



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Führungskraft – Ein Schlüsselfaktor für Lernen in
und von Unternehmen

Verfasserin

Marlene Heupl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, August 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Diplomstudium Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Hintergrund und relevante Forschungsergebnisse.....	6
2.1. Der Begriff „organisationales Lernen“	6
2.1.1. Lernen in und von Unternehmen.....	7
2.1.2. Lernarten.....	10
2.2. Modelle und Prozesse organisationalen Lernens	11
2.2.1. Das Multi-Facetten-Modell von Lipshitz, Popper und Friedman (2002)	11
2.2.2. Das 4I-Modell von Crossnan, White und Lane (1999)	12
2.2.3. Feed-forward und Feed-back Prozesse.....	14
2.3. Produktives organisationales Lernen und seine Hindernisse	18
2.3.1. Lernkultur und lernförderliches Klima.....	19
2.3.2. Psychologische Sicherheit und organisationales Schweigen.....	21
2.3.3. Politik und Machtausübung	24
2.3.4. Lernmechanismen und Unternehmensstrukturen	26
2.3.5. Kontextuelle Aspekte	27
2.4. Die Führungskraft und ihr Einfluss auf organisationales Lernen	28
2.4.1. Verankerung und Förderung einer Lernkultur	29
2.4.2. Einflussmöglichkeiten auf den Wissens-/Lerntransfer.....	31
2.4.3. Der Einfluss strategischer Führung – Transformationaler und transaktionaler Führungsstil	33
2.4.4. Führungsrollen	37
3. Methodik	39
3.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	39
3.2. Forschungsmethode und Erhebungsinstrument.....	39
3.3. Auswertungsmethode und Analyseschritte.....	41
3.3.1. Material und Stichprobe – Datenaufbereitung und Stichprobenbeschreibung	41
3.3.2. Analyse des Materials – Richtung, Technik, Kategoriensystem.....	44
4. Ergebnisse	55
4.1. Rollenverständnis	55

4.2.	Verankerung von Werten.....	57
4.3.	Gemeinsames, ganzheitliches Verständnis und Handlungen.....	59
4.4.	Kommunikation und Information.....	62
4.5.	Lernmechanismen.....	67
4.6.	Organisationsstruktur	70
4.7.	Anreize	71
4.8.	Macht und Entscheidungen	72
4.9.	Realisierbarkeit.....	75
5.	Diskussion.....	77
6.	Kritik und Ausblick.....	83
7.	Zusammenfassung.....	85
8.	Literaturverzeichnis	88
9.	Tabellenverzeichnis	93
10.	Anhang.....	94
10.1.	Informations- und Datenblatt für Studienteilnehmer	94
10.2.	Interviewleitfaden	97
10.3.	Beispielinterview	98
10.4.	Abstract – Kurzversion in Deutsch und Englisch.....	105
10.5.	Eidesstattliche Erklärung.....	107
10.6.	Lebenslauf.....	108

1. Einleitung

Die Anforderungen der neuen Wissensgesellschaft, zunehmende Globalisierung und technologischer Fortschritt machen kontinuierliches Lernen in und letztendlich von Organisationen zu einem entscheidenden Faktor für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Doch wie und unter welchen Bedingungen können Organisationen lernen? Letztlich lernen immer Organisationsmitglieder stellvertretend für die Organisation und das Lernen von Organisationen erscheint nur möglich, wenn kontinuierliches Lernen, welches nicht an seine Organisationsmitglieder gebunden bleibt, innerhalb der Organisation stattfindet. Es stellt sich daher die Frage, wie es Unternehmen bewerkstelligen können, dass das Lernen und Wissen eines Individuums nicht mit selbigem verhaftet bleiben, sondern weitergetragen werden. Welche Aspekte sind für den Wissens- bzw. Lerntransfer vom Individuum zur Gruppe bis hin zur Ebene der Organisation maßgeblich? Welche Hindernisse können Organisationalem Lernen im Weg stehen? Wer kann auf damit verbundene Prozesse und Bedingungen Einfluss nehmen?

Die Literatur zu *organisationalem Lernen* sowie der lernenden Organisation bleibt diesbezüglich über weite Strecken auf einer meta-theoretischen Ebene, wengleich in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen zu verzeichnen sind, Theorie und Praxis durch empirische Studien miteinander zu vereinen. Besonders dem Thema Führung im Kontext organisationalen Lernens wird jüngst ein besonderes Forschungsinteresse zu Teil. Die Rolle der Führungskraft in Bezug auf die Förderung organisationalen Lernens wird vielerorts hervorgehoben, jedoch mangelt es an Studien, die aufzeigen, wie Führungskräfte ihre Rolle in Bezug auf organisationales Lernen tatsächlich sehen und was sie konkret tun, um organisationales Lernen zu fördern.

Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse einen Beitrag zum besseren Verständnis der Rolle der Führungskraft in Bezug auf Lernen in und von Unternehmen zu leisten. Dementsprechend soll der Theorieteil die Basis für ein tieferes Verständnis schaffen, wie Führungskräfte aufgrund ihres Verhaltens organisationales Lernen positiv

beeinflussen können. Der empirische Teil soll die gelebte Praxis widerspiegeln und Einblicke gewähren, wie Führungskräfte ihre Rolle in Bezug auf organisationales Lernen tatsächlich sehen und wie sie diese in der Praxis umsetzen.

Diese Arbeit beleuchtet zunächst im Theorieteil den Begriff des organisationalen Lernens sowie die damit zusammenhängenden Prozesse. Darauf aufbauend werden Merkmale produktiven organisationalen Lernens sowie Hindernisse, welche besonders mit Lernkultur und Wissens- und Lerntransfer in Verbindung stehen, thematisiert. Vor dem Hintergrund der diskutierten Lernhindernisse sowie lernförderlichen Bedingungen sollen in einem weiteren Schritt die Einflussmöglichkeiten durch lernförderliches Führungsverhalten aufgezeigt werden. Besonderes Augenmerk wird hierbei der Unterstützung des Lerntransfers sowie der Vermittlung und Förderung einer Lernkultur respektive der Förderung eines lernförderlichen Klimas geschenkt.

Der Darstellung des theoretischen Hintergrunds folgen zu Beginn des empirischen Teils Ausführungen zur Methodik, welche sich mit den Forschungsfragen sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode auseinandersetzen. Die zunächst deskriptiv dargestellten Forschungsergebnisse werden anschließend zusammenfassend diskutiert und die Rolle der Führungskraft als Bindeglied zwischen dem Lernen von Individuen, Teams und ihrer Organisation erörtert sowie die Einflussmöglichkeiten der Führungskraft aufgezeigt. Abschließend werden die Grenzen der vorliegenden Arbeit dargelegt sowie Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten und die Praxis gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund und relevante Forschungsergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels wird zunächst auf den Begriff des *organisationalen Lernens* sowie auf zugrundeliegende Prozesse und ausgewählte Modelle eingegangen. Daran anschließend werden Voraussetzungen *produktiven organisationalen Lernens* sowie seine Hindernisse erläutert. Abschließend werden bisherige Erkenntnisse zum *Einflussbereich der Führungskraft* auf organisationales Lernen thematisiert.

2.1. Der Begriff „organisationales Lernen“

Das Forschungsgebiet des *organisationalen Lernens* ist von verschiedensten Forschungszugängen und unterschiedlichen Sichtweisen auf das Thema Lernen gekennzeichnet (vgl. Berson, Nemanich, Waldman, Galvin & Keller, 2006; Crossnan, White & Lane, 1999; Schilling & Kluge, 2000; Yukl, 2009). Wenngleich ein überwiegender Teil der Literatur zum *organisationalen Lernen* konzeptionellen Charakter hat, ist in den letzten Jahren ein zunehmendes Bemühen um empirische Studien zu verzeichnen (Amy, 2008; Bapuji & Crossnan, 2004; Berson et al., 2006; Yukl, 2009). Bemerkenswert ist die Vielfalt an Definitionen, die unter dem Begriff des *organisationalen Lernens* (siehe z.B. Bontis, Crossnan & Hlland, 2002; Fiol & Lyles, 1985) existieren. Schilling und Kluge (2009, S. 338) definieren **organisationales Lernen** beispielsweise

„as an organizationally regulated collective learning process in which individual and group-based learning experiences concerning the improvement of organizational performance and / or goals are transferred into organizational routines, processes and structures, which in turn affect the future learning activities of the organization´s members“

und sehen somit organisationales Lernen als kollektiven Prozess, wobei sie den Erwerb, die Verbreitung und Speicherung von Informationen bzw. Wissen betonen und die wechselseitige Beeinflussung von individuellem und organisationalem Lernen aufzeigen.

Tsang (1997, S. 73) stellt fest „Despite the growing popularity of the term „organizational learning“, writings on the topic have little consensus in terms of definition, perspective, conceptualization, and methodology“. Demzufolge scheint *organisationales Lernen* vielmehr einen Oberbegriff für viele verschiedene Konstrukte als einen einheitlichen Begriff darzustellen. Dies zeigt sich unter anderem an einem häufig nicht eindeutig erkennbaren Beobachtungsgegenstand oder an einer Unklarheit betreffend der Analyseebene – Umstände, die sich beispielsweise darin widerspiegeln, dass *Lernen*, *Anpassung* und *Handlung* häufig gleichgesetzt werden (Fiol & Lyles, 1985) oder nicht klar ausgewiesen wird, auf welcher Ebene (Individuum, Team, Organisation) Lernprozesse betrachtet werden (Amitay, Popper & Lipshitz, 2005; Crossnan et al., 1999; Lipshitz, Popper & Friedman, 2002). Individuelles und organisationales Lernen sind jedoch unterschiedliche Prozesse, wenngleich sich individuelles und organisationales Lernen *wechselseitig* beeinflussen (Popper & Lipshitz, 2000; Schilling & Kluge, 2004). In Analogie zu dem auf Aristoteles zurückgehenden Zitat „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ stellt ebenso organisationales Lernen nicht bloß die Summe des Lernens von Individuen dar (Fiol & Lyles, 1985; Vince, 2001). Schließlich sei noch angemerkt, dass sowohl Bapuji und Crossnan (2004) als auch Fiol und Lyles (1985) sowie Schilling und Kluge (2000) einen ausführlichen Überblick über den Begriff des *organisationalen Lernens* bieten.

2.1.1. Lernen in und von Unternehmen

Wie bereits erwähnt, kann Lernen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Eine grundlegende Unterscheidung betrifft die Darstellung von *Lernen als Prozess* oder als *Ergebnis* - beide Sichtweisen schließen sich jedoch nicht aus, sondern gehen mit unterschiedlichen Betrachtungsschwerpunkten einher (Schilling & Kluge, 2004). Beispielsweise kann Lernen sowohl als Prozess der Veränderung von Wissensstrukturen aufgefasst werden, als auch als Ergebnis, das sich in wissens- und verhaltensbezogenen Veränderungen manifestiert (vgl. Schilling & Kluge, 2000).

Tabelle 1

Richtungen organisationalen Lernens. (Schilling & Kluge, 2004, S. 369 – Tabelle 1)

	Organisation als soziales Kollektiv	Organisation als Regelwerk
Lernen als Prozess	<p>Kollektiver Prozess des Lernens:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Gruppe</i> (Prozess des kollaborativen Lernens in Praxisgemeinschaften) – <i>Organisationsentwicklung</i> (Prozess des Veränderns geteilter Annahmen der Organisationsmitglieder) – <i>Informationsverarbeitung</i> (Prozess der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung organisationalen Wissens) – <i>Mikropolitik</i> (Prozess der Verhinderung organisationalen Lernens durch eigene Interessen und politische Konstellationen) 	<p>Planmäßiger Lernprozess:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Informationstechnologie</i> (Prozess der elektronischen Verteilung und Speicherung von Informationen in sozialen Systemen) – <i>Wissensmanagement</i> (Prozess der Planung, Steuerung und Kontrolle von Informationen/ Wissen in sozialen Systemen)
Lernen als Ergebnis	<p>Kollektives Lernergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organisationskultur (Symbol und Speicher der bisher in der Gemeinschaft gelernten, kreierten, verteilten und übertragenen Artefakte) 	<p>Durch die Anwendung eines Regelwerks erreichtes Lernergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Strategische Unternehmensführung</i> (Wettbewerbsvorteile durch Systeme der Beobachtung und Anpassung an die organisationale Umwelt) – <i>Fertigungssteuerung</i> (Effizienz und Produktivitätssteigerung als Folge institutionalisierter Verbesserungsprozesse)

Schilling und Kluge (2004, S. 369) beschreiben anhand von zwei Dimensionen, der Dimension Lernen als Prozess vs. Ergebnis und der Dimension Organisation als soziales Kollektiv vs. Regelwerk, vier *Richtungen organisationalen Lernens*: (a) Lernen als kollektiver Prozess (b) Lernen als kollektives Lernergebnis (c) Lernen als planmäßiger Lernprozess (d) Lernen als Ergebnis der Anwendung eines Regelwerkes.

Organisationales Lernen integriert das Lernen von Individuen, Teams und Organisation (vgl. Crossnan et al., 1999) und wird häufig als **sozialer Prozess** bzw. psychologisch-sozialer (e.g. Crossnan et al., 1999) oder politisch-sozialer Prozess (e.g. Vince & Saleem, 2004) aufgefasst.

Für ein differenzierteres Verständnis sei auf Tabelle 1 (Schilling & Kluge, 2004, S. 369) verwiesen, welche bereits die Verknüpfungen zwischen individuellem, kollektivem und organisationalem Lernen andeutet sowie die Grenzen zwischen Lernen in und von Organisationen verdeutlicht.

Der Begriff des *organisationalen Lernens* (Lernen in Organisationen) ist stark in der Wissenschaft verankert, während die Wurzeln des Konzepts der *Lernenden Organisation* (Lernen von Organisationen) in der Praxis zu finden sind (Amy, 2008). Während sich *organisationales Lernen deskriptiv* mit der Frage beschäftigt, wie Organisationen tatsächlich lernen, ist in Abgrenzung hierzu mit der *lernenden Organisation* ein *präskriptiver* Ansatz verbunden, dessen Fokus sich auf die Frage richtet, wie Organisationen beschaffen sein *sollten*, um lernen zu ermöglichen (Tsang, 1997).

Anders ausgedrückt, organisationales Lernen bezieht sich auf die Prozesse des Lernens in Organisationen, die lernende Organisation stellt hingegen eine spezielle Organisationsform bzw. ein Regelwerk dar (Amy, 2008; Tsang, 1997). Der Begriff der **lernenden Organisation** ist eng mit dem Namen Peter Senge verknüpft. Senge (1990a, zitiert nach Smith, 2001) charakterisiert lernende Organisationen als

„...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together“ (Senge, 1990a, S. 3).

Örtenblad (2004) beschreibt vier miteinander untrennbar verbundene Aspekte der lernenden Organisation – Lernen im Prozess der Arbeit (*learning at work*), organisationales Lernen (*organizational learning*), Entwicklung eines Lernklimas (*developing a learning climate*) und Erschaffung von Lernstrukturen (*creating learning structures*). Ein Ansatz, der auch dem Umstand, dass Unternehmen häufig nicht alle Aspekte einer lernenden Organisation erfüllen können, Rechnung trägt, indem sie in diesem Fall als *partial learning organization* bezeichnet werden.

2.1.2. Lernarten

Wie sich bereits in Schilling und Kluge's Definition *organisationalen Lernens* andeutet, stellen Informationserwerb, -weitergabe und -speicherung wesentliche Komponenten von Lernen dar. Lernen umfasst auf allen Ebenen (Individuum, Team, Organisation) die Transformation von uninterpretierten Daten in interpretierte Informationen - Wissen (vgl. Popper & Lipshitz, 2000, S. 43). Der Wissenstransfer findet zu einem großen Teil als Informationstransfer statt, wobei Informationen in verschiedenster Form (z.B. in schriftlicher Form, in Form beobachtbarer Verhaltensweisen etc.) vorliegen können (vgl. Sun & Scott, 2005, S. 75). Wissenstransfer und Lernen sind somit auf das Engste verknüpft. Durch den Prozess *des double-loop Lernens* (Argyris, 1977) kann aus Informationen neues Wissen geschaffen werden (Sun & Scott, 2005).

Fiol & Lyles (1985, S. 810) definieren *lower-level learning*, in der Terminologie von Argyris (1977) **single-loop learning**, wie folgt:

„Focused learning that may be mere repetition of past behaviors – usually short term, surface, temporary, but with associations being formed. Captures only a certain element – adjustment in part of what the organisation does. Routine level.“

Senge verwendet den Begriff des *adaptiven Lernens*, welches zur Anpassung an Umweltbedingungen führt. Unter *higher level learning*, auch **double-loop learning** (Argyris, 1977) oder *generatives Lernen* (Senge, 1990), verstehen die Autorinnen

„The development of complex rules and associations regarding new actions. Development of an understanding of causation. Learning that affects the entire organization. Central norms, frames of reference and assumptions changed“ (Fiol & Lyles, S. 810).

Diese Definitionen zeigen, dass sich beide Lernformen grundlegend in ihren charakteristischen Eigenschaften und Konsequenzen voneinander unterscheiden. Single-loop Lernen entsteht durch die Wiederholung vergangener Verhaltensweisen und resultiert in Verhaltensänderungen mit dem Ziel der Anpassung (vgl. Piaget's

Assimilation). Beispielsweise wird für ein spezifisches Problem eine Lösung gefunden. *Single-loop* Lernen erlaubt durch das Entdecken und Korrigieren von Fehlern kontinuierliche Verbesserung, jedoch werden grundlegende Annahmen als gegeben, gleichsam unabänderlich angesehen und demzufolge nicht hinterfragt (Altman & Iles, 1998). *Double-loop* Lernen verändert hingegen durch neue Einsichten bisher vorherrschende Normen, Rahmenbedingungen und Annahmen (vgl. Piaget's Akkommodation). Ein Beispiel wäre die Entwicklung einer Lernkultur in einem Unternehmen.

Für kontinuierliches, nachhaltiges Lernen ist es essentiell, dass eine Organisation lernt, wie sie *single-loop* und *double-loop* Lernprozesse bewerkstelligen kann, um ihre Lernfähigkeit zu verbessern. Schön (1975) spricht vom sogenannten **deutero Lernen** - Lernen zu lernen - bei welchem die Organisation Lernkontexte und lernhemmende sowie lernförderliche Bedingungen reflektiert und dementsprechend neue Lernstrategien für ihre Weiterentwicklung entwickelt.

2.2. Modelle und Prozesse organisationalen Lernens

2.2.1. Das Multi-Facetten-Modell von Lipshitz, Popper und Friedman (2002)

Das bereits angesprochene Problem der Unterscheidung von Lernen in und Lernen von Organisationen wird im Modell von Lipshitz et al. (2002) durch das Konstrukt der **organisationalen Lernmechanismen (OLMs)** zu lösen versucht. Lernmechanismen, welche sicherstellen sollen, dass Organisationen lernen können, bilden die (a) *strukturelle Facette* des organisationalen Lernens (ebd).

„OLMs can be classified as integrated or non-integrated mechanisms, and designated or dual-purpose mechanisms, depending on when and by whom they are operated (Popper & Lipshitz, 2000, S. 185).“

Bei letztgenannten (dual-purpose) erfolgt Lernen in Verbindung mit der Aufgabendurchführung. Die Unterscheidung in integrierte und nicht integrierte Lernmechanismen stellt darauf ab, ob Informationen von ein und derselben Person verarbeitet und angewendet werden oder ob die Informationsweitergabe primär dem

Lernen anderer Individuen dienen soll. Je nachdem, in welchem Ausmaß Aufgabendurchführung und Lernen zu unterschiedlichen Zeiten und an verschiedenen Orten ausgeführt werden, ist ein Lernmechanismus festgelegt (Lipshitz et al., 2002, S. 83). Siehe ebenso Kap. 2.3.4.

Damit ein Unternehmen lernen kann, sind Lernmechanismen eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung (ebd). Die Qualität organisationalen Lernens hängt des Weiteren ab von der (b) *kulturellen Facette*, die normative Verhaltensweisen umfasst, der (c) *politischen Facette*, die den Einfluss des Managements¹ auf Lernen durch Politik, Regeln, Budgets etc. darstellt, der (d) *psychologischen Facette*, die besonders die Rolle der psychologischen Sicherheit und des Commitments gegenüber der Organisation betont sowie der (e) *kontextuellen Facette*, die Rahmenbedingungen, die indirekt durch das Management gesteuert werden sollten, umfasst (ebd).

Auf die einzelnen Modell-Facetten wird im Kapitel 2.3. detaillierter eingegangen.

2.2.2. Das 4I-Modell von Crossnan, White und Lane (1999)

Ein viel zitiertes Modell organisationalen Lernens, welches mittlerweile mehrmalige empirische Bestätigung erfahren hat (e.g. Zietsma, Winn, Branzei & Vertinsky, 2002), ist das **4I-Modell** von Crossnan, White und Lane (1999). Laut dem 4I-Modell erfolgt organisationales Lernen auf drei Ebenen – auf der Ebene des Individuums, des Teams und der Organisation - und umfasst vier soziale und psychologische Prozesse – *Intuition, Interpretation, Integration, Institutionalisierung* (Crossnan et al., 1999, S. 523).

Nach Crossnan et al. (1999) beginnt Lernen auf der Ebene des Individuums mit einem größtenteils unbewussten Prozess, der Intuition. Intuition wird definiert „as

¹ Die Begriffe Führung und Management werden angesichts ihres großen Überlappungsbereichs in dieser Arbeit synonym verwendet.

the preconscious recognition of the pattern and / or possibilities inherent in a personal stream of experience“ (ebd, S. 525). Intuition beruht somit auf der Wahrnehmung von Mustern und Gelegenheiten, die ihrerseits auf früheren Erfahrungen sowie Bildern basieren. Sie kann zu neuen Denk- und Handlungsweisen führen.

Mit Hilfe von Worten und / oder Handlungen kann sich das Individuum selbst oder einem anderen eine Einsicht, Idee etc. erklären (ebd, S. 525). Der Prozess der **Interpretation** umfasst somit die Ebene des Individuums und der Gruppe. Auf der *individuellen Lernebene* (Prozesse der Intuition und Interpretation) stellen individuelle Kompetenz, Fähigkeit und Motivation, die nötigen Aufgaben auszuführen, sog. *learning stocks* (Bontis et al., 2002) für weitere Lernprozesse dar.

Auf *Gruppenebene* (Interpretation und Integration) spielen vor allem Dialog und gemeinsames Handeln für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses eine tragende Rolle (Crossnan et al., 1999). Ein gemeinsames Verständnis schlägt sich zunächst in der Sprache nieder, findet Eingang in geteilten kognitiven Landkarten und wird in weiterer Folge in entsprechende, aufeinander abgestimmte Handlungen umgesetzt (ebd). Handlungen als Ausdruck eines gemeinsamen Verständnisses und wechselseitiger Anpassung führen zur Integration.

Integration ist nach Crossnan et al. (1999, S. 525) „the process of developing shared understanding among individuals and of taking coordinated action through mutual adjustment“. Laut Crossnan et al. (ebd) bewirken Handlungen, die im Einklang mit anderen Gruppenmitgliedern erfolgen, dass der Prozess der Interpretation naturgemäß in einen Integrationsprozess übergeht. Gemeinsames Verständnis und Gruppendynamik können hierbei als Basis für weitere Lernprozesse (*learning stocks*) angesehen werden (Bontis et al., 2002). Analog zum Prozess der Interpretation, der die individuelle mit der Gruppenebene verbindet, stellt der Prozess der Integration die Verbindung zwischen Gruppen- und der Organisationsebene her (Crossnan et al., 1999).

Institutionalisierung - „the process of ensuring that routinized actions occur“ (Crossnan et al., 1999, S. 525) - welche sich auf Ebene der Organisation vollzieht, verlangt, die neuen Interpretationen und darauf basierenden Handlungen in Routinen, Regeln, Systeme, Strukturen sowie Strategien der Organisation zu

verankern. Dies bedeutet, dass neues Wissen die Annahmen der Organisation verändert und sich das Lernen der Organisation in den Veränderungen von bisher üblichen Routinen, Vorgehensweisen und Systemen zeigt (Crossnan et al., 1999; Sun & Scott, 2005). Bontis et al. (2002, S. 444) halten dementsprechend fest: „Organization level learning involves embedding individual and group learning into the non-human aspects of the organization including systems, structures, procedures and strategy.“

Im Hinblick auf das nächste Kapitel, das sich unter anderem mit Lernhindernissen aufgrund politischer Faktoren befasst, soll an dieser Stelle kurz die *Ergänzung des 4I-Modells* von Crossnan et al. (1999) durch Lawrence, Mauws, Dyck und Kleysen (2005) erwähnt werden. Lawrence et al. (2005) entwickelten das 4I-Modell weiter, indem sie Intuition, Interpretation, Integration und Institutionalisierung mit vier soziopolitischen Prozessen – *Einfluss, Zwang, Disziplin* und *Dominanz* – in Verbindung setzen. Die Autoren unterscheiden episodische und systemische Macht, wobei sich *episodische Macht* auf diskrete, strategische, politische Akte bezieht, die von selbstinteressierten Akteuren initiiert werden, während sich *systemische Macht* auf Basis von Routinen und kontinuierlichen Unternehmenspraktiken auswirkt (Lawrence et al. 2005, S. 182). *Episodische Macht* - Einfluss und Zwang - beeinflusst vor allem die Prozesse der Interpretation und Integration, während *systemische Macht* - Dominanz und Disziplin - vor allem Einfluss auf die Institutionalisierung neuer Ideen und auf den Prozess der Intuition hat (ebd).

In Bezug auf die empirische Untersuchung sind vor allem die resultierenden praktischen Implikationen für Führungskräfte von Interesse, welche in Kapitel 2.4. diskutiert werden.

2.2.3. Feed-forward und Feed-back Prozesse

Damit Organisationen lernen können, müssen stellvertretend Individuen lernen, wobei sich, wie bereits erwähnt, das neu angeeignete Wissen im formalen und informellen Regelwerk der Organisation niederschlagen muss (Schilling & Kluge,

2004). Popper und Lipshitz (2000) postulieren, dass Organisationen mit Hilfe von sogenannten *organisationalen Lernmechanismen (organizational learning mechanisms)* lernen können (siehe Kap. 2.2.1. und 2.3.4.). Organisationen stehen hinsichtlich organisationalen Lernens vor der Herausforderung, das Wechselspiel zwischen Aneignung neuen Lernens (**Exploration**) und der Anwendung von bereits Gelerntem (**Exploitation**) erfolgreich zu bewältigen (vgl. Crossnan et al., 1999; Vince, 2001 *progressive vs. regressive concept*).

Durch *feed-forward* Prozesse werden neue Ideen und Handlungen von der Ebene des Individuums zur Gruppen- und zur Organisationsebene weitertransportiert (Crossnan et al., 1999). Zeitgleich kommt es jedoch zu *feed-back* Prozessen, in denen bereits institutionalisiertes Wissen (Routinen, Prozesse, Strukturen, Kultur etc.) von der Organisation auf die Gruppe und das Individuum zurückwirkt und das Verhalten und Erleben der Individuen beeinflusst (Bontis et al., 2002; Crossnan et al., 1999; Vera & Crossnan, 2004). Bereits institutionalisiertes Lernen kann daher sowohl förderlich als auch hinderlich für weitere Lernprozesse sein, indem es einerseits zukünftiges Lernen anleitet, jedoch ebenso einschränken kann (Crossnan et al., 1999). Die Art und Weise wie Unternehmen die Gratwanderung zwischen *feed-forward* und *feed-back* Prozessen (Exploration vs. Exploitation) meistern, ist maßgeblich für deren *strategische Erneuerung* (Bontis et al., 2002; Crossnan et al., 1999). Crossnan et al. (1999) halten demzufolge fest:

„Recognizing and managing the tension between exploration and exploitation is one of the critical challenges of renewal and hence a central requirement in a theory of organizational learning (S. 522).“

Besonders problematisch stellt sich nach der Forschergruppe um Crossnan das *Wechselspiel von Institutionalisierung und Intuition* dar, da Organisationsmitglieder von erprobten Verhaltensweisen Abstand nehmen müssen, um Experimenten Raum geben zu können (ebd). Besonders kulturelle Aspekte wie psychologische Sicherheit, Fehlertoleranz etc. (vgl. Lipshitz et al., 2002; Schein, 1995) spielen hier eine entscheidende Rolle (ausführlich siehe Kapitel 2.3.). Problematisch ist nach Crossnan et al. (1999) des Weiteren der *Übergang der Interpretation zur Integration*.

