragen – Erfahrungen aus einem Methodenexperiment mit dem Internet-Rogator. In: BATINIC, B./WERNER, A./GRÄF, L./BANDILLA, W. (Hrsg.): ONLINE research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse. Göttingen u. a., S. 113-126.

GRAND, S. (2003): Praxisrelevanz versus Praxisbezug der Forschung in der Managementforschung. Die Betriebswirtschaft 63, 5, S. 599-604.

GREIF, S./HOLLING, H./NICHOLSON, N. (Hrsg.) (1995): Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen, 2. Aufl., Weinheim.

HABECK, H. (2002): Berufsbild und Rollenverständnis der Schulleiter. In: HUBER, S. G. (Hrsg.): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen, Köln..

HABERMANN, F. (2001): Management von Geschäftsprozesswissen, IT-basierte Systeme und Architektur. Wiesbaden.

HÄDER, M. (2000): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch, Frankfurt/M.

HÄDER, M./HÄDER, S. (Hrsg.) (2000): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften, Methodische Forschungen und innovative Anwendungen, Wiesbaden.

HAGENMEISTER, R. (2001): Gezeiten des Wandels, Die Kondratieffzyklen und die Veränderung von Bildung und Beschäftigung, Köln.

HAKEN, H. (1995): Erfolgsgeheimnisse der Natur. Synergetik: Die Lehre vom Zusammenwirken, Reinbek bei Hamburg.

HAKEN, H. (1999): Über Beziehungen zwischen der Synergetik und anderen Disziplinen. In: EISENHARDT/LINHARD/PETANIDES (1999): Der Weg der Wahrheit, Festgabe zum 60. Geburtstag von Walter G. Saltzer, Texte und Studien zur Wissenschaftsgeschichte, Hildesheim u. a., S. 167-172.

HASEBROOK, J./OTTE, M. (2002): E-Learning im Zeitalter des E-Commerce. Die dritte Welle. Bern u. a

HEDBERG, B. (1981): How Organizations Learn und Unlearn. In: NYSTORM, P. C./STARBUCK, W. H. (Hrsg.): Handbook of Organizational Design, Vol. 1, New York, S. 3-28.

HEEG, F. J./MÜNCH, J. (Hrsg.) (1993): Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung. 1. Aufl., Stuttgart, Dresden.

HENTIG, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim.

HENTZE, J. (1994): Personalwirtschaftslehre. Bd. 1. 6. Aufl., Bern, u. a.

HERBST, D. (2000): Erfolgsfaktor Wissensmanagement, Berlin.

HEROLD, M./LANDHERR, B. (2003): SOL: Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Neue Lernkultur Lernen in Lernfeldern, Fraktale Unterrichtsorganisation, Neue Formen der Leistungsbeurteilung. 2. Aufl., Baltmannsweiler.

HERZER, M./HANKE, F. (1996): Management im Dilemma: zur Führung im lernenden Unternehmen. In: WEILNBÖCH-BUCK, I. (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität: zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsausbildung/Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld.

HEURING, M./PETZOLD, H. G. (2004): [ONLINE] Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen – Integrative und differenzielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision, http://www.donau-

uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/rollenth_1.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 28. 05. 2009), Düsseldorf, Amsterdam.

HEYSE, V./ERPENBECK, J. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen, Bielefeld.

HEYSE, V./ERPENBECK, J. (2004): Kompetenztraining. 64 Informations-und Trainingsprogramme. Stuttgart.

HILB, M. (2002): Integriertes Personal-Management – Ziele, Strategien, Instrumente. 10. neu bearb. Aufl., München, Neuwied.

HOFBAUER, H./KAUER, A. (2008): Einstieg in die Führungsrolle. Praxisbuch für die ersten 100 Tage, München..

HÖFT, S. (2001): Erfolgsüberprüfung personalpsychologischer Arbeit. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie, Stuttgart, S.617-651.

HOLLING, H./LIEPMANN, D. (1995): Personalentwicklung. In: SCHULER, H.: Lehrbuch Organisationspsychologie, 2. korr. Aufl., Bern, u. a.

HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1993): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl., Stuttgart.

HORNSTEIN, E. v./ROSENSTIEL, L. v. (2000): Ziele vereinbaren, Leistung bewerten, 360 Grad Beurteilung, Feedback-Führerschein, Personalentwicklung, München.

HORX (2009): [ONLINE] zur Definition von Megatrends http://www.horx.com/Reden/Macht-der-Megatrends.aspx (Verfügbarkeitsdatum 22.1. 2009).

HUBER, S. G. (2002): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern: Wie verfahren die deutschen Bundesländer? In: ROLFF, H.-J./SCHMIDT, H.-J. (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München, Neuwied, S. 251-269.

HUBER, S. G. (Hrsg.) (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen, Köln.

ISSING, L (2009): Psychologische Grundlagen des Online-Lernens. In: ISSING,L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.): ONLINE-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München. S. 19-34.

ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia, Weinheim.

ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim.

ISSING,L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.) (2009): ONLINE-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München.

JESERICH, W. (1997): Personalförderkonzepte, München.

JUNG, H. (2006): Personalwirtschaft. 7.Aufl., München

JUNGE, M. (2002): Individualisierung. Frankfurt/M.

KAMMERL, R. (Hrsg.) (2000): Computerunterstütztes Lernen – Eine Einführung. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik, München.

KAMMERL, R. (Hrsg.) (2000): Mediendidaktische und medienerzieherische Perspektiven des Lernens mit dem Internet. In ders.: Computerunterstütztes Lernen, München, S. 130-147.

KANNING, U./PÖTTKER, J./KLINGE, K. (2008): Personalauswahl, Leitfaden für die Praxis, Stuttgart.

KANTELBERG, K. (2001): [ONLINE] Powerpointpräsentation http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=619779 (Verfügbarkeitsdatum 25.3.2009) überarb. für Vortrag im Kontext der Learntec, Präsentation in Karlsruhe im Februar 2008.

KANTELBERG, K. (2007): [ONLINE] Willkommen in der Welt des Lernens. www.learntec.de/cgi-bin/x-mkp/download.pl?file=/courses/457-1.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 30.10.2008).

KANTELBERG, K./SCHWARZENAU, P. (2004): Unterlagen zur Ausbildung von Trainern zu Blended-Learning Trainern der Cornelsen Akademie, Berlin.

KANTELBERG, K./SCHWARZENAU, P. (2008): Vortrag im Kontext der Learntec, Karlsruhe Februar 2008.

KASPER, H./MAYERHOFER, W. (2002): Wandel als basso continuo in und von Organisationen. In: KASPER, H./MAYERHOFER, W. (Hrsg.): Personalmanagement Führung Organisation, Wien, S. 9-17.

KASPER, H./MAYRHOFER, W./MEYER, M. (1999): Management aus systemtheoretischer Perspektive – eine Standortbestimmung. In: ECKARDSTEIN, D. v./KASPER, H./MAYRHOFER, W. (Hrsg.): Management: Theorien – Führung – Veränderung, Stuttgart, S. 161-209.

KERN, B. (1994): Arbeitsgruppen im Industriebetrieb. In: SCHÄFERS, B. (Hrsg.): Einführung in die Gruppensoziologie, Geschichte, Theorien, Analysen. 2. erw. und akt. Aufl., Heidelberg, Wiesbaden.

KERRES, M. (2000a): Computerunterstütztes Lernen als Element hybrider Lernarrangements. In: KAMMERL, R. (Hrsg.): Computerunterstütztes Lernen, München, S. 23-39.

KERRES, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. vollst. überarb. Aufl., München.

KERRES, M. (2007): Strategische Kompetenzentwicklung und E-Learning an Hochschulen: Chancen für die Hochschulentwicklung. In: BAUMGARTNER, P./REINMANN, G. (Hrsg.): Überwindung von Schranken durch E-Learning. Festschrift für Rolf Schulmeister, Innsbruck.

KERRES, M./JECHLE, Th. (1999): Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi-und telemedialen Lernumgebungen. Jahrbuch Arbeit. Bildung. Kultur. Bd. 17, Forschungsinstitut für Arbeiterbildung, Recklinghausen, S. 21-39.

KERRES, M./VOß, B. (Hrsg.) (2002): Digitaler Campus, Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Medien der Wissenschaft, Bd. 24, Münster u. a.

KETS de VRIES, M. F. R. (2004): Führer, Narren und Hochstapler, die Psychologie der Führung, 2. akt. Aufl., Stuttgart.

KIESER, A./EBERS, M. (2006): Organisationstheorien, 2. Aufl., Stuttgart.

KIESER, A./NICOLAI, A. (2003): Mit der Theorie die wilde Praxis reiten, valeri, vallera, valleri? Die Betriebswirtschaft 63. 5, S. 589-594.

KIESER, A./REBER, G./WUNDERER, R. (1987): Handwörterbuch der Führung, Stuttgart.

KIESER, A./REBER, G./WUNDERER, R. (Hrsg.) (1995): Handwörterbuch der Führung, Stuttgart.

KIEßLING-SONNTAG (2003): Handbuch Trainings- und Seminarpraxis, 1. Aufl., Berlin.

KINAST, K. (2000): Interne und Externe Wirkungszusammenhänge in Geschäftsbeziehungen. In: HÄDER, M./HÄDER, S. (Hrsg.): Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften, Methodische Forschungen und innovative Anwendungen, Wiesbaden, S. 133-157.

KIRCHHÖFER, D. (2004 – Manuskriptdruck): [ONLINE] Lernkultur Kompetenzentwicklung – begriffliche Grundlagen, Entgrenzung in der Gesellschaft, Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf (Verfügbarkeit: 25. 02. 2007).

KIRCHHOFF, S./KUHNT, S./LIPP, P./SCHLAWIN, S. (2000): Machen wir doch einen Fragebogen, Opladen.

KIRCHLER, E. (Hrsg.) (2005): Arbeits- und Organisationspsychologie, Wien.

KLAGES, H. (2001): Werte und Wertewandel. In: SCHÄFERS, B./ZAPF, W. (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, 2. Aufl., Opladen, S. 726-738.

KLEBER, E. W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation, Weinheim, München, S. 91-100.

KLEBER, E. W./STEIN, R. (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne, Baltmannsweiler.

KLEIN, H. E. (2008): Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen, eine Bestandsaufnahme von Aufgabe, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. BUNDESGEMEINSACHFT SCHULEWIRTSCHAFT, Köln.

KLEINBECK, U./QUAST, H.-H. (1992): Motivation. In: FRESE, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. 3.Aufl., Stuttgart, Sp. 1420-1434.

KLEINING, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, S. 224-253.

KLEINING, G. (1995): Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung, Bd.1, Weinheim.

KLEMKE, R./KRÖPELIN, Ph./KUTH, Ch. (2003): Ganzheitliches Kompetenzmanagement. In: Personalwirtschaft Nr.2/2003, S.26-31.

KLEPPEL, C. (2003): Binnenwahrnehmung vs. Image – Zur Praxisrelevanz der deutschen Betriebswirtschaftslehre, Die Betriebswirtschaft 63, 5. Aufl., S. 581-585.

KLIMSA, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung, Weinheim.

KNAPPER, C./CROPLEY, A. (2000): Lifelong Learning in Higher Education. 3rd ed., London, S. 238.

KNEBEL, H. (2000): Die Stellenbeschreibung, 7. Aufl., Heidelberg

KNESER, J. (2007): [ONLINE] ManagerSeminare, Heft Februar 2009 oder eine WDR-Sendung vom 23.1.2007 zum Thema „Lernen im Alter. Alles ist möglich!“ http://www.wdr.de/tv/quarks/sendungsbeitraege/2007/0123/008_lernen.jsp (Verfügbarkeitsdatum: 22.2.2009).

KOLB, M. (2002): Personalmanagement. 3. Aufl., Berlin.

KÖNIGSWIESER, R./EXNER, A. (2002): Systemische Interventionen, Architektur und Designs für Berater und Veränderungsmanager. 7. Aufl., Stuttgart, S. 42.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister und des Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bielefeld.

KOPP, B./MANDL, H. (2009): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: ISSING, L. J./KLIMSA, P. (Hrsg.): ONLINE-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München, S. 139-150.

KÖSELI, E. (2007): Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen. Ein Plädoyer für einen Umbau der Schule. Bd. III in der Reihe: Die Modellierung von Lernwelten, Bahlingen.

KRAEMER/MÜLLER (2001): Corporate Universities und e-Learning - Personalentwicklung und lebenslanges Lernen. Strategien - Lösungen – Perspektiven. Wiesbaden.

KRANZ, O. (2000): Wie lernen Organisationen? Soziologische Reflexionen zu Konzepten organisationalen Lernens: ein Literaturbericht, Frankfurt/M.

KRATHWOHL, D. R./BLOOM, B. S./ MASIA B. B. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim.

KRATHWOHL, D. R./BLOOM, B. S./ MASIA B. B. (1975a): Lernziele. http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/ (Verfügbarkeitsdatum 30. 06. 2009)

KRAUS, G./BECKER-KOLLE CH./FISCHER TH. (2004): Handbuch Change-Management. Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen. Einflussfaktoren und Beteiligte, Konzepte, Instrumente und Methoden, Berlin.

KREBS, K. (2002): Seminarunterlagen zum Thema „Gekonnt motivieren, gezielt demotivieren“. Cornelsen Akademie, Berlin.

KRIEGER, D.J. (1996): Einführung in die allgemeine Systemtheorie, München.

KROMREY, H. (1991): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, Opladen.

KRUSE, P. (2005): next practice. Erfolgreiches Management von Instabilität, Veränderung durch Vernetzung. 3. Aufl., Offenbach.

KÜHL, S. (2000b): Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation, Frankfurt/M.

KURATORIUM DER ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.) (1995): Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Lehren aus dem Transformationsprozess. QUEM-Report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 40, Berlin.

LAMBERTY, T. (2000): Die Kunst, Kompetenzen zu entwickeln. In: Personalwirtschaft, Heft 9/2000, S. 30-35.

LAMNEK, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, Weinheim.

LAMNEK, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken, Weinheim.

LANG, R. (o. J.): [ONLINE] Führungstheorie, Kursskript zum ONLINE-Lernkurs. Technische Universität Chemnitz. www.tu-chemnitz.de/bps/wirtschaft/bwl5/fuehrungstheorien/kursskript_fuehrung.pdf (Verfügbarkeitsdatum 17. 11. 2008).

LANGMAACK, B. (1996): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 3. korr. Aufl., Weinheim.

LEAO, A./HOFFMANN, M. (Hrsg.) (2007): Fit for Change. 44 praxisbewährte Tools und Methoden im Change für Trainer, Moderatoren, Coaches und Change Manager, Bonn.

LEMAR, B. (1997): Kommunikative Kompetenz. Der Weg zum innovativen Unternehmen, Berlin.

LENZEN, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, J. 43, Heft 6, 1997,S. 949-968

LENZEN, D. (2005): Bildung neu denken! – Eine dritte Chance für unser Bildungssystem. In: Speck, P. (Hrsg.): Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 9-18.

LEWIN, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern.

LEY, T./ALBERS, D. (2003): Identifying employee competencies in dynamic work domains: methodological considerations and a case. In: Journal of Universal Computer Science, Bd. 9, Nr. 12, S. 1500-1518.

LIEBIG, B./NENTWIG-GESEMANN, I. (2005): [ONLINE] Qualitative Methoden der Organisationsforschung, Gruppendiskussion, http://217.160.35.246/organizations/or-gr-d.htm (Status: 16. Mai 2005) (Verfügbarkeitsdatum: 05. 02. 2009).

LINSTONE H.A./TUROFF, M. (Hrsg) (1975): The Delphi Method: Techniques and Applications. Reading, Mass., S. 3.

LUHMANN, N. (1984). Soziale Systeme - Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt/M.

LUHMANN, N. (2000): Organisation und Entscheidung, Opladen.

LUMPE, A. (1989): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung. In: DÜRR, W. (Hrsg.): Organisationsentwicklung als Kulturentwicklung – Einübung in die Wahrnehmung des Ganzen. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Bd. 17, Baltmannsweiler, S. 63 ff.

MAHLMANN, R. (2000): Erfolgreich als Führungskraft, Eigene Stärken erkennen, entwickeln und nutzen, Weinheim, Basel.

MALIK, F. (1984): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme, Bern.

MALIK, F. (1989): Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme, 3. Aufl., Bern u. a.

MALIK, F. (1989a): Elemente einer Theorie des Managements sozialer Systeme. In: BAUER, L./MATIS H. (Hrsg.): Evolution – Organisation – Management, Berlin.

MALIK, F. (1992): Strategie des Managements komplexer Systeme, ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. 4. Aufl., Bern u. a.

MALIK, F. (2000): Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation: Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. 2. überarb. Aufl., Bern u. a.

