48 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe

Wie die Subjektivierung von Arbeit Führung verändert

Julia Mohr



University of Bamberg Press

48 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto Friedrich-Universität Bamberg

Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 48

University
of Bamberg
Press
2026

Reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe

Wie die Subjektivierung von Arbeit Führung verändert

Julia Mohr

University of Bamberg Press
2026

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.
Gutachter: Dr. Walter Bender
Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug
Tag der mündlichen Prüfung: 19.12.2024

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlaggrafik: Freepik, 8photo – www.freepik.com

University of Bamberg Press, ubp@uni-bamberg.de, Bamberg 2026
https://ror.org/004fa0x02

ISSN: 1867-8674 (Print) eISSN: 2750-8498 (Online)
ISBN: 978-3-98989-096-1 (Print) eISBN: 978-3-98989-097-8 (Online)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-112381x
DOI: https://doi.org/10.20378/irb-112381

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 10

Abkürzungsverzeichnis 12

1. Einleitende Gedanken und Überblick 15

1.1 Methodische und theoretische Verortung der Arbeit 23
1.2 Aufbau der Arbeit 28

2. Subjektivierung von Arbeit - Herausforderungen einer terminologischen Aufarbeitung 31

2.1 Konstituierende Entwicklungen der Subjektivierung von Arbeit 33
2.2 Die Kernaspekte der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext 38
2.3 Reflektierende Gedanken, Aktualität des Forschungsfeldes und forschungsleitende Fragestellung 42

2.3.1 Reflexion aus der pädagogischen Perspektive, Forschungsdesiderat und Formulierung der forschungsleitenden Fragestellung 51

3. Forschungsdesign der Fallstudienanalyse 59

3.1 Grounded Theory als methodologische Begründung 59
3.2 Der qualitative Fallstudienansatz als Forschungsstrategie 64

3.2.1 Umfassende Betrachtung der Fallstudienanalyse im Forschungsprozess 66

3.2.2 Die Eignung des Fallstudienansatzes für die Beantwortung der Forschungsfragen 68

3.2.3 Bestimmung der Fallstudientypen und Vorgehensheuristik 75

3.3 Forschungsdesign der holistischen Mehrfallstudie 78
3.3.1 Präzisierung der Forschungsfragen, Umgang mit Vorwissen und Fallauswahl („define & design“) 80

3.3.2 Durchführung der Mehrfallstudie („prepare, collect and analyze“) 96

3.3.3 Fallübergreifende Ergebnisanalyse 176

3.4 Zur Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der erzielten Forschungsergebnisse 179

4. Fallstudie „Ohm AG“: Analyse aus der betrieblichen Perspektive 185

4.1 Die Forderung und Förderung eines subjektivierenden Arbeitshandeln und die Rolle der Führungskraft. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse. 185

4.1.1 Den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ begreifen und die betriebliche Ausrichtung daran anpassen 186

4.1.2 Den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ führen 193

4.1.3 Die Vielfältigkeit und das individuelle Potenzial aller Mitarbeitenden fördern und zusammenbringen 201

4.1.4 Unternehmerisch begründete Ideen der Mitarbeitenden erschließen und verwerten 206

4.1.5 Die Kompetenzen der Mitarbeitenden erheben, betrieblich erschließen und verwerten 210

4.2 Mechanismen der Einforderung und Förderung in der Ohm AG und die Schlüsselrolle der Führungskraft (Diskussion der Ergebnisse) 227

4.2.1 Der „Unternehmer in eigener Sache“ als Zielstellung der komplexen betrieblichen Transformation zur Subjektivierung der Arbeit 228

4.2.2 Diversity Management und betriebliches Vorschlags-wesen als Anreize zu einer subjektivierenden Bewältigung 237

4.2.3 Management einer anforderungsgerechten Kompetenz-erhebung und -entwicklung 245

4.2.4 Die Führungskraft als Schlüsselfigur der Implemen-tierung und Einlösung des „Unternehmers in eigener Sache“ 251

4.2.5 Bilanzierende Erkenntnisse 260

4.3 Die Führungskraft als Schlüsselrolle zur Einforderung, Organisation und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit (Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage) 262

4.3.1 Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in der Ohm AG eingefordert und organisiert? (Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage) 262

4.3.2 Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Förderung spielen? (Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage) 267