Für produktives Lernen ist es besonders wichtig, dass Informationen vollständig, unverzerrt und nachprüfbar sind (Popper & Lipshitz, 2000, S. 43). Erklärungen führen nicht notwendigerweise zu einem gemeinsamen Verständnis, erst kohärente Handlungen machen ein gemeinsames Verständnis sichtbar (Crossnan et al. 1999). Allerdings bietet kollektives Handeln die Gelegenheit einer gemeinsamen Erfahrung und gemeinsame Erfahrungen können eine Basis für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses darstellen (ebd).

Nachstehende Tabelle 2 (vgl. Bontis et al., 2002; Crossnan et al., 1999, S. 525 - Table 2 „Learning/Renewal in Organizations: Four Processes through three levels“, S. 532; Lawrence et al., 2005, S. 185 – Table 1 „The politics of organizational learning“) soll einerseits die Prozesse des 4I-Modells noch einmal zusammenfassen und andererseits durch die Darstellung der Wirkungsweise der einzelnen Machtformen sowie Angabe von Beispielen einem tieferen Verständnis der Verbindung von Lernprozessen und Machtformen dienen.

Tabelle 2

Soziopsychologische und –politische Prozesse organisationalen Lernens.

Process	Intuition	Interpretation	Integration	Institutionalization
Definitions	The „recognition of the pattern and / or possibilities inherent in a personal stream of experience“	The process of „explaining, through words and/or actions... an insight to one’s self and to others“	The process of „developing shared understanding among individuals and of taking coordinated action“	The process of „embedding learning that has occurred by individuals and groups into the organization“
Level	Individual	Individual -> Group	Group -> Organization	Organization
Inputs	Experience, Images	Language, Cognitive map	Shared understandigs, Mutual adjustment	Routines, Diagnostic systems
Outcomes	Metaphors	Dialogue / conversation	Interactive systems	Rules and procedures
Key requirements	Developing people with experience and identities that facilitate expert-level pattern recognition	Managing ambiguity and uncertainty in the adoption of language and the construction of cognitive maps	Translating new ideas consistently across members in order to achieve collective action	Overcoming the resistance to change of organizational members
	Feed-forward Learning: Whether and how individual learning feeds forward into group learning and learning at the organizational level (e.g. changes to structure, systems, products, strategy, procedures, culture).			
	Feed-back Learning: Whether and how the learning that is embedded in the organization (e.g. systems, structure, strategy) affects individual and group learning.			
Learning stocks	Indiv. Competence, Capability, Motivation to undertake the required tasks	Individual level: Indiv. Competence, Capability, Motivation Group level: Group dynamics, Development of shared understanding	Group dynamics Development of shared understanding	Alignment between the nonhuman storehouses of learning, including systems, structures, strategy, procedures, and culture, given the competitive environment
Power	Discipline	Influence	Force	Domination
Mode	Systemic	Episodic	Episodic	Systemic
How it works	Affecting costs / benefits of behaviors	Affecting costs / benefits of behaviors	Restricting available behaviors	Restricting available behaviors
Examples	Socialization Training Team-based work	Moral suasion Negotiation Ingratiation	Agenda setting Limiting decision alternatives Removing opponents	Material technologies Information systems Physical layout

2.3. Produktives organisationales Lernen und seine Hindernisse

In diesem Unterkapitel werden unter Berücksichtigung des bereits erwähnten **Multi-Facetten-Modells organisationalen Lernens** von Lipshitz, Popper und Friedman (2002; siehe Kap. 2.2.1.) Bedingungen und Hindernisse produktiven organisationalen Lernens aufgezeigt. Aufgrund des multikausalen Entstehens von Lernhindernissen und der engen Beziehungen der einzelnen Modell-Facetten zu einander, wurde die Zuordnung von Hindernissen aufgrund inhaltlicher Schwerpunkte vorgenommen und ist nicht als eindeutige Zuordnung zu einer Modell-Facette aufzufassen. Es handelt sich hierbei nicht um eine erschöpfende Darstellung von Lernhindernissen (für einen ausführlichen Überblick siehe z.B. Schilling & Kluge, 2009). Vielmehr liegt der Fokus auf einer Auswahl von kulturellen, psychologischen und politischen² Lernhindernissen, die besonders im Kontext von Führung, respektive ihrer Auswirkungen auf organisationales Lernen, relevant erscheinen.

Bestimmte organisationale Rahmenbedingungen machen organisationales Lernen wahrscheinlicher. Zu diesen zählen beispielsweise nach Popper und Lipshitz (2000) (a) *umweltbezogene Unsicherheit* (beispielsweise aufgrund von Wettbewerb), (b) *prinzipiell vermeidbare Fehler mit nachhaltig negativen Konsequenzen*, (c) *eine hohe Orientierung an fachlicher Qualifikation* sowie (d) *Führungskräfte, die sich in Lernprozessen einbringen und sie unterstützen*. Entscheidend für den Erfolg und die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ist jedoch stets die Qualität des Lernens. Popper und Lipshitz (2000) sind der Auffassung, dass organisationales Lernen am ehesten produktiv ist, wenn organisationale Lernmechanismen in eine Lernkultur eingebettet sind und sehen *lernende Organisationen* als Organisationen an, die institutionalisierte Lernmechanismen innerhalb einer Lernkultur verankert haben. Jedoch mangelt es den meisten Unternehmen entweder an organisational verankerten Lernmechanismen oder an einer entsprechenden Lernkultur (ebd).

² Soweit im Rahmen dieser Arbeit die Begriffe *kulturell* und *politisch* verwendet werden, sind diese stets im Kontext organisationalen Lernens zu verstehen – beispielsweise in Form von Lernkultur, Lernklima und Machtausübung innerhalb der Organisation.

2.3.1. Lernkultur und lernförderliches Klima

Damit ein Unternehmen in produktiver Weise lernen kann, bedarf es einer *Lernkultur*, in der sich die Organisationsmitglieder dem kontinuierlichen Lernen verpflichtet fühlen, das Lernen der Mitglieder auf fundiertem Wissen gründet, Transparenz und Aufgabenorientierung gelebt werden und in der jede/r Verantwortung für seine Handlungen und Konsequenzen übernimmt (Popper & Lipshitz, 2000). Dementsprechend konstituieren die Normen Transparenz (*transparency*), Integrität (*integrity*), Aufgabenorientierung (*issue orientation*), eingehende Erforschung (*inquiry*) und Verantwortlichkeit (*accountability*) die **kulturelle Facette** des Modells organisationalen Lernens von Lipshitz et al. (2002). „Erst das Vorhandensein einer Lernkultur mit entsprechender Ausgestaltung stellt sicher, ob Lernprozesse überhaupt stattfinden (können) und in welcher Qualität Lernen im Unternehmen gefördert und umgesetzt werden kann“ (Sonntag & Stegmaier, 2008, S. 227).

Sonntag und Stegmaier (2008, S. 229) definieren „*Lernkultur* als Ausdruck des Stellenwertes, der dem Lernen im Unternehmen zukommt. Konkret handelt es sich um die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Denkmuster, Handlungsweisen und Rahmenbedingungen einer Organisation und ihrer Mitglieder hinsichtlich der Förderung und Pflege von Lernen im Unternehmen“.

Um die Breite des Begriffes Lernkultur zu veranschaulichen, seien an dieser Stelle die Dimensionen des Lernkultur-Inventars (LKI; siehe Sonntag & Stegmaier, 2008, S. 232) angeführt: Lernen als Teil der Unternehmensphilosophie (z.B. lernorientierte Leitlinien), Rahmenbedingungen für Lernen im Unternehmen (z.B. Organisationsstrukturen, Entgelt- und Anreizsysteme), Aspekte der Personalentwicklung (z.B. Reichweite und Nutzung von PE-Maßnahmen, Erfassung des Lernbedarfs), Formalisierung der Kompetenzentwicklung, Lernatmosphäre und Unterstützung durch Kollegen, lernorientierte Führungsaufgaben, Information und Partizipation (z.B. Lernen durch Wissensaustausch, interne Netzwerke zum Lernen und Wissensaustausch), Wissensaustausch des Unternehmens mit der Umwelt und Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Unternehmen (z.B. Anwendung des Gelernten und Transfersicherung).

Zusammenfassend lässt sich Lernkultur wie folgt charakterisieren (Friebe, 2005, S. 29-30): *Lernkultur*

- bezeichnet den Stellenwert, den Lernen im Unternehmen besitzt
- drückt sich in lernbezogenen Werten, Normen, Einstellungen und Erwartungen des Unternehmens und der Unternehmensmitglieder aus
- findet Ausdruck in neuen Lernformen und zeigt sich in förderlichen und unterstützenden (Rahmen-)Bedingungen für Lernen auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene.
- verfolgt mitarbeiter- und unternehmensbezogene Ziele. Dazu zählen die Kompetenzentwicklung, der Wissenserwerb und eine gesteigerte Innovations- und Veränderungsbereitschaft.
- Lernkultur kann über lernförderliche organisationale Bedingungen bzw. Merkmale bestimmt werden.

Schein (1995) nennt eine Reihe von Elementen, die eine lernförderliche Kultur kennzeichnen. So charakterisiert eine lernförderliche Kultur etwa die gemeinsame Überzeugung, dass alle *Mitglieder der Organisation* für das Funktionieren einer Organisation zentral sind. Menschen können und wollen lernen und das Schicksal der Organisation liegt in ihren Händen (ebd). Die Organisation lernt, wenn die einzelnen Individuen neues Lernen, gemeinsame mentale Modelle darüber entwickeln und sich das resultierende Lernergebnis in den handlungsleitenden Theorien niederschlägt. Lernen benötigt Diversität und (zusätzliche) Zeit (Schein, 1995). Unabdingbar sind nach Schein (1995) auch eine *offene und vollständige Kommunikation* (vgl. Popper & Lipshitz, 2000) und *systemisches Denken* (vgl. Senge, 1990b).

Teamwork ist ein wesentlicher Baustein einer lernförderlichen Kultur (Schein, 1995). Auch Senge (1990b) betont die Rolle des Teams für das Lernen von Organisationen. In Unternehmen herrscht jedoch oft große interne Konkurrenz und Teamwork wird viel mehr als notwendiges Übel zur Zielerreichung angesehen - zwischenmenschliche Beziehungen stellen häufig nur ein Mittel zum Zweck dar – beispielsweise zur Aufgabenausführung respektive des eigenen Erfolgs (vgl. Schein, 1995). Aufgabenorientierung, Vernachlässigung von Beziehungen und Gefühlen

(z.B. Angst) und ein Fokus auf das unmittelbar bevorstehende Geschehen erschweren jedoch offene Kommunikation und systemisches Denken, Aspekte, die für ein Lernen, das nicht auf individueller Ebene verhaftet bleiben soll, zentral sind (vgl. Schein, 1995).

Quellen von Lernhindernissen auf *Organisationsebene* haben ihren Ursprung meist in der Kultur³ einer Organisation und beziehen sich häufig auf das Organisationsklima, organisationale Beziehungen, sowie Systeme und Strukturen der Organisation (Sun & Scott, 2005). Ein *Organisationsklima*, in dem es nicht die nötige psychologische Sicherheit gibt, um unterschiedliche Meinungen zu äußern und auch verschiedene Wege auszuprobieren, stellt ein großes Hindernis für Wissenstransfer und organisationales Lernen dar (Milliken, Morrison & Hewlin, 2003; Sun & Scott, 2005; Vince & Saleem, 2004). *Psychologische Sicherheit* reduziert nach Schein (1995) die Angst zu lernen, welche eng mit dem Bedürfnis nach Vorhersagbarkeit und Stabilität verknüpft ist. Ebenso schreibt Edmonson (2000b), dass psychologische Sicherheit die Wahrscheinlichkeit solcher Verhaltensweisen erhöht, die einerseits als riskant und anstrengend empfunden werden (Hilfe suchen, experimentieren, Fehler diskutieren) und andererseits für Lernprozesse unabdingbar sind.

Kulturelle Normen weisen, wie bereits angedeutet, eine enge Verknüpfung mit psychologischen Aspekten, wie beispielsweise der psychologischen Sicherheit auf.

2.3.2. Psychologische Sicherheit und organisationales Schweigen

Psychologische Sicherheit (*psychological safety*) und ein Bekenntnis zur Organisation (*organisational commitment*) bilden die Basis der **psychologischen Facette** im Modell von Lipshitz et al. (2002).

³ „Während die Kultur als soziales Phänomen gilt, ist das Lernklima ein subjektives Phänomen: es sind die Wahrnehmungen der Organisationsmitglieder gefragt, nicht eine „soziale Lernrealität“ (Schilling & Kluge, 2004, S. 373).

Psychologische Sicherheit ist ein Zustand, in dem Personen keine Angst haben Fehler zu machen und offen und ehrlich darüber sprechen, wie sie denken und fühlen (ebd, S. 87). Lernkultur und psychologische Sicherheit beeinflussen sich wechselseitig, sodass einerseits aufgabenorientiertes, transparentes und verantwortungsbewusstes Handeln psychologische Sicherheit fördert und andererseits psychologische Sicherheit eine Basis schafft, sich mitzuteilen, transparent zu handeln und Verantwortung für Lernen und Fehler zu übernehmen.

Auf der *Ebene des Teams* zeigt sich, dass sozio-emotionale Bedürfnisse, die nicht ausreichend gestillt werden, beispielsweise fehlendes Vertrauen unter Teammitgliedern, ein Hindernis für Lernen darstellen können (Sun & Scott, 2005). Das Teamklima stellt eine wesentliche Determinante beim Transfer von Information vom Team zur Organisation dar - besonders Vergleichsprozesse mit anderen Teams und Auswirkungen auf die Positionierung des Teams innerhalb der Organisation beeinflussen die Weitergabe (Sun & Scott, 2005).

Die hierarchische Beziehung zwischen Vorgesetzten und Untergebenen scheint den *Mum-Effekt* (Rosen & Tesser, 1970), demzufolge Personen eher vermeiden schlechte Nachrichten (im Vergleich zu guten) mitzuteilen, zu verstärken (Milliken et al., 2003).

Individuelle Imperative sowie *organisationale Imperative* (individuelle Imperative auf Managementebene, vgl. Schein, 1995; vgl. Vince, 2001), die ihren Ursprung in dem Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit haben, führen häufig zu Verhaltensweisen, deren primärer Zweck die Aufrechterhaltung von sozialem Status, Macht und der eigenen Komfortzone ist und können folglich bedeutende (emotionale) Hindernisse für Lernen auf allen Ebenen (Individuum, Team, Organisation) in der Organisation sein (Sun & Scott, 2005).

Generell stehen starke *Emotionen* wie Angst (z.B. in Form der Angst seine Machtposition zu verlieren) in einem engen Verhältnis zu Abwehrreaktionen und können folglich ein Hindernis sein, Lernchancen anzunehmen (Vince, 2001; Zietsma et al., 2002). Häufig erwächst organisationale Politik erst aus Angst und Abwehrreaktionen - anders ausgedrückt - Politik und Machtstrukturen reflektieren häufig die Emotionen der Organisationsmitglieder und verstärken diese bis hin zur

Institutionalisierung (vgl. Vince, 2002; Vince & Saleem, 2004). Dieser Aspekt zeigt deutlich, dass Lernen an sich noch nichts über dessen Qualität aussagt und nicht nur positive Konsequenzen mit Lernen einhergehen (vgl. Vince & Saleem, 2004), wenngleich vielerorts dieser Eindruck entstehen mag. In der Grundaussage ähnlich definieren Crossnan et al. (1995, zitiert nach Bontis et al. 2002, S. 439) „Learning is a process of change in cognition and behaviour, and it does not necessarily follow that these changes will directly enhance performance.“ Vince (2002) ist der Auffassung, dass Organisationen Emotionen bzw. Abwehrstrategien (wie Projektion, Verleugnung und Vermeidung) als Wissen über die Organisation für organisationales Lernen verwenden sollten. Ebenso betont Argyris (1977) die Rolle von Abwehrverhalten, welches die Bereitschaft beeinflusst, Wissen mit anderen Organisationsmitgliedern zu teilen.

Morrison und Milliken (2000) entwickelten ein Modell des *organisationalen Schweigens (organizational silence)*, in dem davon ausgegangen wird, dass Organisationsmitglieder über soziale Ansteckung und kollektive Sinnbildung geteilte Annahmen über die Gefahr und / oder Sinnlosigkeit bilden, für ihre Ansichten offen einzutreten (bzw. generell mit Vorgesetzten zu kommunizieren). Die Ergebnisse von Milliken und seinen Kolleginnen (2003) deuten darauf hin, dass es keine Seltenheit darstellt, dass Angestellte das Gefühl haben, nicht über organisationale Themen und Probleme mit ihren Vorgesetzten sprechen zu können. Beispielsweise äußerte mehr als ein Drittel der Studienteilnehmer, dass sie nicht das Gefühl hätten, Probleme betreffend organisationaler Prozesse ansprechen zu können oder Vorschläge betreffend organisationaler Verbesserungen machen zu können (ebd). Die in der Studie genannten Gründe waren vielschichtig: einerseits dominierten Ängste vor Konsequenzen wie beispielsweise negatives Standing, Zerstörung von Beziehungen, Bestrafung, Sinnlosigkeit. Andererseits wurden individuelle Merkmale (Erfahrungsmangel, Beschäftigungsdauer), organisationale Merkmale (Hierarchie, Kultur, die Unterstützung keinen Wert beimisst) sowie das Verhältnis zum Vorgesetzten (keine Unterstützung, distanzierte Beziehung) als Gründe genannt (ebd).

Es ist anzunehmen, dass viele Themen, die als problematisch angesehen werden, aufgrund von generalisierten Annahmen über die Gefahr sich zu äußern,

nicht angesprochen werden (Morrison & Milliken, 2000). Das Schweigen scheint von Angestellten erst durch Gespräche mit und Beobachtung von Kollegen gelernt zu werden (Milliken et al., 2003), da beispielsweise die Mehrzahl der befragten Personen davon ausging, dass Probleme, die nicht von ihnen angesprochen wurden, auch Kollegen bewusst wären – diese jedoch ebenfalls schwiegen. Schweigen ist demzufolge ebenso ein kollektives Phänomen (Morrison & Milliken, 2000) und stellt ein bedeutendes Hindernis für den Wissenstransfer dar. Vince und Saleem (2004) legen dar, dass öffentliches Einstehen und Handeln die Angst einen Fehler zu begehen nicht nehmen kann, dass jedoch durch transparentes Denken und Handeln der kollektiven, jedoch unausgesprochenen, Praxis Fehler nicht zu kommunizieren, die Grundlage entzogen werden kann.

Das individuelle wie auch kollektive Schweigen von Organisationsmitgliedern kann für Unternehmen einen hohen Preis haben. Wenn positive Informationen eher nach oben kommuniziert werden als negative, fehlen negative Informationen, um Fehler entdecken und aus ihnen lernen zu können. Des Weiteren können neue Ideen und Einsichten von einzelnen Mitarbeitern nicht den feed-forward Prozess durchlaufen, da keine gemeinsame Interpretation erfolgen kann. Es kann kein gemeinsames Verständnis aufgebaut werden und auch keine Unterstützung eines Vorgesetzten, der die nötige Macht hätte, erlangt werden, um eine Idee einem größeren Forum zugänglich zu machen. Folglich bleibt dem Unternehmen unter Umständen eine wichtige Handlungsgrundlage für Weiterentwicklungen verborgen.

2.3.3. Politik und Machtausübung

Einen wesentlichen Beitrag in puncto psychologischer Sicherheit kann auch das Management leisten, indem es Lernen einen zentralen Stellenwert beimisst, Fehler bis zu einem gewissen Grad toleriert, indem sie als Teil des Lernens angesehen werden, Arbeitsplatzsicherheit garantiert und wechselseitiges Geben und Nehmen als Norm ansieht (vgl. *politische Facette* Lipshitz et al., 2002.)

Politik, Regeln und Budgets können je nach Handhabung organisationales Lernen fördern oder hindern. Im Sinne organisationalen Lernens gilt es

beispielsweise lernorientierte Entgelt- und Anreizsysteme sowie lernfreundliche Arbeitszeitenregelungen zu finden (vgl. Friebe, 2005). Es liegt an den formalen und informellen Wegen, die das Management beschreitet, ob beispielsweise genügend Zeit für Lernen zur Verfügung gestellt wird, Zielvereinbarungen motivierend wirken oder welcher Umgang mit Fehlern gepflegt wird.

Hinderlich können in diesem Zusammenhang *organisational Imperative* sein. Bei organisationalen Imperativen handelt es sich um individuelle Imperative auf der Ebene des Managements - sie sind meist politischer Natur und können bedeutende emotionale Hindernisse für den Transfer darstellen (Seo, 2003, zitiert nach Sun & Scott, 2005). Beispielsweise sind es nach Schein (1995) gängige Mythen, dass sich das Management auf quantifizierbare, harte Daten (z.B. Geld, Struktur) fokussieren müsse, während zwischenmenschliche Beziehungen nachrangig wären oder dass das Management kraft seiner Stellung in der Hierarchie und damit verbundenen Macht gewisse Vorrechte hätte, wie beispielsweise gewisse Informationen mit Untergebenen nicht zu teilen (vgl. Morrison & Milliken, 2000). Haltungen dieser Art scheinen auch das Phänomen zu begünstigen, dass Angestellte Probleme oder auch neue Ideen nicht an hierarchisch über ihnen stehende Personen (Vorgesetzte) kommunizieren (siehe Kap. 2.3.2.; z.B. Milliken et al., 2003; Morrison & Milliken, 2000).

Um jedoch individuelles Lernen zu integrieren und durch Institutionalisierung auf Organisationsebene zu bringen, bedarf es vor allem einer offiziellen Unterstützung und einem gemeinsamen Verständnis bzw. müssen neue Ideen durch Personen mit genügend Macht (respektiver formaler Macht) unterstützt werden und Ressourcen zugänglich sein, um den Integrations- und Institutionalisierungsprozess durchlaufen zu können (Zietsma et al., 2002). Es erscheint daher umso wichtiger, dass Führungskräfte ein Klima schaffen, welches ihren Untergebenen erleichtert, Fehler offenzulegen und neue Ideen zu äußern (siehe Kap. 2.3.2.).

Wie bereits im letzten Abschnitt (Kap. 2.3.2.) erläutert wurde, sind *Emotionen* und *Politik* innerhalb einer Organisation eng miteinander verknüpft und spielen bei der Entwicklung organisationalen Lernens eine tragende Rolle (Vince, 2002; Vince & Saleem, 2004). Beispielsweise verdeutlicht Vince (2002) in einem Fallbeispiel, wie

Prozesse, die individuelles Lernen unterstützen sollten, letztendlich die Lernfähigkeit einer Organisation einschränken können, wenn emotionale und politische Dynamiken nicht berücksichtigt werden. Des Weiteren zeigen Vince und Saleem (2004), wie negative Emotionen (Angst und Schuld) Reflexion und Kommunikation beeinträchtigen können und die Implementierung und Weiterentwicklung von Strategien, die organisationales Lernen ermöglichen sollen, untergraben können. Damit eine Organisation lernen kann, sei es nach Vince (2002) nötig, dass es im gesamten Unternehmen als legitim angesehen wird, dass Lernprozesse dazu führen, dass der Status-quo und auch Annahmen, die bestehende Machtverhältnisse stützen, hinterfragt werden. Emotionen wohnen Lernprozessen inne, wodurch Lernen sowohl Angst und Schuld als auch Risiko und Verantwortungsbereitschaft fördern und aufrechterhalten kann (Vince, 2002).

Es erscheint daher naheliegend, dass eine Politik, die Lernen ausschließlich im Verantwortungsbereich von Angestellten als Einzelpersonen sieht, Gefahr läuft, dass sie beim Einzelnen die Angst auslöst, Fehler zu begehen. Eine mögliche Folge der Angst sind Abwehrreaktionen. Beispielsweise können Schuldzuweisungen, die die Verantwortlichkeit vom Individuum auf externe Faktoren verschieben, der Angstreduktion dienen oder Fehler sowie neue Ideen werden nicht kommuniziert. Schuldzuweisungen, wie auch eingeschränkte Aufwärtskommunikation schränken jedoch die kollektive Reflexionsfähigkeit ein und hemmen die Kommunikation und den Wissenstransfer speziell zwischen verschiedenen hierarchischen Ebenen, sodass eine gemeinsame Sinnbildung oder auch die Unterstützung durch einflussreiche Personen nicht erfolgen kann und Lernprozesse bereits auf Stufe der Interpretation sowie Integration nachhaltig beeinträchtigt werden.

2.3.4. Lernmechanismen und Unternehmensstrukturen

Nach Lipshitz et al. (2002) stellen organisationale Lernmechanismen die **strukturelle Facette** organisationalen Lernens dar (siehe Kap. 2.2.1. Das Multifacetten-Modell von Lipshitz, Popper und Friedman) und werden als notwendige Voraussetzung für Lernen von Organisationen postuliert. Beispiele für *organisationale*

Lernmechanismen sind Mitarbeiterbeurteilungsgespräche, *after action* (bzw. *activity*) *reviews*, Schulungen, Lernwerkstätten, Qualitätszirkel, ebenso jedoch Abteilungen für strategische Planung und Qualitätskontrolle, welche unter anderem Informationen zu anderen verantwortlichen Einheiten, die auf deren Basis entsprechend handeln (sollen), weiterleiten (vgl. Lipshitz et al., 2002) oder die „Institutionalisierung eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses“ und die „Kultur offener Bürotüren, welche einen schnellen, unformalisierten Erfahrungsaustausch ermöglichen soll“ (Schilling & Kluge, 2004, S. 370). Das Fehlen von organisationalen Lernmechanismen stellt ein grundlegendes Hindernis für die Prozesse organisationalen Lernens dar.

Hinsichtlich lernförderlicher *Unternehmensstrukturen* sei an dieser Stelle angemerkt, dass flache Hierarchien, dezentralisierte Einheiten und flexible Systeme bei genügend Orientierungshilfen den Austausch von Wissen und Informationen erleichtern (Friebe, 2005). Organisationale Systeme und Strukturen können durch ihren Einfluss auf Zeit, Flexibilität und Komplexität Hindernisse generieren, ebenso wie Hindernisse (auf Ebene der Gruppe) aus Faktoren der Teamstruktur (z.B. Größe und zeitliche Restriktionen der einzelnen Mitglieder) erwachsen können (Sun & Scott, 2005).

2.3.5. Kontextuelle Aspekte

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erörtert, machen bestimmte Voraussetzungen organisationales Lernen wahrscheinlicher, wenngleich dies noch nichts über deren Qualität aussagt. Lipshitz et al. (2002) beschreiben die ***kontextuelle Facette*** anhand von fünf Komponenten, die (produktives) organisationales Lernen wahrscheinlicher machen: Fehler-Kritikalität (*error criticality*), umweltbedingte Unsicherheit (*environmental uncertainty*), Aufgabenstruktur (*task structure*), Nähe zur Hauptmission einer Organisation (*proximity to core mission*), lernorientierte Führungsbereitschaft (*committed leadership*).