MALIK, F. (2001): angewandte Kybernetik. Ein Gespräch mit Fredmund Malik. In: BARDMANN, T. M./GRUOTH, T., Zirkuläre Positionen 3: Organisation, Management und Beratung, Wiesbaden, S. 315-332.

MALIK, F. (2001b): [ONLINE] Mystifizierte Leader. http://www.mj-arte.ch/mj-texte/L/leadership.htm (Verfügbarkeitsdatum: 20. 06. 2009).

MALIK, F. (2006): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, Frankfurt/M., New York.

MALIK, F. (2007): Management, Das A und O des Handwerks, Frankfurt/M., New York.

MALWITZ-SCHÜTTE, M. (2006): [ONLINE] Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/lebenslang/ (Verfügbarkeitsdatum: 22. 2. 2009).

MANDL, H./FRIEDRICH, H.F./HRON, A. (1993): Psychologie des Wissenserwerbs. In: WEIDENMANN, B./KRAPP, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, Basel, S. 143-218.

MANDL, H./KRAUSE, U.-M. (2001): [ONLINE] Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft am: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. 145 Forschungsberichte, http://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 12. 06. 2009) MANDL, H./KRAUSE, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft (Forschungsbericht Nr. 145). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

MARTIN, H.-P./SCHUMANN, H. (2000): Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Reinbek bei Hamburg.

MATURANA, U./VARELA, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. 4. Aufl., München.

MAYRING, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim.

MAYRING, P. (1999a): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In: BOLSCHO, D./MICHELSEN, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung, Opladen.

MAYRING, P. (1999b): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl., Weinheim.

MENTZEL, W. (2001): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden, München.

MENTZEL, W.(2005): Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterentwickeln. 2.überarb. u. erw. Aufl., München.

MERKENS, H. (1993): Einleitung. In: MERKENS, H./SCHMIDT, F./PAOLI, S./DÜRR, W. (Hrsg.): Bd.25, S. 7-11.

MEYER, J./ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organisations: Formal structures as myth and ceremony. American Journal of Sociology (83).

MEYER-DOHM, P. (1988): Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In ders.: Der Mensch im Unternehmen, Bern, Stuttgart, S. 249-271.

MINTZBERG, H. (1979): The structuring of organisations, Englewood Cliffs N.J.

MONTADA, L. (1987): Themen, Traditionen, Trends. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 2. neu bearb. und erw. Aufl., München, Weinheim.

MUDRA, P. (2004): Personalentwicklung. Integrative Gestaltung betrieblicher Lern- und Veränderungsprozesse, München.

MÜLLER, A. (2008): Mehr ausbrühten weniger gackern, denn lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen oder kurz: vom was zum wie, 1.Aufl., Bern.

MÜLLERSCHÖN, A. (2005): Bewerber professionell auswählen, Weinheim, Basel.

MURRY, J. W. jr./HAMMONS, J. O. (1995): Delphi: A Versatile Methodology for Conducting Qualitative Resarch. In: The Review of Higher Education, vol. 18, Summer 1995, no. 4, S. 424-436.

NAGEL, K. (1991): Weiterbildung als strategischer Erfolgsfaktor - der Weg zum unternehmerisch denkenden Mitarbeiter. 2. Aufl., Landsberg-Lech.

NEUBERGER, O. (1991): Personalentwicklung, Stuttgart.

NEUBERGER, O. (1993): Besser Führen. Grundlagen. 3. Aufl., Institut Mensch und Arbeit, München.

NEUBERGER, O. (1994a): Führen und geführt werden. 4. Aufl., Stuttgart.

NEUBERGER, O. (1994b): Personalentwicklung. 2. durchges. Aufl., Stuttgart

NEUBERGER, O. (1995): Führen und Geführt werden. 5. Aufl., Stuttgart.

NEUBERGER, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6. Aufl., Stuttgart.

NIEMEIER, N. (2000): Organisationaler Wandel aus Sicht der Synergetik. Das Beispiel ökologischer Veränderungsprozesse, Wiesbaden.

NIENABER, C. (2007): Die Bedeutung des Kompetenzmanagements für die strategische Personalarbeit. In: JOCHMANN, W./GERCHTER, S. (Hrsg.): Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin u.a., S. 25-46.

NONAKA, I. (1994): A dynamic theory of organizational knowledge creation. In: Organization Science 5, Nr. 1, S. 14-37

NONAKA, I./TAKEUCHI, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt/M., New York

NUISSL, E. (2000): [ONLINE] Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 19. 01. 2008), S. 1-27.

NUISSL, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung, München, Neuwied.

NUISSL, E. (2000): Lebenslanges Lernen. In ders: Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder, München, Neuwied, S. 131-138.

NUISSL, E. (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. In: KOERRENZ, R./MEILHAMMER, E./SCHNEIDER, K. (Hrsg.).

O`CONNOR, J./McDERMOTT, I. (2000): Systemisches Denken verstehen & nutzen, Die Lösung lauert überall. 2. Aufl., Kirchzarten bei Freiburg.

OELKERS J. (1994): Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Dimensionen der Entwicklung öffentlicher Schulen (71-93). In: Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? OECS/CERI-Seminar, Einsiedeln, Bonn-Buschdorf.

OELKERS J./REUSSER, K. (2008): [ONLINE] Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.): Reihe Bildungsforschung Bd. 27, http://www.bmbf.de (Verfügbarkeitsdatum: 11. 5. 2009), Bonn, Berlin.

OPPERMANN-WEBER, U. (2001): Führungspraxis, Führung, Führungskräfte, Führungskompetenzen, Organisation der Bereiche der Mitarbeiterführung, Zielvereinbarungen, Motivation und Delegation, Berlin.

OPPITZ, S. (2003): Leadership und Performance - eine Einführung. In: LORENZ/OPPITZ (Hrsg.), Leading to Performance, Führungs- und Trainingserfolge nachhaltig umsetzen und messen, Offenbach, S. 191-201.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2008): [ONLINE] Bildung auf einen Blick 2008, Zusammenfassung in Deutsch, http://www.oecd.org/dataoecd/16/8/41261663.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 12. 2. 2009).

PAUTZKE, G. (1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis, München.

PAWELLEK, G. (1995): Methoden und Instrumente der flexiblen Produktionsorganisation. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied, S. 65-94.

PAWLOWSKY, P. (1995): Von betrieblicher Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied, S. 435-456.

PAWLOWSKY, P. (1996): Betriebliche Weiterbildung : Management von Qualifikation und Wissen, München.

PAWLOWSKY, P./BÄUMER (1996): Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen, München.

PEDLER, M./BURGOYNE, J./BOYDELL, T. (1991/1994): The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development. Maidenhead. McGRAM/HILL (deutsch: Das lernende Unternehmen: Potentiale freilegen – Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt/M., New York.

PERICH, R. (1992): Unternehmensdynamik. Zur Entwicklungsgeschichte von Organisationen aus zeitlich-dynamischer Sicht. Dissertation, Bern u. a.

PETERKE, J. (2006): Handbuch Personalentwicklung. Durch Führung Mensch und Unternehmen fördern, Lernen zum Wettbewerbsvorteil entwickeln, Qualifizierung zielgerichtet und wirkungsvoll vornehmen, Berlin.

PETZOLD, M. (1982): Rollenentwicklung und Identität, Paderborn

PINNOW, D. F. (2008): Führen, worauf es wirklich ankommt. 3. Aufl., Wiesbaden.

PONGRATZ, H. J./NOß, G. G. (1997): Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktueller Managementkonzepte. In: Zeitschrift für Personalforschung. 11. Jg., Heft 1, S. 30-53.

PRENZEL, M./SCHEFELE, H. (1993): Konzepte der Veränderung und Erziehung. In: WEIDENMANN, B./KRAPP, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2. neu ausgest. Aufl., Weinheim, Basel. S. 105-218.

PROBST, G. (1987): Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht, Berlin, Hamburg.

PROBST, G. (1992): Organisation. Strukturen, Lenkungssysteme, Entwicklungsperspektiven, Landsberg/Lech.

PROBST, G. (1995): Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied, S. 163-184.

PROBST, G./BÜCHEL, B. (1994): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft, Wiesbaden.

PROBST, G./BÜCHEL, B. (1998): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. 2. akt. Aufl., Wiesbaden.

PROBST, G./GOMEZ, P. (1989): Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In: PROBST, J. B./GOMES, P. (Hrsg.): Vernetztes Denken. Unternehmen ganzheitlich führen, Wiesbaden.

PROBST, G./GOMEZ, P. (1991): Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In dies. (Hrsg.): Vernetztes Denken: Ganzheitliches Führen in der Praxis, 2. Aufl., Wiesbaden S. 3-20.

PROBST, G./RAUB, S./ROMHARDT, K. (1997): Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, Wiesbaden.

PROBST, G./RAUB, S./ROMHARDT, K. (2003): Wissen managen. 4. Aufl, Wiesbaden, Zürich.

PROBST, G./RAUB, S./ROMHARDT, K. (2006): Wissen managen – Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen, 5. Aufl., Wiesbaden 2006.

RADATZ, S. (2006): Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg.

RAHN, H.-J. (1992): Führung von Gruppen. 2. Aufl., Bd. 16: Arbeitshefte Führungspsychologie, Heidelberg.

RAUCH, C. (2007): [ONLINE] MEGATREND – Dokumentation, Zukunftsinstitut GmbH, Internationale Gesellschaft für Zukunfts- und Trendberatung, Kelkheim http://www.zukunftsinstitut.de/Verlag/studien_detail.php?nr=64 (Verfügbarkeitsdatum: 04. 04. 2006).

REBER, G. (1992): Führungstheorien. In: GAUGLER, E./WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Aufl., Stuttgart, Sp. 981-996.

REICHERTS, H.-J./KRUMKAMP, J./CLAAS OHG, HAREWINKEL (1987): Praktische Ansätze betrieblicher Weiterbildungskontrolle. In: PULLIG, K.-K. (Hrsg.): Weiterbildung im Wandel, Hamburg.

REICHWALD, R./MÖSLEIN, K./SIEBERT, J./KALBITZER, T. (2003): Leadership Excellence –Führungssysteme im Vergleich, Projektabschlußbericht, Technische Universität München (TUM), Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.

REIMANN, P./MÜLLER, K./STARKLOFF, P. (2000): Kognitiv kompatibel? Wissensmanagement: Brückenschlag zwischen Technik und Psyche, ct 4/2000, S. 275.

REINHARDT, R. (1993): Das Modell Organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung Lernfähiger Organisation, Frankfurt/M.

REINHARDT, R./SCHWEIKER, U. (1995): Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied, S. 269-307.

REINMANN, G. (2005): Blended-Learning in der Lehrerbildung, Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich u. a.

REINMANN-ROTHMEIER, G. (2002): Virtuelles Lernen zwischen Mensch und Technik. In: Personal. Zeitschrift für Human Ressource Management., Jg. 54, Heft 01, S. 722-727.

REINMANN-ROTHMEIER, G. (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispieles aus der Hochschule, Bern.

REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1997): Lernen in Unternehmen: Von einer gemeinsamen Vision zu einer effektiven Förderung des Lernens. Forschungsbericht Nr. 80. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München.

REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (1998): Wissensmanagement. Eine Delphi-Studie. Arbeitsbericht Nr. 90, Ludwig-Maximilian Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogische Psychologie, München.

REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H. (2001): Virtuelle Seminare. In: Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis. Bern.

REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H./ERLACH, Ch./NEUBAUER, A. (1999): Computernetze in der Schule. In: HUBER/KEGEL/SPECK-HAMDAN (Hrsg.): Schriftsprachenerwerb: Neue Medien – Neues Lernen!?, Braunschweig.

REINMANN-ROTHMEIER, G./MANDL, H./ERLACH, Ch./NEUBAUER, A. (2001): Wissensmanagement lernen. Ein Leitfaden zur Gestaltung von Workshops und zum Selbstlernen, Weinheim, Basel.

REIß, M. (Hrsg.) (1997): Change Management: Programme, Projekt und Prozesse, Stuttgart.

REß, L. (2003): [ONLINE] Vom Trainer zum Tutor, http://www.checkpoint-elearning.de/article/198.html (Verfügbarkeitsdatum: 16. 2. 2009).

REUSSER, K. (2003): E-Learning als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. In: Zeitschrift Lehren und Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien II. S. 176-191.

RIECKMANN, H. (1988): Tendenzen der Organisationsentwicklung. In: MEYER-DOHM, P./TUCHTFELDT, E./WESNER, E. (Hrsg.): Der Mensch im Unternehmen, Bern, u. a., S. 287-309.

RIECKMANN, H. (2000): Management und Führen am Rande des 3. Jahrtausends. Praktisches, Theoretisches, Bedenkliches. 2. durchges. Aufl., Frankfurt/M.

RIEGERT, A. (2006): Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Mering.

ROBBINS, S. P. (2003): Organizational Behaviour. 10. Aufl., Upper Saddle River, N. J.,

ROBES, J. (2008/9): Was wir über Lerner (nicht) wissen in: Jahrbuch E-Learning & Wissensmanagement 2008/9, Bremerhaven, S. 7-13

ROBES, J. (2008/9): Was wir über Lerner (nicht) wissen. In: Jahrbuch E-Learning & Wissensmanagement, Bremerhaven, S. 7-13.

RÖBKEN, H. (2008): Bildungsmanagement in der Schule. Eine Bildungseinrichtung effektiv und nachhaltig führen. Schulmanagement Handbuch 125, München.

ROHM, A. (2007): Change-Tools. Erfahrene Prozessberater präsentieren wirksame Workshopinterventionen. 2. überarb. Aufl., Bonn.

ROLFF, H.-J./SCHMIDT H.-J. (Hrsg.) (2002): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München, Neuwied.

ROSENBUSCH, H. S. (2002): Vom „private cold war“ zum „Freund in der Not“?! In: ROLFF, H.-J./SCHMIDT H.-J. (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München, Neuwied, S. 13-27.

ROSENBUSCH, R. (2000): Neuere Entwicklungen im Bereich des organisatorischen Wandels. In: BUSCH, R (Hrsg.): Change Management und Unternehmenskultur, Stuttgart, S. 7-25.

ROSENSTIEL, L. v. (1992): Grundlagen der Organisationspsychologie. 3. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart.

ROSENSTIEL, L. v. (2000): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise., 4. überarb. u. erweit. Aufl., Stuttgart

ROSENSTIEL, L. v. (2003): Grundlagen der Führung. In: ROSENSTIEL, L. v./REGNET, E/DOMSCH, M. (Hrsg.): Führung von Mitarbeitern – Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 5. überarb. Aufl., Stuttgart, S. 3-25.

ROSENSTIEL, L. v. (2003a). Führung zwischen Stabilität und Wandel, München.

ROSENSTIEL, L. v. (2003b): Grundlagen der Organisationspsychologie. 5. überarb. Aufl., Stuttgart.

ROSENSTIEL, L. v. (2007): Unternehmerische Werte und personelle Kompetenzen. In: JOCHMANN, W./GECHTER, S. (Hrsg.): Strategisches Kompetenzmanagement, Berlin u. a., S. 47-59.

ROSENSTIEL, L. v./REGNET, E./DOMSCH, M. (Hrsg.) (2003): Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 5. Aufl., Stuttgart.

ROTH, G. (2008): Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb, Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In: CASPARY, R. (Hrsg.): S. 54-69.

RÜEGG-STÜRM, J. (2002): Das neue St. Galler Management- Modell: Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG- Ansatz, Bern, u. a.

RÜEGG-STÜRM, J. (2003): Das neue St. Galler Management-Modell: Grundkategorien einer integrierten Managementlehre, der HSG-Ansatz. 5. Nachdruck der 2. durchges. Aufl., Bern, u. a.

RÜEGG-STÜRM, J. (2004): Das neue St. Galler Management-Modell. In: DUBS, R./EULER, D./RÜEGG-STÜRM, J. (Hrsg.): Einführung in die Managementlehre, Bern u. a., S. 33-106.

RUSCHEL, A. (1992): Personalentwicklung. In: SCHNEIDER, H. J. (Hrsg.): Mensch und Arbeit. Taschenbuch für die Personalpraxis, 9. Aufl., Köln., S. 389-462.

RYSCHKA, J./SOLGAN, M./MATTENKLOTT, A. (2005): Praxishandbuch Personalentwicklung, Instrumente, Konzepte, Beispiele. 2. Aufl., Wiesbaden.

SASSENBERG, K./KREUTZ, S. (1999): ONLINE Research und Anonymität. In: BATINIC, B./WERNER, A./GRÄF, L./BANDILLA, W. (Hrsg.): ONLINE research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse, Göttingen u. a., S. 61-76.

SATTELBERGER, T. (1999): Wissenskapitalischen oder Söldner? - Personalarbeit in Unternehmensnetzwerken des 21. Jahrhunderts, Wiesbaden.

SATTELBERGER, T. (Hrsg.) (1996): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung (Aufsatzsammlung). 3. Aufl., Wiesbaden.

SAUTER, A. M./ SAUTER, W. (2004): Trendbuch E-Learning 2004/2005, Wirtschaft und Weiterbildung, 2004-09-13, Blended Learning: Effizient Integration von E-Learning und Präsenztraining, München, Neuwied.

SAUTER, W./SAUTER, A. M./BENDER, H. (2004): Blended-Learning. 2. Aufl., München, Neuwied.

SCHARFENBERG, G. (1996): Lernziel: Soziale Kompetenz. Handbuch zum sozialen Lernen in Betrieben, Verwaltungen und Organisationen. Problemfelder, Lösungsmodelle, Übungen, 2. erw. Aufl., Berlin.

SCHEIN, E. H. (1980): Organisationspsychologie, Wiesbaden.

SCHEIN, E. H. (1985/1992): Organizational Culture and Leadership, 2nd ed., San Francisco CA (1st ed., 1985).

SCHENKEL, P. (2002): Lerntechnologien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: ISSING, L. J. / KLIMSA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. vollst. überarb. Auflage, Weinheim, S. 374-385.

SCHERM, E./PIETSCH, G. (2007): Organisation, Theorie, Gestaltung, Wandel, Oldenburg.

SCHIEPEK (2007): [ONLINE]. Navigation durch selbstorganisierende Prozesse. Neue Technologien verändern die Grundlagen von Interventionen und Entscheidungen in komplexen Systemen. http://owa.pmu.ac.at/Dateien/allgemeine/Schiepek_Komplexi_Mainzer.pdf (Verfügbarkeitsdatum 11. 7. 2009)

SCHLAFFKE, W. (1994): Betriebliche Bildungsarbeit. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Leverkusen.

SCHLÄFLI, A./GONON, P. (1999): Weiterbildung in der Schweiz. Die Länderberichte, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M.

SCHLEICHER, A. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)) (2008): [ONLINE] Was lehrt uns der internationale Bildungsvergleich für die berufliche Bildung. 54. IW Studiengespräch, 1. Juni 2008, http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pressemappe/2008/1-Schleicher-Vortrag.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 22. 2. 2009).

SCHLITTGEN, R. (1993): Einführung in die Statistik: Analyse und Modellierung von Daten. in der Reihe Lehr- und Handbücher der Statistik, 4.überarb. u. erw. Aufl., München, Wien.

SCHLITTLER, G./ERB, A. (2007): Unternehmensentwicklung erfordert Personalentwicklung. In: THOM. N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. 2. Aufl., Wiesbaden.

SCHLITTLER/ERB (2007): Personalentwicklung als Erfolgsfaktor der Unternehmensentwicklung. In: THOM/ZAUGG (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 292-244.

SCHMEISSER, W./CLERMONT, A. (1999): Personalmanagement - Praxis der Lohn- und Gehaltsabrechnung, Personalcontrolling, Arbeitsrecht, Herne/Berlin.

SCHMITZ, K. (2003): Skill-Management: ein Trojanisches Pferd? In: Computer-Fachwissen für Betriebsräte, Nr.7-8, S. 20-23.

SCHNELL, R./HILL, P. B./ESSER, E. (1992): [ONLINE] Methoden der empirischen Sozialforschung, München u. a., http://infosoc.uni-koeln.de/wwwpretest/tips_zu_formulierungen.html (Verfügbarkeitsdatum 05. 02. 2009).

SCHOENPFLUG, W./SCHOENPFLUG, U. (1995): Psychologie, Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim.

SCHOLL. W. (1995): Grundkonzepte der Organisation. In: SCHULER, H. (1995): Lehrbuch Organisationspsychologie, 2. korr. Aufl., Bern u. a., S. 409-444.

SCHOLZ, C. (1993): Personalmanagement: Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 3. Aufl., München.

SCHOLZ, C. (1996): Internationales Personalmanagement: Strategisch, stimmig, erfolgreich. Innovative Leitbilder sind gefragt. In: Zeitschrift für Personalführung. Heft 10/96, S. 840-850.

SCHOLZ, C. (2000): Personalmanagement – Informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen. 5. neu bearb. u. erw. Aufl., München.

SCHRATZ, M. (1998): Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: ALTRICHTER H./SCHLEY W./SCHRATZ, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck, S. 160-189.

SCHREYÖGG G./NOSS, CH. (1998): Zur Bedeutung des organisationalen Wissens für organisatorische Lernprozesse. In: WIESELHUBER & Partner (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation, Unternehmens- und Mitarbeiterpotenziale erfolgreich erschließen. 1. Aufl. 1997, Nachdruck 1998, Wiesbaden, S. 67–76.

SCHREYÖGG, A. (1991): Supervision, Ein integratives Modell, Paderborn.

SCHREYÖGG, G. (1998): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung mit Fallstudien. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden.

SCHREYÖGG, G. (2000): Neuere Entwicklungen im Bereich des organisatorischen Wandels. In: BUSCH, R (Hrsg.): Change Management und Unternehmenskultur, Stuttgart, S. 26-44.

SCHREYÖGG, G./CONRAD, P. (Hrsg.) (2000): Organisatorischer Wandel und Transformation. Managementforschung, Bd. 10, Wiesbaden

SCHREYÖGG, G./NOSS, Ch. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: Die Betriebswirtschaft, 55, S. 169-185.

SCHREYÖGG, G./NOSS, Ch. (1997): Zur Bedeutung des organisationalen Wissens für organisatorische Lernprozesse. In: WIESELHUBER (Hrsg.): Handbuch Lernende Organisation. Unternehmens- und Mitarbeiterpotenziale erfolgreich erschließen. Gabler Verlag, Wiesbaden.

SCHULER, H. (Hrsg.) (1995): Lehrbuch Organisationspsychologie. 2. korr. Aufl., Bern, u. a.

SCHULER, H./FUNKE, U. (1995): Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: SCHULER, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie, 2. korr. Aufl., Bern, u. a., S. 235-283.

SCHULMEISTER, R. (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 2. akt. Aufl., München.

SCHÜPPEL, J. (1996): Wissensmanagement – Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld von Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden.

SCHÜSSLER, I./WEISS, W. (2006): Lernkulturen in der New Economy – Herausforderungen an die Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: ARNOLD, R./BLOH, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Bd. 27, 3. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler. S. 254-286.

SCHWUCHOW, K./GUTMANN, J. (Hrsg.) (2007): 2007 Jahrbuch: Personalentwicklung, Ausbildung, Weiterbildung, Management Development, Personalwirtschaft Buch, München.

SEITS, H./CAPAUL, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung, Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis, Bern, u. a.

SEITS, H./CAPAUL, R. (2007): Schulführung und Schulentwicklung, Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 2. überarb. Aufl., Bern, u. a.

SENGE, P. (1996): Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der Lernenden Organisation, Stuttgart.

SENGE, P./KLEINER A./SMITH, B./ROBERTS, C./ROSS, R./ROTH, G. (2000): The Dance of Change, die 10 Herausforderungen tief greifender Veränderungen in Organisationen, Wien, Hamburg.

SENNETT, R. (1998): Der flexible Mensch, Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Aufl., Berlin.

SEUFERT, S. (Hrsg.) (2007a): SCIL Benchmarkstudie I. Zentrale Ergebnisse der Studien zu transferorientiertem Bildungsmanagement. SCIL Arbeitsbericht 14, Universität St. Gallen, Gebert Rüf Stiftung, St. Gallen.

SEUFERT, S. (Hrsg.) (2007b): SCIL Benchmarkstudie II, Ergebnisse der Fallstudien zu transferorientiertem Bildungsmanagement, SCIL Arbeitsbericht 15, Universität St. Gallen, Gebert Rüf Stiftung, St. Gallen.

SEUFERT, S./EULER, D. (Hrsg.) (2004): Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. Swiss Centre for Innovations in Learning (SCIL), SCIL-Arbeitsbericht 2, Januar 2004, St. Gallen.

SEUFERT, S./EULER, D. (Hrsg.) (2006): SCIL-Trendstudie, Ergebnisse einer Delphi-Studie zu den Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen, SCIL Arbeitsbericht 9, Universität St. Gallen, Gebert Rüf Stiftung, St. Gallen.

SEUFERT, S./EULER, D. (Hrsg.) (2007c): SCIL Mehrwert für das Bildungsmanagement durch nachhaltige Lernkulturen, SCIL Arbeitsbericht 11, Universität St. Gallen, Gebert Rüf Stiftung, St. Gallen.

SEUFERT, S./EULER, D./DIESNER, I. (Hrsg.) (2008): SCIL-Trendstudie 2008. Herausforderungen für das Bildungsmanagement in Unternehmen. Universität St. Gallen, Gebert Rüf Stiftung, St. Gallen.

SEVERING, E. (2001): Selbstorganisiertes Lernen und institutionalisierte Weiterbildung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e. V. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen. QUEM Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 67. Berlin, S. 149-159.

SHRIVASTAVA P. (1983): A Typology of Organizational Learning Systems. In: Journal of Management Studies Vol. 20, No.1, S. 7-30.

SIEBERT, H. (Hrsg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Reihe: Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied.

SIEMENS SCHWEIZ AG (2007): [ONLINE] Megatrends-Broschüren, http://w1.siemens.ch/ch/de/cc/siemens/megatrends/Pages/broschuren.aspx (Verfügbarkeitsdatum: 28. 12. 2008)

SIEMENS Schweiz AG (2007): [ONLINE] Veröffentlichen dazu inzwischen Imagebroschüren. (http://w1.siemens.ch/ch/de/cc/siemens/megatrends/Pages/broschuren.aspx (Verfügbarkeitsdatum 28. 12. 2008)

SIMON, F. (2001): Radikale Marktwirtschaft - Grundlagen des systemischen Managements. 4. Aufl., Heidelberg.

SIMON, F. S. (2007a): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, Heidelberg.

SIMON, F. S. (2007b): Einführung in systemische Organisationstheorien, Heidelberg.

SONNTAG, K./SCHMIDT-RATHJENS, C. (2004): Kompetenzmodelle – Erfolgsfaktoren im HR-Management? Ein strategie- und evidenzbasierter Ansatz der Kompetenzmodellierung. In: Personalführung, Bd. 37, Heft 10, S.18-26.

SONNTAG, K./STEGMAIER, R./SCHAPER, N./FRIEBE, J. (2004): Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur, Operationalisierung von Lernkultur. In: Unterrichtswissenschaft 32 (2), S. 104-127.

SPICKERS, J. (2008): [ONLINE] Die Entwicklung des St. Galler Management-Modells. http://www.ifb.unisg.ch/org/IfB/ifbweb.nsf/wwwPubInhalteDruckGer/2B1E1A1BE163DC5BC1256A5B00512DD8 (Version 1.8 v. 27. 8. 2008) (Verfügbarkeitsdatum 18. 04. 2009).

SPITZER, M. (2007): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, München.

SPITZER, VERBD. SÜDMETALL, FRAUNHOFER INSTITUT IAO STUTTGART, ZENTRUM FÜR NEUROWISSENSCHAFTEN DER UNIVERSITÄT ULM (2008): [ONLINE] länger leben. länger arbeiten. länger lernen, http://www.iuk.fraunhofer.de/index2.html?Dok_ID=284&Sp=1&MID=1502&PHPSESSID=efb290bc07 (Verfügbarkeitsdatum: 22. 2. 2009).

SPRENGER, R. K. (1991): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/M., New York.

SPRENGER, R. K. (1992): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse, Frankfurt/M., New York.

SPRENGER, R. K. (1998): Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. 9. Aufl., Frankfurt/M., New York.

SPRENGER, R. K. (2004): Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. Frankfurt/M., New York.

SPRENGER, R. K. (2007): Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. 3. Aufl., Frankfurt, New York.

STADELMANN, W. (2008): [ONLINE] Lernen: Betrachtungen im Lichte der aktuellen Lernforschung, Fachtagung der Schulbibliothekarinnen und Schulbibliothekare, Schloss Puchber, Wels, 21.01.20008. In: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

PHZ, http://www.lkz-ooe.at/fileadmin/downloads/buchzeit/01start/Stadelmann_Schulbibl.Ooe_21_01_2008.pdf (Verfügbarkeitsdatum 27. 2. 2009).

STAEHLE, W. H. (1991): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung. 6. Aufl., München.

STAEHLE, W. H. (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München, 7. überarb. Aufl., München.

STAEHLE, W. H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München, 8. überarb. Aufl., München.

STANDAERT, R. (2002): Die Schulaufsicht im Spannungsfeld zwischen lokalen und zentralen Einflüssen. Ein Trendbericht für Europa. In: ROLFF, H.-J./SCHMIDT H.-J. (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht, Konzepte und Anregungen für die Praxis, München, Neuwied.

STARK (o. J.): [ONLINE] Human Resource Management. Personalentwicklung im Organisationszusammenhang. http://www.orglab.org/fileadmin/orglab/sidebar/Human_Resource_Management.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 25. 09. 2009).

STAUDIGL, R. (2000): [ONLINE] Rede anlässlich des Festaktes zur Gründung der Stiftung „Bildungspakt Bayern“, am 12. Oktober 2000 in München. http://www.bildungspakt-bayern.de/fileadmin/user_upload/pdf/rede-dr-staudigl.pdf (Verfügbarkeitsdatum 31. 07. 2008).

STAUDT, E. (1995): technische Entwicklung und betriebliche Restrukturierung oder: Innovation durch Integration von Personal- und Organisationsentwicklung. In: GEIßLER, H. (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderung der Zukunft, München, Neuwied. S. 21-64.

STEHLE, W./BRUNÖHLER A. (1987): Assessment Center als Instrument der Ausbildungsbedarfsermittlung und Ausbildungsberatung bei Führungskräften. In: SCHULER, H./STEHLE, W. (Hrsg.): Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, Stuttgart, S. 126-137.

STEIGER, Th. (1993): Das Rollenkonzept der Führung. In: STEIGER, Th. M./LIPPMANN, E. D. (Hrsg.): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen, Berlin, S. 43-73.

STEIGER, Th. (1999): Das Rollenkonzept der Führung. In: STEIGER, Th. M./LIPPMANN, E. D. (Hrsg.): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte: Führungskompetenz und Führungswissen. 2 Bde, Berlin.

STEIGER, Th. (2003): Das Rollenkonzept der Führung. In: STEIGER, Th. M./LIPPMANN, E. (Hrsg.): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte Führungskompetenz und Führungswissen. 2. Aufl., 2 Bde., Berlin.

STEIGER, Th. (2004): Das Rollenkonzept der Führung. In: STEIGER, Th. M./LIPPMANN, E. (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. 2. Aufl., 1. Bd., Berlin, S. 43-73.

STEIGER, Th./LIPPMANN, E. D. (Hrsg.) (1999): Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte: Führungskompetenz und Führungswissen. 2 Bde., Berlin.

STEINKELLNER (o.J.): [ONLINE] Systemische Führung. Einleitung. http://www.systemagazin.de/bibliothek/texte/steinkellner_syst_fuehrung.pdf (Verfügbarkeitsdatum 22. 06. 2009).

STEINKELLNER, P. (2004): Systemische Intervention in der Mitarbeiterführung. Dissertation. Wirtschaftsuniversität Wien.

STEINKELLNER, P. (2007): Systemische Intervention in der Mitarbeiterführung. 2. Aufl., Heidelberg.

STEINMANN, G. (2002): Einführung von E-Learning in der betrieblichen Bildung: der Trainer als Erfolgsfaktor in: ISSING, L. J./ KLIMSA, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim.

STEINMÜLLER, K. (1997): Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung, Gelsenkirchen.

STIEFEL, R. Th. (1996): Lektionen für die Chefetage. Personalentwicklung und Management Development, Stuttgart.

STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN (1998): [ONLINE] Profil 21. http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/profil-21/ (Verfügbarkeitsdatum: 31. 07. 2008).

STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN (2008): [ONLINE] Ziele und Inhalte von MODUS F. http://www.modus-f.de/hp323/Ziele-_-Inhalte-v.-MODUS-F.htm (Verfügbarkeitsdatum: 31. 07. 2008).

STOCKMANN, R. (1996). Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhal-

SYDOW, J. (1995): Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation. 3. Nachdruck, In: Neue betriebswirtschaftliche Forschung. Bd. 100, Wiesbaden.

SYDOW, J. (Hrsg.) (1999): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der „Managementforschung“, Wiesbaden.

SYDOW, J./WINDELER, A. (Hrsg.) (2000): Steuerung von Netzwerken, Konzepte und Praktiken, Opladen.

TAUT, S. (2001): Psychologische Erklärungsansätze für Widerstand gegen Programmevaluation. Diplomarbeit, Institut für Wirtschafts- und Sozialpsychologie, Köln.