Die Bereitschaft von Führungskräften, sich Verpflichtungen, die eine lernorientierte Führung mit sich bringt, zu stellen, scheint der einflussreichste kontextuelle Aspekt organisationalen Lernens zu sein. Ob und in welcher Form

Führungskräfte ihre Führungsverantwortung wahrnehmen, kann das Fehlen anderer (günstiger) kontextueller Voraussetzungen kompensieren bzw. diese beeinflussen (Lipshitz et al., 2002). Die Autoren gehen beispielsweise davon aus, dass Fehler, die sehr hohe Kosten verursachen, Lernen anregen, dass Veränderungen und Wettkampf Anpassung und somit Lernen erfordern. Des Weiteren hänge die Aufgabenstruktur eng mit der Qualität von Informationen und mit der Motivation zur kollegialen Kooperation zusammen (ebd). Letztlich ist es jedoch die Führungskraft, die die Vorgehensweise bestimmt und somit diese kontextuellen Faktoren beeinflussen kann.

Der Frage, durch welche Verhaltensweisen Führungskräfte Lernprozesse positiv beeinflussen können, soll im folgenden Kapitel besonders vor dem Hintergrund bereits erörterter kultureller, psychologischer und politischer Aspekte nachgegangen werden.

2.4. Die Führungskraft und ihr Einfluss auf organisationales Lernen

Im vorangegangenen Kapitel wurden organisationale Lernhindernisse, die besonders unter dem Verdacht stehen, produktivem organisationalem Lernen entgegenzustehen, einer genaueren Betrachtung unterzogen. Darauf aufbauend soll an dieser Stelle erörtert werden, wie Führungskräfte organisationales Lernen unterstützen und Lernhindernisse vermeiden bzw. überwinden helfen können.

Die Bedeutung von Führung für Lernen in Organisationen und von Organisationen wurde in der Literatur zum organisationalen Lernen und der lernenden Organisation immer wieder hervorgehoben (z.B. Senge, 1990b; Popper & Lipshitz, 2000), jedoch gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, in denen Führung und organisationales Lernen direkt miteinander untersucht wurden (Berson et al., 2006; Matsuo, 2012; Vera & Crossnan, 2004). Bedingungen zu schaffen, die kollektives Lernen ermöglichen und erhalten, ist nach Yukl (2009) eine der größten Herausforderungen für Führung auf allen Organisationsebenen. Um zu verstehen wie Führungskräfte Lernen beeinflussen können, kann die Identifikation von Hindernissen bzw. der Umgang mit diesen hilfreich sein (vgl. Yukl, 2009). Besonders

Führungskräfte, die sowohl Zugang zu Informationen von Individuen, Teams und der Organisation haben als auch besonderen Einfluss aufgrund ihrer politischen Stellung (Macht) haben, scheinen besonders geeignet, um Hindernisse organisationalen Lernens vermeiden zu helfen bzw. diese zu überwinden und sowohl ein lernförderliches Klima zu schaffen als auch eine lernförderliche Kultur zu verankern. Nach Popper und Lipshitz (2000) liegt es vor allem im Verantwortungsbereich von Führungskräften organisationalem Lernen eine hohe Priorität zu verleihen, organisationale Lernmechanismen einzubauen und zu institutionalisieren, die Werte einer Lernkultur zu verankern, psychologische Bedingungen, die kollektives Lernen erleichtern, zu gestalten und kontextuelle Faktoren für den Lerntransfer von der individuellen zur Organisationsebene zu schaffen.

Generell können Führungskräfte kollektives Lernen bzw. organisationales Lernen einerseits direkt durch entsprechende Kommunikation und Verhaltensweisen anregen und erleichtern und andererseits indirekt, indem sie relevante Programme, Systeme und Strukturen implementieren oder modifizieren (Yukl & Lepsinger, 2004, zitiert nach Yukl, 2009).

2.4.1. Verankerung und Förderung einer Lernkultur

Wie bereits mehrmals ausgeführt, kommt der Führungskraft eine wesentliche Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung und Beeinflussung einer lernförderlichen Kultur zu. Beispielsweise betont Friebe (2005) die Rolle der Führungskraft im Rahmen der Gestaltung einer Lernkultur. Die Führungskraft „fungiert als eine Art Multiplikator, in dessen Funktion sie lernbezogene Werte, Erwartungen und Einstellungen in Bezug auf die Bedeutung von Lernen im Unternehmen an die Mitarbeiter weitergibt. Andererseits unterstützt sie die Mitarbeiter in ihrer persönlichen Entwicklung und beim Lernen und fördert somit die Lernkultur im Unternehmen“ (ebd, S. 88). Eine Kultur, die durch psychologische Sicherheit, Partizipation und Offenheit gekennzeichnet ist, scheint Lernen besonders zuträglich zu sein (Bapuji & Crossnan, 2004; Berson et al., 2006).

Bedeutende Lernhindernisse kulturellen Ursprungs stellen beispielsweise der Glaube, dass das Top-Management die alleinige Verantwortung für Lernen trägt (Schein, 1995; Yukl, 2009) oder eine Wettkampfsorientierung unter den Organisationsmitgliedern dar (Schein, 1995). Jedoch läuft auch ein zu stark Individuen-orientierter Ansatz Gefahr, sich nachteilig auf organisationales Lernen auszuwirken (vgl. Vince, 2002). Entgegen einem vornehmlich top-down orientierten Wissenstransfer sollten, nach Auffassung der Autorin, Führungskräfte auf allen Ebenen helfen eine lernförderliche Kultur, in der gemeinsame Werte wie kontinuierliches Lernen, Fehlertoleranz, Erfahrung und Offenheit hochgehalten werden, zu verankern und ebenso bottom-up Prozesse zu fördern. Damit jedoch Führungskräfte auf allen Ebenen Lernen höchste Priorität beimessen, erscheint es nötig, dass CEOs und Top-Management organisationales Lernen als entscheidendes Erfolgskriterium ansehen (vgl. Vera & Crossnan, 2004).

Führungskräfte können einen wertvollen Beitrag leisten, indem sie ihre Mitarbeiter/innen ermutigen, traditionelle Methoden zu hinterfragen und motivieren, innovative sowie effektive Zugänge zu suchen (Yukl, 2009). Die Ergebnisse von Bezuijen, van den Berg, van Dam und Thierry (2009) lassen darauf schließen, dass Angestellte durch hohe und spezifische Lernziele sowie durch das Angebot von Lerngelegenheiten dazu angeregt werden können, sich an Lernaktivitäten zu beteiligen. Edmonson (2002b) unterstreicht die Rolle von Team-Führungskräften und spricht sich für die Wichtigkeit von klaren, herausfordernden Zielen aus, die in Einklang mit strategischen Organisationszielen stehen. Führungskräfte sollten einerseits ein Klima psychologischer Sicherheit schaffen und andererseits ebenso hohe, klare Erwartungen, die jedoch nicht mit autoritärem Verhalten einhergehen sollten, an ihre Unterebenen stellen (ebd). Ebenso bedeutend erscheint es, dass Führungskräfte die Aneignung von Fähigkeiten, die für kollektives Lernen von Individuen und Teams benötigt werden, anregen und erleichtern (Yukl, 2009). Des Weiteren kann eine Führungskraft, die eine inspirierende Vision äußert, leichter Unterstützung für innovative Veränderungen erhalten und somit organisationales Lernen fördern (ebd).

Führungskräfte sollten besonders darauf achten, dass sie sich nicht nur für die Entwicklung von High-Potentials engagieren, sondern dass sich im Sinne eines

kontinuierlichen respektive organisationalen Lernens alle Mitglieder einer Organisation weiterentwickeln müssen und dementsprechende Begleitung und Förderung benötigen (vgl. Benzjzen et al., 2009). Die Führungskraft sollte als Modell bzw. Vorbild fungieren (z.B. Viitala, 2004). Durch ihr persönliches Lernengagement, beispielsweise in Form von Unterstützung, die sie ihren Untergebenen zu Teil werden lässt, aber auch durch die eigene transparente Weiterentwicklung, kann die Führungskraft dem Mitarbeiter / der Mitarbeiterin als Modell dienen und Lernen fördern bzw. erleichtern und initiieren.

2.4.2. Einflussmöglichkeiten auf den Wissens-/Lerntransfer

Ein weiteres großes Hindernis können, wie im letzten Kapitel gezeigt, politische und psychologische Aspekte, die den Transfer von Informationen und Wissen (z.B. Sun & Scott, 2005) gefährden, darstellen. Führungskräfte können Individuen, Teams und Organisationen den Zugang zu Informationen erleichtern, indem sie ein Umfeld schaffen, das *psychologische Sicherheit* garantiert und in dem Fehler als Teil des Lernens angesehen werden. Hierzu kann die Führungskraft zu offener, transparenter Kommunikation ermuntern und geeignete Informationssysteme bzw. Lernmechanismen für den Wissensaustausch implementieren (z.B. Yukl, 2009; vgl. auch Lipshitz et al., 2002). Um organisationalem Lernen den Weg zu bereiten gilt es Personen das Gefühl zu geben, Fehler einräumen und Fehlentwicklungen kommunizieren zu können, um beispielsweise nicht weitere Ressourcen für die Weiterführung von kontraproduktiven Praktiken zu verschwenden (Yukl, 2009). Ein anderer Weg, um den Wissenstransfer und die gemeinschaftliche Entwicklung von Ideen zu unterstützen, ist die Anregung sozialer Netzwerke, mit welchen auch leichter politische Unterstützung für Innovationen zu erhalten ist (ebd.). Indem Führungskräfte dezentrale Untereinheiten mit umfassender Autorität schaffen, können Lernen und unternehmerische Aktivitäten in verantwortlicher Weise verfolgt werden (ebd.)

Das Fehlen von adäquaten *organisationalen Lernmechanismen* stellt ein bedeutendes Lernhindernis für Organisationen dar. Führungskräfte können nach Yukl (2009) organisationales Lernen erleichtern, indem sie Programme und Systeme

entwickeln, implementieren und unterstützen, die zur Entdeckung, Diffusion und Anwendung von neuem Wissen ermutigen und entsprechendes Verhalten belohnen. Teams können beispielsweise von Führungskräften dazu ermutigt werden *after-action* (auch *after-activity*) *reviews* durchzuführen, um erfolgreiche und ineffektive Prozesse zu identifizieren und es können Maße für kollektives Lernen und Wissensdiffusion entwickelt werden, um die Qualität und Verbesserungsmöglichkeiten kollektiven Lernens zu überprüfen - anders ausgedrückt, um lernen zu lernen (Yukl, 2009; vgl. Lipshitz et al., 2002). Amy (2008) betont, dass Führungskräfte Top Performer als Fachexperten ansehen sollten und mit ihrer Hilfe *best practices* erfassen können, die in weiterer Folge, wenn sie sich in den Prozessen, Strukturen, Systemen sowie sozialen Netzwerken des Top-Managements und anderer Experten niederschlagen (kurz: institutionalisiert werden), ein Lernen der Organisation bewirken können.

Basierend auf Lawrence et al. (2005) können Führungskräfte bei allen vier Prozessen des organisationalen Lernens eine treibende Kraft darstellen, indem sie je nach Erfordernis gezielte *politische Taktiken* anwenden.

„Influence is useful to overcome the ambiguity and uncertainty associated with interpretation, force facilitates the accomplishment of collective action in the integration process, domination overcomes potential resistance to change and thus supports institutionalization, and discipline supports the development of expertise that is necessary to foster intuition (S. 188-189).“

Wichtig erscheint in Bezug auf die Interpretation neuer Ideen, dass Führungskräfte einen guten Zugang zu informalen Netzwerken haben, neuen Ideen den entsprechenden Rahmen geben und helfen Ambiguität zu überwinden (vgl. Lawrence et al., 2005). Kraft ihrer formalen Autorität können Führungskräfte sicherstellen, dass entsprechend kollektiv gehandelt wird. Ihre direkten Verbindungen zu höheren Ebenen (Top-Management, CEO) erscheinen besonders für die Institutionalisierung auf Organisationsebene entscheidend (vgl. ebd).

Kollektive Ziele und sozial angepasste Formen der Machtausübung von in der Hierarchie höherstehenden Personen – Führungskräften – moderieren nach Bunderson und Reagans (2011) den Zusammenhang zwischen Macht- bzw.

Statusunterschieden und Lernprozessen. Macht und Statusdifferenzen können der Verankerung gemeinsamer Ziele, dem Experimentieren und der Risikobereitschaft sowie dem Wissenstransfer hinderlich sein, indem sie den Fokus auf Selbstschutz und Selbstwerterhöhung und nicht auf gemeinschaftliche Ziele lenken (ebd; vgl. Vince, 2002; Vince & Saleem, 2004). Umso wichtiger erscheint es, dass Führungskräfte ihre Macht situationsabhängig in sozial angepasster Form ausüben und somit helfen Lernprozesse trotz bestehender Machtunterschiede voranzutreiben.

Kürzlich untersuchte Matsuo (2012) Führungsverhalten, das Lernen am Arbeitsplatz⁴ erleichtert. Lernen am Arbeitsplatz kann als Lernen auf Gruppenebene oder als Subprozess von organisationalem Lernen gesehen werden (Matsuo, 2012, S. 611), wenngleich auch individuellem Lernen eine starke Bedeutung zukommt. Die Ergebnisse von Matsuo's Studie sprechen dafür, dass besonders die Reflexion von üblichen Praktiken eine zentrale Rolle für das Lernen am Arbeitsplatz spielt, und dass Reflexion durch klare Zielsetzungen und Rollenmodelle erleichtert wird. Es liegt daher der Schluss nahe, dass Führungskräfte als Vorbild fungieren sollten und sich um ein gemeinsames Verständnis sowie gemeinschaftliche Reflexion bemühen sollten, um sowohl feed-forward als auch feed-back Prozesse zu unterstützen (vgl. Kap. 2.2.2; 2.2.3).

2.4.3. Der Einfluss strategischer Führung – Transformationaler und transaktionaler Führungsstil

Wie bereits unter dem Punkt Lernkultur angedeutet, ist eine Unternehmensphilosophie, in welcher Lernen als Grundsatzziel formuliert ist, eine Grundvoraussetzung für organisationales Lernen. Anders ausgedrückt, CEO und

⁴ Die Untersuchung organisationalen Lernens auf Gruppenebene - beispielsweise kollektives Lernen unter dem Aspekt der Erschaffung gemeinsamer Bedeutungen und eines reflektierten Dialogs - trägt entscheidend zum Verständnis der Verbindung von individuellen Faktoren (wie Kognition und Verhalten) und Ergebnissen auf Organisationsebene bei (Edmonson, 2002a, zitiert nach Matsuo, 2012).

Top-Management müssen sich strategisch dem organisationalen Lernen verpflichten, damit Maßnahmen, die organisationales Lernen fördern, implementiert werden können und Führungskräfte aller Ebenen sich dem Thema Lernen verschreiben und entsprechende Handlungen setzen. Dementsprechend wird organisationales Lernen vielerorts als eine wichtige Aufgabe von strategischer Führung gesehen (z.B. Fiol & Lyles, 1985; Vera & Crossnan, 2004).

Yukl (2009) betont, dass für das Verständnis von organisationalem Lernen Theorien und Forschung, die multiple Ebenen (Individuum, Team, Organisation) umfassen, nötig sind und dass speziell kollektive Prozesse auf Ebene der Gruppe und Organisation eingeschlossen werden müssen. Des Weiteren führt Yukl (2009) aus, dass die traditionelle Führungsliteratur einen starken Fokus auf dyadische Theorien gelegt hat, diese jedoch die Einflussmöglichkeiten von Führungskräften auf kollektives Lernen nur begrenzt erklären könnten und kritisiert, dass Konzepten wie Team-Führung, strategischer Führung und geteilter Führung bisher nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Yukl (2009) erscheint es für organisationales Lernen wichtiger, zu verstehen, wie Führungskräfte (in ihrer Gesamtheit) in einem Unternehmen kollektives Lernen von Teams und Organisationen beeinflussen können, wenngleich auch das Wissen wie die einzelne Führungskraft Untergebene beeinflussen kann, von Relevanz ist.

Der Einfluss von strategischer Führung auf organisationales Lernen wurde beispielsweise unter dem Aspekt des Einflusses von CEO und Top-Management durch transaktionale und transformationale Führung (Vera & Crossnan, 2004) untersucht.

Transformationale Führung ist charakterisiert durch die Merkmale idealisierter Einfluss (Charisma), inspirierende Motivation, intellektuelle Stimulation und individueller Rücksichtnahme. Transformationale Führungskräfte inspirieren ihre Mitarbeiter mit ihrer Vision, schaffen Begeisterung für einen gemeinsamen Weg und leben Wertschätzung. Sie fordern und fördern ihre Mitarbeiter, indem sie anspruchsvolle Ziele vorgeben und Mitarbeiter zu eigenständigem Problemlösen und kritischem Denken und Handeln, das den Status quo und Gewohnheiten hinterfragt, anregen. Gleichzeitig stehen sie ihren Mitarbeitern auch unterstützend, ähnlich einem

Mentor oder Coach, zur Seite und gehen auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter ein.

Transaktionale Führung baut auf einem klaren Austauschverhältnis und Vereinbarungen beispielsweise über Ziele und Belohnungen auf. Innerhalb eines bestehenden Systems, versuchen transaktionale Führer die bestehende Kultur, Strategie und Struktur der Organisation zu stärken (Vera & Crossnan, 2004, S. 224). Vera und Crossnan (2004) kommen zu dem Schluss, dass sowohl ein transaktionaler als auch transformationaler Führungsstil organisationales Lernen unterstützen kann, wenn auch auf unterschiedliche Art und in verschiedenen Situationen. Nach Auffassung der Autorinnen hat *transformationale Führung* einen positiven Einfluss auf feed-forward und feed-back Lernprozesse auf individueller, Gruppen- und Organisationsebene, die institutionalisiertes Lernen hinterfragen. *Transaktionale Führung* könne sich hingegen bei der Verstärkung institutionalisierten Lernens positiv auswirken. Demzufolge liegt es nahe, dass sich in einer unsicheren, rasch verändernden Umwelt transformationale Führung positiv sowohl auf feed-forward als auch feed-back Lernprozesse auswirken kann, während ein transaktionaler Führungsstil jedoch nur in sicheren, stabilen Umwelten, vor allem zur Unterstützung von feed-back Prozessen, geeignet erscheint (vgl. Vera & Crossnan, 2004).

Ebenso weisen die Forschungsergebnisse von Jansen, Vera und Crossnan (2009) darauf hin, dass Verhaltensweisen, die einen transformationalen Führungsstil untermauern, zu generativem Denken beitragen und *exploratives* Vorgehen unterstützen, während transaktionale Führungsverhaltensweisen helfen bestehendes Wissen zu verbessern und zu erweitern und folglich in enger Verbindung mit *Exploitation* stehen.

Yukl (2009) hält sowohl transformationale als auch transaktionale Verhaltensweisen für geeignet, um sowohl Exploration (feed-forward) als auch Exploitation (feed-back) zu beeinflussen. Beispielsweise könne intellektuelle Stimulation nicht nur genutzt werden um neue Produkte und Märkte zu erschließen, sondern auch um bestehende Prozesse zu verbessern oder inspirierende Motivation könne nicht nur die Basis für eine gemeinsame neue Vision oder Strategie, sondern auch Vertrauen in institutionalisierte Praktiken und eine bereits existierende Vision

oder Strategie schaffen (siehe Yukl, 2009, S. 51). Andererseits können ebenso austauschorientierte Verhaltensweisen, wie beispielsweise die in Aussichtstellung von Belohnungen, sowohl als Anreize für neue Ideen, aber auch als Anreize für die Verbesserung von existierenden Prozessen, Produkten, Projekten etc. eingesetzt werden (ebd).

Amitay, Popper und Lipshitz (2005) untersuchten den Zusammenhang zwischen Führungsstilen und organisationalem Lernen mittels organisationaler Lernmechanismen und Werten organisationalen Lernens. Transformationale Führung und Werte organisationalen Lernens, sowie organisationale Lernmechanismen zeigten hohe positive Zusammenhänge, während transaktionale Führung und die Variablen organisationalen Lernens niedrige Zusammenhänge zeigten. Die Ergebnisse legen daher nahe, dass Verhaltensweisen, die transformationale Führung charakterisieren, günstig für organisationale Lernprozesse sind – so scheinen speziell Verhaltensweisen, die idealisierten Einfluss bzw. Charisma, inspirierende Motivation, intellektuelle Stimulation und individuelle Rücksichtnahme reflektieren einen entscheidenden Einfluss auf Werte organisationalen Lernens wie Transparenz, Aufgabenorientierung und Verantwortungsbereitschaft zu haben – Werte, die ein Klima für Lernen durch Organisationslernmechanismen schaffen.

Transformationale Führer nutzen den Dialog für das Erzielen von Konsens und die Etablierung von organisationalen Zielen (Vera & Crossnan, 2004). Im Gegensatz dazu fokussiert authentische Führung auf offenen und ehrlichen Dialog hinsichtlich potentiell schwieriger Themen, mit dem Ziel Machtkämpfe zu vermeiden und Transparenz und Offenheit - aufgrund welcher sich ein neues, gemeinsames Verständnis bilden kann – zu fördern (Mazutis & Slawinski, 2008). Die Autorinnen nennen diese Art des Dialogs *authentischen Dialog*. Seinen Ursprung sehen Mazutis und Slawinski (2008) in den Fähigkeiten zur Selbstbewusstheit (*self-awareness*), Selbstregulation (*self-regulation*) sowie der Fähigkeit, nicht nur sich selbst, sondern auch sein Umfeld zur Selbstreflexion heranzuziehen (*balanced processing*) und sich seinen Mitarbeiter/innen auch selbst zu offenbaren (*relational transparency*). Genannte Fähigkeiten erscheinen auch hinsichtlich des Rollenverständnisses von Führungskräften, insbesondere in Bezug auf deren Vorbildfunktion (siehe Viitala, 2004) relevant.

2.4.4. Führungsrollen

In Organisationen mit einem starken Fokus auf organisationales Lernen (respektive lernenden Organisationen bzw. Organisationen, die sich zum Ziel gesetzt haben, eine lernende Organisation zu werden) gewinnt die Führungsrolle an breiterer Bedeutung. Nach Senge (1990b) haben Führungskräfte die Rolle von Designern, Lehrern und Stewards und er betont, dass diese Rollen neue Fähigkeiten erfordern – beispielweise eine gemeinsame, transparente Vision sowie Werte zu bilden, existierende mentale Modelle zu hinterfragen sowie weiterzuentwickeln und systemisches Denken zu fördern. Yukl (2009) führt aus, dass Führungskräfte ihren Mitarbeiter/innen helfen sollten, sowohl das Auftreten von wichtigem Lernen zu erkennen, als auch die Implikationen für das Team oder die Organisation zu verstehen. Darüber hinaus könne die Führungskraft einen zentralen Beitrag hinsichtlich der Entwicklung geteilter mentaler Modelle über Ursache-Wirkungszusammenhänge leisten (ebd).

Genannte Verhaltensweisen stehen in enger Verbindung mit der Rolle des *Lehrers* nach Senge (1990b) oder der Rolle des *Orienteerer* (Anm.: Person, die Orientierungshilfen gibt), die Viitala (2004) als eine von vier Dimensionen von *Knowledge Leadership* anführt.

„Leadership that promotes learning is leadership where the leader, together with his / her subordinates, clarifies the direction of development, creates an climate which promotes learning, and supports learning processes at both individual and group level. The leader also inspires his / her subordinates towards continual personal development through his / her own example (ebd, S. 539)“

Knowledge Leadership charakterisiert die Führungskraft als Schöpfer eines psychologisch sicheren und unterstützenden organisationalen Klimas, als einen dem Lehrer oder Coach ähnlichen Unterstützer des Lernprozesses und als *Rollenmodell*, das durch sein eigenes Verhalten Lernen und Entwicklung anregen kann (ebd, S. 538-539).

Wenngleich die Rolle der Führungskraft als *Unterstützer* (von Lernen) sowohl in der Theorie als auch der Praxis betont wird, zeigen beispielsweise Ellinger und Bostrom (2002), dass in der gelebten Praxis die meisten Manager nicht meinen, entsprechende Fähigkeiten zu besitzen, um dieser Rolle gerecht werden zu können bzw. sich selbst nicht in dieser Rolle sehen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch Hughes (2004), in dessen Studie Vorgesetzte kaum durch direkte Einflussnahme Lernprozesse zu unterstützen versuchten und auch deren Untergebene keine Unterstützung suchten. Die Vorgesetzten beeinflussten lernen jedoch *indirekt* beispielsweise durch Aufgabendelegation, Erwartungen und Feedback (Hughes, 2004). Ellinger und Bostrom (2002) zeigten dementsprechend, dass Manager *Feedback* als eine wichtige Dimension des Lernprozesses sehen und Lernen Teil der Arbeit sein sollte.

Nach Amy (2008) ist die Rolle des Coachs und Mentors besonders für individuelles Lernen von Bedeutung, während die Basis für organisationales Lernen besonders die Förderung einer offenen, vertrauensvollen *Kultur* darstellt. Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse von Amy (2008) die Ähnlichkeit von unterstützenden Verhaltensweisen und den Komponenten transformationaler Führung. Kommunikative Kompetenz und emotionale Intelligenz stellen bedeutende Aspekte für die Förderung von Lernprozessen dar (ebd).

3. Methodik

Dieses Kapitel befasst sich mit der *Erhebung*, *Durchführung* und *Auswertung* der Daten, auf deren Basis die Fragestellung beantwortet werden soll. Zunächst wird die Fragestellung erläutert. Im Anschluss wird auf die Erhebungsmethode sowie die Auswertungsmethode eingegangen. Im Rahmen der Analyseschritte erfolgen überdies die Beschreibung der Stichprobe, Angaben zur Datenaufbereitung sowie die Darstellung des Kodierleitfadens.

3.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, das Rollenverständnis von Führungskräften in Bezug auf organisationales Lernen zu beleuchten und zu ergründen, wie Führungskräfte in ihrer Arbeit organisationales Lernen ermöglichen bzw. zu fördern versuchen.

Die Fragestellung, wie Führungskräfte organisationalem Lernen den Weg bereiten können, wird von zwei Forschungsfragen geleitet. Die erste Forschungsfrage hat das subjektive *Rollenverständnis* der Führungskraft zum Gegenstand. Die zweite Forschungsfrage befasst sich mit den *Verhaltensweisen*, die die befragten Führungskräfte in Bezug auf die Verankerung einer lernförderlichen Kultur respektive der Sicherstellung des Informationsaustausches und der Förderung des Lerntransfers zeigen.

3.2. Forschungsmethode und Erhebungsinstrument

Zur Beantwortung der unter 3.1. dargestellten Forschungsfragen wird ein *qualitativer Forschungszugang* gewählt. Mit Hilfe eines Leitfadeninterviews soll ein tieferes Verständnis für die Einflussmöglichkeiten der Führungskraft auf organisationales Lernen erworben werden.

Durch eine qualitative Befragung soll vor allem der subjektiven Sichtweise und der Komplexität des Erkenntnisgegenstandes Rechnung getragen werden. Qualitative Befragungen sind zumeist dadurch gekennzeichnet, dass der Gesprächsverlauf stärker durch die Befragten als durch den/die Interviewende/n gelenkt wird und somit besonders die Sichtweise der Befragten zur Geltung kommt.

In der vorliegenden Studie fiel die Wahl auf ein *offenes Leitfadeninterview*, da dieses einen etwas höheren Strukturierungsgrad als beispielsweise das narrative Interview aufweist und den Vorteil mit sich bringt, in die Erzählphase durch ergänzende Fragen steuernd eingreifen zu können, um spezifische Aussagen zu interessierenden Teilbereichen zu erhalten.