TENBERG, R./HESS, B. (2005): [ONLINE] Auseinandersetzung mit Kompetenzen in der Wirtschaft: Explorative Untersuchung über 'Kompetenzmanagement' an 14 deutschen Grossbetrieben. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr. 8, Juli 2005, http://www.bwpat.de/ausgabe8/tenberg_hess_bwpat8.shtml (Verfügbarkeitsdatum: 31. 07. 2008).

THOM, N./RITZ, A./STEINER, R. (Hrsg.) (2002): effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen, Bern, u. a.

THOM, N./ZAUGG, R. J. (Hrsg.) (2007): Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern. 2. Aufl., Wiesbaden.

TREBESCH, K. (1982): 50 Definitionen der Organisationsentwicklung - und kein Ende. Oder würde Einigkeit stark machen?. In: Organisationsentwicklung, Heft 2, S. 37-62.

TREBESCH, K. (2000): Organisationsentwicklung. Stuttgart.

TÜRK, K. (1989): Neue Entwicklungen in der Organisationsforschung, Stuttgart.

ULICH, E. (1994): Arbeitspsychologie. 3. überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart, Zürich.

ULRICH, H. (1968): Die Unternehmung als produktives soziales System, Bern, u. a.

ULRICH, H. (1983): Management - eine unverstandene gesellschaftliche Funktion. In: SIEGWART, H./PROBST, G (Hrsg.): Mitarbeiterführung und gesellschaftlicher Wandel - Festschrift zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Charles Lattmann, Bern, u. a., S. 133-152.

ULRICH, H. (1984): Management – Gesammelte Beiträge, Bern, u. a.

ULRICH, H. (1988): Unternehmung und Volkswirtschaft aus systemischer Sicht. In: GRAF, H./MEIER, A./WUFFLI, H. (Hrsg.): Praxisorientierte Volkswirtschaftslehre: Festschrift für Francesco Kneschaurek, Bern u. a., S. 217-231.

ULRICH, H. (2001): Systemorientiertes Management – Das Werk von Hans Ulrich, Bern u. a.

ULRICH, H./FLURI, E. (1995): Management - Eine konzentrierte Einführung. 7. veränd. Aufl., Bern, u. a.

ULRICH, H./KRIEG, W. (1974): St. Galler Management-Modell, 3. verb. Aufl., Bern u. a.

ULRICH, H./PROBST, G. J .B. (1988): Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte, Bern, u. a.

ULRICH, H./PROBST, G. J. B. (1984): Self-Organization and Management of social systems, insides promises, doubts and questions, Berlin.

ULRICH, P. (1984): Systemsteuerung und Kulturentwicklung. In: Die Unternehmung. 38, Heft 4, S. 303-325.

VAHS, S. (2005): Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. 5. Aufl., Stuttgart.

VERBD. SÜDMETALL, FRAUNHOFER INSTITUT IAO STUTTGART, ZENTRUM FÜR NEUROWISSENSCHAFTEN DER UNIVERSITÄT ULM (2007): [ONLINE] zu länger leben. länger arbeiten. länger lernen. http://www.iuk.fraunhofer.de/index2.html?Dok_ID=284&Sp=1&MID=1502&PHPSESSID=efb290bc07 (Verfügbarkeitsdatum: 22. 2. 2009).

VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT (VBW) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, Opladen.

VESTER, F. (1980): Neuland des Denkens: vom technokratischen bis zum kybernetischen Zeitalter, Stuttgart.

VESTER, F. (1988): Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. 5. Aufl., München.

WATSON, G. (1975): Widerstand gegen Veränderungen. In: BENNIS, W. G./BENNE, K. D./CHIN, R. (Hrsg.): Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart, S. 415-429.

WATZLAWICK, P. (1996): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen, 21. Aufl. (1. Aufl. 1978), München.

WATZLAWICK, P. (2008): Wenn du mich wirklich liebtest, würdest du gern Knoblauch essen. Über das Glück und die Konstruktion von Wirklichkeit. München.

WATZLAWICK, P. / WEAKLAND J./FISCH R. (1974/2009): Lösungen – Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. 7. unveränd. Auflage, Bern.

WEBER, S. (2007): Den besten Mitarbeiter finden, Berlin.

WEBER,W./HABICH, J./KABST, R. (2000): Perspektiven personalwirtschaftlicher Forschung. In: SCHWUCHOW, K./GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung 2000/2001, Neuwied, S.3-8.

WEICK, K. (1979): The Social Psychology of Organizing, 2. Aufl., New York.

WEIDENMANN, B./KRAPP, A. (Hrsg.) (1993): Pädagogische Psychologie. 2. neu ausgestattete Aufl., Weinheim, Basel.

WEINERT, A. (1989): Führung und soziale Steuerung. In: ROTH, E. (Hrsg.): Organisationspsychologie, Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen u. a., S. 552-577.

WEINERT, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel. Aus: Beck, Erwin; Guldimann, Titus; Zutavern, Michael (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, St. Gallen (UVK). S. 11-29.

WEISSER, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive, Weinheim, Basel.

WEIZSÄCKER, C. F. v. (1988): Bewusstseinswandel, München.

WEIZSÄCKER, C. F. v. (1992): Zeit und Wissen, München.

WEIZSÄCKER, C. F. v. (1995): Zeit und Wissen, München.

WELLENREUTHER, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Eine Einführung, Grundlagentexte Pädagogik, Weinheim, München.

WIATER, W. (2007): Wissensmanagement, eine Einführung für Pädagogen, Wiesbaden.

WIEGAND, M. (1995): Prozesse organisationalen Lernens. nbf. Neue betriebswirtschaftliche Forschung Nr. 174, Wiesbaden.

WIEPCKE, C. (2006): Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming, Hamburg.

WIKIPEDIA (2008): [ONLINE] Hybrid, http://de.wikipedia.org/wiki/Hybrid (Verfügbarkeitsdatum 30. 10. 2008).

WILLKE, H. (1994a): Systemtheoretische Strategien des Erkennens. Wirklichkeit als interessierte Konstruktion. In: GÖTZ, K. (Hrsg.): Theoretische Zumutung: Vom Nutzen der systemischen Theorie für die Managementpraxis, Heidelberg, S. 97-116.

WILLKE, H. (1996a): Systemtheorie 1. Interventionstheorie: Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. 5. überarb. Aufl., Stuttgart

WILLKE, H. (1996b): Systemtheorie 2. Interventionstheorie: Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. 2. bearb. Aufl., Stuttgart.

WILLKE, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement, Stuttgart.

WIMMER, R. (1992): Was Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: WIMMER, R. (Hrsg.): Organisationsberatung, neue Wege und Konzepte, Wiesbaden.

WIMMER, R. (1992a): Was kann Beratung leisten? Zum Interventionsrepertoire und Interventionsverständnis der systemischen Organisationsberatung. In: WIMMER, R. (Hrsg.): Organisationsberatung, neue Wege und Konzepte, Wiesbaden, S. 59-112.

WIMMER, R. (1992b): Der systemische Ansatz – mehr als eine Modeerscheinung. Zur professionellen Orientierung von internen Experten für Organisations- und Personalentwicklung. In: SCHMITZ, C./GERSTER, W./HEITGER, B. (Hrsg.): Managerie. Systemisches Denken und Handlen im Management, Heidelberg, S. 70-104.

WIMMER, R. (1993): Zur Eigendynamik komplexer Organisationen. In: FATZER, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft, Köln, S. 255-308.

WITTKUHN, K. (2003): Performance Management - eine systemische Betrachtung. In: LORENZ/OPPITZ (Hrsg.): Leading to Performance, Führungs- und Trainingserfolge nachhaltig umsetzen und messen, Offenbach, S. 167-188.

WITTWER, W. (2007): [ONLINE] Individuelle Kompetenzen zur Bewältigung von Veränderungsprozessen. Workshop 18.06.07. http://www.change-chance.de/fileadmin/Multimedia/Praesentation_transferworkshop_wittwer.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 10.7.2009)

WÖHE, G. (1996): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Unter Mitarb. v. Döring. 16. überarb. Aufl., München.

WÖHE, G. (2005): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Unter Mitarb. v. DÖRING. 22. überarb. u. erw. Aufl., München.

WOLFF, B. (2003): Wie funktioniert praxisrelevante Forschung? Ein Diskussionsbeitrag. Die Betriebswirtschaft 63, 5. Aufl., S. 585-588.

WOLLERT, A. (2001): Führen, Verantworten, Werte schaffen - Personalmanagement für eine neue Zeit, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurt/M.

WOTTAWA, H./THIERAU, H. (1998): Lehrbuch Evaluation. 2. völlig überarb. Aufl., Bern u. a.

WRIGHT, P. et al. (2001): Comparing Line and HR Executives´ Perceptions of HR Effectiveness: Services, Roles and Contributions. In: Human Ressource Management, 40.Jg., Heft 2/2001, S. 111ff.

WUNDERER, R. (2000): Führung und Zusammenarbeit - Eine unternehmerische Führungslehre. 3. Aufl., München, Neuwied.

WUNDERER, R. (2001): Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre. 4. vollst. überarb. Aufl., München, Neuwied.

WUNDERER, R. (2003): Führung und Zusammenarbeit - Eine unternehmerische Führungslehre. 5. überarb. Aufl., München, Neuwied.

WUNDERER, R./DICK, P. (2000): Personalmanagement – Quo vadis? Analysen und Prognosen zu Entwicklungstrends bis 2010, München, Neuwied.

WUNDERER, R./KUHN, T. (1995): Unternehmerisches Personalmanagement – zentraler Ansatzpunkt zur Förderung unternehmerischen Verhaltens. In: WUNDERER, R./KUHN, T. (Hrsg.): Innovatives Personalmanagement. Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit, München, Neuwied.

WUNDERER, R./GRUNWALD (2003): Führungslehre, 5., überarb. Aufl., München/Neuwied.

ZAUGG R. J. (2001): Mit Personalmanagement den Wandel gestalten. Nachhaltigkeit im Personalmanagement. http://www.empiricon.ch/web/downloads/pblc/personalmanagement_und_wandel_2001.pdf (Verfügbarkeitsdatum: 22.5.2009)

ZIMBARDO, P. (2005): Das Stanford Gefängnis Experiment. Eine Simulationsstudie über die Sozialpsychologie der Haft. 2. Aufl., Goch.

10.2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG1: AUFBAU DER ARBEIT 17
ABBILDUNG 2: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 20
ABBILDUNG 3: SACHANALYTISCHE FORSCHUNGSSTRATEGIE 21
ABBILDUNG 4: AUFBAU DER DATENERHEBUNG 21
ABBILDUNG 5: DATENANALYSE MIT DER DELPHIMETHODE 22
ABBILDUNG 6: EIN BEISPIEL: WACHSENDE BILDUNGSANFORDERUNGEN AUCH IM TRADITIONELLEN PRODUKTIONSBEREICH 31
ABBILDUNG 7: LERNEN HEUTE UND MORGEN 35
ABBILDUNG 8: BILDUNGSWESEN 41
ABBILDUNG 9: TYPEN VON ORGANISATIONSBEGRIFFEN 47
ABBILDUNG 10: BAUSTEINE DES GANZHEITLICHEN PROBLEMLÖSENS 53
ABBILDUNG 11: HAUPTVERTRETER SYSTEMISCHER KONZEPTE 59
ABBILDUNG 12: THEORIE DER SELBSTORGANISATION 68
ABBILDUNG 13: DIFFERENZIERUNG DES BILDUNGSBEGRIFFS 73
ABBILDUNG 14: DIE VOR- UND NACHTEILE POSITIVER KOPPELUNGEN 78
ABBILDUNG 15: SICHTWEISEN ORGANISATORISCHER ZUSAMMENHÄNGE 79
ABBILDUNG 16: EINFACHES MODELL DER FUNKTIONSWEISE VON BILDUNGSSYSTEMEN 81
ABBILDUNG 17: MERKMALE VON WANDEL ERSTER UND ZWEITER ORDNUNG 83
ABBILDUNG 18: DARSTELLUNG KRITISCHER INSTABILITÄT 85
ABBILDUNG 19: MODELLE DER VERÄNDERUNG VON ORGANISATIONEN IM ZEITABLAUF 87
ABBILDUNG 20: WIDERSTAND GEGEN VERÄNDERUNG 90
ABBILDUNG 21: GESTALTUNGSELEMENTE DES CHANGE-PROZESSES 93
ABBILDUNG 22: VIER ARTEN VON KOOPERATIONSINSTRUMENTEN 94
ABBILDUNG 23: LERNTHEORIEN 98
ABBILDUNG 24: REGELKREIS ORGANISATIONALEN LERNENS 104
ABBILDUNG 25: TYPEN DER WISSENSKONVERSION 107
ABBILDUNG 26: WISSENSSPIRALE 110
ABBILDUNG 27: LERNKULTUR ALS ERMÖGLICHUNGSRAHMEN ORGANISATIONALEN LERNENS 114
ABBILDUNG 28: UNTERSCHIEDE ZWISCHEN HERKÖMMLICHER UND INNOVATIVER LERNKULTUR 115
ABBILDUNG 29: MODELL EINES WANDLUNGSORIENTIERTEN PERSONALMANAGEMENTS (WOP) 121
ABBILDUNG 30: PERSONALENTWICKLUNGSMODELL NACH NEUBERGER 125
ABBILDUNG 31: VERSCHRÄNKUNG VON INDIVIDUELLEM LERNEN UND LERNENDER ORGANISATION 126

ABBILDUNG 32: REIFEGRADE DER PE 128
ABBILDUNG 33: AUSGEWÄHLTE ASPEKTE UND BEZÜGE DER PERSONALENTWICKLUNG 129
ABBILDUNG 34: VOM WISSEN ZUR KOMPETENZ 134
ABBILDUNG 35: KOMPETENZKLASSEN 137
ABBILDUNG 36: OPERATIONALISIERUNG VON MEDIENKOMPETENZ 140
ABBILDUNG 37: SYSTEME DER PERSONALENTWICKLUNG 143
ABBILDUNG 38: DEFINITION VON BLENDED LEARNING 152
ABBILDUNG 39: GESTALTUNGSELEMENTE DER DRAMATURGIE FÜR BL-QUALIFIZIERUNGEN 153
ABBILDUNG 40: ELEMENTE HYBRIDER LERNARRANGEMENTS 154
ABBILDUNG 41: TANNENBAUM-RAHMENMODELL ZUR TRAININGSEFFEKTIVITÄT 161
ABBILDUNG 42: DIE MEHRFACHE ERWEITERUNG DES PE-BLICKS 167
ABBILDUNG 43: KLASSIFIKATION DER OE-INTERVENTIONEN NACH INHALTEN 177
ABBILDUNG 44: KLASSIFIKATION DER OE-INTERVENTIONEN NACH FUNKTIONEN 178
ABBILDUNG 45: KLASSIFIKATION DER OE-INTERVENTIONEN NACH ZIELGRUPPEN 179
ABBILDUNG 46: GESTALTUNGSFELDER EINER INNOVATIVEN PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG 187
ABBILDUNG 47: STRATEGIETYPOLOGIE ZUR IMPLEMENTIERUNG VON E-LEARNING 188
ABBILDUNG 48: INNOVATIONSFÖRDERLICHE RAHMENBEDINGUNGEN ALS NACHHALTIGKEITSFAKTOREN 190
ABBILDUNG 49: WORTFELD/BEGRIFFSNETZ FÜHRUNG 198
ABBILDUNG 50: FÜHRUNGSTRIADE NACH NEUBERGER (2002) 202
ABBILDUNG 51: GANZHEITLICHE BETRACHTUNG DES BEZUGSNETZWERKES VON MANAGEMENT 203
ABBILDUNG 52:EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE FÜHRUNGSSITUATION 204
ABBILDUNG 53: MANAGEMENTTÄTIGKEITEN: MITARBEITER- UND UNTERNEHMENSFÜHRUNG 205
ABBILDUNG 54: BEISPIELE FÜR DEFINITIONSKRITERIEN DES ERFOLGES 207
ABBILDUNG 55: ÜBERBLICK ZU DEN WICHTIGSTEN FÜHRUNGSTHEORIEN (HISTORISCH) 211
ABBILDUNG 56:HISTORISCHE ENTWICKLUNGSLINIEN DER FÜHRUNGSFORSCHUNG 213
ABBILDUNG 57: VERNETZTES DENKEN IM MANAGEMENT 215
ABBILDUNG 58: KULTUR UND STRUKTUR IM KONTEXT SYSTEMISCHER FÜHRUNG 219
ABBILDUNG 59: DAS UNTERNEHMENSMODELL DES ERSTEN ST. GALLER MANAGEMENTMODELLS 230
ABBILDUNG 60: DIMENSIONEN DES MANAGEMENTS 232
ABBILDUNG 61: DAS KONZEPT DES INTEGRIERTEN MANAGEMENTS 233
ABBILDUNG 62: FUNKTION DES MANAGEMENTS NACH BLEICHER (1999) 234
ABBILDUNG 63: DAS NEUE ST. GALLER MANAGEMENTMODELL IM ÜBERBLICK 237

ABBILDUNG 64: EVOLUTIONÄRE UND REVOLUTIONÄRE PHASEN DER UNTERNEHMENSENTWICKLUNG 248
ABBILDUNG 65: THEORIE DER SELBSTORGANISATION 251
ABBILDUNG 66: DAS NEUE ST. GALLER MANAGEMENT- MODELL IM ÜBERBLICK 251
ABBILDUNG 67: KOPPELUNG DER DIESER ARBEIT ZUGRUNDE LIEGENDEN THEORIEN AN DAS MANAGEMENTMODELL 251
ABBILDUNG 68: MODELL ZUR FÜHRUNG EINER SCHULE (EINE ADAPTION DES NEUEN ST. GALLER MANAGEMENTMODELLS NACH RÜEGG-STÜRM 2003) 254
ABBILDUNG 69: DAS ST. GALLER SCHULMODELL IM ÜBERBLICK 258
ABBILDUNG 70: ORDNUNGSMOMENTE EINER SCHULE 261
ABBILDUNG 71: DIE FÜNF KRÄFTE ERFOLGREICHER FÜHRUNG 261
ABBILDUNG 72: DIE PERSON IM ZENTRUM VON ROLLENERWARTUNGEN 271
ABBILDUNG 73: VERHALTENSSPANNBREITE VON VERHALTENSANFORDERUNGEN 272
ABBILDUNG 74: ROLLENDILEMMATA DER FÜHRUNG IM ENGEREN SINNE 277
ABBILDUNG 75: ROLLENDILEMMATA VON FÜHRUNGSKRÄFTEN AUS DER SICHT VON PRAKTIKERN 278
ABBILDUNG 76: BESTANDTEILE DES RAHMENKONZEPTES DER FÜHRUNGSKONZEPTION EINER SCHULE 286
ABBILDUNG 77: SCHULENTWICKLUNG ZUORDNUNG GEMÄß DEM MODELL ZUR FÜHRUNG EINER SCHULE 287
ABBILDUNG 78: AUFGABEN DES SCHULLEITERS 289
ABBILDUNG 79: DIE KOMPETENZAUFSTELLUNG DES „NATIONAL EDUCATIONAL ASSESSMENT CENTRE“ 291
ABBILDUNG 80: VON DER TRADITIONELLEN SCHULFÜHRUNG ZUR LEADERSHIP 292
ABBILDUNG 81: STANDARDS FÜR SCHULLEITER 294
ABBILDUNG 82: WISSEN, WERTHALTUNG UND HANDLUNGSANFORDERUNGEN FÜR SCHULLEITUNGEN 295
ABBILDUNG 83: KRITISCHE ERFOLGSFAKTOREN FÜR SCHULISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE 297
ABBILDUNG 84: FÜHRUNGSDILEMMATA IN BILDUNGSORGANISATIONEN 300
ABBILDUNG 85: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 303
ABBILDUNG 86: VERSTEHEN ZWISCHEN KONSTRUKTION UND INTERPRETATION 307
ABBILDUNG 87: ZEITPUNKT UND PERSPEKTIVE DER EVALUATION 313
ABBILDUNG 88: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 330
ABBILDUNG 89: BEISPIEL FÜR DAS BLENDED LEARNING-SEQUENZ 340
ABBILDUNG 90: VERHÄLTNIS SYNCHRONES/ASYNCHRONES LERNEN, SELBSTLERNEN UND GRUPPENLERNEN 342
ABBILDUNG 91: LERNPLATTFORM DER CORNELSEN AKADEMIE: LOG-IN-BEREICH 343
ABBILDUNG 92: LMS: STARTSEITE 344
ABBILDUNG 93: LMS: LERNPLAN 345
ABBILDUNG 94: LMS: HAUSAUFGABEN 345

ABBILDUNG 95: LMS: KURSBIBLIOTHEK 346
ABBILDUNG 96: LMS: KURSFORUM 347
ABBILDUNG 97: LMS: CHAT 347
ABBILDUNG 98: LMS: TEILNEHMERGALERIE 348
ABBILDUNG 99: ÜBERSICHT DER THEMENFELDER DER QUALIFIZIERUNG 352
ABBILDUNG 100: VERTEILUNG DER GESCHLECHTER 354
ABBILDUNG 101: VERTEILUNG DER ALTERSSTRUKTUR DER TEILNEHMER 354
ABBILDUNG 102: VERTEILUNG DER REPRÄSENTIERTEN SCHULFORMEN 355
ABBILDUNG 103: THESENZUORDNUNG ZU DEN GESTALTUNGSFELDERN EINES INNOVATIONSORIENTIERTEN BILDUNGSMANAGEMENTS 356
ABBILDUNG 104: CHRONOLOGISCHES FORSCHUNGSDESIGN 359
ABBILDUNG 105: BEWERTUNGSSYSTEM DER BEFRAGUNGEN – 6-STUFIGE RATINGSKALA MIT MONOPOLARER SKALA 361
ABBILDUNG 106: ZEITABLAUF DER UNTERSUCHUNG 362
ABBILDUNG 107: FEEDBACK-EVALUATION KURSE 1-7 365
ABBILDUNG 108: ÜBERSICHT ÜBER INHALTE DES TRANSFERFRAGEBOGENS 367
ABBILDUNG 109: TRANSFEREVALUATION KURSE 1-4 368
ABBILDUNG 110: ÜBERSICHT ÜBER INHALTE DES INTERVIEWLEITFADENS 370
ABBILDUNG 111: GRUPPENINTERVIEWS KURSE 1-4 371
ABBILDUNG 112: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 372
ABBILDUNG 113: ANTWORTEN ZU FRAGE 2.1 „BITTE GEBEN SIE UNS AUS IHRER HEUTIGEN PERSPEKTIVE EINE NOTE FÜR DIE QUALIFIZIERUNG.“ 375
ABBILDUNG 114: ANTWORTEN ZU FRAGE F3.1: „WENN SIE RÜCKBLICKEND ZU QUALIFIZIERUNG ‚MANAGEMENT IN SCHULE‘ SCHAUEN: WAS HAT IHNEN VON DER GESAMTMAßNAHME AM WENIGSTEN GEFALLEN?“ (AUSSAGEN IN % AUSGEDRÜCKT: MEHRFACHNENNUNGEN SIND MÖGLICH) 376
ABBILDUNG 115: ANTWORTEN ZU FRAGE F3.2: „RÜCKSCHAU AUF DIE QUALIFIZIERUNG: WAS HAT IHNEN VON DER GESAMTMAßNAHME AM BESTEN GEFALLEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) 377
ABBILDUNG 116: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 378
ABBILDUNG 117: GESAMTHEIT DER OFFENEN ANTWORTEN DER DREI EVALUATIONSPHASEN ZU THESE 1 379
ABBILDUNG 118: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „BEURTEILUNG DES VERANSTALTUNGSKLIMAS – BITTE BEURTEILEN SIE DIE QUALIFIZIERUNGSATMOSPHÄRE (GRUPPENATMOSPHÄRE INSGESAMT)“ 380
ABBILDUNG 119: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „BEURTEILUNG DES VERANSTALTUNGSKLIMAS – BITTE BEURTEILEN SIE DIE QUALIFIZIERUNGSATMOSPHÄRE (LERNMOTIVATION ALLER TEILNEHMER INSGESAMT)“ 381

ABBILDUNG 120: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.2 „INWIEWEIT WURDEN DIE ERWARTUNGEN, DIE SIE VOR BEGINN DER QUALIFIZIERUNG HATTEN, ERFÜLLT?“ 382
ABBILDUNG 121: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.4 „WAS MACHEN SIE IN BEZUG AUF IHREN ARBEITSALLTAG HEUTE ANDERS ALS ZU BEGINN DER QUALIFIZIERUNG?“ 383
ABBILDUNG 122: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.7 „WELCHE IHRER KOMPETENZEN WÜRDEN SIE GERN ERWEITERN ODER VERTIEFEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) N = 151 384
ABBILDUNG 123: ANTWORTEN ZU FRAGE F9.1 „HABEN SIE AUFGRUND DER QUALIFIZIERUNG NEUE KONTAKTE INNERHALB UND/ODER AUßERHALB IHRER SCHULE GEKNÜPFT?“ 387
ABBILDUNG 124: ANTWORTEN ZU FRAGE F14.1 „BITTE BEWERTEN SIE, WIE SIE VON IHRER SCHULE AUF DIE QUALIFIZIERUNG VORBEREITET WURDEN (ORGANISATORISCHE UND INHALTLICHE VORBEREITUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION).“ 388
ABBILDUNG 125: ANTWORTEN ZU FRAGE F15.1 „BITTE BEWERTEN SIE, WIE SIE WÄHREND DER QUALIFIZIERUNG VON DER SCHULE BETREUT WURDEN.“ (ORGANISATORISCHE UND INHALTLICHE BETREUUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION) 390
ABBILDUNG 126: ANTWORTEN ZU FRAGE F16.1 „BITTE BEWERTEN SIE, WIE DIE QUALIFIZIERUNG VON IHRER SCHULE NACHBEREITET WURDE“ (ORGANISATORISCHE UND INHALTLICHE NACHBEREITUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION). 392
ABBILDUNG 127: ANTWORTEN ZU FRAGE F17.1 „WAS SIND FÜR DIE NÄCHSTEN 12 MONATE IHRE PERSÖNLICHEN ERWARTUNGEN/PLÄNE FÜR IHREN BERUFLICHEN WERDEGANG?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) 394
ABBILDUNG 128: ANTWORTEN ZU FRAGE 1 "WELCHES SELBSTVERSTÄNDNIS HABEN SIE VON SICH ALS FÜHRUNGSKRAFT?“ (OFFENE ANTWORTEN) 397
ABBILDUNG 129: ANTWORTEN ZU FRAGE F12 „KÖNNEN SIE DEN BEGRIFF ‚LEBENSLANGES LERNEN‘ AUF IHR PERSÖNLICHES LEBEN ÜBERTRAGEN UND WIE SIEHT DAS KONKRET AUS?“ 400
ABBILDUNG 130: ANTWORTEN ZU FRAGE 15 „WIE WICHTIG IST IHRER MEINUNG NACH EINE POSITIVE LERNATMOSPHÄRE FÜR DAS GELINGEN VON LERNPROZESSEN?“ 403
ABBILDUNG 131: ANTWORTEN ZU FRAGE F16 „DIE SCHAFFUNG EINER ATMOSPHÄRE DES PERMANENTEN LERNENS, DES ‚LERNENS ALS DAUERZUSTAND‘, WIRD ZU EINER VORRANGIGEN AUFGABE VON FÜHRUNGSKRÄFTEN IN

ORGANISATIONEN, UM DEN WANDELUNGSANFORDERUNGEN GERECHT ZU WERDEN.“.....405
ABBILDUNG 132: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG.....406
ABBILDUNG 133: GESAMTHEIT DER OFFENEN ANTWORTEN DER DREI EVALUATIONSPHASEN ZU THESE 2.....407
ABBILDUNG 134: ANTWORTEN ZU FRAGE F3.1 „WIE BEWERTEN SIE DEN PRAXISBEZUG DER KURSINHALTE IM SCHULALLTAG?“ 409
ABBILDUNG 135: ANTWORTEN ZU FRAGE F4.1 „WIE HABEN SIE DIE QUALIFIZIERUNG INSGESAMT WAHRGENOMMEN? (ANTEIL DER SELBSTSTÄNDIGEN ARBEIT, ANTEIL DER EINZELARBEIT)“.....411
ABBILDUNG 136: ANTWORTEN ZU FRAGE F5.1 „BITTE SCHILDERN SIE IHRE EINDRÜCKE/BEOBACHTUNGEN BEZÜGLICH DER TRAINER (EINGEHEN AUF TEILNEHMER ‚ONLINE‘)“.....412
ABBILDUNG 137: ANTWORT ZU FRAGE F5.2 „ HAT IHNEN INSGESAMT IN DER BETREUUNG DURCH DIE TRAINER ETWAS GEFEHLT?“ 413
ABBILDUNG 138: ANTWORTEN ZU FRAGE F6.1 „BITTE SCHILDERN SIE IHRE EINDRÜCKE/BEOBACHTUNGEN BEZÜGLICH DER BETREUUNG DURCH DAS TEAM DER CORNELSEN AKADEMIE (EINGEHEN AUF TEILNEHMER GESAMT).“ 414
ABBILDUNG 139: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „BEURTEILUNG DES VERANSTALTUNGSKLIMAS – BITTE SCHILDERN SIE IHRE EINDRÜCKE HINSICHTLICH DER QUALIFIZIERUNGSATMOSPHÄRE“ (GRUPPENATMOSPHÄRE INSGESAMT). 415
ABBILDUNG 140: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „BEURTEILUNG DES VERANSTALTUNGSKLIMAS – BITTE SCHILDERN SIE IHRE EINDRÜCKE HINSICHTLICH DER QUALIFIZIERUNGSATMOSPHÄRE“ (LERNMOTIVATION ALLER TEILNEHMER INSGESAMT).....415
ABBILDUNG 141: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.1 „TRANSFER DER KURSINHALTE – IST IHNEN INHALTLICH ETWAS ZU KURZ GEKOMMEN? SIND FRAGEN OFFENGEBLIEBEN?".....417
ABBILDUNG 142: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.2 „TRANSFER DER KURSINHALTE – INWIEWEIT WURDEN DIE ERWARTUNGEN, DIE SIE VOR BEGINN DER QUALIFIZIERUNG HATTEN, ERFÜLLT?“.....418
ABBILDUNG 143: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.3 „WIE BEWERTEN SIE IHREN KENNTNISZUWACHS BEZÜGLICH DER EINZELNEN THEMENBEREICHE INNERHALB DER QUALIFIZIERUNG?“ (INKLUSIVE ARITHMETISCHES MITTEL).....419
ABBILDUNG 144: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.3 „WIE BEWERTEN SIE IHREN KENNTNISZUWACHS BEZÜGLICH DER EINZELNEN THEMENBEREICHE INNERHALB DER QUALIFIZIERUNG? (MEDIENKOMPETENZ)“.....420

ABBILDUNG 145: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.5 „WIE BEWERTEN SIE DIE UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN DER EINZELNEN THEMENBEREICHE FÜR IHR PRAKTISCHES HANDELN?“ (INKLUSIVE ARITHMETISCHES MITTEL) 421
ABBILDUNG 146: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.5 „WIE BEWERTEN SIE FÜR DIE UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN DER EINZELNEN THEMENBEREICHE FÜR IHR PRAKTISCHES HANDELN? (MEDIENKOMPETENZ)“ 422
ABBILDUNG 147: ANTWORTEN ZU FRAGE F3.1 „WENN SIE RÜCKBLICKEND AUF DIE QUALIFIZIERUNG ‚MANAGEMENT IN SCHULE‘ SCHAUEN: WAS HAT IHNEN VON DER GESAMTMAßNAHME AM WENIGSTEN GEFALLEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....425
ABBILDUNG 148: ANTWORTEN ZU FRAGE F3.2 „WENN SIE RÜCKBLICKEND AUF DIE QUALIFIZIERUNG ‚MANAGEMENT IN SCHULE‘ SCHAUEN: WAS HAT IHNEN VON DER GESAMTMAßNAHME AM BESTEN GEFALLEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....427
ABBILDUNG 149: ANTWORTEN ZU FRAGE F4.1 „IN DER QUALIFIZIERUNG WURDEN IHNEN VERSCHIEDENE DENKMODELLE UND INSTRUMENTE VORGESTELLT: WELCHE DIESER ANSÄTZE/INSTRUMENTE HABEN SIE VERSUCHT EINZUSETZEN, WAREN ABER IHRER MEINUNG NACH NICHT ERFOLGREICH? (ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG)“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....429
ABBILDUNG 150: ANTWORTEN ZU FRAGE F4.2 „WELCHE DIESER ANSÄTZE/INSTRUMENTE KONNTEN SIE BEREITS ERFOLGREICH IM SCHULALLTAG ANWENDEN? (ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG)“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....430
ABBILDUNG 151: ANTWORTEN ZU FRAGE F5.1 „ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG (2)“ – „DAS BLENDED LEARNING-KONZEPT FÜHRT – WIE SIE ES IN DER QUALIFIZIERUNG „MANAGEMENT IN SCHULE“ ERLEBT HABEN – PHASEN DES SELBSTVERANTWORTLICHEN LERNENS, DES BEGLEITENDEN LERNENS, DER EINZELARBEIT UND DER GRUPPENARBEIT ZUSAMMEN. BITTE BEWERTEN SIE IHRE ERFAHRUNGEN MIT DIESER LERNFORM.“....432
ABBILDUNG 152: ANTWORTEN ZU FRAGE F5.2: „ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG (2)“ – „IN DER QUALIFIZIERUNG , MANAGEMENT IN SCHULE‘ HABEN SIE AUCH ERLEBT, WIE LERNSITUATIONEN IM ZUSAMMENSPIEL VERSCHIEDENER MODERNER INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNIKEN BEGLEITET WERDEN KÖNNEN. BITTE BEWERTEN SIE IHRE ERFAHRUNGEN MIT DIESEM MEDIENEINSATZ.“.....433