Dementsprechend wurde zur Unterstützung der Interviewdurchführung ein *Interviewleitfaden* ausgearbeitet. Der Interviewleitfaden für die vorliegende Studie wurde aufbauend auf den Inhalten des theoretischen Hintergrundes (siehe Kap. 2) konzipiert. Es wurden Erzählanreize formuliert, die Aufschluss über das subjektive Rollenverständnis der Führungskraft sowie die Förderung organisationalen Lernens geben sollten. Den Leitfaden für die Erstellung bildete die Förderung und Verankerung einer Lernkultur sowie der Förderung und Sicherstellung des Wissensaustauschs bzw. des Lerntransfers.

Es wurde überdies versucht, die Gesamtsituation im Unternehmen zu berücksichtigen sowie konkrete Beispiele aus dem beruflichen Alltag zu erfragen. Für den Fall, dass interessierende Aspekte von den Befragten nicht spontan berichtet werden, wurden im Leitfaden *ergänzende Fragen* formuliert, die es ermöglichten, für die Studie besonders relevant erscheinende Sachverhalte zu hinterfragen (siehe Anhang, 9.2. Interviewleitfaden).

Um das Hauptinterview nicht mit der Abfrage *soziodemographischer Daten* zu belasten, wurde vorab im Zuge eines Informationsbriefes, ein Kurzfragebogen zur Erfassung soziodemografisch relevanter Daten an die Interviewpartner/innen geschickt (siehe Anhang, 9.1. Informations- und Datenblatt).

3.3. Auswertungsmethode und Analyseschritte

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden durch die Durchführung der Interviews verbale Daten erhoben, die durch anschließende Transkription für eine qualitative Analyse (siehe Analyseschritte) aufbereitet wurden. Bei verbalen – nicht numerischen - Daten kommen vor allem qualitative Verfahren zur Auswertung in Betracht (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die *qualitative Inhaltsanalyse* dient einer schrittweisen Herausarbeitung von zentralen Themen und Bedeutungen (vgl. Bortz & Döring, 2006). In dieser Arbeit wurden beide Forschungsfragen mittels der Auswertungstechnik der *inhaltlichen Strukturierung* nach Mayring (2008) bearbeitet.

Im folgenden Abschnitt wird das inhaltsanalytische Vorgehen im Rahmen dieser Studie anhand der Schritte des allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells von Mayring erläutert, welches folgende Stufen umfasst:

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakteristika des Materials
- Richtung der Analyse
- Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der Analysetechnik
- Definition der Analyseeinheit
- Analyse des Materials
- Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage

3.3.1. Material und Stichprobe – Datenaufbereitung und Stichprobenbeschreibung

Festlegung des Materials

In diesem ersten Schritt wurde definiert, auf welchen Daten die Analyse basieren soll. In der vorliegenden Arbeit wurden jene Abschnitte der Interviewprotokolle ausgewertet, die in Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen. Berichteten Führungskräfte in den durchgeführten Interviews Meinungen und Erfahrungen, die

keinen Bezug zu den relevanten Themenbereichen hatten, so wurden diese Abschnitte in der Auswertung nicht berücksichtigt.

Analyse der Entstehungssituation

Die Analyse der Entstehungssituation bezieht sich auf die Darstellung der konkreten Erhebungssituation, welche unter anderem die Nennung von Zeit und Ort des Interviews sowie die Angabe beteiligter Personen umfasst.

In der vorliegenden Studie wurden zur Wahrung der Anonymität Orte und Namen verschlüsselt. Der Interviewort war von den Studienteilnehmer(inne)n frei wählbar. Überdies wurde den Führungskräften alternativ ein Interview im Rahmen einer Telefon- oder Videokonferenz angeboten. 9 der 11 Studienteilnehmer entschieden sich für eine Telefonkonferenz, welche zu einer vereinbarten Zeit mittels Skype durchgeführt und mit Hilfe eines Call Recorder aufgezeichnet wurde. Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten. Mit Ausnahme eines Interviews waren keine weiteren Personen außer der zu befragenden Person und der Interviewerin anwesend.

Alle interviewten Personen waren bereits zuvor mittels einer zu unterzeichnenden Einverständniserklärung, welche einem vorab übermittelten Kurzfragebogen zu Personendaten und einem Informationsblatt zum Studieninhalt beigelegt war, über die Aufnahme der Interviews und deren anschließende Weiterverarbeitung inklusive Datenschutzbestimmungen und Anonymisierung in Kenntnis gesetzt worden.

Die Stichprobe bestand aus 4 weiblichen und 7 männlichen Führungskräften des mittleren und oberen Managements im Alter von 37 bis 64 Jahren mit Unternehmensstandort Österreich, Schweiz und den Niederlanden.

Der folgenden Übersicht können besonders relevante Daten wie beispielsweise die Führungsposition, Führungsebene, Kontrollspanne und Führungserfahrung entnommen werden.

Tabelle 3

Stichprobenbeschreibung.

	F1	F2	F3	F4
Alter	37	49	64	46
Geschlecht	m	m	m	m
Höchste abgeschlossene Bildung	Studium der Betriebswirtschaft (Master)	Master of Science	Studium der Betriebswirtschaft (Magister) & Psychologie (Doktorat)	Lehrabschluss Bürokaufmann
Branche	Management-Weiterbildung und Beratung	Information & Communication Technology	Industrie	Automobilzulieferer
Position	Mitglied der GL	Vizedirektor, Mitglied der GL	Ehem. HR-Leiter	Leiter Beschaffung
Führungsebene	Geschäftsleitung	Geschäftsleitung	Ehem. Vorstandsmitglied	Abteilungsleitung (direkt GL unterstellt)
Ø Anzahl MA	7	4 (120)	15	8
Führungserfahrung (Ø in Jahren)	7,5	15	40	16
Im Unternehmen seit (Ø in Jahren)	7	16	-	13
	F5	F6	F7	F8
Alter	46	53	38	43
Geschlecht	w	m	w	w
Höchste abgeschlossene Bildung	Matura	Studium der Betriebswirtschaft (Doktorat)	MBA Major in Business Development	Studium der Betriebswirtschaft / Org.berat. & Coaching
Branche	Tourismus- und Freizeitbranche	Organisations- & Führungskräfte beratung	Tourismus	Automobil
Position	Geschäftsleiterin	Geschäftsleiter	Leiterin Organisationsentwicklung	Leiterin Organisations- & Personalentwicklung
Führungsebene	Geschäftsleitung	Geschäftsleitung	Kader	Abteilungsleitung
Ø Anzahl MA	15	110 (vor Beratungstätigkeit)	45	4 (300)
Führungserfahrung (Ø in Jahren)	10	25	22	13
Im Unternehmen seit (Ø in Jahren)	10	3	2,5	1
	F9	F10	F11	
Alter	51	49	44	
Geschlecht	w	m	m	
Höchste abgeschlossene Bildung	Studium der Rechtswissenschaften (Doktorat)	Studium der Betriebswirtschaft	Berufsschule	
Branche	Unternehmensberatung	Management-Weiterbildung und Beratung	Systemgastronomie	
Position	Geschäftsinhaberin; CEO ad interim	Geschäftsleiter	Direktor Store Development (Kontinentaleuropa)	
Führungsebene	Geschäftsleitung	Geschäftsleitung	Abteilungsleitung (überregional)	
Ø Anzahl MA	30 (je nach Interimsmandat; vor Beratung 150)	55	6 (10)	
Führungserfahrung (Ø in Jahren)	15 Jahre	22	20	
Im Unternehmen seit (Ø in Jahren)	2,5	18	2	

Formale Charakteristika des Materials

In Anschluss an die Interviewdurchführung wurden die mittels Call Recorder bzw. Diktiergerät aufgezeichneten Interviews mit Hilfe des Programmes F4 transkribiert. Transkription stellt die Verschriftlichung gesprochener Worte dar. In der vorliegenden Studie wurde nach zunächst wortgetreuer Übernahme eine wörtliche Übertragung in „normales“ Schriftdeutsch vorgenommen und lautsprachliche Äußerungen, Sprechpausen etc. nicht transkribiert. Die zusätzliche Erfassung von nonverbalen Ereignissen, lautsprachlichen Äußerungen oder Ähnlichem erschien für das vorliegende Forschungsinteresse nicht von Bedeutung, da diese keinen inhaltlichen Mehrwert boten. Des Weiteren wurden mit dem Ziel einer leichteren Weiterverarbeitung Äußerungen im Dialekt dem Schriftdeutsch angeglichen und grundlegende Fehler im Satzbau verbessert.

3.3.2. Analyse des Materials – Richtung, Technik, Kategoriensystem

Richtung der Analyse

Die Interviews zielen darauf ab, dass Führungskräfte ihr Erleben und Verhalten in Bezug auf organisationales Lernen reflektieren und über bisherige Erfahrungen berichten. Die Richtung der Analyse ist dementsprechend auf das subjektive Erleben der eigenen Rolle und auf lernförderliches Verhalten in Bezug auf die Beeinflussung organisationalen Lernens gerichtet.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

In dieser Studie wurden die in 3.1. dargestellten Forschungsfragen vor dem in Kap. 2 dargestellten theoretischen Hintergrund untersucht.

Bestimmung der Analysetechnik

Im Zuge dieses Analyseschritts soll festgelegt werden, welches inhaltsanalytische Verfahren zur Anwendung kommt. Mayring (2008) unterscheidet mit Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung drei Grundformen des Interpretierens. Nach Mayring (2008, S. 58) ist das Ziel der *Strukturierung*

"bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ Die *Zusammenfassung* zielt darauf ab, das Material so zu reduzieren, dass nur wesentliche Inhalte erhalten bleiben (vgl. ebd). Mittels *Explikation* wird an unklare Textstellen zusätzliches Material, das das Verständnis erweitern und die Textstelle erklären soll, herangetragen (vgl. ebd).

In dieser Arbeit wurde die Technik der Strukturierung angewandt. Mayring (2008) unterscheidet vier Formen der Strukturierung - namentlich formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung. Die im Rahmen dieser Studie vorliegenden Interviewprotokolle wurden mittels *inhaltlicher Strukturierung* ausgewertet, da diese die Zusammenfassung zu bestimmten Themenbereichen ermöglicht.

Definition der Analyseeinheit

Während die *Kodiereinheit* den kleinsten Auswertungsbestandteil, der unter eine Kategorie fällt, festlegt, legt die *Kontexteinheit* den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann (vgl. Mayring, 2008, S. 53). Die *Auswertungseinheit* bezieht sich auf die Abfolge sowie die Häufigkeit, in der Textbestandteile in die Analyse einfließen (vgl. ebd). Das Material wurde zumeist in Form von Absätzen, welche zum Zweck einer größeren Übersichtlichkeit gebildet wurden und überwiegend aus einem bis zwei Sätzen bestanden, den Kategorien zugeordnet. In Einzelfällen wurden Propositionen kodiert. Als Auswertungseinheit wurden sämtliche Fundstellen, die sich unter eine Kategorie subsumieren ließen, definiert. Jede Fundstelle floss nur einmal in die Analyse ein.

Analyse des Materials

Grundsätzlich lässt sich die Analyse in sieben Schritte gliedern (vgl. Mayring, 2008):

1. Theoriegeleitete Festlegung der Strukturierungsdimensionen
2. Zusammenstellung des Kategoriensystems
3. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien

4. Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnung
5. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
6. Im Zuge der Bearbeitung der Fundstellen: Überarbeitung und Revision des Kategoriensystems sowie von Kategorie-Definitionen
7. Ergebnisaufbereitung

„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (ebd, S. 89)“. Zu diesem Zweck wurde ein auf Basis des Theorieteils entwickeltes Kategoriensystem an das aus den Interviews stammende Textmaterial herangetragen (vgl. Mayring, 2008, S. 83).

Um festzulegen unter welchen Bedingungen ein Textbestandteil unter eine Kategorie fällt, wurden Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert. Durch Definitionen wird genau geregelt, welche Textteile unter eine Kategorie fallen.

Die Angabe von *Ankerbeispielen* trägt zu einem besseren Verständnis der Definitionen bei, indem konkrete Textstellen exemplarisch für die Kategorie angegeben werden. Um Abgrenzungsproblemen zwischen den einzelnen Kategorien vorzubeugen, wurden für den Zweifelsfall *Kodierregeln* formuliert, die eine eindeutige Zuordnung erleichtern.

Der Kodiervorgang wurde mit Hilfe der Auswertungssoftware Maxqda 11 durchgeführt. Alle Textstellen, die sich unter eine Kategorie subsumieren ließen, wurden systematisch aus dem vorliegenden Material extrahiert und die auszuwertende Paraphrase durch Hervorhebung gekennzeichnet. Die zu analysierenden Paraphrasen wurden mit Hilfe zuvor erstellter Codierungs-Memos pro Kategorie zusammengefasst. Die Verdichtung erfolgte nach den Regeln der Zusammenfassung unter Zuhilfenahme der Makrooperatoren der Reduktion (Auslassungen, Generalisierung, Konstruktionen, Integrationen, Selektionen, Bündelungen).

Das Kategoriensystem wurde laufend überarbeitet. Im Hauptdurchgang wurden alle Fundstellen den Kategorien zugeordnet, Paraphrasen hervorgehoben und Coding-Memos für die Ergebnisdarstellung erstellt. Die Vorgehensweise erlaubte

überdies eine Präzisierung von Subkategorien. In der vorliegenden Studie erfolgte die Kategorienbildung sowohl deduktiv aufgrund der Inhalte des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit sowie induktiv auf Basis des vorliegenden Interviewmaterials. Der Kodierleitfaden wurde dementsprechend im Verlauf des Auswertungsprozesses um Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln ergänzt.

Zur Veranschaulichung wird an dieser Stelle der Kodierleitfaden dargestellt, welcher das finale Kategoriensystem sowie entsprechende Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln umfasst:

Tabelle 4

Kodierleitfaden.

Definition der Kategorie	Ankerbeispiele
<p>Rollenverständnis</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf das bewusste Rollenverständnis der Führungskraft in Bezug auf organisationales Lernen beziehen.</p>	
<p>Rollenverständnis OL</p> <p>Textstellen, die das explizit geäußerte Rollenverständnis in Bezug auf organisationales Lernen zum Inhalt haben.</p> <p>Kodierregel: Textstellen, die eine Vorbildrolle, ein Rollenmodell thematisieren werden der Subkategorie Vorbild zugeordnet.</p>	<p>„Letztlich geht es immer darum, das System zu stärken, die einzelnen Mitarbeiter, aber eben auch auf der kollektiven Ebene die Organisation zu stärken. Initiatorin oder Katalysatorin.“ (F9, Abs. 15 und 16)</p> <p>„Für mich ist der Vorgesetzte, der Leader, der entscheidende Treiber und so wie er der entscheidende Treiber sein kann, kann er auch der größte Blockierer für das Entstehen von organisationalem Lernen, sein.“ (F6, Abs. 72)</p>
<p>Vorbild</p> <p>Textstellen, in der auf die Vorbildfunktion der Führungskraft eingegangen wird und thematisiert wird, welche Werte vorgelebt werden.</p> <p>Kodierregel: Textstellen, in denen der Schwerpunkt auf den Vorgang der Verankerung der Werte liegt und welche nicht im Rahmen der Ausübung der Vorbildfunktion genannt wurden, werden der Kategorie zugeordnet.</p>	<p>„Eine gute Führungskraft hat überdies eine Vorbildfunktion. Ist ein role-model. Eine Führungsperson, ob sie jetzt im unteren, mittleren oder oberen Management ist, muss diese Dinge auch vorleben können.“ (F6, Abs. 54)</p> <p>„...Ich möchte ein Vorbild sein in Bezug auf Commitment - im Vereinbarungen eingehen und auch einhalten.“ (F2, Abs. 57)</p>
<p>Verankerung von Werten</p> <p>Alle Textstellen, in denen sich die Führungskraft die Verankerung von Werten äußert.</p> <p>Kodierregel: Werte, die im Kontext der Vorbildfunktion genannt werden, fließen in die Kategorie Rollenverständnis (Subkategorie Vorbild) ein.</p>	<p>„Jeden Mitarbeiter, den wir neu anstellen oder auch die Bestehenden schwören wir gleichsam auf die Werte ein.“ (F2, Abs. 22)</p> <p>„An und für sich geht es in die Richtung, dass man das Thema Leistungskultur, Fehlerkultur, Feedback-Kultur bei uns verankern möchte... Verankern heißt natürlich nicht, dass man es auf einen Zettel schreibt, sondern es heißt, dass wir ständig in Workshops, in Sitzungen, in verschiedenen Gefäßen mit diesen Themen arbeiten müssen und sollen und wollen. Das</p>

	<i>Wollen ist hier besonders wichtig.“ (F8, Abs. 32)</i>
<p>Gemeinsames, ganzheitliches Verständnis und Handlungen</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf Aktivitäten der Führungskraft mit dem Ziel eines gemeinsamen, ganzheitlichen Verständnisses beziehen – beispielweise der Zusammenarbeit respektive ihrer Anregung, dem Vorwegnehmen der Zukunft, der Kommunikation einer Vision oder Wissensvermittlung bzw. Handlungen, die ein gemeinsames, ganzheitliches Verständnis stützen.</p>	
<p>Zusammenarbeit</p> <p>Textstellen, die sich auf Zusammenarbeit bzw. gemeinsame Handlungen und die Anregung Teamwork beziehen.</p> <p>Kodierregel: Textstellen, die das Verständnis Teil eines Teams zu sein, thematisieren, fließen unter geteiltes, ganzheitliches Verständnis ein.</p>	<p><i>„Es liegt ein starker Fokus auf Teamwork als Unternehmensziel. Heruntergebrochen bis hin zu meinen Mitarbeitern, stelle ich Zusammenarbeit in den Mittelpunkt - Zusammenarbeit mit Fachabteilungen, Zusammenarbeit mit unserem Schwesterwerk in HB. Das ist als Ziel definiert. Es gehört zum Lernen dazu.“ (F4, Abs. 34)</i></p>
<p>Bewusstheit und Antizipation</p> <p>Textstellen, die sich auf ein Bewusstsein für Veränderungen sowie das Vorwegnehmen der Zukunft beziehen.</p>	<p><i>„Lernen heißt für mich auch zu wissen, welche Projekte auch ein Schwesterwerk gestartet hat und zu hinterfragen, ob ich etwas bei Projektstart aus dem, was dort bereits im Rahmen der Projektbeschreibung beschrieben wurde, übernehmen kann, an ursprünglichen Fehlern vermeiden kann.“ (F4, Abs. 44)</i></p>
<p>Vision</p> <p>Textstellen, die sich auf die Kenntnis und Kommunikation der eigenen bzw. der Vision der Organisation beziehen sowie den Bemühungen den Mitarbeitern ihren Platz innerhalb dieser aufzuzeigen.</p> <p>Kodierregel: Textstellen, die die Vermittlung eines überspannenden Rahmens, der sich nicht explizit auf eine Vision richtet, thematisieren, fließen unter geteiltes, ganzheitliches Verständnis ein.</p>	<p><i>„Indem man sich dann mit den eigenen Leuten zusammensetzt und erklärt welchen Weg man gehen möchte, warum man etwas will, warum die größere Einheit etwas braucht, man die Sichtweisen aller abklärt und sich vergewissert ob alle eine ähnliche Auffassung haben. Man bespricht, wo jeder seinen Platz in Bezug auf diese Vision und die Ziele hat und diskutiert.“ (F3, Abs. 14)</i></p>
<p>Ganzheitliches, geteiltes Verständnis</p> <p>Textstellen, die die Aktivitäten der Führungskraft in Bezug auf ein geteiltes bzw. ganzheitliches Verständnis beschreiben.</p>	<p><i>„Beispielsweise können wir so auch verstehen, wo logistisch seine Probleme liegen oder sehen, wo wir ergänzend helfen können. Er kann uns</i></p>

<p>Kodierregel: Sofern ein ganzheitliches Verständnis in Bezug auf Fehler thematisiert wird, fließt dies beim Umgang mit Fehlern ein.</p>	<p><i>helfen und wir können ihm helfen und somit kann ich schlussendlich, was auch unsere Aufgabe ist, Kosten sparen.“ (F4, Abs. 28)</i></p>
<p>Kommunikation und Information Alle Textstellen, die sich auf ein Klima, das Austausch und Lernen begünstigt, Feedback, den Umgang von Fehlern, die informelle Kommunikation, Transparenz und die Steuerung des Tausches beziehen.</p>	
<p>Klima Textstellen, die sich auf die Schaffung eines Klimas, das Austausch und Lernen begünstigt, beziehen. Kodierregel: Aussagen zur informellen Kommunikation werden der Subkategorie informelle Kommunikation zugeordnet.</p>	<p><i>„Ein Klima des Nicht-Verurteilens. In dem Moment, indem jemand einen Blödsinn geäußert hat und alle gelacht haben, das gilt auch für die Organisationsebene, habe ich es unterbunden.“ (F3, Abs. 46)</i></p> <p><i>“Ich habe beim Team immer auch das Wohlbefinden, dass genug zu essen, zu trinken da ist etc., dass es eine lockere Atmosphäre, keine akademische, ist im Auge. Wie gesagt, in erster Linie versuche ich, dass die Menschen sich wohl fühlen und dadurch auch lernfähiger sind, weil sie sich öffnen.“ (F7, Abs. 24)</i></p>
<p>Feedback Textstellen, die sich auf Feedback-Aktivitäten wie das Geben, Nehmen und Fördern von Feedback beziehen.</p>	<p><i>„Ich bin eigentlich immer sehr darum bemüht, dass ich die Leute auch einlade, offen Feedback zu geben, natürlich auch mir gegenüber, aber auch untereinander, unter den Mitarbeitern, Feedback zu fördern und auch gegenüber Vorgesetzten eine gute Feedback-Kultur zu ermöglichen, wo die Wertschätzung sehr wichtig ist...“ (F9, Abs. 23)</i></p>
<p>Umgang mit Fehlern Textstellen, die sich auf den Umgang mit Fehlern, beispielsweise Fehlertoleranz und Fehlertransparenz beziehen. Kodierregel: Die Transparenz von Informationen und Handlungen im Allgemeinen, wird unter Transparenz behandelt.</p>	<p><i>„Dass man über Fehler diskutiert. Fehler nicht im Sinn von Fehler, sondern im Sinn von Irrtümer oder über Optimierungspotential.“ (F10, Abs. 8)</i></p> <p><i>„Dinge gehen schief - das passiert. Man muss lernen, welche Schlüsse man daraus zieht. Diese Fehlertoleranz ist ein wesentliches Element und hier sind sich viele Vorgesetzte oft selbst im Weg.“ (F6, Abs. 36)</i></p>
<p>Informelle Kommunikation</p>	

<p>Textstellen, die sich auf Aktivitäten in Bezug auf informelle Kommunikation respektive deren Stellenwert beziehen.</p> <p>Kodierregel: Textstellen, die informelle Gespräche in Bezug auf die Mitarbeitergespräche zum Inhalt haben, sind der Kategorie Lernmechanismen zuzuordnen.</p>	<p><i>„Es gilt Kaffeepausen zu schaffen, dass die Leute gemeinsam lunchen gehen, dass sie gemeinsame Anlässe haben, wo sie sich austauschen können oder auch Klausuren etc. Es sind hauptsächlich neben den traktierten Terminen, den formellen, die informellen Meetings, die besonders geeignet sind.“ (F10, Abs. 26)</i></p>
<p>Transparenz</p> <p>Textstellen, die sich auf transparente Kommunikation und Handlungen beziehen – vor allem im Sinne einer Transparenz von Ergebnissen, Zielen bzw. Erwartungen und Aufgaben.</p> <p>Kodierregel: Sofern Transparenz sich auf Fehler oder eine Vision bezieht, werden die Textstellen der Subkategorie Umgang mit Fehlern bzw. der Subkategorie Vision zugeordnet.</p>	<p><i>„Ein wesentliches Element des Austausches ist die Offenheit und die Transparenz. ... Das heißt einerseits, wenn man ganz oben beginnt, dass es für den Mitarbeiter klar sein muss, dass er immer wissen muss, wie es um das Unternehmen steht.“ (F6, Abs. 33 und 34)</i></p>
<p>Steuerung des Austausches</p> <p>Textstellen, die sich mit der Steuerung des Austausches beispielsweise der Moderation von Meetings, der Partizipation an Meetings oder der Berücksichtigung und Beeinflussung von gruppenspezifischen Prozessen befassen.</p> <p>Kodierregel: Sofern die Verankerung und Erklärungen von spezifischen Lernmechanismen thematisiert werden, fließen die Textstellen unter der Kategorie Lernmechanismen ein.</p>	<p><i>„Ich halte die Mitarbeiter auch dazu an, sehr wach zu sein - im Sinn von, dass sie auch Dinge, die sie erlebt haben, sei es mit Kunden oder am Markt, auch der Gruppe, dem Team, der Organisation weitergeben. ... Man muss mit Fragen aktiv auf die Leute zugehen und versuchen diese Aspekte immer wieder aus den Leuten rauszuholen...“ (F1, Abs.19 und 25)</i></p>
<p>Lernmechanismen</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf die Verankerung und Nutzung von Lernmechanismen im Allgemeinen sowie auf die Ebene des Individuums, Teams und der Organisation beziehen sowie Textstellen, die speziell die Förderung des einzelnen Mitarbeiters betreffen.</p>	<p><i>„Das zweite, wie ich das in meiner Abteilung handhabe, ist eine wöchentliche Abteilungsbesprechung. Man hat es zuvor auch immer wieder ansatzweise gemacht, aber seit Anfang des Jahres habe ich es bei mir wirklich als eine ständige Einrichtung eingeführt...“ (F4, Abs. 13)</i></p> <p><i>„Einerseits gibt es für die Gesamtorganisation am Donnerstagmorgen ein Meeting, wo die unterschiedlichen Bereiche gefragt werden, was sie gelernt haben - beispielsweise betreffend spannender Kundenbegegnungen oder was in gewissen Seminaren gelernt wurde und für unsere Organisation gebraucht werden kann.“</i></p>

	<p>(F1, Abs. 22)</p> <p>„...Klarheit hat, wo man steht und wie man gesehen wird... die man beispielsweise im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs oder Beurteilungsgesprächs erlangen kann... dann braucht es entsprechende Entwicklungsmaßnahmen... In diesem Zusammenhang spielt die Beschäftigung des Vorgesetzten mit dem Einzelnen eine ganz entscheidende Rolle.“ (F6, Abs. 17)</p>
<p>Anreize</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf monetäre Anreize, die Förderung der intrinsischen Motivation sowie flexible Arbeitszeitregelungen mit dem Ziel lernen zu fördern beziehen.</p> <p>Kodierregel: Sofern die Förderung der intrinsischen Motivation als Teil der individuellen Förderung von Mitarbeitergesprächen thematisiert wird, fließen die Textstellen in die Kategorie Lernmechanismen ein.</p>	<p>„Die monetäre Schiene sehe ich in diesem Zusammenhang überhaupt nicht. Das ist nicht wirklich ein Motivator. Natürlich muss die Entlohnung stimmen, das ist keine Frage. ... Ich denke, was für die Mitarbeitenden, die Menschen im Unternehmen, essentiell wichtig ist, ist dass sie Perspektiven, Lernperspektiven haben. Dass sie die Perspektive haben, zu wachsen - persönlich und fachlich. ... Sie müssen den Job gut machen können und auch eigenverantwortlich machen können.“ (F9, Abs. 47, 48 und 49)</p> <p>„Arbeitszeit ist ein sehr großer Motivator und ist auch ein sehr großes Thema einer gewissen individuellen Freiheit, die ich den Mitarbeitern als Führungskraft gebe.“ (F3, Abs. 82)</p>
<p>Organisationsstruktur</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf eine Abstimmung von Strukturen und Prozessen beziehen.</p> <p>Kodierregel: Strukturelle Rahmenbedingungen wie institutionalisierte Lernmechanismen und Anreize werden der Kategorie Lernmechanismen bzw. Anreize zugeordnet.</p>	<p>„Was ich hierbei wichtig finde, sind einfache Strukturen und schlanke Prozesse eingebettet in ein System, das in sich stimmig ist - in ein integriertes Management-System. Strategie und die daraus abgeleiteten Prozesse sind auf einander abgestimmt und die Strukturen passen zu den Prozessen.“ (F9, Abs. 41)</p>
<p>Macht und Entscheidungen</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf Machtverhältnisse, Machtausübung, Status und Austauschnormen (z.B. Reziprozität) sowie Entscheidungsprozesse und Selbstverantwortung beziehen.</p>	
<p>Machtausübung und Nutzen der hierarchischen Position</p>	<p>„...Es geht hier einmal darum, diese Macht in den</p>