ABBILDUNG 153: ANTWORTEN ZU FRAGE F6.1 „VERÄNDERUNGEN – WENN SIE SICH SELBST BEOBACHTEN ... HAT SICH IHRER ANSICHT NACH AN IHREN PERSÖNLICHEN EINSTELLUNGEN, HERANGEHENSWEISEN, FÄHIGKEITEN IM SCHULALLTAG ETWAS GEÄNDERT?“ 436
ABBILDUNG 154: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „VERÄNDERUNGEN – GAB ES RÜCKMELDUNGEN AUS IHREM BERUFLICHEN ODER PRIVATEN UMFELD, DASS SIE AN IHRE TÄGLICHEN ARBEITEN INZWISCHEN ANDERS HERANGEHEN?“ 437
ABBILDUNG 155: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „WER AUS DEM UMFELD DER TEILNEHMER HAT VERÄNDERUNGEN GEÄUßERT?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) .439
ABBILDUNG 156: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1 „IN WELCHEN THEMENBEREICHEN WURDEN VOM UMFELD VERÄNDERUNGEN WAHRGENOMMEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....440
ABBILDUNG 157: ANTWORTEN ZU FRAGE F4 „WAS WIRKT IHRER MEINUNG NACH TIEFER/NACHHALTIGER: TRADITIONELLES PRÄSENZLERNEN ODER BLENDED LEARNING?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....442
ABBILDUNG 158: ANTWORTEN ZU FRAGE F5 „BLENDED LEARNING-SZENARIEN WIRKEN IRRITIEREND AUF DIE EIGENE LERNSOZIALISATION UND ERFORDERN NEUES/ANDERES LERNEN (SCHAFFEN EINE ONLINE-LERNSOZIALISATION)“ 443
ABBILDUNG 159: ANTWORTEN ZU FRAGE F17 „GAB ES EINEN ZUWACHS AN MEDIENKOMPETENZ?“.....447
ABBILDUNG 160: ANTWORTEN ZU FRAGE F19 „WAS WAREN DIE AUSLÖSER FÜR DIE VERÄNDERUNG IHRER MEDIENKOMPETENZ?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....448
ABBILDUNG 161: ANTWORTEN ZU FRAGE 20 „GAB ES EINEN ZUWACHS AN LERNKOMPETENZ?“.....448
ABBILDUNG 162: ANTWORTEN ZU FRAGE F22 „WAS WAREN DIE AUSLÖSER FÜR DIE VERÄNDERUNG IHRER LERNKOMPETENZ?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....450
ABBILDUNG 163: ANTWORTEN ZU FRAGE F23 „GAB ES EINEN ZUWACHS AN KOMPETENZ IM UMGANG MIT VERÄNDERUNGEN?“.....450
ABBILDUNG 164: ANTWORTEN ZU FRAGE F25 „WAS WAREN DIE AUSLÖSER IHRER KOMPETENZ IM UMGANG MIT VERÄNDERUNGEN?“.....451
ABBILDUNG 165: BEWERTUNG DER FRAGE F27 ZUR THESE 2 452
ABBILDUNG 166: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG.....453

ABBILDUNG 167: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.4 „WAS MACHEN SIE IN BEZUG AUF IHREN ARBEITSALLTAG HEUTE ANDERS ALS ZU BEGINN DER QUALIFIZIERUNG?“ 456
ABBILDUNG 168: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.5: „WIE BEWERTEN SIE DIE UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN DER EINZELNEN THEMENBEREICHE FÜR IHR PRAKTISCHES HANDELN?“ 457
ABBILDUNG 169: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.6: „BEI WELCHEN INHALTEN ERWARTEN SIE FÜR DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG IM SCHULALLTAG DIE GRÖßTEN SCHWIERIGKEITEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)....459
ABBILDUNG 170: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.8: „GAB ES RÜCKMELDUNGEN AUS IHREM BERUFLICHEN ODER PRIVATEN UMFELD, DASS SIE AN IHRE TÄGLICHE ARBEIT INZWISCHEN ANDERS HERANGEHEN?“ 461
ABBILDUNG 171: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.9: „HAT MAN IHNEN SEIT BEGINN DER QUALIFIZIERUNG NEUE AUFGABEN ODER EINE NEUE POSITION ZUGEWIESEN ODER IN AUSSICHT GESTELLT?“....462
ABBILDUNG 172: ANTWORTEN ZU FRAGE F4.1: „ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG – IN DER QUALIFIZIERUNG WURDEN IHNEN VERSCHIEDENE DENKMODELLE UND INSTRUMENTE VORGESTELLT: WELCHE DIESER ANSÄTZE/INSTRUMENTE HABEN SIE VERSUCHT EINZUSETZEN, WAREN ABER IHRER ANSICHT NACH NICHT ERFOLGREICH?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) .465
ABBILDUNG 173: ANTWORTEN ZU FRAGE F4.2: „ERFAHRUNGEN IN DER UMSETZUNG – WELCHE DIESER ANSÄTZE/INSTRUMENTE KONNTEN SIE BEREITS ERFOLGREICH IM SCHULALLTAG ANWENDEN?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH).....467
ABBILDUNG 174: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1: „GAB ES RÜCKMELDUNGEN AUS IHREM BERUFLICHEN ODER PRIVATEN UMFELD, DASS SIE AN IHRE TÄGLICHEN ARBEITEN INZWISCHEN ANDERS HERANGEHEN?“ 468
ABBILDUNG 175: ANTWORTEN AUF FRAGE F7.1 „VERÄNDERUNGEN AUS DEM UMFELD – IN WELCHEN THEMENBEREICHEN WURDEN VOM UMFELD VERÄNDERUNGEN WAHRGENOMMEN?“ (AUSSAGEN IN % AUSGEDRÜCKT: MEHRFACHNENNUNGEN SIND MÖGLICH)....469
ABBILDUNG 176: ANTWORTEN ZU FRAGE F7.1: „GAB ES RÜCKMELDUNGEN AUS IHREM BERUFLICHEN ODER PRIVATEN UMFELD, DASS SIE AN IHRE TÄGLICHEN ARBEITEN INZWISCHEN ANDERS HERANGEHEN?“ – „WER AUS DEM UMFELD DER TEILNEHMER HAT VERÄNDERUNGEN GEÄUßERT?“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)....470

ABBILDUNG 177: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.1: „HAT MAN IHNEN SEIT BEGINN DER QUALIFIZIERUNG NEUE AUFGABEN ODER EINE NEUE POSITION ZUGEWIESEN ODER IN AUSSICHT GESTELLT?“ 471
ABBILDUNG 178: ANTWORTEN ZU FRAGE F8.1: „HAT MAN IHNEN SEIT BEGINN DER QUALIFIZIERUNG NEUE AUFGABEN ODER EINE NEUE POSITION ZUGEWIESEN ODER IN AUSSICHT GESTELLT? (ZUWEISUNG NEUER AUFGABEN ODER POSITIONEN)“ (AUSSAGEN WERDEN IN % AUSGEDRÜCKT, DABEI SIND MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH) 472
ABBILDUNG 179: ANTWORTEN ZU FRAGE F9.1: „HABEN SIE AUFGRUND DER QUALIFIZIERUNG NEUE KONTAKTE INNERHALB UND/ODER AUßERHALB IHRER SCHULE GEKNÜPFT?“ 473
ABBILDUNG 180: ANTWORTEN ZU FRAGE F10.1: „GIBT ES ZWISCHEN IHNEN UND DEN NEUEN KONTAKTEN SCHON EINE GEPLANTE ODER KONKRETE ART VON ZUSAMMENARBEIT?“ 474
ABBILDUNG 181: ANTWORTEN ZU FRAGE F11.1: „WENN SIE AN BEZUGSPERSONEN IM SCHULUMFELD DENKEN: BITTE SCHÄTZEN SIE DIE BEZIEHUNGEN ZU DIESEN PERSONEN IM VERGLEICH ZU DER ZEIT VOR DER QUALIFIZIERUNG EIN (VORGESETZTE)“ 475
ABBILDUNG 182: ANTWORTEN ZU FRAGE F11.2: „WENN SIE AN BEZUGSPERSONEN IM SCHULUMFELD DENKEN: BITTE SCHÄTZEN SIE DIE BEZIEHUNGEN ZU DIESEN PERSONEN IM VERGLEICH ZU DER ZEIT VOR DER QUALIFIZIERUNG EIN (KOLLEGEN)“ 475
ABBILDUNG 183: ANTWORTEN ZU FRAGE F11.3: „WENN SIE AN BEZUGSPERSONEN IM SCHULUMFELD DENKEN: BITTE SCHÄTZEN SIE DIE BEZIEHUNGEN ZU DIESEN PERSONEN IM VERGLEICH ZU DER ZEIT VOR DER QUALIFIZIERUNG EIN (ELTERN)“ 477
ABBILDUNG 184: ANTWORTEN ZU FRAGE F11.4: „WENN SIE AN BEZUGSPERSONEN IM SCHULUMFELD DENKEN: BITTE SCHÄTZEN SIE DIE BEZIEHUNGEN ZU DIESEN PERSONEN IM VERGLEICH ZU DER ZEIT VOR DER QUALIFIZIERUNG EIN (SCHÜLER)“ 477
ABBILDUNG 185: ANTWORTEN ZU FRAGE F11.5: „WENN SIE AN BEZUGSPERSONEN IM SCHULUMFELD DENKEN: BITTE SCHÄTZEN SIE DIE BEZIEHUNGEN ZU DIESEN PERSONEN IM VERGLEICH ZU DER ZEIT VOR DER QUALIFIZIERUNG EIN (EXTERNE)“ 477
ABBILDUNG 186: ANTWORTEN ZU FRAGE F12.1: „BEWERTUNG UMSETZUNGSUNTERSTÜTZUNG DURCH BEZUGSPERSONEN“ ZUSAMMENFASSUNG (DIE ANZAHL N=39 BEZIEHT SICH AUF JEDE ZIELGRUPPE) 479
ABBILDUNG 187: ANTWORTEN ZU DEN FRAGEN F14.1: „BITTE BEWERTEN SIE, WIE SIE VON IHRER SCHULE AUF DIE QUALIFIZIERUNG VORBEREITET WURDEN“

(ORGANISATORISCHE SOWIE INHALTLICHE VORBEREITUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION) 489
ABBILDUNG 188: ANTWORTEN ZU FRAGE F15.1: „BITTE BEWERTEN SIE, WIE SIE WÄHREND DER QUALIFIZIERUNG VON DER SCHULE BETREUT WURDEN.“ (ORGANISATORISCHE SOWIE INHALTLICHE BETREUUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION) 491
ABBILDUNG 189: ANTWORTEN ZU DEN FRAGEN F16.1: „BITTE BEWERTEN SIE, WIE DIE QUALIFIZIERUNG VON IHRER SCHULE NACHBEREITET WURDE.“ (ORGANISATORISCH SOWIE INHALTLICH NACHBEREITUNG DURCH DIE ENTSENDEORGANISATION) 493
ABBILDUNG 190: ANTWORTEN ZU FRAGE: 3: „ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN“ 496
ABBILDUNG 191: BEWERTUNG DER THESE 3 „ENTSENDEORGANISATIONEN HABEN ENTSCHEIDENDEN EINFLUSS AUF DIE WIRKSAMKEIT VON FÜHRUNGSKRÄFTE-ENTWICKLUNGSPROGRAMMEN.“ 498
ABBILDUNG 192: KAPITELÜBERSICHT ZUR ORIENTIERUNG 499
ABBILDUNG 193: KOPPELUNG DER DIESER ARBEIT ZUGRUNDE LIEGENDEN THEORIEN AN DAS MANAGEMENTMODELL 501
ABBILDUNG 194: THESENZUORDNUNG ZU DEN GESTALTUNGSFELDERN EINER INNOVATIONSORIENTIERTEN PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG 502
ABBILDUNG 195: BEWERTUNGSSYSTEM DER BEFRAGUNGEN – 6-STUFIGE RATINGSKALA MIT MONOPOLARER SKALA 558
ABBILDUNG 196: FRAGE F7.1 ALS GRAFISCHES BEISPIEL FÜR DIE DARSTELLUNG VON 6-STUFIGEN RATINGSKALEN 558
ABBILDUNG 197: FRAGE 4.1 ALS GRAFISCHES BEISPIEL FÜR DIE DARSTELLUNG VON 6-STUFIGEN RATINGSKALEN MIT ZWEI GRAPHEN 559
ABBILDUNG 198: FRAGE 8.8 ALS GRAFISCHES BEISPIEL FÜR DICHOTOME ANTWORTALTERNATIVEN („JA“/„NEIN“) ALS ZWEIDIMENSIONALE DIAGRAMME 560
ABBILDUNG 199: DARSTELLUNG HORIZONTALER DREI-DIMENSIONALER BALKENDIAGRAMME 562
ABBILDUNG 200: FRAGE 8.7 ALS GRAFISCHES BEISPIEL FÜR DIE KUCHENDIAGRAMME AUF BASIS DER THEMENFELDER 563
ABBILDUNG 201: FRAGE 8.3 ALS GRAFISCHES BEISPIEL FÜR DIE KUCHENDIAGRAMME … (INKL. ARITHMETISCHES MITTEL) 565
ABBILDUNG 202: FEEDBACK-EVALUATION KURSE 1-7 568
ABBILDUNG 203: TRANSFEREVALUATION KURSE 1-4 568
ABBILDUNG 204: GRUPPENINTERVIEWS KURSE 1-4 569

10.3 TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: ANZAHL DER DIDAKTISCHEN INSTRUMENTE....342
TABELLE 2: DATEN DER QUALIFIZIERUNGSMAßNAHMEN UND ANZAHL DER TEILNEHMER....362
TABELLE 3: ÜBERSICHT ÜBER INHALTE DES FEEDBACK-FRAGEBOGENS....364
TABELLE 4: BEWERTUNGEN DER FEEDBACK-EVALUATION DER FRAGEN F10.1 „GESAMTBEWERTUNG DER QUALIFIZIERUNG IM ANSCHLUSS DER VERANSTALTUNG“ UND FRAGE F10.2 „VORBEREITUNG AUF EINE FÜHRUNGSAUFGABE IN DER SCHULE“....374
TABELLE 5: ZUORDNUNG DER FRAGEBOGENKOMPLEXE ZU DEN RELEVANTEN FRAGEN DER THESE 1....378
TABELLE 6: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....379
TABELLE 7: BEWERTUNGEN ZUM FRAGENBLOCK 7.1 „BEURTEILUNG DES VERANSTALTUNGSKLIMAS“....380
TABELLE 8: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....386
TABELLE 9: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....395
TABELLE 10: ANTWORTEN ZU FRAGE F1 „WELCHES SELBSTVERSTÄNDNIS HABEN SIE VON SICH ALS FÜHRUNGSKRAFT?“....396
TABELLE 11: ANTWORTEN ZU FRAGE F2 „WELCHE TÄTIGKEITEN MÖCHTEN SIE HERVORHEBEN?“....397
TABELLE 12: ANTWORTEN ZU FRAGE F6 „INWIEWEIT FÖRDERT DIESE LERNERFAHRUNG IHRE EIGENE HALTUNG GEGENÜBER DEM THEMA VERÄNDERUNG?“....399
TABELLE 13: ANTWORTEN ZU FRAGE 13 „WAS BEDEUTET FÜR SIE IN DIESEM ZUSAMMENHANG ‚PERMANENT‘ BZW. ‚LEBENSLANG‘?“....401
TABELLE 14: ANTWORTEN ZU FRAGE 14 „WIE ÄUßERT SICH FÜR SIE EINE POSITIVE LERNATMOSPHÄRE/NEGATIVE LERNATMOSPHÄRE?“....402
TABELLE 15: ANTWORTEN ZU FRAGE 16 „WIE SCHAFFEN SIE PERSÖNLICH EINEN BEITRAG ZU EINER POSITIVEN LERNATMOSPHÄRE? (MIT WELCHEN MITTELN UND METHODEN?)“....404
TABELLE 16: ZUORDNUNG DER FRAGEBOGENKOMPLEXE ZU DEN RELEVANTEN FRAGEN DER THESE 2....406
TABELLE 17: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....408
TABELLE 18: ARITHMETISCHES MITTEL ZUM FRAGENKOMPLEX F3.1 „INHALT DER QUALIFIZIERUNG“....408
TABELLE 19: ARITHMETISCHES MITTEL ZUM FRAGENKOMPLEX F4.1 „DURCHFÜHRUNG DER QUALIFIZIERUNG – WIE HABEN SIE DIE QUALIFIZIERUNG INSGESAMT WAHRGENOMMEN?“....410
TABELLE 20: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....424
TABELLE 21: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN....442