<p>Textstellen, die sich auf die Art der Machtausübung sowie den Nutzen der hierarchischen Position beziehen.</p> <p>Kodierregel: Soweit sich die Machtausübung auf eigenverantwortliche Entscheidungen bezieht, werden die Textstellen der Subkategorie Entscheidungen und Eigenverantwortung zugeordnet.</p>	<p><i>Dienst der Sache zu stellen. Es geht hier nicht um das eigene Ego, sondern diese Macht richtig zu benutzen, um ein organisationales Umfeld zu kreieren, die dieses kontinuierliche Lernen ermöglicht...</i>“ (F6, Abs. 52)</p> <p><i>„Die Position nützt natürlich sehr, in dem Sinn, dass in der Hierarchie solche Themen top-down sehr gut eingebracht werden können...“</i> (F10, Abs. 28)</p>
<p>Entscheidungen und Eigenverantwortung</p> <p>Textstellen, die sich mit dem Treffen von Entscheidungen, dem Commitment zu Entscheidungen sowie dem Thema Eigenverantwortung auseinandersetzen.</p>	<p><i>„...und diese Schritte müssen auch durch Entscheidungen abgesichert sein. Sonst kommt es zu keiner neuen Veränderung, da es keine neue Baseline gibt...“</i> (F3, Abs. 66)</p> <p><i>„Es gilt hier auch auf die Selbstorganisation, die Selbstkontrolle und die Eigenverantwortlichkeit der Leute zu setzen.“</i> (F9, Abs. 43)</p>
<p>Realisierbarkeit</p> <p>Alle Textstellen, die sich auf den Stellenwert von Lernen, das Verhältnis von individuellem Lernen und organisationalem sowie die prinzipielle Machbarkeit organisationalen Lernens respektive des zeitlichen Faktors beziehen.</p>	
<p>Stellenwert</p> <p>Textstellen, die den Stellenwert von Lernen respektive dem Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen thematisieren.</p>	<p><i>„Wir haben schon einen Schwerpunkt auf der individuellen Entwicklung, dem individuellen Lernen. Auf der organisationalen Ebene gibt es sicher noch viel Aufholbedarf.“</i> (F1, Abs. 46 und 47)</p>
<p>Zeit</p> <p>Textstellen, die sich auf den Faktor Zeit beziehen.</p>	<p><i>„Wir sind jetzt daran die kollektive Intelligenz zu nutzen. Ich glaube das wird zu wenig eingesetzt, weil man so sehr im operativen Geschäft ist. Sei es hier, sei es wo anders.“</i> (F7, Abs. 45)</p>
<p>Entscheidende Faktoren</p> <p>Textstellen, die die Machbarkeit von Lernen in und von Organisationen auf einer Meta-Ebene thematisieren.</p> <p>Kodierregeln: Sofern die Führungskraft als entscheidender Faktor diskutiert wird, ist die Textstelle der Kategorie Rollenverständnis</p>	<p><i>„...dass die Leute merken, dass es Ihnen etwas bringt. Dann hat man die größte Hürde überwunden, wenn man das so weit bringt.“</i> (F2, Abs. 53)</p> <p><i>„Wenn Lernen Formalität wird, wenn das Vermitteln von Wissen zwar Teil einer</i></p>

zuzuordnen. Sofern der Faktor Zeit thematisiert wird, wird die Textstelle der Subkategorie Zeit zugeordnet.	<i>Philosophie ist, aber zu nichts führt außer zum Vermitteln des Wissens, dann trägt es meines Erachtens in der Gesellschaft nicht dazu bei Veränderungen durchzuführen...</i> “ (F11, Abs. 62)
---	--

Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage

Die Ergebnisse werden im Rahmen des Kapitels Ergebnisdarstellung deskriptiv beschrieben und im Rahmen des Kapitels Diskussion zusammenfassend diskutiert.

4. Ergebnisse

Im Rahmen des folgenden Kapitels werden die Hauptergebnisse der vorliegenden Studie deskriptiv beschrieben bzw. durch ausgewählte Zitate der Führungskräfte untermauert.

4.1. Rollenverständnis

Die Kategorie Rollenverständnis bezieht sich auf das explizit geäußerte Rollenverständnis der Führungskraft in Bezug auf organisationales Lernen sowie im Speziellen auf ihre Vorbildfunktion in Bezug auf Lernen.

Rollenverständnis in Bezug auf Organisationales Lernen

9 der 11 Führungskräfte hatten ein subjektives Rollenverständnis in Bezug auf organisationales Lernen im Bewusstsein verankert und beschrieben dieses (F1; F2; F3; F6; F7; F8; F9; F10; F11). Zwei der befragten Führungskräfte äußerten sich ausschließlich im Rahmen ihrer Vorbildfunktion zu ihrer Rolle in Bezug auf Lernen (F4; F5).

Die befragten Führungskräfte betonten die Rolle der Führungskraft, indem sie beispielsweise äußerten, dass das Top-Management organisationales Lernen in die Organisation zu tragen und einzufordern hätte bzw. die Führungskraft in die größere Organisationseinheit auszustrahlen hätte, indem sie sich als Treiber / Blockierer bzw. als Initiator und Katalysator von organisationalem Lernen bezeichneten (F2; F3; F6; F8; F9). Eine Führungskraft betitelte sich als Sender für Lernverhalten, eine andere als Lernbegleiter (F7; F8). Dieser Auffassung ähnlich sah sich eine Führungskraft in der Rolle das Verständnis zu vermitteln, wie Information, Wissen generiert werden kann, Ressourcen genutzt werden können, um das Geschäft und Unternehmen besser zu verstehen (F11). Es wurde als Aufgabe angesehen strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen für organisationales Lernen zu schaffen, Lernprozesse zu optimieren, Verbesserungs- und Innovationsprozesse zu steuern (F1; F2; F6; F8; F9; F10).

„Es gehört zur täglichen Führung, zur Führungsaufgabe von den einzelnen Mitgliedern des Top-Managements das in ihrer Organisation weiterzutragen und das auch einzufordern. Man muss das ständig einfordern - vergleichbar mit dem Ausspruch steter Tropfen höhlt den Stein.“ (F2, Abs. 52)

„...Hauptaufgabe ist es einen Rahmen zu schaffen, der es den Individuen in einer Organisation ermöglicht, sich als Individuum, als Team und später dann als Organisation entsprechend weiterzuentwickeln und zu entfalten. ... Für mich ist der Vorgesetzte, der Leader, der entscheidende Treiber und so wie er der entscheidende Treiber sein kann, kann er auch der größte Blockierer für das Entstehen von organisationalem Lernen, sein.“ (F6, Abs. 4 und 72)

„Das ist aus meiner Sicht eine zentrale Aufgabe. Die Organisation lebt von Lernen und Lernen heißt verändern, heißt neue Ideen aufnehmen - Innovation, und es ist die zentrale Aufgabe einer Führungskraft diese Prozesse zu steuern - Verbesserungsprozesse, Innovationsprozesse. Führung hat auch immer damit zu tun Menschen zu befähigen.“ (F10, Abs. 2)

„...Letztlich geht es immer darum, das System zu stärken, die einzelnen Mitarbeiter, aber eben auch auf der kollektiven Ebene die Organisation zu stärken. Initiatorin oder Katalysatorin.“ (F9, Abs. 15 und 16)

Vorbildfunktion

10 von 11 Führungskräften äußerten überdies, dass sie als Führungskraft eine Vorbildfunktion in Bezug auf Lernen hätten und versuchen Werte, die in Bezug auf Lernen relevant sind, vorzuleben (F1; F2; F3; F4; F5; F6; F7; F8; F9; F11). Besonders häufig wurden Verhaltensweisen genannt, die den Bereich der Kommunikation und Information betreffen, wie beispielsweise Feedback zu geben und zu nehmen, sich Wissen anzueignen und zu teilen, zu informieren, sich auszutauschen, neue Ideen einzubringen, Probleme zu kommunizieren. Weitere Aussagen bezogen sich unter anderem auf den Umgang mit Fehlern, die Lösungsorientierung, die Offenheit für Neues, die Neugierde, die Transparenz, die Zusammenarbeit und den Reflexionsprozess. Überdies wurde die Bedeutung der Verbindlichkeit, wonach die Führungskräfte eingegangene Vereinbarungen einhalten

sowie auch das Vorleben der Freude, Begeisterung und Leidenschaft für die eigene Arbeitstätigkeit thematisiert (F2; F9; F10).

„Eine gute Führungskraft hat überdies eine Vorbildfunktion. Ist ein role-model. Eine Führungsperson, ob sie jetzt im unteren, mittleren oder oberen Management ist, muss diese Dinge auch vorleben können.“ (F6, Abs. 54)

„In der Kommunikation - dass ich sicher sehr offen kommuniziere. Ich bin jemand der ausgesprochen stark Wissen teilt. Als Vorgesetzte habe ich immer einen Informationsvorsprung und diesen Vorsprung gebe ich weiter und behalte ihn nicht für mich, sondern ich kommuniziere und informiere. Ich denke, ich bin vom Typ eine motivierte Person - eine sehr motivierte Arbeitskraft, die die Freude, Spaß und Begeisterung für das, was sie macht, für das Unternehmen, weitergibt und mit den Leuten teilt.“ (F9, Abs. 57)

„Ich möchte ein Vorbild sein in Bezug auf Commitment - im Vereinbarungen eingehen und auch einhalten.“ ... „Ich denke ich bin sehr verbindlich. ... Meinen Worten folgen Taten - im Kleinen und im Großen. Wenn eine strategische Richtung eingeschlagen ist, dann ist die Umsetzung für alle spürbar und es gibt auch immer wieder klarerweise Standortbestimmungen. Es wird kommuniziert, es wird vermittelt, wo wir stehen. ... Aber auch im Kleinen bin ich verbindlich, wenn ich beispielsweise sage, dass wir dazu einen Termin machen, dann findet ein solcher Termin statt.“ (F2, Abs. 57 und F9, Abs. 59)

4.2. Verankerung von Werten

Um organisationales Lernen zu ermöglichen bzw. zu fördern, kommt der Verankerung von Werten eine besondere Rolle zu. Wichtig erscheint hierbei vor allem, dass diese nicht nur schriftlich festgehalten sind, sondern dass diese im Bewusstsein sind und hinterfragt sowie gelebt werden. Es wurden vor allem Werte, die einen Bezug zu einer Lern-, Leistungs-, Innovations-, Fehler- und Feedbackkultur haben, thematisiert. Beispielsweise werden Werte wie Offenheit für Neues und

Veränderung, die Bereitschaft sich weiterzubilden, kontinuierliche Verbesserung, Eigenverantwortung, Konfliktlösung, Reflexionsfähigkeit und Kundenorientierung zu verankern versucht.

„Wir haben in unseren Werten verankert, dass wir eine Basis oder Rahmenbedingungen schaffen wollen, die Lernen möglich macht. ... Ich glaube insbesondere dadurch, dass wir das überhaupt wollen, dass das Management es will und wir es in unsere Werte reingeschrieben haben. Es ist manifestiert. Es ist fast so etwas wie unsere Leitsätze. Jeden Mitarbeiter, den wir neu anstellen oder auch die Bestehenden schwören wir gleichsam auf die Werte ein.“ (F2, Abs. 10)

„Wir hatten gerade in der letzten Woche einen intensiven Workshop zu dem Thema Führungsverständnis - unserem gemeinsamen Führungsverständnis. An und für sich geht es in die Richtung, dass man das Thema Leistungskultur, Fehlerkultur, Feedback-Kultur bei uns verankern möchte. ... Verankern heißt natürlich nicht, dass man es auf einen Zettel schreibt, sondern es heißt, dass wir ständig in Workshops, in Sitzungen, in verschiedenen Gefäßen mit diesen Themen arbeiten müssen und sollen und wollen. Das Wollen ist hier besonders wichtig.“ (F8, Abs. 32)

„Das greift jetzt auch wiederum in das Wissen, in die Veränderungskultur hinein. Man weiß, dass Veränderung unter anderem nur dann passiert, wenn Dinge zig Mal wiederholt werden. Das heißt, die Wiederholung dieser Information, muss ich immer wieder repetieren. Ich muss immer wieder erklären, warum etwas so ist, warum wir etwas machen müssen. Das ist ein ganz entscheidender Punkt. (F6, Abs. 16)

„...an wen dieses organisationale Lernen ausgerichtet sein muss. Es darf ja kein Selbstzweck für die Organisation sein. So wie man sich strategisch immer eine Frage stellen kann: "Warum soll denn einer bei uns kaufen?"... Genauso muss dann im Bereich des Lernens, des organisationalen Lernens, der Gedanke an den Kundennutzen - der Gedanke an den Markt, und der Gedanke an den Kunden - immer in den Mittelpunkt gerückt werden...“ (F6, Abs. 74)

„...Die Werte, die wir versuchen zu finden, wenn wir neue Partner einstellen, ist von Haus aus die Bereitschaft sich weiterzubilden und sich mit der Materie auseinanderzusetzen. ... Das heißt wir versuchen Partner ins System oder in unsere Familie zu holen, die diese grundsätzliche Wissbegierde des Verstehens einfach haben.“ (F11, Abs. 25)

4.3. Gemeinsames, ganzheitliches Verständnis und Handlungen

Die Kategorie Gemeinsames Verständnis und Handlungen umfasst die Subkategorien Zusammenarbeit, Bewusstheit und Antizipation, Vision und ganzheitliches, geteiltes Verständnis.

Zusammenarbeit

Nachstehende Zitate zeigen, wie Führungskräfte organisationales Lernen fördern, indem sie beispielsweise Teamwork fördern bzw. Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit schaffen (F3; F4; F5; F9).

„Voneinander zu lernen ist die eine Sache, wichtig ist, dass sie sich als Team gut bewähren. Wichtig finde ich bzw. hilfreich finde ich anspruchsvolle Ziele zu setzen - natürlich herausfordernde, aber anspruchsvolle Ziele - das kittet die Teams. Es gilt die Diversität zu fördern - die Teams auch gemischt zusammenzusetzen, gut zusammenzusetzen - sei es geschlechtsspezifisch, sei es von den Kompetenzen.“ (F 9, Abs. 36 und 37)

„Es liegt ein starker Fokus auf Teamwork als Unternehmensziel. Heruntergebrochen bis hin zu meinen Mitarbeitern, stelle ich Zusammenarbeit in den Mittelpunkt - Zusammenarbeit mit Fachabteilungen, Zusammenarbeit mit unserem Schwesterwerk in HB. Das ist als Ziel definiert. Es gehört zum Lernen dazu.“ (F4, Abs. 34)

Bewusstheit und Antizipation

Die Ergebnisse in Bezug auf Bewusstheit und Antizipation verdeutlichen beispielsweise, dass Führungskräfte die Zukunft diskontieren, indem sie ein

Bewusstsein für Veränderung und ständige Entwicklung haben und einen laufenden Abgleich zwischen Ist- und Sollzustand vornehmen und Auswirkungen im Vorhinein bedenken (F3; F4; F5).

„Um in der Rolle der Führungskraft für eine operative Einheit die Rahmenbedingungen zu schaffen, um Veränderungen herbeizuführen, muss ich zuerst eine awareness haben, ob es ein Delta zwischen einem Soll- und Istzustand gibt. Wenn ich beispielsweise eine neue Einheit übernehme, muss ich mal schauen, wo die Abteilung steht. Gehen wir jetzt nicht davon aus, dass ich etwas Neues übernehme, sondern man muss sich ständig entwickeln. Man muss sich ständig als Führungskraft ansehen was der Istzustand ist. Den Ist-Zustand kann ich jedoch nur begreifen, wenn ich auch einen Sollzustand im Auge habe.“ (F3, Abs. 8)

„Lernen heißt für mich auch zu wissen, welche Projekte auch ein Schwesterwerk gestartet hat und zu hinterfragen, ob ich etwas bei Projektstart aus dem, was dort bereits im Rahmen der Projektbeschreibung beschrieben wurde, übernehmen kann, an ursprünglichen Fehlern vermeiden kann. Ein wenig abzuschauen. Wenn ich das Projekt starte, habe ich bereits einen kleinen Vorsprung im Gegensatz zu dem, der bei Null beginnen musste.“ (F4, Abs. 44)

Vision

Im Rahmen der Kategorie Vision wurde vor allem die Bedeutung der Kommunikation der Vision der Führungskraft und des Unternehmens respektive deren Erklärung und des ständigen Austauschs bezüglich der Vision thematisiert. Ebenso werden der Übereinstimmung der Vision der Führungskraft mit der Vision des Unternehmens sowie der Konsistenz von Handlungen und Zielen eine große Bedeutung beigemessen (F3; F6). Das Verständnis des Mitarbeiters in Bezug auf seinen Platz bzw. seine Aufgabe innerhalb der Vision wurde beispielsweise von einer Führungskraft als „Hebel“ für Veränderungen bezeichnet (F3).

„Indem man sich dann mit den eigenen Leuten zusammensetzt und erklärt welchen Weg man gehen möchte, warum man etwas will, warum die größere

Einheit etwas braucht, man die Sichtweisen aller abklärt und sich vergewissert ob alle eine ähnliche Auffassung haben. Man bespricht, wo jeder seinen Platz in Bezug auf diese Vision und die Ziele hat und diskutiert.“ (F3, Abs. 14)

„Ich muss auch als Unternehmen den Weg gehen. Ich muss als Unternehmen eine Vision, konkrete Ziele haben und diese Ziele und Vision kommunizieren können. ... Wenn ich es nicht bis ganz unten an die Maschine bringe, dann brauche ich mich nicht wundern, wenn mir die Leute nicht folgen.“ (F3, Abs. 25)

Ganzheitliches, geteiltes Verständnis

Nachstehende Beispiele zeigen auf, wie Führungskräfte versuchen, ein gemeinsames bzw. ganzheitliches Verständnis zu schaffen. Im Zentrum standen vor allem Bestrebungen, das ganzheitliche Verständnis in Bezug auf die Organisation und die eigene Aufgabe zu stärken als auch das Verständnis, Teil eines Ganzen – eines Unternehmens respektive eines Teams - zu sein (F3; F4, F5; F6; F7; F9; F11).

„Ich bin Anhänger davon, hinaus zum Lieferanten zu gehen und einen Lieferanten gemeinsam zu entwickeln ... Beispielsweise können wir so auch verstehen, wo logistisch seine Probleme liegen oder sehen, wo wir ergänzend helfen können. Er kann uns helfen und wir können ihm helfen und somit kann ich schlussendlich, was auch unsere Aufgabe ist, Kosten sparen.“ (F4, Abs. 26 und 28)

„...Es geht darum die Dialogfähigkeit der Leute zu stärken und das Verständnis, dass ich ein Teil des Ganzen bin und das Einzelgängertum in der Regel eigentlich nichts bringt, sondern dass wir nur gemeinsam als Team es schaffen die anspruchsvollen Ziele zu erreichen.“ (F9, Abs. 38)

„Deswegen starten alle unsere Führungskräfte, die neu in unser System kommen, ihre professionelle Laufbahn in einer Filiale - Mission verstehen, wie funktioniert es mit dem Kaffee, was passiert im Store, was machen unsere Partner im Store. Dieses Wissen muss einfach physisch vermittelt werden - das kann man nicht nur theoretisch mit einem Handout vermitteln.“ (F11, Abs. 20)

4.4. Kommunikation und Information

Einen Schwerpunkt innerhalb der Studie bildeten Denk- und Verhaltensweisen, die sich auf den Bereich der Rahmenbedingungen für Kommunikation, Information und Wissensaustausch bezogen. Die Kernbereiche stellten das Gesprächs- bzw. Lernklima, Feedback, der Umgang mit Fehlern, informelle Kommunikation, Transparenz sowie die Steuerung des Austauschs dar.

Klima

Die Aussagen der befragten Führungskräfte hoben die Bedeutung der Schaffung eines für Kommunikation und Lernen zuträglichen Klimas hervor. Die befragten Führungskräfte thematisierten beispielsweise, dass das Vertrauen in die Gesprächsbereitschaft der Führungskraft bzw. eine grundsätzliche Offenheit gegenüber neuen Ideen essentiell sei und hoben die Wertschätzung des Anderen hervor. Überdies wurde beispielsweise die Berücksichtigung der Gruppendynamik sowie die Einhaltung einer gewissen Gesprächskultur erwähnt und der Stellenwert einer nicht-akademischen Atmosphäre sowie von Settings, die nicht den klassischen Wissensinput in den Vordergrund stellen, hervorgehoben.

„Ein Klima des Nicht-Verurteilens. In dem Moment, indem jemand einen Blödsinn geäußert hat und alle gelacht haben, das gilt auch für die Organisationsebene, habe ich es unterbunden. Ich habe gesagt, dass es jeden treffen kann und abgeschwächt, dass es kein Blödsinn war. Ich habe versucht ein Klima der Entspanntheit zu säen. Dies führt nach einem längeren Prozess dazu, dass beispielweise im Rahmen eines solchen jour fixe auch Fragen gestellt werden.“ (F3 Abs. 46)

“Ich habe beim Team immer auch das Wohlbefinden, dass genug zu essen, zu trinken da ist etc., dass es eine lockere Atmosphäre, keine akademische, ist im Auge. Wie gesagt, in erster Linie versuche ich, dass die Menschen sich wohl fühlen und dadurch auch lernfähiger sind, weil sie sich öffnen.“ (F7, Abs. 24)

„Anders verhält es sich, wenn ich sage, dass die Leute ihre Ideen vorbringen sollen, sie auf den Tisch bringen sollen und wir sie diskutieren. ... Das Vertrauen der Mitarbeiter etwas auf den Tisch legen zu können, etwas diskutieren zu können und es wird nicht von Haus aus abgewürgt...“ (F4, Abs. 20 und 24)

Feedback

Genannte Aussagen bezogen sich sowohl auf das aktive Feedback geben als auch das Feedback nehmen und umfassten sowohl die Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeitendem als auch unter den Mitarbeitenden. Die befragten Führungskräfte sprachen sich immer wieder dafür aus, dass sowohl Positives wertschätzend gelobt als auch Unangenehmes angesprochen und Negatives konstruktiv besprochen werden sollte. Überdies wurde deutlich, dass es sich um einen kontinuierlichen, in den Arbeitsalltag integrierten Prozess, handeln sollte.

„Die Leute müssen für ihre Leistung gelobt werden und auf der anderen Seite, wenn etwas nicht funktioniert, ist konstruktives Feedback natürlich auch wichtig... Ich bin eigentlich immer sehr darum bemüht, dass ich die Leute auch einlade, offen Feedback zu geben, natürlich auch mir gegenüber, aber auch untereinander, unter den Mitarbeitern, Feedback zu fördern und auch gegenüber Vorgesetzten eine gute Feedback-Kultur zu ermöglichen, wo die Wertschätzung sehr wichtig ist...“ (F9, Abs. 22 und 23)

„Während dem Jahr bin ich eigentlich immer sehr darauf bedacht aktiv Feedback zu geben. ... Nur mit Feedback, aktivem Feedback geben, weiß der andere, woran er ist. ... Für mich ist es ganz wichtig, dass sich die Schlaufe schließt und das Schließen ist Feedback geben.“ (F2, Abs. 15 und 59)

„Ein ganz wichtiger Punkt ist der Feedback-Punkt. Das ist ein ganz entscheidender Punkt in der Informations- und Kommunikationskultur, dass die Mitarbeiter auch lernen und dazu ausgebildet werden, dass sie sich gegenseitig Feedback geben können und im täglichen Leben dazulernen.“ (F6, Abs. 65)

Umgang mit Fehlern

Im Zentrum der Aussagen der Führungskräfte stand eine Fehlerakzeptanz und Fehlertoleranz sowie die Bedeutung einer Fehlertransparenz. Mit einer Fehlertransparenz waren Aussagen verbunden, die beispielsweise thematisierten, dass Fehler eingestanden, dokumentiert oder dem Team im Rahmen von Besprechungen zugänglich gemacht werden. Einen Schwerpunkt bildeten einerseits Aussagen, die das Verhalten, die Offenheit der Führungskraft bzw. die Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter/in als entscheidenden Faktor identifizierten. Andererseits wurde die gesamtheitliche Erfassung der Bedeutung eines Fehlers aus Sicht des Unternehmens bzw. involvierter Prozesse und eine aus dem Fehler ableitbare Anpassung bzw. Optimierung als zentral eingeschätzt.

„...Manchmal werden Fehler laufend gemacht und sie werden laufend gemacht, weil man sich nicht ausreichend mit den Grundlagen beschäftigt. Das heißt für mich als Führungskraft, dass die Ursachenforschung aus Sicht des Gesamtbildes extrem relevant ist - zu sagen, was kann ich tun, um das Arbeitsumfeld meiner Partner so zu gestalten, dass die Fehlerhäufigkeit drastisch reduziert wird. ... und B, was kann ich tun, damit der Partner, der den Fehler gemacht hat, daraus so viel Erfahrung zieht, und in seiner persönlichen Entwicklung so viel mitnehmen kann, dass er nicht nur den Fehler nicht mehr macht, sondern möglicherweise auch einem anderen Partner dabei helfen kann, einen ähnlichen Fehler zu vermeiden...“ (F11, Abs. 32 und 33)

„...Dinge gehen schief - das passiert. Man muss lernen, welche Schlüsse man daraus zieht. Diese Fehlertoleranz ist ein wesentliches Element und hier sind sich viele Vorgesetzte oft selbst im Weg. Sie wollen das und sie sprechen es aus, aber in Wirklichkeit kreieren sie ein Klima, in dem es gar nicht möglich ist. Zum organisationalen Lernen gehört es auch dazu, dass Fehler akzeptiert werden. (F6, Abs. 36)

„Wir suchen nicht nur den Schuldigen zu finden, sondern die Ursache - nicht nur das Symptom zu bekämpfen und das Feuer zu löschen, sondern den Prozess ganz nach vorne zu stellen und zu fragen wie es passieren konnte.

Wir fördern auch Fehler, damit sie auch an ihre Grenzen kommen.“ (F7, Abs. 32 und 33)

„Dass man über Fehler diskutiert. Fehler nicht im Sinn von Fehler, sondern im Sinn von Irrtümer oder über Optimierungspotential.“ (F10, Abs. 8)

Informelle Kommunikation

Einen immer wiederkehrenden Schwerpunkt bildeten Aussagen zur Bedeutung der informellen Kommunikation, die besonders die Wichtigkeit des sozialen Aspekts, des Austausches unter den Mitarbeitenden und der Beziehungsebene zwischen der Führungskraft und dem Mitarbeitenden, in den Fokus stellten.

„Es gilt Kaffeepausen zu schaffen, dass die Leute gemeinsam lunchen gehen, dass sie gemeinsame Anlässe haben, wo sie sich austauschen können oder auch Klausuren etc. Es sind hauptsächlich neben den traktierten Terminen, den formellen, die informellen Meetings, die besonders geeignet sind.“ (F10, Abs. 26)

„Ich bin der Meinung und habe gemerkt, dass der soziale Aspekt unheimlich wichtig ist und dass der meiste Input oder das meiste Lernen, auch wenn sie tagsüber das Seminar hatten, abends bei einem Drink oder beim Essen erfolgt. Solche Sachen versuche ich zu machen.“ (F7, Abs. 22)

„...Es nützt überhaupt nichts sich nur einmal im Jahr toll auszutauschen. Meistens geht der Mitarbeiter motiviert weg und dann passiert nichts. Dieses Thema Austausch ist letztendlich ein Beziehungsthema.“ (F3, Abs. 93)

Transparenz

Aussagen zur Transparenz betrafen sowohl die Ergebnistransparenz als auch die Transparenz von Zielen und Erwartungen. Transparenz wurde von den Führungskräften sowohl als Ziel des Austausches aufgefasst als auch als Ergebnis, dass durch den Austausch entsteht.

„Ein wesentliches Element des Austausches ist die Offenheit und die Transparenz. Das heißt einerseits, wenn man ganz oben beginnt, dass es für

den Mitarbeiter klar sein muss, dass er immer wissen muss, wie es um das Unternehmen steht.“ (F6, Abs. 33 und 34)

„Die Kommunikationsthematik zieht sich durch alle Bereiche. Wenn ich die Ziele nicht kommunizieren kann, warum jemand etwas machen soll und was ich mir von einer Person erwarte, was andere sich von jemanden erwarten, dann kann man nicht weiterkommen.“ (F3, Abs. 33)

„...und letztendlich eine transparente Kommunikation, dass es für die Menschen im Unternehmen nachvollziehbar ist, was passiert.“ (F9, Abs. 24)

Steuerung des Austausches

Die Kategorie Steuerung bezieht sich vor allem auf Ergebnisse, welchen zu Folge die befragten Führungskräfte mehrheitlich versuchen den Ablauf des Informationsaustausches zu steuern und aktiv zu moderieren, den Wissensaustausch zwischen den Mitarbeiter(inne)n anzuregen sowie die Beteiligung der Mitarbeitenden zu regeln bzw. sicherzustellen. Einen weiteren Aspekt stellte die Berücksichtigung und Steuerung der Gruppendynamik innerhalb von Meetings sowie die zeitliche Nähe von Ereignis und Kommunikation bzw. der permanente Austausch zwischen den Mitarbeitenden sowie der Mitarbeitenden mit der Führungskraft dar.

„Ich halte die Mitarbeiter auch dazu an, sehr wach zu sein - im Sinn von, dass sie auch Dinge, die sie erlebt haben, sei es mit Kunden oder am Markt, auch der Gruppe, dem Team, der Organisation weitergeben. ... Man muss mit Fragen aktiv auf die Leute zugehen und versuchen diese Aspekte immer wieder aus den Leuten rauszuholen...“ (F1, Abs.19 und 25)

„Das Thema Lernen muss in jedem Meeting, in jedem Gespräch der Leitfadener sein.“ (F10, Abs. 9)

„Dies (Anm. jour fixe) hat einen Austausch angeregt. Man muss dann diesen Austausch fördern und im Sinn der Awareness und der Gruppendynamik aufgreifen und wieder im Einzelgespräch oder Kleingruppengespräch die Dinge weitertreten. ... Das Teuflischste bei den Tools wie auch bei den Fehlern ist, wenn man nicht kommuniziert - dass man nicht die

Gruppendynamik aufgreift. Wir spüren was wir tun sollen, tun es aber nicht.“
(F3, Abs. 39 und 44)

4.5. Lernmechanismen

Zehn der elf Führungskräfte äußerten, dass sie Lernmechanismen auf der Ebene des Individuums, des Teams bzw. der Organisation verankern oder gezielt nutzen (F1; F2; F3; F4; F6; F7; F8; F9; F10; F11).

Einen besonderen Schwerpunkt bildeten auf der Ebene des Individuums die Aussagen zum Mitarbeitergespräch bzw. der Förderung des Individuums, auf der Teamebene wie Organisationsebene lag der Schwerpunkt auf wöchentlichen Abteilungsbesprechungen (bzw. Jours fixes). Genannte Lernmechanismen werden vor allem zum Zwecke der Wissensvermittlung, des Informationsaustausches respektive neuer Ideen sowie zur Reflexion des Handlungs- bzw. Marktgeschehens sowie zur Problemlösungssuche angewandt. Überdies wurde beispielsweise die Speicherung in Datenbanken, Internetplattformen, E-Learning-Systemen hervorgehoben und auf Settings wie Workshops, Coaching- und Supervisionselemente, Rollenspiele, Reflexionsgruppen, Debriefing und action-based learning eingegangen. Neben der Wissensvermittlung durch audiovisuelle Hilfsmittel, Handouts und Bücher wurde ebenso die Vermittlung von Wissen durch Kontakt mit der Materie und durch Experten bzw. Kolleg(inn)en thematisiert. Ebenso wurden zielgruppenspezifische Programme erwähnt. In Bezug auf die Förderung von Mitarbeiter(inne)n lag der Schwerpunkt auf einem laufenden Coaching und einer eindeutigen Tendenz das Mitarbeitergespräch im Sinne eines Mitarbeiterfördergespräches zu nutzen.

Die folgende Übersicht fasst *Detailergebnisse* zur *Kategorie Lernmechanismen* zusammen (siehe Tabelle 3). Die anschließenden Zitate haben besonders charakteristische Aussagen zum Inhalt.

Tabelle 3

Detailergebnisse Lernmechanismen.

FK	LM - Allgemein	Individuum	Förderung MA	Organisation	Team/Gruppen	Programme
F1	fixe Rituale, um Wissen, Gelerntes weiterzugeben	MA-Gespräch auf Org-Ebene vernachlässigt; Mitarbeitergespräch 1-2mal/Jahr: Entwicklungsziele; Gespräche zu laufenden Prozessen	Kenntnis von Talenten, Schwächen, Leidenschaften; Förderung aller Mitarbeiter	1x/Woche: Informationsaustausch über Gelerntes, Kompetenzbildung Organisation; Rituale auf OE nicht systematisch	Team-internes Meeting 2x/Woche (Informationsaustausch, Fokus Verbesserung Marktposition); klassische Meeting zum Informationsaustausch	
F2	Dokumentation	1:1 Gespräche 2mal/Monat: Informationsaustausch + Beziehungsebene; Zielerreichungsgespräche 3x/Jahr (Vereinbarung Ziele, Standortbestimmung, Beurteilung)		aktive Feedback-Runde 4x/Jahr: Informationsaustausch	Reflexionsgruppen; Führungssitzungen 2x/Monat; Debriefing (interdisziplinäre Teams); 2x/Jahr Sitzungsteilnahme bei anderen Teams (Vernetzung, in Zielvereinbarung verankert)	
F3	Entscheidungsvorbereitung meetings; Meeting-Kultur (Informations-, Entscheidungs-, Kommunikations-, Diskussionsmeetings)	Austausch in regelmäßigen Abständen, Meta-Ebene, unabhängig vom Tagesgeschäft	Aufbau von Wissen: MA Chance, Unterstützung, Druck für Weiterentwicklung - Beitrag intrinsische Motivation + Kompetenz im Team; Nutzen MA und Unternehmen; Diskurs FK-MA z.B. MA-Gespräch	wöchentlicher jour fixe Holding-Vorstände: Informationsaustausch; Vorstandsklausuren	jour fixe: regelmäßige Abstände, zeitlich limitiert, Hauptzweck Informationsaustausch in der Gruppe inkl. FK; Kommunikationsmeeting, das hilft Klima des Austausches zu schaffen	
F4		MA-Gespräch 1x/Jahr (fix verankert im Unternehmensziel): gemeinsame Erarbeitung Schulungsbedarf, Einleitung Maßnahmen; unterjährige Gespräche über Entwicklungen, Bedarf an Weiterentwicklung, Wertschätzung der Leistung		übergreifendes Ideenmanagement (Berücksichtigung Ideen aller MA); werksübergreifende Plattform für Informationsaustausch	Teambuildingseminare; Unternehmensplanspiel; Lernen im Rollenspiel (Kenntnis Handlungen des Anderen, Verständnis gegenseitiger Auswirkungen des Handelns); wöchentliche Abteilungsbesprechung (Informationsaustausch; Besprechung neuer Ideen, Maßnahmenplan)	
F5		kein MA-Gespräch	Reflexion anregen			
F6	institutionalisiertes Lernen schaffen	MA-Gespräch: kein Beurteilungsgespräch, sonder Entwicklungsgespräch; peer-coaching; Mitarbeiter-, Beurteilungsgespräch auf Peer-Ebene diskutieren	Leistungskultur, in der MA Klarheit wo er steht (MA-Gespräch, Beurteilungsgespräch); Entwicklungsmaßnahmen; individuelle Beschäftigung (FK MA aus der Komfortzone führen); individuelle Entwicklung alles Entscheidende; alle gefördert, Programme situationsgerecht, gesamtes Unternehmen adressiert		hausinterne Universität, Academy (gruppenspezifische Weiterbildungs-, Entwicklungsmaßnahmen)	strukturierter Anknüpfungspunkt; Lern-, Entwicklungsprogramme ebene-adressiert für alle Ebenen (TM, MM, NM) gelinkt zur Vision
F7	kollegiale Beratung (voneinander bzw. Erfahrungen anderer lernen)	bilaterale Gespräche FK/MA 2mal/Monat: Entwicklung MA unterstützen; Mitarbeitergespräch 1x/Jahr;		1x/Monat Führungskräfte/Abteilung und Geschäftsleitung Austausch (zu LO)	kollegiale Beratung (strukturelles Phasenprogramm um voneinander Lernen bzw. aus den Erfahrungen ander zu fördern); Erfahrungsgruppen 1x/Monat (Austausch über Fehler, unsichere Entscheidungen)	
F8	systemische Settings; Coaching-Elemente; action-based learning; Wissensaustausch; Workshops	MA-Gespräch nicht fix institutionalisiert; Anpassung in Richtung Mitarbeiterfördergespräch (weniger Beurteilung, Klassifizierung); Coaching-Tool für Einzelcoaching			heure fixe 1x/Woche; Klausuren; Feedbackschleifen; gemeinsame Workshops	Führungsprogramme für verschiedene Hierarchiestufen - gleiche Basis; Potential-Programme (Vorbereitung Führungsrolle); Programm "Teamentwicklung" (organisationales Lernen); Programme für spezielle Zielgruppen (Power-Group-Coaching mit Coaching, Supervisionselementen: Selbstführung, Selbstmanagement)
F9	Kommunikationsgefäße schaffen	MA-Gespräch: periodisch, standardisiertes Qualifikationsgespräch 1-2mal/Jahr, offen, individuell; weniger Frage des Tools; Qualifizierungsbogen gibt es; wichtiger Gespräch selbst; laufende Gespräche	Anspruch ständige Weiterentwicklung; Stärke, Qualität MA gemessen an Selbstreflexion, Selbstführung	Reflexionsschlaufen (Bestandsaufnahme, Weiterkommen); Resonanzgruppen (alle MA können sich zu angedachten Ideen äußern; World Café)	Rollenwechsel innerhalb Teams (Sitzungsführung, -leitung, Moderation Teammitglied), Befindlichkeits- und Bewertungsrunden, Reflexion	
F10	Speicherung in Datenbanken; Gespräche, Meeting Leitfaden kontinuierliches Verbessern	repetitive "MA-Gespräche": Informationsaustausch (Konzepte, Probleme, Ziele)	Förderung aller - nicht gleich stark, sondern situativ, individuell angepasst; Talente, Potentiale mehr fördern; Weitertrainieren von Fähigkeiten; keine Verwendung für Low-Performer	1x/Woche: Informationsaustausch		
F11	vernetzte, audiovisuelle Hilfsmittel: Internetplattformen, Elearning-Systeme, Datenbanken; Handouts, Bücher begrenzter Teil der Wissensvermittlung; physische Vermittlung (physischer Kontakt mit der Materie; Vermittlung durch Experte/Fachleute	MA-Gespräch 2x/Jahr; Anpassung in Richtung laufendes Coaching (FK Unterstützung Weiterentwicklung), Feedback über Leistung des Jahres an einem Stichtag sinnlos, unfair, da Momentaufnahme, Lerneffekt, wenn Feedback, Einflussnahme ein laufender Prozess; Midyear-review (Richtungsanzeige); Jahresgespräch (keine Überraschung - Coaching bekommen, MA kennt Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung, hat recognition für Erfolge erhalten)			physisches Training	

„Das zweite, wie ich das in meiner Abteilung handhabe, ist eine wöchentliche Abteilungsbesprechung. Man hat es zuvor auch immer wieder ansatzweise gemacht, aber seit Anfang des Jahres habe ich es bei mir wirklich als eine ständige Einrichtung eingeführt...“ (F4, Abs. 13)

„In der kleineren Einheit war mein Tool immer die Einführung eines jour fixe. Das ist trivial, aber der Effekt eines jour fixe, welches regelmäßig mit ganz bestimmten Rahmenbedingungen stattfand, war, dass die anderen plötzlich bemerkt haben, was in der Einheit vor sich geht, mit welchen Problemen gerade gekämpft wird. .. „Das ist ein ganz konkretes Tool, das ich immer empfohlen habe und das funktioniert auch auf der Ebene des Unternehmens.“ ... „Es kann das Bewusstsein geschaffen werden, wo etwas getan werden muss, wo eine Veränderung gebraucht wird, wo beispielsweise neue Software-Pakete, Instrumente geschaffen werden müssen oder auch das Bewusstsein, dass man mehr ausstrahlen⁵ muss...“ (F3, Abs. 38, 40 und 62)

„Aber auch, indem ich jetzt ein Gremium einberufen habe, welches sich kollegiale Beratung nennt, um die kollektive Intelligenz, das kollektive Lernen zu fördern. Das erfolgt nach einem strukturellen Phasenprogramm, dass ich aufbaue. Beispielsweise hat ein Fallerzähler ein Problem oder er hat eine Frage, die er in den Raum stellt und so lernt er von den anderen wie sie dieses Thema angehen würden. Man lernt voneinander.“ (F7, Abs. 13)

„Was sich meiner Meinung nach auch bewährt und ich immer wieder einmal praktiziere, dass man auch innerhalb des Teams die Rollen wechselt, dass die Sitzungsführung, Sitzungsleitung von der Moderation nicht immer nur bei den Geschäftsleitungsvorsitzenden ist, sondern dass jemand aus dem Team ist. Erstens können sich die Leute, dann in dieser Rolle gut üben, sie lernen dazu und zweitens verlaufen diese Meetings dann in einer anderen Form und helfen in der Regel auch wieder Mehrwert zu schaffen.“ (F9, Abs. 33)

⁵ Bedeutung: v.a. top-down (aber auch bottom-up Transfer) (Führungskraft erklärt der Abteilung beispielsweise Vision, Ziele der Organisation oder bringt Abteilungsthemen auf Organisationsebene ein)

„Einerseits gibt es für die Gesamtorganisation am Donnerstagmorgen ein Meeting, wo die unterschiedlichen Bereiche gefragt werden, was sie gelernt haben - beispielsweise betreffend spannender Kundenbegegnungen oder was in gewissen Seminaren gelernt wurde und für unsere Organisation gebraucht werden kann.“ (F1, Abs. 22)

„Der eigentliche Lerneffekt für den Partner entsteht, wenn das Mitarbeitergespräch, wenn man es so bezeichnen möchte, ein laufender Prozess ist. Wenn das Feedback und der Versuch Einfluss zu nehmen auf eine mögliche Fehlentscheidung des Partners, ein Prozess ist, der dem Partner hilft sich in dem Moment, wo es passiert, anpassen zu können.“ ...
„Das Jahresgespräch sollte somit keine Überraschung mehr für den Mitarbeiter sein ... weil man entsprechendes Coaching bekommen hat, die Möglichkeiten zum „persönlichen Development“ kennt und weiß, wo man extrem erfolgreich war und dementsprechend die "Recognition" dafür bekommen hat.“ (F11, Abs. 47 und Abs. 50)

„...Das ist für mich ein Ausgangspunkt für Lernen, dass man diese Klarheit hat, wo man steht und wie man gesehen wird... die man beispielsweise im Rahmen eines Mitarbeitergesprächs oder Beurteilungsgesprächs erlangen kann... dann braucht es entsprechende Entwicklungsmaßnahmen... In diesem Zusammenhang spielt die Beschäftigung des Vorgesetzten mit dem Einzelnen eine ganz entscheidende Rolle.“ (F6, Abs. 17 und Abs. 67)

4.6. Organisationsstruktur

Als förderlich für organisationales Lernen wurden beispielsweise von einer Führungskraft einfache Strukturen und schlanke Prozesse erachtet, die in ein einfaches System, das an die Unternehmenssituation angepasst ist, eingebettet sind (F9). Eine weitere Führungskraft äußerte, dass Personal- und Organisationsentwicklung als integriertes Ganzes gesehen werden sollten (F6). Des Weiteren wurde geäußert, dass die Frage des Miteinander-Redens eine Frage der Organisationsstruktur sei (F10).

„Was ich hierbei wichtig finde, sind einfache Strukturen und schlanke Prozesse eingebettet in ein System, das in sich stimmig ist - in ein integriertes Management-System. Strategie und die daraus abgeleiteten Prozesse sind auf einander abgestimmt und die Strukturen passen zu den Prozessen... Ich arbeite beispielsweise gerne mit der balanced scorecard...“ (F9, Abs. 41 und 42)

„Mein Anliegen war und ist es immer, die Systeme, die man baut, auf die konkrete Unternehmenssituation anzupassen und möglichst einfach zu gestalten. Das ist dann in der Regel nicht mehr lehrbuchmäßig, aber dafür vielleicht ein wenig mitarbeiterfreundlicher.“ (F9, Abs. 45)

„Ein weiterer wesentlicher Teil ist für mich, dass die Personal- und Organisationsentwicklung als integriertes Ganzes gesehen wird.“ (F6, Abs. 8)

4.7. Anreize

Monetäre Anreize wurden von der Mehrzahl der Führungskräfte abgelehnt bzw. nicht als für die Förderung von Lernen geeignet angesehen. Eine Führungskraft äußerte Anhänger einer Team-Bonifikation zu sein, gab jedoch zu bedenken, dass nicht nur das Ergebnis, sondern auch Faktoren wie die Zeit berücksichtigt werden müssen (F3). Eine wichtige Bedeutung wurde der intrinsischen Motivation beigemessen, welche dementsprechend beispielsweise durch Lernperspektiven, Erfolgsaussichten bzw. eigenverantwortlich ausführbare, anspruchsvolle Aufgaben gefördert werden sollte. Flexible Arbeitszeit bzw. ein individuelles Zeitbudget für Lernen im Rahmen der Arbeitszeit und die damit verbundene Freiheit wurden von 5 der 11 Führungskräfte als ein großer Motivator gesehen (F1; F3; F4; F6; F10).

„Die monetäre Schiene sehe ich in diesem Zusammenhang überhaupt nicht. Das ist nicht wirklich ein Motivator. Natürlich muss die Entlohnung stimmen, das ist keine Frage.“ (F9, Abs. 47)

„Ich denke, was für die Mitarbeitenden, die Menschen im Unternehmen, essentiell wichtig ist, ist dass sie Perspektiven, Lernperspektiven haben. Dass

sie die Perspektive haben, zu wachsen - persönlich und fachlich. ... Sie müssen den Job gut machen können und auch eigenverantwortlich machen können.“ (F9, Abs. 48 und 49)

„Anreize zu lernen gibt es natürlich. Der Umstand, dass jeder Partner am Unternehmenserfolg beteiligt ist, führt automatisch auch zu dem Punkt, dass wenn das Gelernte dazu beiträgt den Unternehmenserfolg zu verbessern, in welcher Form auch immer, dann ist es sozusagen im direkten Zusammenhang auch so, dass der Mitarbeiter direkt partizipiert. (F11, Abs. 54)

„... Was wir nicht haben "Lern´ was, dann kriegst von uns 50 Euro." Das macht nämlich keinen Sinn. Das erzeugt wiederum keine Nachhaltigkeit. Das erzeugt ein Lernen aus den falschen Beweggründen.“ (F11, Abs. 55)

„Arbeitszeit ist ein sehr großer Motivator und ist auch ein sehr großes Thema einer gewissen individuellen Freiheit, die ich den Mitarbeitern als Führungskraft gebe.“ (F3, Abs. 82)

4.8. Macht und Entscheidungen

Die Schwerpunkte der Kategorie Macht und Entscheidungen bildeten die Machtausübung, der Nutzen der hierarchischen Stellung, die Handhabung von und das Commitment zu Entscheidungen sowie das Thema Eigenverantwortung.

Machtausübung und Nutzen der hierarchischen Stellung

Im Rahmen der Aussagen zur Machtausübung wurde die Notwendigkeit der sinnvollen Begründbarkeit des Handelns, die Unterstützung des Vorgesetzten bei Unsicherheit, die Durchsetzung der Förderung des Individuums, das Bedürfnis der Mitarbeiter/innen nach einer Autorität zum Anhalten, Authentizität, Durchsetzungsstärke, die Bescheidenheit der Führungskraft auf organisationaler Ebene, die Orientierung am gemeinsamen Nutzen bzw. an der Schaffung eines Umfeldes für kontinuierliches Lernen, Empowerment, der kooperative Führungsstil, die Förderung von Wachstum und Entfaltung, Chancen zu ermöglichen, Chancen

umzusetzen sowie die Verantwortung aufgrund der Einflussfähigkeit thematisiert (F1; F2; F3; F4; F5; F6; F8; F9; F10; F11).

Vier Führungskräfte äußerten sich explizit zum Nutzen ihrer Position. Die Position helfe vor allem in Eskalationszenarien, Themen sowohl top-down als auch direkt zur organisationalen Weiterentwicklung einbringen zu können und sie biete die Basis um Rahmenbedingungen für Lernen setzen zu können (F1; F10; F2).

„Jede Führungsposition ist mit Macht ausgestattet. Es geht hier einmal darum, diese Macht in den Dienst der Sache zu stellen. Es geht hier nicht um das eigene Ego, sondern diese Macht richtig zu benutzen, um ein organisationales Umfeld zu kreieren, das kontinuierliches Lernen ermöglicht...“ (F6, Abs. 52)

„...Ich sehe Macht vor allem auch im Sinne von Ermächtigung, die Leute befähigen, Power übertragen. Das ist für mich eigentlich ein Grundprinzip. Macht ist für mich nicht die klassische Vorstellung Anweisungen zu geben, immer Überhand zu haben, mit klassischen Macht-Tools Information gezielt zu streuen, sodass man immer den Überblick und einen Vorsprung hat und somit auch Macht, sondern für mich ist es Macht im Sinne von Ermächtigung. Aber es kann natürlich schon einmal sein, dass ich ein Machtwort spreche.“ (F8, Abs. 36)

„...gerade, wenn ich in einer Geschäftsleitungsfunktion, einer CEO-Position bin, ist mir völlig klar, dass die Leute natürlich auch immer gefiltert kommunizieren. Das ist einfach so. Aber gleichwohl gilt es über einen kooperativen Führungsstil, doch eine gewisse Offenheit sicherzustellen. Der kooperative Führungsstil heißt für mich, wirklich auch die Menschen im Unternehmen in die Strategie-Entwicklung, in die Visions-Entwicklung, einzubinden. Das ist nicht einfach ein Top-Down-Prozess, sondern es ist ein Prozess, in den die Menschen auch miteinbezogen werden müssen, ihre Ideen abgeholt werden.“ (F9, Abs. 25 und 26)

„Die Position nützt natürlich sehr, in dem Sinn, dass in der Hierarchie solche Themen top-down sehr gut eingebracht werden können. Sie hilft allerdings nur bzw. solche Themen werden nur wirken, wenn sie entsprechend

aufgenommen werden. Von daher ist es viel einfacher so etwas top down einzubringen als wie wenn ich irgendwo ein Mitarbeiter oder Teammitglied bin und das im unteren Umfeld auf taube Ohren stößt.“ (F10, Abs. 28)

Entscheidungen und Eigenverantwortung

Sechs der elf Führungskräfte thematisierten, dass den Mitarbeiter(inne)n eine hohe Eigenverantwortung bzw. Entscheidungsfreiheit zukommen sollte (F2; F3; F4; F6; F7; F8; F9). Als Voraussetzung wurde unter anderem die Klarheit der Aufgabe genannt. Zwei Führungskräfte sprachen sich überdies für die Entscheidungsfreiheit der Führungskraft auf Abteilungsebene aus (F3; F6). Eine Führungskraft äußerte überdies, dass Mitarbeiter/innen Entscheidungen benötigen und dass Entscheidungen die Basis für Veränderungen darstellen sowie dass ein entsprechendes Commitment einzufordern sei (F3).

„Ich sage meinen Leuten immer, dass sie in ihren Bereichen die Fachleute sind und dass sie ein tieferes Wissen darüber haben. Ich kann nicht in jedem Detail drinnen sein. Ich schalte mich dann ein, wenn die Sache in irgendeiner Form nicht so läuft, wenn die Akzeptanz von einzelnen Mitarbeitern in der Produktion nicht gegeben ist.“ (F4, Abs. 49)

„Es gilt hier auch auf die Selbstorganisation, die Selbstkontrolle und die Eigenverantwortlichkeit der Leute zu setzen.“ (F9, Abs. 43)

„Wenn ich für meine Einheit spreche, dann gehen die kleinen Entscheidungen die Organisationsebene nichts an. ... Ich hätte als Führungskraft das Gefühl, dass jemand in meinen ureigensten Bereich eingreift.“ (F3, Abs. 68)

„...Veränderungen passieren nur step by step und diese Schritte müssen auch durch Entscheidungen abgesichert sein. Sonst kommt es zu keiner neuen Veränderung, da es keine neue Baseline gibt. Ich kann sonst nicht weitermachen und somit stoppt der Veränderungsprozess. Irgendwann fragt sich dann der Mitarbeiter, was er überhaupt verändern soll, wenn die Führungskraft anscheinend nicht will, dass sich etwas verändert.“ (F3, Abs. 66)

4.9. Realisierbarkeit

Die Aussagen zur Realisierbarkeit betrafen vor allem den immer wiederkehrenden zeitlichen Aspekt, den Stellenwert von individuellem bzw. organisationalem Lernen, sowie für das Entstehen organisationalen Lernens besonders relevante, meta-perspektivische Faktoren.

Stellenwert

Beispielsweise äußerte eine Führungskraft, dass das individuelle Lernen stärker in der Organisation ausgeprägt sei und auf der Ebene des organisationalen Lernens noch viel Aufholbedarf sei, da das Tagesgeschäft im ersten Moment wichtiger erscheine (F1). Des Weiteren wurde thematisiert, dass ein Klima bzw. eine Kultur des Lernens für die Mitarbeiter inspirierend und motivierend sei und dass, wenn es für die Mitarbeiter gut sei, es auch für das Unternehmen gut sei. Überdies betonte diese Führungskraft, dass es Signale gäbe, dass organisationales Lernen gelebt wird, es jedoch schwierig sei, dass die gesamte Organisation einen solchen Geist entwickelt. Es sei nicht in allen Organisationseinheiten gleich stark ausgeprägt (F2). Eine weitere Führungskraft betonte, dass die Verantwortung nicht alleinig beim Unternehmen läge, sondern dass das Individuum die Verantwortung der Lernbereitschaft trägt (F10). Überdies wurde den Themen Lernen, Knowledge Transfer, Ausbildung, Organisationales Lernen, Führungsprogramme und Lernprogramme in Bezug auf Organisationales Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen (F11; F9; F8).

Zeit

Ein immer wiederkehrendes Thema war, dass für die Vorgänge, die als wichtig für organisationales Lernen erachtet wurden, zu wenig Zeit bestünde. Es sei zu wenig Zeit für zeitnahe Kommunikation aufgrund der operativen Hektik, zu wenig Zeit für Gespräche aufgrund multipler Rollen und zu wenig Zeit für die Nutzung der kollektiven Intelligenz aufgrund des operativen Geschäfts (F2; F5; F7). Als weiterer zeitlicher Aspekt wurde der Zeitaufwand genannt, die Notwendigkeit sich Zeit zu nehmen sowie „dranzubleiben“ und dem Prozess, der ein langsamer sei, Zeit zu geben (F3; F8).