TABELLE 22: ANTWORTEN ZU FRAGE F6 „INWIEWEIT FÖRDERT DIESE LERNERFAHRUNG IHRE EIGENE HALTUNG GEGENÜBER DEM THEMA VERÄNDERUNG?“ 443
TABELLE 23: ANTWORTEN ZU FRAGE F7 „WIE SIND IHRE ERFAHRUNGEN BEI DER ANWENDUNG DER QUALIFIZIERUNGSINHALTE IN DER PRAXIS BEI TRADITIONELLEN LERNSZENARIEN GEGENÜBER BLENDED LEARNING DRAMATURGIEN?“ 444
TABELLE 24: ANTWORTEN ZU FRAGE F8 „WELCHE VORTEILE SEHEN SIE NACH IHRER JETZIGEN ERFAHRUNG IM ANSATZ DER BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSDRAMATURGIEN?“ 445
TABELLE 25: ANTWORTEN ZU FRAGE F9 „WELCHE TOOLS HABEN IHNEN ONLINE AM BESTEN GEFALLEN?“ 445
TABELLE 26: ANTWORTEN ZU FRAGE F10 „WELCHE NACHTEILE SEHEN SIE NACH IHRER JETZIGEN ERFAHRUNG IM ANSATZ DER BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSDRAMATURGIEN?“ 446
TABELLE 27: ANTWORTEN ZU FRAGE F11 „WELCHE TOOLS HABEN IHNEN ONLINE AM WENIGSTEN GEFALLEN?“ 446
TABELLE 28: ANTWORTEN ZU FRAGE F18 „WAS HAT SICH AN IHRER MEDIENKOMPETENZ AUF GRUND DER BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSMAßNAHME KONKRET GEÄNDERT?“ 447
TABELLE 29: ANTWORTEN ZU FRAGE F21 „WAS HAT SICH AN IHRER LERNKOMPETENZ AUFGRUND DER BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSMAßNAHME KONKRET GEÄNDERT?“ 449
TABELLE 30: ANTWORTEN ZU FRAGE F24 „WAS HAT SICH AN IHRER KOMPETENZ IM UMGANG MIT VERÄNDERUNGEN AUFGRUND DER BLENDED LEARNING-QUALIFIZIERUNGSMAßNAHME KONKRET GEÄNDERT?“ 451
TABELLE 31: ZUORDNUNG DER FRAGEBOGENKOMPLEXE ZU DEN RELEVANTEN FRAGEN DER THESE 3 453
TABELLE 32: VERTEILUNG DER DATEN FÜR DIE ANALYSE DER THESE 3 454
TABELLE 33: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN 455
TABELLE 34: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN 464
ABBILDUNG 35: BEWERTUNGEN ZUR FRAGE F13.1 „BEWERTUNG EINFLUSSFAKTOREN DER ERGEBNISUMSETZUNG AN DER EIGENEN SCHULE“ (DIE ANZAHL N=39 BEZIEHT SICH AUF JEDES THEMENFELD) 482
ABBILDUNG 36: BEWERTUNGEN ZUR FRAGE F13.2 „BITTE BEWERTEN SIE ALS GESAMTBEWERTUNG, WIE SIE SICH DURCH IHRE ARBEITSUMGEBUNG INSGESAMT BEI DER UMSETZUNG IHRER LERNERGEBNISSE UNTERSTÜTZT FÜHLEN“ 485
TABELLE 37: DETAILLIERTE DARSTELLUNG DER ZUGEORDNETEN FRAGEN 496
TABELLE 38: ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN 497
TABELLE 39: ZUORDNUNG ZU FRAGEN MIT 6-STUFIGEN RATINGSKALEN 558

TABELLE 40: ZUORDNUNG ZU FRAGEN MIT 6-STUFIGEN RATINGSKALEN UND ZWEI GRAPHEN 559
TABELLE 41: ZUORDNUNG ZU FRAGEN MIT DICHOTOMEN ANTWORTALTERNATIVEN 559
TABELLE 42: ZUORDNUNG ZU FRAGEN 562
TABELLE 43: ZUORDNUNG ZU FRAGEN 562
TABELLE 44: ZUORDNUNG ZU FRAGEN 565
TABELLE 45: ZUORDNUNG ZU FRAGEN 565
TABELLE 46: ZUORDNUNG DER FRAGEN AUS DEN ERHEBUNGSPHASEN ZUR THESE 1 566
TABELLE 47: ZUORDNUNG DER FRAGEN AUS DEN ERHEBUNGSPHASEN AUF DIE THESE 2 566
TABELLE 48: ZUORDNUNG DER FRAGEN AUS DEN ERHEBUNGSPHASEN ZUR THESE 3 567

11 ANHÄNGE

11.1 ERLÄUTERUNG DER GRAFISCHEN DARSTELLUNGEN IM KAPITEL INTERPRETATION UND DARSTELLUNG DER DATEN

Die in dieser Arbeit verwendeten statistischen Darstellungen sollen dem Leser eine bessere Verständlichkeit der Ergebnisse ermöglichen. Da sich die Autoren für verschiedenartige bildliche Ausführungen entschieden haben, wird im Folgenden eine Erläuterung zur besseren Nachvollziehbarkeit gegeben.

Alle in dieser Arbeit verwendeten Daten sind das Ergebnis der drei Befragungsphasen und im Anhang nachvollziehbar aufgeführt.

Wie im Kapitel „Durchführung“ ausführlich beschrieben, stellen Online-Fragebögen und Online-Interviewleitfaden die Erhebungsinstrumente dar und haben sowohl qualitative als auch quantitative Daten zum Ergebnis.

Die quantitativen Daten ermöglichen ein unmittelbares Übertragen in Balkendiagramme, während die qualitativen Daten zunächst im Rahmen der Delphi-Methode in einer Datenbank aufbereitet und codiert werden. Im Anschluss an diesen Arbeitsschritt werden die nun codierten Datensätze je nach Kontext gezählt, interpretiert, Zitate ausgewählt und/oder Items zugeordnet. Bei den qualitativen Antworten gibt es grundsätzlich keine Beschränkungen in Bezug auf die Ausführlichkeit der Aussagen (Mehrfach-nennungen pro Teilnehmer sind möglich und werden durch die Anzahl der Nennungen ausgewiesen).

Der Output aus diesem Prozess sind zwei verschiedene Graphentypen im Bereich der quantitativen und fünf unterschiedliche Darstellungen für die qualitativen Datensätze.

Alle Balkendiagramme weisen die Anzahl der Nennungen in Form von numerischen Werten pro Säule aus. Für alle erstellten Kuchendiagramme sind die realen Nennungen in Prozentwerte umgerechnet und ebenfalls abgebildet.

Für die bessere Verständlichkeit und Interpretation haben sich verschiedene Darstellungen angeboten, welche im Folgenden erläutert werden.

11.1.1 AUFBEREITUNG DER QUANTITATIVEN DATEN

Im Bereich der quantitativen Daten gibt es zwei unterschiedliche Varianten von **Balkendiagrammen**, die aus Daten aus Ordinal- bzw. Ratingskalen und dichotomen Antwortalternativen resultieren.

Die Daten, welche durch 6-stufige **Ratingskalen** erhoben werden, sind in dieser Untersuchung als blaue zweidimensionale Balkendiagramme dargestellt. Wie in dem Kapitel „Beschreibung des Untersuchungs-gegenstandes: Qualifizierung ‚Management in Schule'" dargestellt, wird die Fragebogen-Systematik an dem von der Zielgruppe täglich verwendeten Bewertungssystem (Zensuren) ausgerichtet und in den Befragungen durchgängig verwendet.

Auswertung in Zahlenwerten	1	2	3	4	5	6	
Bewertung	sehr gut	gut	be-friedigend	aus-reichend	mangelhaft	unge-nügend	keine Antwort

Abbildung 195: Bewertungssystem der Befragungen – 6-stufige Ratingskala mit monopolarer Skala

Die Darstellung der Balkendiagramme aufgrund von 6-stufigen Ratingskalen wird für die folgenden Fragen gewählt:

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F3.1, F5.1, F6.1, F7.1; F8.2, F8.3, F8.5,
Transferevaluation	F5.1, F5.2, F13.2,
Gruppeninterview	F15

Tabelle 39: Zuordnung zu Fragen mit 6-stufigen Ratingskalen

Das folgende Bild ist ein Beispiel für die grafische Darstellung der Daten aus den 6-stufigen Ratingskalen:

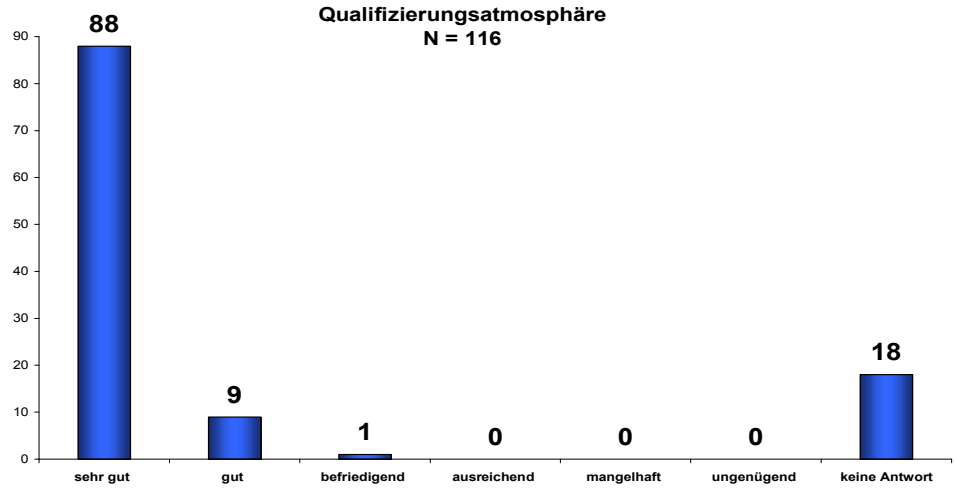


Abbildung 196: Frage F7.1 als grafisches Beispiel für die Darstellung von 6-stufigen Ratingskalen

In einem Fall werden zwei Graphen in einem Diagramm dargestellt (folgende Darstellung). In diesem Fall empfinden die Autoren eine konsolidierte Darstellung als übersichtlicher. Durch die unterschiedlichen Farben werden die Diagramme eindeutig gekennzeichnet.

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F4.1
Transferevaluation	F14.1, F15.1, F16.1
Gruppeninterview	-

Tabelle 40: Zuordnung zu Fragen mit 6-stufigen Ratingskalen und zwei Graphen

Das folgende Bild ist ein Beispiel für diese grafische:

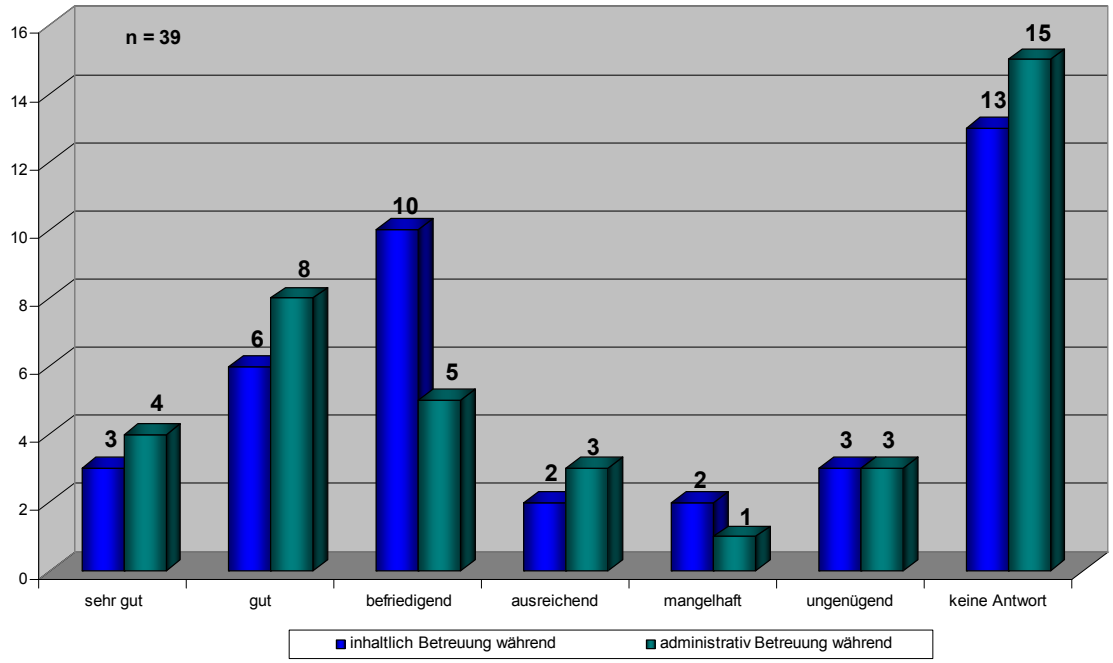


Abbildung 197: Frage 4.1 als grafisches Beispiel für die Darstellung von 6-stufigen Ratingskalen mit zwei Graphen

Des Weiteren werden in den Befragungen auch geschlossene Fragen mit **dichotomen Antwortalternativen** („Ja“ und „Nein“) gestellt. In der grafischen Umsetzung sind diese Diagramme zweidimensional abgebildet. Dabei werden die positiven Antworten „Ja“ in **Grün** und die negativen Antworten „Nein“ in **Rot** dargestellt.

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F5.2, F8.1, F8.8, F8.9
Transferevaluation	F6.1, F7.1, F8.1, F9.1, F10.1
Gruppeninterview	F17, F20, F23, F26, F27, F28

Tabelle 41: Zuordnung zu Fragen mit dichotomen Antwortalternativen

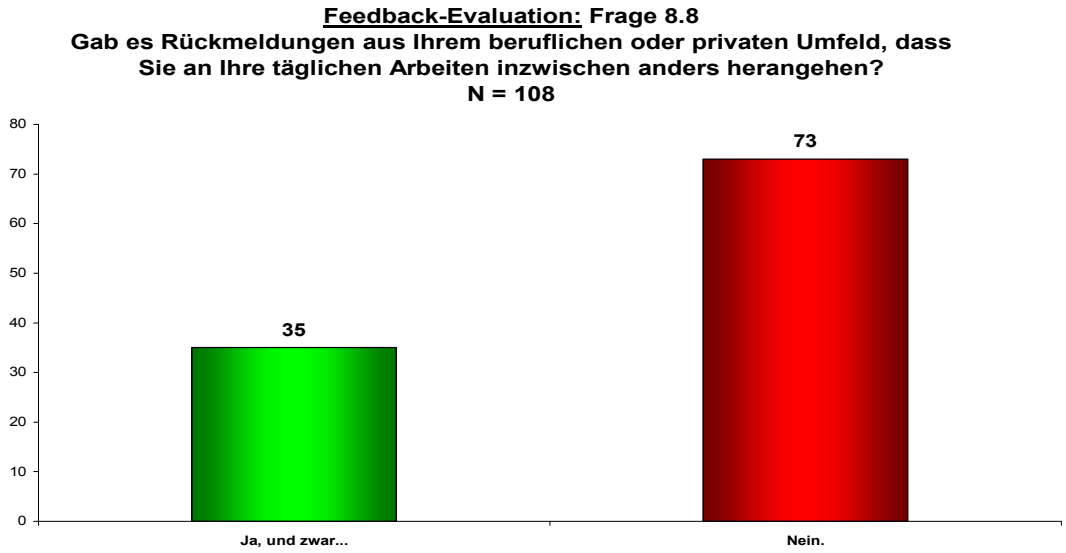


Abbildung 198: Frage 8.8 als grafisches Beispiel für dichotome Antwortalternativen („Ja"/„Nein") als zweidimensionale Diagramme

Einzelne dieser werden ergänzt durch die Möglichkeit der weiterführenden Erläuterungen durch offene Antworten in Freitextantwortfeldern. Die Darstellung der Balkendiagramme aufgrund von dichotomen Antwortalternativen („Ja" und „Nein") wird für die folgenden Fragen gewählt:

11.1.2 AUFBEREITUNG DER QUALITATIVEN ANTWORTEN

Im Bereich der qualitativen Werte gibt es sechs unterschiedliche Darstellungsvarianten. Diese basieren auf:

- Zählungen der Codierungen aus der Expertenrunde, dargestellt in drei-dimensionalen Balkendiagrammen mit drei aufrechten Säulen,
- Freitextantworten denen Items zugeordnet werden, dargestellt in drei-dimensionalen Balkendiagrammen mit horizontalen Säulen und ergänzenden mehrfarbigen Kuchendiagrammen,
- Fragen zu Themenkomplexen der Qualifizierung, dargestellt in mehrfarbigen Balkendiagrammen mit horizontalen Säulen und ergänzenden Kuchendiagrammen des gleichen Farbcodes,
- Ergänzende Graphen zur Entwicklung an verschiedenen Bewertungspunkten (vor, während und nach der Qualifizierung), dargestellt durch Graphen mit Linien und Datenpunkten

Im Rahmen der Delphi-Analyse werden die offenen Antworten in einem ersten Schritt in Bezug auf die Thesen analysiert und wie folgt codiert:

- Unterstützt die These positiv (**grün**)
- Unterstützt die These negativ (**rot**)

- Unterstützt die These, ist aber nicht relevant für die These und somit neutral (**grau**) (diese Variante findet sich ausschließlich in These 3)
- Verhält sich völlig neutral zur These (im Graphen nicht ausgewiesen – in der Excel-DB **weiß**)[1304]

Nach Abschluss dieses Schrittes werden die Daten zur Auswertung gezählt und in eine grafische Darstellung überführt, um eine Trendaussage über die Wahrnehmung der Forschungssubjekte treffen zu können. Die visuelle Illustration dieses Auswertungsschrittes findet sich in Form von dreidimensionalen Balkendiagrammen mit drei aufrechten Säulen, wie im folgenden Beispiel dargestellt:

These 1	Feedback	Transfer	Interview	Gesamt
positiv	166	126	138	430
negativ	101	34	15	150
neutral	49	49	5	103
Gesamt	**316**	**209**	**158**	**683**

Abbildung 202: Frage 8.4 als grafisches Beispiel für die codierten offenen Antworten

[1304] Antworten hatten keinen inhaltlichen Wert für die These oder waren von den Absolventen nicht dem Kontext gemäß beantwortet worden.