Entscheidende Faktoren

Eine Führungskraft äußerte, dass das Top-Management hinter dem organisationalen Lernen stehen müsse und dass die größte Hürde überwunden sei, wenn die Mitarbeiter/innen ihren Nutzen sehen (F2). Ein weiterer geäußelter Aspekt war das sehr hohe Vermeidungsverhalten von Führungskräften und die Tatsache, dass die Kommunikation häufig nicht funktioniere (F3). Das übergreifende Denken und Verständnis wechselseitiger Auswirkungen von Handlungen, sowie eine ständige Lernbereitschaft wurden von einer Führungskraft als besonders relevant eingestuft (F4). In dieselbe Richtung gehend äußerte eine weitere Führungskraft, dass das ganzheitliche bzw. gesamtheitliche Denken ein entscheidender Faktor sei. Die Menschen müssten ein System ganzheitlich erfassen können und über ihren eigenen Bereich hinwegsehen. Es sei auch wesentlich, dass das Denken im Sinne einer Weiterentwicklungsdimension, einer kontinuierlichen Verbesserung nicht verordnet sei und gleichsam eine aktive Zukunftsgestaltung erfolge (F6). Der Gedanke der ständigen Weiterentwicklung wurde von einer weiteren Führungskraft aufgegriffen, indem sie die Bedeutung einer ständigen Weiterentwicklung der Führungsausbildung sowie der Förderung von Sozial-, Selbstkompetenz und Persönlichkeit thematisiert (F8). Überdies dürfe das Vermitteln von Wissen nicht nur Teil einer Philosophie sein. Für Veränderung und Verbesserung sei ein persönlicher Bezug und Hinterfragen nötig. Lernen dürfe keine Formalität sein und Informationen aufzunehmen, Zusammenhänge zu erkennen, müsse gefördert werden (F11).

5. Diskussion

Im Zentrum der empirischen Studie stand die Frage, wie Führungskräfte organisationales Lernen fördern. Die Ergebnisse legen nahe, dass die befragten Führungskräfte organisationales Lernen vor allem fördern, indem sie *lernförderliche Rahmenbedingungen*, struktureller und vor allem kultureller Art, schaffen. Indem die befragten Führungskräfte organisationale Lernmechanismen einbauen oder nützen, Werte einer Lernkultur respektive einer Informations- und Kommunikationskultur vorleben bzw. einen ständigen Informations- und Wissenstausch und Lerntransfer zwischen Individuum, Team und Organisation steuern, übernehmen sie den Verantwortungsbereich bzw. die Rolle in Bezug auf organisationales Lernen, die ihnen auch auf Basis theoretischer Überlegungen zugedacht wurde (vgl. Popper & Lipshitz, 2002). Überdies schaffen sie, indem sie ihre Macht in den Dienst der Förderung des Individuums und des organisationalen Lernens stellen sowie eine eigenverantwortliche Entscheidungspolitik betreiben, auch politische Bedingungen, die Lernprozesse begünstigen.

Das Rollenverständnis in Bezug auf organisationales Lernen umfasste neben einem stark ausgeprägten Bewusstsein als Rollenmodell vor allem die Rollen des Initiators und des Katalysators. Die Rolle des Initiators zeigt sich vor allem in den Bestrebungen, entsprechende strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, wohingegen die Rolle des Katalysators vor allem mit der Unterstützung von feed-forward und feed-back Prozessen in Verbindung gebracht werden konnte. Durch die Werte und Informationen in Bezug auf Vision, Strategie, Ziele, Aufgaben etc., die sie top-down mit dem Ziel eines mit der Organisationsführung geteilten und in Folge dessen in den Handlungen sich widerspiegelnden Verständnisses vermitteln, unterstützen sie den feed-back Prozess von der Organisation zum Team bzw. zum Individuum. Sie unterstützen überdies den feed-forward Prozess, indem sie den Austausch von Informationen wie beispielsweise neue Ideen, Verbesserungsvorschläge und Wissen zwischen den Mitarbeiter(inne)n steuern, Entscheidungen treffen und aufgrund ihrer Position auf organisationaler Ebene einbringen können.

Der *kulturelle Rahmen*, den die befragten Führungskräfte ihrer Führung zu Grunde legen bzw. den sie zu schaffen trachten, umfasste vor allem ein Gedankengut, das Lernen bzw. Veränderung und Entwicklung, Kommunikation und Information, Leistung sowie Entscheidungen in den Mittelpunkt stellt.

Der Lernbegriff wurde von den Führungskräften, sofern er als *Prozess* thematisiert wurde, zumeist mit Veränderung und Entwicklung gleichgesetzt. Lernen im Sinne eines *Ergebnisses* wurde häufig synonym mit dem Wissensbegriff verwendet. Die Vermischung dieser Begriffe findet nicht nur in der Praxis statt. Beispielsweise zeigen Fiol & Lyles (1985), dass auch auf einer theoretischen Ebene häufig keine klar erkennbare Unterscheidung getroffen wird.

Den Ergebnissen zu Folge versuchen die befragten Führungskräfte vor allem ein *Klima* und eine *Kultur* zu schaffen, die Wissensaustausch, Lernen sowie Zusammenarbeit erleichtern. Analog zur Auffassung von Yukl (2009), dass die Führungskraft organisationales Lernen fördern kann, indem sie zu offener, transparenter Kommunikation ermuntert, zeigte sich, dass die befragten Führungskräfte einen regelmäßigen, offenen Austausch mit ihren Mitarbeiter(inne)n suchen bzw. zwischen ihren Mitarbeiter(inne)n anregen. Sie versuchen eine lernförderliche *Kultur* bzw. ein *lernförderliches Klima* zu schaffen, indem sie äußern, dass Fehler gemacht und kommuniziert werden dürfen. Ein gezieltes Bemühen um offene Kommunikation scheint besonders aufgrund der Gefahr, dass Mitarbeiter/innen sich kollektiv nicht am Informationsaustausch beteiligen (Milliken et al. 2003) ein wesentliches Kriterium, um organisationales Lernen zu unterstützen. Neues soll ausprobiert werden und wird beispielsweise im Bereich der individuellen Förderung durch entsprechende Coaching-Maßnahmen unterstützt. Im Rahmen des Austausches versuchen sie Offenheit gegenüber Fragen und neuen Ideen zu demonstrieren sowie gruppensdynamische Prozesse innerhalb des Teams zu berücksichtigen. Dies hilft ihnen ein Klima der Kommunikation, des Nicht-Verurteilens, welches von Vertrauen, Offenheit und Wertschätzung geprägt ist, zu verankern. Ebenso stellte Amy (2008) fest, dass besonders die Förderung einer offenen, vertrauensvollen Kultur als Basis für organisationales Lernen angesehen werden kann.

Sie unterstützen den *Prozess der Intuition* durch ihr Bewusstsein für Veränderung, indem sie ihren Mitarbeiter(inne)n Selbstverantwortung zuschreiben und sie in ihrer Weiterentwicklung unterstützen und indem sie zum Lernen aus Erfahrung ermutigen und Fehlern tolerant gegenüber stehen, um somit auch einer Fehlertransparenz den Weg zu bereiten. In Übereinstimmung hält Yukl (2009) fest, dass Mitarbeiter(inne)n das Gefühl gegeben werden sollte, Fehler einräumen und Fehlentwicklungen kommunizieren zu können. Dies erleichtert ebenso das Wechselspiel zwischen Institutionalisierung und Intuition, welches nach Crossnan et al. (1999) als besonders problematisch einzustufen ist.

Überdies versuchen die befragten Führungskräfte im Rahmen des *Austausches* die Reflexion anzuregen und Feedback zu geben bzw. zu nehmen. Entsprechend zeigen beispielsweise Ellinger und Bostrom (2002), dass Manager Feedback als eine wichtige Dimension des Lernprozesses sehen und Lernen Teil der Arbeit sein sollte. Reflexion, ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und ein Bewusstsein für die Bedeutung von Feedback, sind eng mit kommunikativer und emotionaler Intelligenz der Führungskraft verbunden, welche von Amy (2008) als bedeutende Aspekte für die Förderung von Lernprozessen dargelegt wurden.

Um den Informations- und Wissensaustausch zu gewährleisten bzw. zu ermöglichen, schaffen bzw. nützen die befragten Führungskräfte verschiedenste *Lernmechanismen*. Die Aussagen weisen darauf hin, dass sie vor allem versuchen, Lernmechanismen wie das Mitarbeitergespräch und wöchentliche Abteilungsbesprechungen zu verankern. Unter Verankerung verstanden die Führungskräfte die gezielte, regelmäßige Umsetzung des Gedankengutes durch Informationsvermittlung und Informations- bzw. Wissensaustausch. Genannte Handlungsweisen sieht auch Yukl (2009) als relevant, wenn er der Führungskraft zuspricht, geeignete Informationssysteme bzw. Lernmechanismen implementieren zu können, um organisationales Lernen zu fördern.

Auf der Teamebene werden Lernmechanismen vor allem zur Reflexion und zur Sicherstellung des Informations- und Wissensaustausches innerhalb der Gruppe verwendet. Überdies erleichtern sie der Führungskraft Kenntnis über das Wissen der Mitarbeiter/innen zu erlangen und Wissen an die Gruppe zu vermitteln.

Im Mittelpunkt der Vermittlung von Wissen durch die Führungskraft steht besonders die Vermittlung der Vision, der Strategie und der Ziele der Organisation sowie die Klärung der Aufgaben verschiedener Abteilungen und einzelner Mitarbeiter/innen innerhalb dieses Rahmens. Dies unterstreicht die zentrale Rolle der Führungskraft beim *Interpretationsprozess*. Mit Hilfe von wiederholten Erklärungen und Diskursen mit dem Ziel eines gemeinsamen Verständnisses unterstützen die befragten Führungskräfte maßgeblich den feed-back Prozess von der Organisation zum Team bzw. zum Individuum.

Indem die befragten Führungskräfte zur Zusammenarbeit anregen und den Austausch zwischen Teammitgliedern fördern, tragen sie überdies zur *Integration* bei. Die Bedeutung von Teamwork für organisationales Lernen sowie ihr Stellenwert als wesentlicher Baustein einer lernförderlichen Kultur wird vielerorts hervorgehoben (e.g. Schein 1995; Senge, 1990b). Der informelle Kontakt zwischen den Mitarbeiter(inne)n, welcher auch mit Hilfe der formellen Treffen angestoßen werden kann, wird als bedeutende Quelle für Lernen gesehen. Einige der Führungskräfte versuchen in Folge dessen bewusst gemeinsame informelle bzw. gesellschaftliche Anlässe zu schaffen, welche die Möglichkeit zum persönlichen Austausch bieten.

Auf der Ebene der Organisation werden Lernmechanismen von den befragten Führungskräften besonders vor dem Hintergrund der Erfassung des Markt- und Kundengeschehens mit dem Ziel einer kontinuierlichen Verbesserung genutzt.

Die *Institutionalisierung* fördern die befragten Führungskräfte beispielsweise durch die Verankerung von Werten, indem sie diese als Rollenmodell vorleben oder indem sie Lernmechanismen schaffen bzw. regelmäßig nutzen. Lipshitz und Popper (2002) verdeutlichen, dass für das Entstehen organisationalen Lernens sowohl die Verankerung organisationaler Lernmechanismen als auch einer entsprechenden Kultur vorhanden sein müssen. 10 der 11 Führungskräfte berichteten von Handlungen in beide Richtungen. Sie verankern Lernmechanismen, um Wissen auszutauschen, Lernen zu ermöglichen, Lernergebnisse festzuhalten und weiterzugeben. Damit jedoch die gesamte Organisation lernen kann, bedarf es, wie auch explizit im Rahmen der Studie geäußert, dass alle Führungskräfte innerhalb einer Organisation aktiv an diesem Prozess arbeiten und ihr Verhalten

dementsprechend ausrichten. Demzufolge wird organisationales Lernen häufig nicht in allen Organisationseinheiten gleich stark verfolgt. Dem Fehlen einzelner für organisationales Lernen entscheidender Komponenten trägt beispielsweise Örtenblad (2004) mit dem Begriff *partial learning organisation* Rechnung.

Einige Führungskräfte sehen den Schlüssel organisationalen Lernens in der individuellen Weiterentwicklung bzw. Beschäftigung mit dem einzelnen Mitarbeiter. Neben dem Fokus auf die individuelle Entwicklung scheint ebenso der Prozess der kontinuierlichen Verbesserung im Gedankengut vieler Führungskräfte fest verankert und somit Leitfaden ihrer Gespräche und Handlungen zu sein.

Die Ergebnisse zum Mitarbeitergespräch zeigen die Tendenz, dass viele Führungskräfte bestrebt sind, diesen Lerneffekte vor allem im Sinne eines Förder- bzw. Entwicklungsgesprächs zu nutzen. Die „wahren“ Lerneffekte seien nicht über ein periodisch, standardisiertes Gespräch, das einmal im Jahr geführt wird, zu erzielen, sondern über regelmäßige, informelle Gespräche im Sinne eines laufenden Coachings. Indem sie bei der Förderung ihrer Mitarbeiter/innen sowohl die Leidenschaften und Talente des Individuums als auch den langfristigen Nutzen für das Unternehmen, beispielsweise neues Wissen oder mehr Kompetenz im Team zu haben, im Auge haben, versuchen sie sowohl individuelles Lernen als auch organisationales Lernen zu fördern. Überdies sehen die befragten Führungskräfte in der Unterstützung und Förderung der intrinsischen Motivation sowie der Sicherstellung, dass Mitarbeiter ihre Aufgaben eigenverantwortlich und erfolgreich bewältigen können, ein bedeutendes Lernmoment. Monetären Anreizen werden hingegen keine lernfördernden Effekte zugesprochen. Innerhalb der befragten Gruppe von Führungskräften werden auch flexible Arbeitszeitregelungen als Anreiz zur Förderung von Lernaktivitäten gesehen, wenngleich unklar bleibt, ob diese tatsächlich verstärkte Lernaktivitäten anregen.

Indem die befragten Führungskräfte ihre *Macht* dafür verwenden, Ideen ihrer Mitarbeiter/innen aufzugreifen und auf Ebene der Organisation einzubringen oder die Förderung eines/einer Mitarbeiters/Mitarbeiterin durchzusetzen, sind sie maßgeblich am *Integrationsprozess* beteiligt. Bereits Zietsma et al. (2002) halten fest, dass der Integrations- und Institutionalisierungsprozess durch Personen mit genügend Macht

unterstützt werden muss und mit Hilfe dieser die nötigen Ressourcen bereitgestellt werden können. Überdies wurde von einigen Führungskräften auch die Bedeutung des Treffens von Entscheidungen, nicht nur im Sinne von eigenverantwortlichen Entscheidungen der Mitarbeiter/innen, sondern auch im Sinne eines gelebten Commitments als wesentlicher Faktor für die Förderung organisationalen Lernens gesehen. Entscheidungen stellen eine Basis für weitere Lernprozesse dar, da sie eine neue Baseline schaffen, auf der weiter gearbeitet werden kann.

Vince und Saleem (2004) zeigen auf, dass Macht- und Statusdifferenzen der Verankerung gemeinschaftlicher Ziele sowie dem Wissenstransfer hinderlich sein können. Die Aussagen der befragten Führungskräfte lassen vermuten, dass sie versuchen diesem Umstand entgegenzuwirken, indem sie versuchen ihre Macht in den Dienst des organisationalen Lernens zu stellen und ihre Mitarbeiter/innen aktiv in die Weiterentwicklung der Organisation einzubinden.

Ein Aspekt, der in dieser Studie besonders stark zum Ausdruck kommt, ist die Bedeutung eines *ganzheitlichen Verständnisses*. Vielerorts wird die Schaffung eines gemeinsamen Verständnisses als entscheidender Faktor gesehen (z.B. Senge, 1990b). Ein gemeinsames Verständnis über beispielsweise eine Aufgabe oder wechselseitige Auswirkungen von Handlungsweisen scheint jedoch zu kurz zu greifen. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie scheint die Vermittlung von Wissen über den Markt und Kunden sowie die Schaffung eines Bewusstseins für eine selbstständige Wissensaneignung bzw. einen ständigen Austausch von Wissen und Lernerfahrungen in diesem Bereich ein bedeutendes Lernmoment für organisationales Lernen zu sein. Die befragten Führungskräfte versuchen überdies Veränderungen in ihrer Umwelt gegenüber offen zu sein und die Zukunft zu antizipieren. Indem Führungskräfte ein ganzheitliches Denken und Verständnis schaffen, das sowohl die Vision, Strategie und Ziele des Unternehmens sowie den Markt und Kunden umfasst, können sie einen bedeutenden Beitrag dafür leisten, dass Unternehmen sich in einer ständig verändernden Umwelt rasch anpassen sowie antizipierend handeln können.

6. Kritik und Ausblick

Einschränkungen

Die Limitationen der Arbeit ergeben sich vor allem aufgrund des qualitativen Forschungszugangs. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie respektive des kleinen Stichprobenumfangs dürfen die vorliegenden ideographischen Aussagen nicht von der Stichprobe auf die Gesamtpopulation der Führungskräfte generalisiert werden. Die Tatsache, dass viele Aspekte von der Mehrzahl der Führungskräfte einheitlich geäußert wurden, weist jedoch auf eindeutige Trends hin.

Das Instrument der Befragung birgt überdies die Gefahr, dass selbst unter Zusicherung der Anonymität der Aussagen sozial erwünschte Antworten gegeben werden. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass auch sozial erwünschte Antworten einfließen und zwischen tatsächlicher Umsetzung und wünschenswerter Entwicklung teilweise nicht strikt unterschieden wurde. Besonders vor dem Hintergrund der hierarchischen Stellung von Führungskräften und ihrer damit verbundenen Macht ist überdies nicht auszuschließen, dass speziell im Bereich der Machtausübung mitunter sozial erwünschte Aussagen getätigt wurden, die nicht notwendigerweise mit tatsächlich praktizierten Verhaltensweisen korrespondieren. Um Verhaltensweisen möglichst objektiv erfassen zu können, wäre eine längsschnittliche Beobachtung wünschenswert gewesen, welche jedoch die verfügbaren Ressourcen überstiegen hätte.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus dem Umstand, dass die Kategorienbildung nur im Rahmen von Gesprächen mit zwei Führungskräften abgesichert wurden, eine durchgängige Gegenkodierung und Berechnung einer Inter-Koder-Reabilität jedoch nicht durchgeführt werden konnten.

Implikationen für die Praxis

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse, welche aufzeigen, wie viele Einflussmöglichkeiten die Führungskräfte haben, um die Prozesse des organisationalen Lernens zu unterstützen, sollten Organisationen durch unternehmensspezifisch angepasste Programme ihre Führungskräfte respektive den

Führungskräftenachwuchs auf diese Rolle vorbereiten bzw. sie in der Ausübung dieser Aufgabe unterstützen. Eine Grundvoraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Organisationsleitung über das nötige Bewusstsein der Bedeutung organisationalen Lernens für die Weiterentwicklung der Organisation verfügt und das Top-Management dieses Gedankengut mitträgt und in der täglichen Arbeit umsetzt. Es gilt ein Bewusstsein zu schaffen, dass die Förderung organisationalen Lernens ein Teil des operativen Alltags ist und somit eine tägliche, gleichwertige Aufgabe einer jeden Führungskraft darstellt. Überdies sollten Führungskräfte ein ganzheitliches Verständnis in den Mittelpunkt ihrer Führung stellen. Um langfristig als Organisation lernen zu können und am Markt bestehen zu können, scheint es essentiell, dass Mitarbeiter/innen nicht nur ihren Aufgabenbereich kennen, sondern dass das Wissen über Markt und Kund(inn)en sowie über Vision, Strategie und Ziele des Unternehmens integrale Bestandteile der Aufgabenausführung und des Wissensaustausches sind.

Implikationen für die Forschung

Aufgrund der Prominenz des Austauschthemas sollte sich die zukünftige Forschung verstärkt längsschnittlich mit Kommunikationsprozessen als Kernthema organisationalen Lernens auseinandersetzen. Es sollte zukünftig nicht die Perspektive, dass Wissen und Lernen durch den/die Vorgesetzte/n vermittelt werden, sondern vor allem Aspekte der wechselseitigen Kommunikation sowie gruppensdynamische Prozesse, die den Prozess der Entstehung eines gemeinsamen Verständnisses beeinflussen, in den Mittelpunkt gerückt werden. Besonderes Augenmerk sollte hierbei der informellen Kommunikation gelten. Wertvolle Erkenntnisse könnte überdies die Analyse der Kommunikation zwischen Führungskräften respektive sogenannter Machtsdiele und von Entscheidungsprozessen liefern.

7. Zusammenfassung

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Frage, wie Führungskräfte in der Praxis organisationales Lernen fördern. In einem ersten Schritt wurde daher im theoretischen Teil der Begriff des organisationalen Lernens näher beleuchtet. Die darauf aufbauende Thematisierung von Merkmalen produktiven organisationalen Lernens sowie im Besonderen lernhemmender kultureller, psychologischer und politischer Bedingungen in Organisationen sollte mögliche Ansatzpunkte für Interventionen durch lernförderliches Führungsverhalten aufzeigen. In einem weiteren Schritt wurden anknüpfend Aspekte lernorientierter Führung herausgearbeitet. Besonderes Augenmerk wurde hierbei lernförderlichem Führungsverhalten und der Vermittlung und Förderung einer Lernkultur geschenkt.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde versucht, ein tieferes Verständnis zu erlangen, wie Führungskräfte in der Praxis organisationales Lernen fördern. Überdies wurde abgeklärt, inwieweit die befragten Führungskräfte über ein explizites Rollenbewusstsein in Bezug auf organisationales Lernen verfügen. Es zeigte sich, dass die befragten Führungskräfte organisationales Lernen vor allem durch die Schaffung von lernförderlichen strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen unterstützen. Den Ergebnissen dieser Studie zu Folge tragen Führungskräfte maßgeblich zur Verankerung von Lernmechanismen wie beispielsweise dem Mitarbeitergespräch, wöchentlichen Abteilungsbesprechungen bei. Den größten Beitrag leisten die befragten Führungskräfte jedoch bei der Entwicklung einer Lernkultur, deren Kern die Entwicklung einer lernförderlichen Informations- und Kommunikationskultur darstellt. Dementsprechend stehen die Vermittlung eines ganzheitlichen Verständnisses sowie die Steuerung des Informationsaustausches respektive des Wissenstransfers im Zentrum ihrer fördernden Aktivitäten. Durch eine entsprechende Kommunikations- und Informationspolitik, welche neben der aktiv Steuerung des Austausches vor allem gruppenspezifischer Prozesse mitberücksichtigt, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern sucht und einen Schwerpunkt auf Reflexion und Feedback legt, schaffen sie die Basis für feed-forward und feed-back Prozesse zwischen Individuum, Team und Organisation. Die befragten Führungskräfte tragen vor allem zur Interpretation und

Integration von Vision, Strategie und Zielen der Organisation bei, wenngleich sie auch die Prozesse der Intuition und Institutionalisierung maßgeblich beeinflussen. Führungskräfte fördern die Verankerung einer Lernkultur vor allem durch das Vorleben von Werten, die Entwicklung, Veränderung, Verbesserung und ein ganzheitliches, gemeinsames Verständnis in den Fokus stellen. Vor allem Offenheit, Transparenz, Feedback, Fehlertoleranz und Wertschätzung sind zentrale Bestandteile ihres Führungsverhaltens, mit welchem sie überdies ein lernförderliches Klima der Kommunikation zu schaffen versuchen. In der Studie genannte Verhaltensweisen stehen in enger Verbindung mit einem transformationalen wie auch kooperativen Führungsstil. Die Entwicklung ihrer Mitarbeiter betreffend übernehmen sie häufig eine Rolle ähnlich eines Coaches. Überdies kommt der sozial-angepassten Machtausübung sowie der Entscheidungspolitik ein wichtiges Moment zu. Die befragten Führungskräfte, die organisationales Lernen in ihrem Bewusstsein als Führungsaufgabe verankert haben, versuchen ihre Position für die Entwicklung des Individuums sowie für die Unterstützung von feed-forward wie auch feed-back Prozesse zu nutzen. Sie stellen ihre Macht in den Dienst des organisationalen Lernens und des gemeinsamen Nutzens für Mitarbeiter/innen und Organisation. Die befragten Führungskräfte versuchen eigenverantwortliches Handeln ihrer Mitarbeiter/innen zu fördern und durch Unterstützung ihre Mitarbeiter/innen zu befähigen, ihr Potential auszuschöpfen und in die Organisation miteinzubringen.

Die Ergebnisse der Interviewstudie unterstreichen, dass einer Führungskraft ein sehr großes Spektrum an Möglichkeiten, organisationales Lernen zu fördern, zur Verfügung steht. Um jedoch das mit einer Führungsposition verbundene Potential organisationales Lernen fördern zu können, zu nützen, benötigt eine Führungskraft ein entsprechend gut ausgeprägtes Rollenverständnis, das sich nicht nur auf einzelne lernrelevante Aspekte bezieht. Damit Individuen die Rolle der Führungskraft im Sinne des organisationalen Lernens für die langfristige Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens ausüben, scheint es als Ausgangspunkt essentiell, dass die Führungskräfte des Top-Managements einen entsprechenden Weg vorgeben. Es gilt, beispielsweise mit entsprechenden Programmen für Führungskräfte bzw. den Führungskräftenachwuchs, Sorge zu tragen, dass Führungskräfte organisationales

Lernen als Führungsaufgabe im Bewusstsein verankern und in ihren operativen Alltag täglich miteinbinden. Erst durch das nötige Rollenbewusstsein können Führungskräfte in ihrer Kommunikation bzw. durch ihren Umgang mit Mitarbeiter(inne)n und Information sicherstellen, dass sich einerseits Mitarbeiter/innen aktiv in den Wissensaustausch um Markt und Kund(inn)en einbringen und andererseits Vision, Strategie und Ziele des Unternehmens auch von allen Mitarbeiter(inne)n als integrale Bestandteile der Aufgabenausführung angesehen und berücksichtigt werden. In einer sich ständig verändernden Umwelt ist es unabdingbar, dass Unternehmen nicht nur aufgrund von Fehlern und Abweichungen von einem Soll-Zustand lernen, sondern, dass durch einen permanenten Informations- und Wissensaustausch und Lerntransfer respektive der Klarheit von Vision, Zielen und Aufgaben vorausschauend und antizipierend gehandelt werden kann.

8. Literaturverzeichnis

Altman, Y. & Iles, P. (1998). Learning, leadership, teams: Corporate learning and organisational change. *Journal of Management Development*, 17(1), 44-55.

Amitay, M., Popper, M., & Lipshitz, R. (2005). Leadership styles and organizational learning in community clinics. *The Learning Organization*, 12(1), 57-70.

Amy, A. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(3), 212-234.

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-25.

Bapuji, H. & Crossan, M. (2004). From questions and answers: Reviewing organizational learning research. *Management Learning* 35(4), 397-417.

Berson, Y., Nemanich, L. , Waldman, D., Galvin, B. & Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594.

Bezuijen, X., Van Dam, K., Van den Berg, P., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 673-693.

Bontis, N., Crossan, M., & Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-470.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bunderson, J.S. & Reagans, R. E. (2011). Power, status, and learning in organizations. *Organizational Science*, 22(5), 1182-1194.

Crossan, M., Lane, H. & White, R. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.

Edmonson, A. (2002b⁶). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams*. Retrieved from http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/02-062_0b5726a8-443d-4629-9e75-736679b870fc.pdf [26.06.2013]

Ellinger, A. & Bostrom, R. (2002). An examination of manager's beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.

Fiol, C. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.

Friebe, J. (2005). *Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter*. Dissertation. Universität Heidelberg.

Hughes, C. (2004). The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 275-287.

Jansen, J., Vera, D. & Crossnan, M. (2009). Strategic leadership for exploration and exploitation: The moderating role of environmental dynamism. *The Leadership Quarterly*, 20, 5-18.

Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und Lernende Organisation – Ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179-191.

Lawrence, T., Mauws, M., Dyck, B. & Kleysen, R. (2005). The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1), 180-191.

Lipshitz, R., Popper, M. & Friedman, L. (2002). A multi-facet model of organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 38, 78-98.

Matsuo, M. (2012). Leadership of learning and reflective practice: An exploratory study of nursing managers. *Management Learning*, 43(5), 609-623.

⁶ 2002a Sekundärzitat

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mazutis, D. & Slawinski, N. (2008). Leading organizational learning through authentic dialogue. *Management Learning*, 39(4), 437-456.

Milliken, F., Morrison, E. & Hewlin, P. (2003). An exploratory study of Employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.

Morrison, E. & Milliken, F. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-731.

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.

Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning. Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.

Rosen, S. & Tesser, A. (1970). On reluctance to communicate undesirable information: The mum effect. *Sociometry*, 33(3), 253-263.

Schein, E. (1995). *Organizational an managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational transformation*. Working Paper 3831. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology. Retrieved from <http://18.7.29.232/handle/1721.1/2581> [26.06.2013]

Schilling, J. & Kluge, A. (2004). Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35(4), 367-385.

Schilling, J. & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11(3), 337-360.

Schön, D. (1975). Deutero-learning in organizations: Learning for increased effectiveness. *Organizational Dynamics*, 4(1), 2-16.

Smith, M. (2001). *Peter Senge and the learning organization. The encyclopedia of informal education*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization/> [26.06.2013]

Senge, P. (1990b⁷). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 31(1), 7-23.

Sonntag, K. & Stegmaier, R. (2008). *Das Lernkulturinventar (LKI) – Ermittlung von Lernkulturen in Wirtschaft und Verwaltung*. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderung in Organisationen* (S. 227-248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sun, P. & Scott, J. (2005). An investigation of barriers to knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 9(2), 75-90.

Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.

Vera, D. & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.

Viitala, R. (2004). Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 528-544.

Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351.

Vince, R. (2002). The impact of emotion on organizational learning. *Human Resource Development International*, 5(1), 73-85.

Vince, R. & Saleem, T. (2004). The impact of caution and blame on organizational learning. *Management Learning*, 35(2), 133-154.

Vince, R. (2001). Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, 54(10), 1325-1351.

⁷ 1990a Sekundärzitat

Yukl, G. (2009). Leadership and organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.

Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. (2002). The War of the Woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13, 6-74.

9. Tabellenverzeichnis

Tab.1 Richtungen organisationalen Lernens (Schilling & Kluge, 2004).....	S. 8
Tab.2 Soziopsychologische und –politische Prozesse organisationalen Lernens (in Anlehnung an Bontis et al., 2002; Crossnan et al., 1999; Lawrence et al., 2005).....	S.17
Tab.3 Stichprobenbeschreibung.....	S.43
Tab.4 Kodierleitfaden.....	S.48
Tab.5 Detailergebnisse Lernmechanismen.....	S.68

10. Anhang

10.1. Informations- und Datenblatt für Studienteilnehmer

Informationen zur Studie „Die Führungskraft – ein Schlüsselfaktor für Lernen in und von Unternehmen“

Sehr geehrte Führungskraft,

Vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Studie im Rahmen meiner Diplomarbeit am Arbeitsbereich Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Wien teilzunehmen!

Ziel der Studie ist die Erforschung des Rollenverständnisses von Führungskräften bezüglich organisationalen Lernens sowie die Gewinnung eines tieferen Verständnisses für Führungsverhalten, welches organisationales Lernen fördert. In dieser Studie wird **organisationales Lernen** wie folgt definiert:

„ein Prozess der Veränderung von Denk- und Handlungsweisen von Individuen und Gruppen, der einerseits von der Organisation beeinflusst wird und sich andererseits in veränderten Routinen, Prozessen und Systemen niederschlägt“

Besonderes Augenmerk soll darauf gelegt werden, durch welche Verhaltensweisen Sie als Führungskraft Ihre Mitarbeiter, Teams und die Organisation unterstützen zu lernen und organisationales Lernen fördern.

Die Studienteilnahme gliedert sich in 2 Phasen:

1. *Phase:* Zu Beginn der Studie möchte ich Sie bitten auf der nächsten Seite die Angaben zu Ihrer Person auszufüllen, die anschließende Einverständniserklärung betreffend der Verwendung Ihrer Daten zu unterzeichnen sowie Termine für ein Interview bekannt zu geben. Des Weiteren möchte ich Sie für ein besseres Vorverständnis des Interviewthemas auf die nachstehenden Leitfragen hinweisen.

2. Phase: Interview.

Alle Ihre Angaben, sowohl im „Datenblatt“ als auch im Zuge der Interviews, werden zur Wahrung Ihrer Anonymität mit einem Code versehen und anonym ausgewertet.

Leitfragen:

- Wie würden Sie Ihre eigene Rolle betreffend organisationalem Lernen beschreiben?
- Worin sehen Sie Ihre Hauptaufgaben in Bezug auf organisationales Lernen?
- Wie unterstützen Sie als Führungskraft ganz konkret organisationales Lernen – auf der Ebene des Individuums, des Teams und der Organisation?

Vielen Dank für die Teilnahme an meiner Studie!

Mit freundlichen Grüßen,

Marlene Heupl

„Datenblatt“

Bitte ausfüllen und eingescannt retournieren! Gerne können Sie mir Ihr Einverständnis auch via Mail bestätigen.

Persönliche Daten	
Initialen	
Alter	
Geschlecht	
Höchste abgeschlossene Bildung	
Branche	

Position	
Führungsebene	
Anzahl Ihrer Mitarbeiter Ø	
Führungserfahrung (Ø in Jahren)	
Im Unternehmen seit (Ø in Jahren)	

Einverständniserklärung

Ich nehme an der Studie „Die Führungskraft – ein Schlüsselfaktor für Lernen in und von Unternehmen“ teil und bin damit einverstanden, dass die Daten, die im Rahmen der Studie von mir gesammelt werden, für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Datum, Ort

Unterschrift

Interviewtermin

Bitte geben Sie mögliche Termine für ein persönliches Interview oder eine Telefonkonferenz bekannt:

10.2. Interviewleitfaden

Erzählanreize:

- Wie würden Sie ihre eigene Rolle in Bezug auf „organisationales Lernen“ beschreiben?
- Worin sehen Sie ihre Hauptaufgaben in Bezug auf „organisationales Lernen“?
- Erzählen Sie mir bitte von Beispielen, wie sie als Führungskraft ganz konkret organisationales Lernen unterstützen. (I/T/O)
- Wie versuchen Sie eine lernförderliche Kultur zu unterstützen?
- Welche Praktiken halten Sie für besonders geeignet, um organisationales Lernen zu fördern?
- Wie gehen Sie vor, um in ihrem Team ein gemeinsames Verständnis zu erzielen?
- Wie regen Sie Mitarbeiter/innen an, sich auszutauschen, voneinander zu lernen?
- Was bedeutet für Sie Macht? Inwiefern hilft ihnen Ihre hierarchische Position?
- Setzen sie spezielle Anreizsysteme ein, um Lernen zu fördern?

Ergänzende / vertiefende Fragen:

- Ist organisationales Lernen in der Unternehmensphilosophie verankert?
- Worin sehen Sie ihre Vorbildfunktion in Bezug auf Lernen?
- Wie stellen Sie sicher, dass ihre Mitarbeiter/innen neue Ideen, aber auch Fehlschläge kommunizieren?
- Wie gehen Sie mit Fehlern Ihrerseits und Ihrer Mitarbeiter/innen um?
- Was tun Sie, damit traditionelle Vorgehensweisen hinterfragt werden?
- Was tun Sie, damit neue Vorgehensweisen ausprobiert werden?
- Betrachten Sie das Mitarbeitergespräch als einen Lernmechanismus?
- Wie stellen Sie sicher, dass auch andere Organisationsmitglieder, Teams von erfolgreichen Praktiken eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin oder ihres Teams erfahren oder ihr Team über Erfolge, innovative Ideen anderer Teams erfährt?
- Wie gehen Sie mit neuen, erfolgversprechenden Ideen einzelner Mitarbeiter/innen oder eines Teams um?

10.3. Beispielinterview

I: Gut, dann würde ich dich zu Beginn einmal bitten, dass du mir beschreibst, wie du deine Rolle in Bezug auf organisationales Lernen siehst. Wie du sie persönlich für dich definiert hast.

F10: Ich spreche immer auch ein wenig aus der Funktion der Gesamtverantwortlichen - das heißt als Geschäftsleiterin, von den Funktionen, die ich innehatte oder innehabe. Im Rahmen meiner Selbstständigkeit sind es Mandate, Geschäftsleitungsmandate als Interim. Es ist entweder die Rolle der Initiatorin, wenn organisationales Lernen bzw. das Thema lernende Organisation noch kein Thema ist. Das kenne ich eigentlich gut, wenn es für sie etwas Neues ist, weil man immer alles so macht, wie man es schon immer gemacht hat. Als Initiatorin ist das Thema, wie ich es einführe. Oder am häufigsten ist es der Fall, dass ich das Thema katalysiere, weil dieses Thema natürlich ein großes Anliegen ist. Die lernende Organisation ist natürlich ein Riesen-Thema, weil ich meine ganze Führungsphilosophie unter diese subsumieren kann. Letztlich geht es immer darum, das System zu stärken, die einzelnen Mitarbeiter, aber eben auch auf der kollektiven Ebene die Organisation zu stärken. Initiatorin oder Katalysatorin.

I: Als Initiatorin bzw. von beiden Rollenverständnissen ausgehend - welche Rahmenbedingungen versuchst du zu schaffen, um organisationales Lernen zu unterstützen oder zu ermöglichen?

F10: 2 Ebenen. Es gibt für mich die kulturelle Ebene, wozu auch das Thema Leadership gehört und die organisationale Ebene im Sinne von Strukturen, Prozesse, Management-System, das man ausbaut und implementiert.

I: Könntest du mir mehr zunächst mehr zur kulturellen Ebene erzählen? Was zeichnet für dich eine Lernkultur aus und wie versuchst du eine solche verankern zu helfen?

F10: Auf der kulturellen Ebene oder auch der Ebene des Leaderships, ist meine Erfahrung in all den Jahren und je mehr ich mich damit beschäftigt habe, das Vertrauen. Vertrauen in die Menschen in der Organisation und Vertrauen, dass sie

etwas können und dass sie gut sind. Von der grundsätzlichen Haltung das Vertrauen in die Leute und ein riesiges Thema darin, ist die Wertschätzung. Wirklich eine Kultur der Wertschätzung und des Respekts aufzubauen. Die Leute müssen für ihre Leistung gelobt werden und auf der anderen Seite, wenn etwas nicht funktioniert, ist konstruktives Feedback natürlich auch wichtig und führt in das Thema, das für mich sehr wichtig ist, die offene Kommunikation - auch ein Riesenwort. Ich bin eigentlich immer sehr darum bemüht, dass ich die Leute auch einlade, offen Feedback zu geben, natürlich auch mir gegenüber, aber auch untereinander, unter den Mitarbeitern, Feedback zu fördern, aber auch gegenüber Vorgesetzten eine gute Feedback-Kultur zu ermöglichen, wo die Wertschätzung sehr wichtig ist - positives hervorzuheben - das hat dann auch damit zu tun Stärken zu stärken. Dann wäre die Mitarbeiterebene, die offene Kommunikation und letztendlich eine transparente Kommunikation, dass es für die Menschen im Unternehmen nachvollziehbar ist, was passiert. Das sind schöne Worte, aber gerade, wenn ich in einer Geschäftsleitungsfunktion, einer CEO-Position bin, ist mir völlig klar, dass die Leute natürlich auch immer gefiltert kommunizieren. Das ist einfach so. Gleichwohl gilt es über einen kooperativen Führungsstil, doch eine gewisse Offenheit sicherzustellen. Der kooperative Führungsstil heißt für mich, wirklich auch die Menschen im Unternehmen in die Strategie-Entwicklung, in die Visions-Entwicklung, einzubinden. Das ist nicht einfach ein Top-Down-Prozess, sondern das ist ein Prozess, in den auch die Menschen miteinbezogen werden müssen, ihre Ideen abgeholt werden müssen. Die Leute haben immer so viele Ideen. Aus meiner Erfahrung sind die Leute immer viel schlauer und intelligenter als man denkt. Sie werden in der Tendenz gerne unterschätzt. Die Leute auch voll einzubinden und ihre Ideen abzuholen, in die Problemlösungssuche einzubinden, bewährt sich meines Erachtens total.

I: Kennst du besonders nützliche Praktiken oder Lernformen, um Mitarbeiter dazu zu bringen, neue Ideen wirklich zu kommunizieren oder traditionelle Vorgehensweisen zu hinterfragen? Gibt es ganz konkrete Tools, die du diesbezüglich im Auge hast?

F10: Konkrete Tools. Wenn du zum Beispiel in einem Strategie-Entwicklungsprozess bist, dann klapperst du entlang dieses Prozesses. Du musst Kommunikationsgefäße schaffen, wo das möglich ist. Sei es, wenn du breit einbeziehen möchtest, Resonanzgruppen, wo wirklich alle Mitarbeitende im Unternehmen zu angedachten

Ideen oder angedachten Strategien äußern können. Ich habe als Methode schon immer wieder das World Café angewendet, wo mehrere Leute im Unternehmen teilnehmen. Solche Instrumente, wo du die Breite einbeziehen kannst, das hat sich für mich immer bewährt. Das eine ist, dass du Ideen abholst. Auf der anderen Seite geht es darum, dass du die Leute für den Weg, den das Unternehmen nimmt, begeisterst. World Café ist ein Beispiel. In Teams finde ich, dass sich Befindlichkeitsrunden bewähren, Bewertungsrunden - was war gut, was war nicht so gut. Was sich meiner Meinung nach auch bewährt und ich immer wieder einmal praktiziere, ist, dass man auch innerhalb des Teams die Rollen wechselt - dass die Sitzungsführung, Sitzungsleitung von der Moderation nicht immer nur bei den Geschäftsleitungsvorsitzenden ist, sondern dass es jemand aus dem Team ist. Erstens können sich die Leute dann in dieser Rolle gut üben, sie lernen dazu und zweitens verlaufen diese Meetings dann in einer anderen Form und helfen in der Regel auch wieder Mehrwert zu schaffen. Wenn ich von Einbinden und Einbeziehen in die Zielsetzungsprozesse rede, dann meine ich auch wirklich, dass die Vision des Unternehmens geteilt wird, dass sich die Menschen als Teil dieser Vision und dieser Strategie und dieser Ziele fühlen. Das heißt auch, dass sie eigentlich wirklich ein Verständnis für das Gesamtunternehmen haben sollten, dass sie die Vorgänge auch auf der strategischen Ebene echt verstehen müssen bzw. sollten.

I: Du hast vorhin das Team angesprochen. Wie regt man Mitarbeiter an voneinander zu lernen, dass sie den gegenseitigen Austausch als Wert ansehen?

F10: Wie bringt man letztlich Teams gut zum Funktionieren. Voneinander zu lernen ist die eine Sache. Wichtig ist, dass sie sich als Team gut bewähren. Wichtig finde ich bzw. hilfreich finde ich anspruchsvolle Ziele zu setzen - natürlich herausfordernde, aber anspruchsvolle Ziele - das kittet die Teams. Die Diversität zu fördern - die Teams auch gemischt zusammensetzen, gut zusammensetzen - sei es geschlechtsspezifisch, sei es von den Kompetenzen. Die Diversität in den Teams zu fördern. Das sind Schlagworte, die ich jetzt bringe, aber es geht darum, dass Leute generell und das ist eine kulturelle Frage im Unternehmen, wirklich einen echten Dialog führen. Es geht darum die Dialogfähigkeit der Leute zu stärken und das Verständnis, dass ich ein Teil des Ganzen bin und das Einzelgängertum in der Regel eigentlich nichts bringt, sondern dass wir nur gemeinsam als Team es

schaffen die anspruchsvollen Ziele zu erreichen. Was ich auch immer wieder mache, ist, dass sich die Leute in ihren Stärken zeigen können, dass sie mal ein Spezialwissen zum Beispiel präsentieren können, dass sie das vortragen, dass sie eine Bühne, Plattform haben, um sich auch zu zeigen. Es ist dabei manchmal ganz erstaunlich und auch für mich überraschend, was dann herauskommt, wenn man ihnen einmal eine Bühne gibt.

I: Du hast vorhin auch strukturelle Rahmenbedingungen angesprochen. Würdest du mir dazu auch noch etwas erzählen?

F10: Was ich hierbei wichtig finde, sind einfache Strukturen und schlanke Prozesse eingebettet in ein System, das in sich stimmig ist. Ich sage in ein integriertes Management-System. Strategie und die daraus abgeleiteten Prozesse sind auf einander abgestimmt und die Strukturen passen zu den Prozessen. Es ist konsistent von den strategischen Aussagen bis hin zu ganz operativen Prozessen in einem Betrieb oder in einem Ablauf, in einem spezifischen Fachbereich - dass das durchgehend stimmig ist und dass die Leute das nachvollziehen können. Ich finde es hier ganz wichtig, die Systeme einfach zu bauen. Ich arbeite beispielsweise gerne mit der balanced scorecard. Ich finde, dass sie möglichst einfach gestaltet werden muss, mit einfachen Kontrollschleifen, keine komplexen Kontrollschleifen, soweit man es über Controlling-Schleifen überhaupt macht. Es gilt hier auch auf die Selbstorganisation, die Selbstkontrolle und die Eigenverantwortlichkeit der Leute zu setzen. Auch von der Sprache müssen die Begrifflichkeiten einfach sein und für die Mitarbeitenden nachvollziehbar sein. Mein Anliegen war und ist es immer, die Systeme, die man baut auf die konkrete Unternehmenssituation anzupassen und möglichst einfach zu gestalten, was dann in der Regel nicht mehr lehrbuchmäßig ist, aber dafür vielleicht ein wenig mitarbeiterfreundlicher.

I: Gibt es spezielle Anreizsysteme, die du für nützlich hältst, um organisationales Lernen zu fördern?

F10: Die monetäre Schiene sehe ich in diesem Zusammenhang überhaupt nicht. Das ist nicht wirklich ein Motivator. Natürlich muss die Entlohnung stimmen, das ist keine Frage. Ich denke, was für die Mitarbeitenden, die Menschen im Unternehmen essentiell wichtig ist, ist dass sie Perspektiven, Lernperspektiven haben. Dass sie die

Perspektive haben, zu wachsen - persönlich und fachlich. Dass sie Möglichkeiten haben, erfolgreich zu sein. Sie müssen Erfolgsaussichten haben. Sie müssen den Job gut machen können und auch eigenverantwortlich machen können. Die Frage der Eigenverantwortlichkeit finde ich ganz wichtig. Sie müssen klare, anspruchsvolle Aufgabenbereiche haben, für die Sie wirklich verantwortlich sind. Das ist denke ich ein großer Anreiz. Auch für mich. Ich funktioniere auch so und ich denke, dass viele Menschen so funktionieren. Ich denke schließlich auch, dass über die Identifikation mit dem Unternehmen eine gewisse soziale Geborgenheit auch sehr förderlich ist - sich Einzugeben in das Unternehmen, für das Ganze mitzudenken - um auch den Prozess des ständigen Lernens und sich weiterzuentwickeln zu fördern.

I: Betrachtest du das Mitarbeitergespräch als einen Lernmechanismus?

F10: Ja. Das Mitarbeitergespräch ist für mich ein sehr offener Begriff. Es gibt das klassische, das Qualifikationsgespräch, das vielleicht einmal oder zweimal im Jahr stattfindet. Das finde ich an sich wichtig, aber ich habe das auch immer sehr offen und individuell geführt. Es ist für mich weniger eine Frage des Tools, natürlich gibt es einen Qualifizierungsbogen, aber weit wichtiger ist das Gespräch selbst. Das Mitarbeitergespräch, nicht nur das periodische, standardisierte Mitarbeitergespräch, sondern auch das Gespräch zwischen Tür und Angel, das was immer zwischen durch passiert oder im Rahmen von Projekten. Das finde ich sehr wichtig, weil hier nicht nur fachlich-inhaltlich einiges ausgetauscht wird, sondern auch auf der Beziehungsebene viel passieren kann und dieser emotionale Teil - das ist diese alte Geschichte, diese Geschichte "unter der Wasseroberfläche", die so zentral ist für "wie fühle ich mich als Mitarbeiter, welche Einstellung habe ich zum Unternehmen, wie engagiere ich mich im Unternehmen, wie identifiziert bin ich mit dem Unternehmen und wie gut kann ich mich entfalten im Unternehmen". Das Mitarbeitergespräch hat ganz viele Facetten.

I: Wie lebst du deine Vorbildfunktion aus? Worin versuchst du deinen Mitarbeitern in Bezug auf Lernen ein Vorbild zu sein?

F10: In der Kommunikation - dass ich sicher sehr offen kommuniziere. Ich bin jemand der ausgesprochen stark Wissen teilt. Als Vorgesetzte habe ich immer einen Informationsvorsprung und diesen Vorsprung gebe ich weiter und behalte ihn nicht

für mich, sondern ich kommuniziere und informiere. Ich denke, ich bin vom Typ eine motivierte Person - eine sehr motivierte Arbeitskraft, die die Freude, Spaß, Begeisterung für das, was ich mache, für das Unternehmen, weitergibt und mit den Leuten teilt. Was ich zum Beispiel auch immer mache, ist, dass wir gesellschaftliche Anlässe haben, wo es auch einmal eine tolle Jahresfeier oder es tolle Events gibt, wo man auch den geselligen Teil, der so im Unternehmen nicht immer möglich ist, dass der auch gefeiert werden kann, wo wir auch schon einmal Theateraufführungen gemacht haben - die Leute Theater gespielt haben. Da habe ich dann auch schon mitgespielt. Das war dann ein Teil des Programms bei diesem Event. Sprich, dass man diesen gesellschaftlichen Teil auch fördert. Wo lebe ich das noch vor? Ich denke ich bin sehr verbindlich. Ich bin ein sehr verbindlicher Mensch. Wenn ich etwas sage, dann mache ich es auch. Meinen Worten folgen Taten - im Kleinen und im Großen. Wenn eine strategische Richtung eingeschlagen ist, dann ist die Umsetzung für alle spürbar und es gibt auch immer wieder klarerweise Standortbestimmungen. Es wird kommuniziert, es wird vermittelt, wo wir stehen. Das Jahresergebnis ist natürlich das ganz Handfeste, wo wir in der Umsatzentwicklung stehen oder wo wir in Projekten stehen, aber die Leute spüren, dass sich etwas bewegt und da kann ich dann auch sehr hartnäckig sein. Aber auch im Kleinen bin ich verbindlich, wenn ich beispielsweise sage, dass wir dazu einen Termin machen, dann findet ein solcher Termin statt.

I: Abschließend würde ich dir gerne die Möglichkeit geben, mir einfach noch etwas zu erzählen, was dir in Bezug auf organisationales Lernen besonders am Herzen liegt.

F10: Das Thema Leadership kommt mir hier spontan in den Sinn und da eigentlich etwas, das es immer wieder in den Teams auch einfacher macht und auch gleichzeitig ein wenig zum Vorleben gehört - den persönlichen Reflexionsprozess anzuschauen. Ich erwarte von den Leuten und habe auch für mich den Anspruch, dass ich mich ständig weiterentwickle. Es gibt da kein Stehenbleiben und das fordere ich von den Menschen ein und ich messe eigentlich auch die Stärke und Qualität von Mitarbeitenden ganz stark daran, wie selbstreflektiert sie unterwegs sind. Letztlich die Frage der Selbstführung oder wie gehe ich mit meinen Ressourcen um, wie reflektiere ich mich - weiß ich um meine Stärken, weiß ich um meine Schwächen - finde ich persönlich ganz wichtig.

I: Und die Reflexion auf der Teamebene?

F10: Auch auf der Teamebene. Damals bei den Geschäftsleitungsteams war es ein expliziter Grundsatz, dass wir uns ständig weiterentwickeln. Wir haben dazu auch Reflexionsschlaufen gemacht. Ich finde es auch wichtig, dass man in den Themen weiterkommt. Man muss immer wieder schauen wo man aktuell bei einem Thema steht. Das Stichwort Empowerment habe ich jetzt so nicht genannt, ist aber für mich ein ganz großes Thema. Die Menschen im Unternehmen groß machen und nicht klein machen. Sie sollen über sich wachsen, sie sollen sich entfalten können. Ich habe das Ideal, dass Menschen im Unternehmen wirklich glücklich sein können, sich wirklich glücklich und wohl fühlen können im Unternehmen.

I: Ich bedanke mich ganz herzlich für diese wertvollen Einsichten....

10.4. Abstract – Kurzversion in Deutsch und Englisch

Deutsche Version

Die Anforderungen der neuen Wissensgesellschaft, zunehmende Globalisierung und technologischer Fortschritt machen kontinuierliches Lernen in und letztendlich von Organisationen zu einem entscheidenden Faktor für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen. Das Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse einen Beitrag zum besseren Verständnis der Rolle der Führungskraft in Bezug auf Lernen in und von Unternehmen zu leisten. Die Ergebnisse der Interviewstudie unterstreichen, dass einer Führungskraft ein sehr großes Spektrum an Möglichkeiten, organisationales Lernen zu fördern, zur Verfügung steht. Die befragten Führungskräfte unterstützen organisationales Lernen vor allem, indem sie lernförderliche strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen schaffen. Darüber hinaus unterstützen sie den feed-forward Prozess zwischen Individuum und Team sowie den feed-back Prozess von der Organisation zu den Team-Mitgliedern, indem sie aktiv in den Wissensaustausch eingreifen. Vor dem Hintergrund dieser Studie scheint es essentiell, dass Führungskräfte über ein stark ausgeprägtes Rollenbewusstsein in Bezug auf organisationales Lernen verfügen, sodass sie die Förderung organisationalen Lernens als alltägliche Führungsaufgabe ansehen und dementsprechend ihre Handlungen und Kommunikation in den Dienst des organisationalen Lernens stellen.

English version

Continuous Learning in and of organizations is a key factor for long-term competitiveness specially in times of the new society of knowledge, increasing globalization and technological progress. The main object of this work is to gain a deeper understanding - theoretically and empirically based – of the role of the leader regarding learning in an organization and of an organization. The results of the interview survey put special emphasis on the wide range of possibilities that leaders have in order to foster organizational learning. The interviewed leaders support organizational learning especially by creating basic structural and cultural conditions and managing the feed-forward flow between the individual and the team and the

feed-back flow from the organization to their employees. Derived from the interviews it seems to be essential that leaders are aware of the importance of their role concerning organizational learning in order to consider it as daily executive function and to dedicate their actions and communication to support organizational learning.

10.5. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, Juli 2013

10.6. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Marlene Christina Heupl
Staatsbürgerschaft	Österreich
Geboren am	30.11.1981
Geburtsort	Wien

Ausbildung:

Zentrum für Unternehmensführung International Business School 2011 – laufend	HR Masterprogramm
Universität Wien – Psychologie 2003 – laufend	Studienschwerpunkt im 2. Abschnitt: Klinische Psychologie und Bildungspsychologie 6-Wochen-Pflichtpraktikum: Constantia Industries AG, Wien Erster Abschnitt mit Auszeichnung
Universität Wien - Rechtswissenschaft 2000 – 2003	5 Semester Rechtliche Grundlagen
Gymnasium Keimgasse Mödling 1992 – 2000	Abschluss Matura im Sommer 2000 Wahlfächer: Psychologie und Englisch
Volksschule Lerchengasse Mödling 1988 – 1992	Abschluss 1992

Studienrelevante Tätigkeiten:

Adeo Switzerland GmbH, Gamlikon (CH)	02/2011 – laufend
Constantia Industries AG, Wien	10/2011 – 02/2012
Psychologischer Dienst, Wien	02/2010 – 01/2011