Die Darstellung der dreidimensionalen Balkendiagramme wird für die folgenden Fragen gewählt:

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F8.4, alle offenen Antworten gewertet in Bezug auf die jeweilige These
Transferevaluation	alle offenen Antworten gewertet in Bezug auf die jeweilige These
Gruppeninterview	F1, F2, F3, alle offenen Antworten gewertet in Bezug auf die jeweilige These

Tabelle 42: Zuordnung zu Fragen

Im Bereich der qualitativen Fragen werden die offenen Antworten **Items** zugeordnet. Da die diese pro Teilnehmer auch Mehrfachnennungen (sowie Enthaltungen oder Einfachnennungen) möglich sind, ist eine ergänzende prozentuale Darstellung für das Verständnis hilfreich.

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F8.6, F8.7, F8.9
Transferevaluation	F3.1, F3.2, F4.1, F4.2,
Gruppeninterview	F4, F19, F20

Tabelle 43: Zuordnung zu Fragen

Für die Darstellung haben sich die Autoren entschieden, horizontale drei-dimensionale Balkendiagramme für die numerische Anzahl und mehrfarbige Kuchendiagramme für eine prozentuale Darstellung zu nehmen.

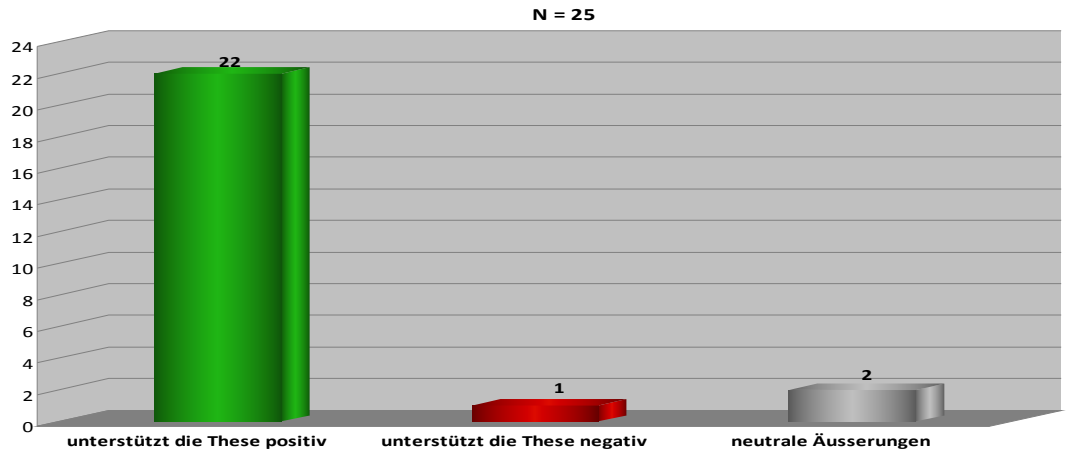


Abbildung 199: Darstellung horizontaler drei-dimensionaler Balkendiagramme

Die Darstellung der Freitextantworten in Kuchendiagrammen zeigt das folgende Bild:

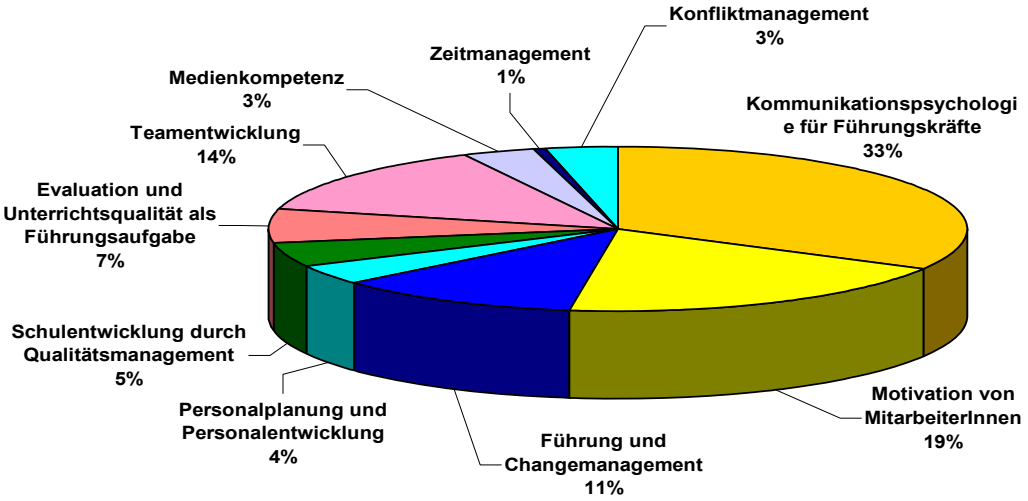


Abbildung 200: Frage 8.7 als grafisches Beispiel für die Kuchendiagramme auf Basis der Themenfelder

Diese stellen Abfragen zu den **Themenkomplexen der Qualifizierung** „Management in Schule“ dar. Den **gleichnamigen Items** werden Farben zugewiesen:

- Kommunikationspsychologie für Führungskräfte (orange)
- Motivation von Mitarbeitern (gelb)
- Führung und Change Management (türkis)
- Personalplanung und Personalentwicklung (hellblau)
- Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement (grün)
- Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe (braun)
- Teamentwicklung (rosa)
- Und wird teilweise ergänzt durch die Medienkompetenz (lila)

Die Zuordnung der Items wird wie folgt gewählt:

Phase	Fragen	Items
Feedback-Evaluation	**F8.6, F8.7**	Konfliktmanagement Zeitmanagement Medienkompetenz Teamentwicklung Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement Personalplanung und Personalentwicklung Führung und Change Management Motivation von Mitarbeiter Kommunikationspsychologie für Führungskräfte

Phase	Fragen	Items
	F8.9	Mitarbeit SL Abteilungsleitung Stufenleiter Teamleitung Modus F Berufswahlkoordinator Bewerbung als Konrektor Coaching nach weiterer Fortbildung Projekte (Schulintern)
	F 3.1	Zeit/Mengenverhältnis Virtuelles Klassenzimmer Veranstaltungsort Trainer Onlinephase Inhalt Information Theorie/Praxisbezug
Transfer -evaluation	**F3.2**	Trainer Struktur Praxisbezug Präsenzphase Organisation Methode Material Kommunikation Inhalt Austausch mit Kollegen
	F4.1	Bisher kein Einsatz Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement Personalplanung und Personalentwicklung Führung und Change Management Kommunikationspsychologie für Führungskräfte
	F4.2	Teamentwicklung Evaluation und Unterrichtsqualität als Führungsaufgabe Schulentwicklung durch Qualitätsmanagement Personalplanung und Personalentwicklung Führung und Change Management Motivation von Mitarbeiter Kommunikationspsychologie für Führungskräfte

Phase	Fragen	Items
Gruppen-interview	**F4**	Ausschließliches Präsenzlernen Blended Learning
	F19, **F22**	Betreuung über einen Prozess Verschiedene Lernkanäle Medienvielfalt Vernetztheit Praxis und Theorie, Menschen und Erfahrungen und der Themen innerhalb der Maßnahme Sonstiges

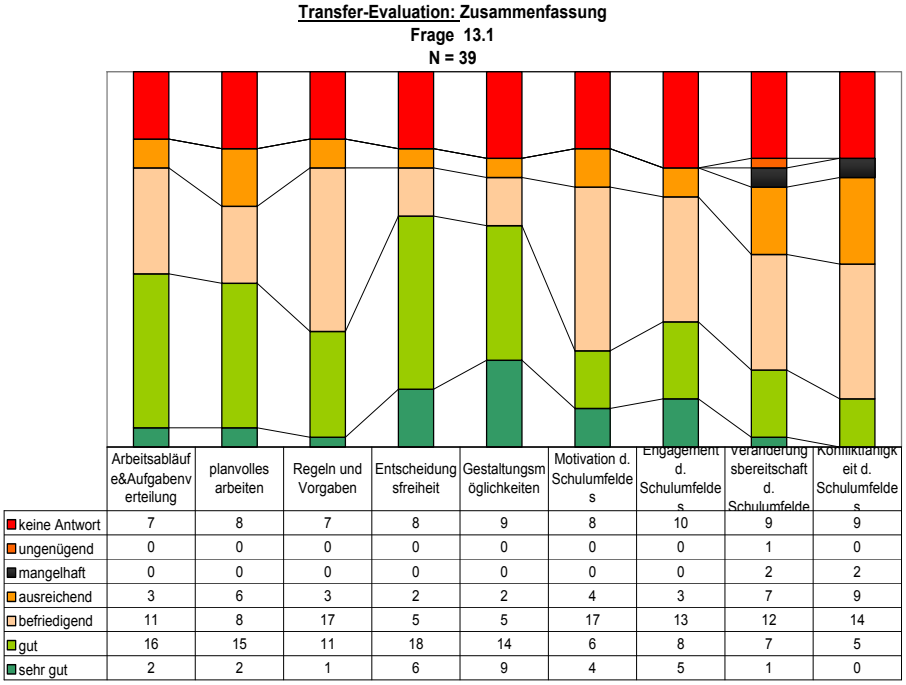
Tabelle 44: Zuordnung zu Fragen

Darüber hinaus unterscheidet sich diese Variante im Vorhandensein einer Wertetabelle und dem damit verbundenen Verzicht auf die Einzelnennungen der Werte. Zum besseren Verständnis wird neben den Namen der Items auch das jeweilige arithmetische Mittel ausgewiesen.

Phase	Fragen
Feedback-Evaluation	F8.3, F8.5
Transferevaluation	F112.1, F13.1
Gruppeninterview	Keine

Tabelle 45: Zuordnung zu Fragen

Des Weiteren werden Stapeldiagramme für die Gegenüberstellung verwendet:



	Arbeitsabläufe&Aufgabenverteilung	planvolles arbeiten	Regeln und Vorgaben	Entscheidungsfreiheit	Gestaltungsmöglichkeiten	Motivation d. Schulumfelds	Engagement d. Schulumfelds	Veränderungsbereitschaft d. Schulumfelde	Konfliktträchtigkeit d. Schulumfelds
keine Antwort	7	8	7	8	9	8	10	9	9
ungenügend	0	0	0	0	0	0	0	1	0
mangelhaft	0	0	0	0	0	0	0	2	2
ausreichend	3	6	3	2	2	4	3	7	9
befriedigend	11	8	17	5	5	17	13	12	14
gut	16	15	11	18	14	6	8	7	5
sehr gut	2	2	1	6	9	4	5	1	0

Abbildung 201: Frage 8.3 als grafisches Beispiel für die Kuchendiagramme … (inkl. arithmetisches Mittel)

11.2 Übersichtstabellen: Evaluationsphasen und Zuordnung der Fragen

Ansicht unterteilt nach den Thesen:

These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.

Phase	Fragen	
	quantitative	qualitative
Feedback-Evaluation	F7.1, F8.2	F8.4, F8.7
Transferevaluation	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1, F17.1
Interview	F15, F26	F1, F2, F6, F12, F13, F14, F16

Tabelle 46: Zuordnung der Fragen aus den Erhebungsphasen zur These 1

These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.

Phase	Fragen	
	quantitative	qualitative
Feedback-Evaluation	F3.1, F4.1, F5.1, F6.1, F7.1, F8.1, F8.2, F8.3, F8.5, F10.1, F10.2	F5.1, F5.2, F6.1, F8.4
Transferevaluation	F5.1, F5.2, F6.1, F 7.1	F3.1, F3.2, F4.1, F4.2, F5.1, F5.2, F6.1, F7.1
Interview	F4, F5, F17, F19, F20, F22, F23, F25, F27	F6, F7, F8, F9, F10, F11, F18, F21, F24

Tabelle 47: Zuordnung der Fragen aus den Erhebungsphasen auf die These 2

These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogrammen.

Phase	Fragen	
	quantitative	qualitative
Feedback-Evaluation	F8.5, F8.8, F8.9, F10.2	F8.4, F8.6, F8.8, F8.9
Transferevaluation	F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.1, F11.2, F11.3, F11.4, F11.5, F12.1, F13.1, F13.2, F14.1, F15.1, F16.1,	F4.1, F4.2, F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.6, F12.1, F13.3, F14.1, F15.1, F16.1, F17.2

Interview	F28, F3	F3

Tabelle 48: Zuordnung der Fragen aus den Erhebungsphasen zur These 3

Zuordnung der Fragen unterteilt nach den drei Erhebungsphasen:

Feedback-Evaluation

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F7.1, F8.2	F8.4, F8.7
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F3.1, F4.1, F5.1, F6.1, F7.1, F8.1, F8.2, F8.3, F8.5, F10.1, F10.2	F5.1, F5.2, F6.1, F8.4
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F8.5, F8.8, F8.9, F10.2	F8.4, F8.6, F8.8, F8.9

Abbildung 202: Feedback-Evaluation Kurse 1-7

Transferevaluation

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1	F9.1, F14.1, F15.1, F16.1, F17.1
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F5.1, F5.2, F6.1, F 7.1	F3.1, F3.2, F4.1, F4.2, F5.1, F5.2, F6.1, F7.1
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.1, F11.2, F11.3, F11.4, F11.5, F12.1, F13.1, F13.2, F14.1, F15.1, F16.1,	F4.1, F4.2, F7.1, F8.1, F9.1, F10.1, F11.6, F12.1, F13.3, F14.1, F15.1, F16.1, F17.2

Abbildung 203: Transferevaluation Kurse 1-4

Gruppen-Interview

These	Fragen	
	quantitative	qualitative
These 1: Die Schaffung einer Atmosphäre des permanenten Lernens, des „Lernens als Dauerzustand“, wird zu einer vorrangigen Aufgabe von Führungskräften in Organisationen, um den Wandlungsanforderungen gerecht zu werden.	F15, F26	F1, F2, F6, F12, F13, F14, F16
These 2: Innovative Blended Learning-Qualifizierungsdramaturgien schaffen eine erweiterte Lern-, Medien- und Veränderungskompetenz und erhöhen damit die Chance, dass die Qualifizierungsinhalte wirklich in der Praxis eingesetzt werden.	F4, F5, F17, F19, F20, F22, F23, F25, F27	F6, F7, F8, F9, F10, F11, F18, F21, F24
These 3: Entsendeorganisationen haben entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit von Führungskräfte-Entwicklungsprogammen.	F28, F3	F3

Abbildung 204: Gruppeninterviews Kurse 1-4