5. Fallstudie „Mail AG“: Analyse aus der Perspektive der Mitarbeitenden 275

5.1 Wie der Mitarbeitende den Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung seiner Arbeit bewältigt (Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse) 275

5.1.1 Betriebliche Faktoren, die auf eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit für die Mitarbeitenden Einfluss nehmen 276

5.1.2 Die Rolle des Arbeitsumfeldes bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit 280

5.1.3 Die Rolle der Führungskraft bei der Bewältigung der Arbeit 285

5.1.4 Die vom Mitarbeitenden ausgehende, persönliche Bewältigung der Arbeit 292

5.2 Vertiefung der inhaltsanalytischen Ergebnisse auf dokumentarischer Ebene 303

5.2.1 Vergleichende Darstellung der drei untersuchten Fälle 304

5.2.2 Ergebnisse der komparativen Sequenzanalyse 307

5.2.3 Zusammenfassung des Fallvergleichs 360

5.3 Die subjektivierende Bewältigung der Arbeit im Spannungsfeld von Arbeitskontext und Führungskraft (Diskussion der Ergebnisse) 364

5.3.1 Die persönliche Bewältigung der Arbeit der Befragten im betrieblichen Arbeitsumfeld 365

5.3.2 Reflexive Kompetenzentwicklung als Werkzeug für eine erfolgreiche Bewältigung der Arbeit 384

5.3.3 Strukturelle Faktoren und Prozesse im Betrieb als Einflussfaktor auf die persönliche Bewältigung der Arbeit 403

5.3.4 Die Rolle der Führung und der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit 412

5.4 Entwicklungsbezogene Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit, die von der Führungskraft beeinflusst werden (Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Frage) 429

5.4.1 Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage 429

5.4.2 Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage..... 433

5.4.3 Bilanzierende Gedanken..... 440

6. Fallübergeifende Ergebnisanalyse..... 442

6.1 Auf den Mitarbeitenden bezogene Aspekte bei der Bewältigung der Arbeit 444

6.1.1 Fallübergreifende Kongruenzen..... 444

6.1.2 Der Anspruch an die eigenverantwortliche Entwicklung von Kompetenzen wird unterschiedlich eingelöst (fallübergreifende Differenz) 455

6.1.3 Bilanzierende Gedanken zu den auf die Mitarbeitenden bezogenen Aspekten..... 465

6.2 Die Rolle der Führungskraft im Hinblick auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit 467

6.2.1 Die Führungskraft nimmt eine zentrale Rolle ein (fallübergreifende Kongruenzen) 467

6.2.2 Der Beitrag der Führungskraft zur Entwicklung der Kompetenzen ist unterschiedlich 476

6.2.3 Bilanzierende Gedanken zur Rolle der Führungskraft 483

6.3 Resümee zum fallübergreifenden Vergleich..... 487

7. Bilanzierende Gedanken, Implikationen für Theorie und Praxis und Beantwortung der dritten forschungsleitenden Frage....493

7.1 Bilanzierende Gedanken....493
7.2 Bedeutung der Ergebnisse für Theorie und Praxis....497

7.2.1 Pädagogische Schlussfolgerungen für die betriebliche Personalentwicklung und die Führungsaufgabe der Personalentwicklung....497

7.2.2 Implikationen für die wissenschaftliche und betriebliche Auffassung von Führung....516

7.3 Implikationen für die Führungskräfteentwicklung (Beantwortung der dritten forschungsleitenden Frage)....541

7.3.1 Welche Entwicklungsziele lassen sich aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ableiten?....542

7.3.2 Werden Führungskräfte dafür bereits ausgebildet?....556

8. Kritische Würdigung und Ausblick....586

8.1 Limitationen des Untersuchungsdesigns....588
8.2 Ausblick auf zukünftige Forschungspfade und entstandene Forschungsdesiderate....591

9. Literaturverzeichnis....595

10. Anhang....650

Anhang A: Forschungsdesign der Fallstudienanalyse (zu Kap. 3).650
Anhang A1: Transkriptionsregeln....650

Anhang A2: Kategoriensystem Ohm AG....651

Anhang A3: Interpretationsregeln Ohm AG....652

Anhang A4: Kategoriensystem Mail AG....653

Anhang A5: Interpretationsregeln Mail AG....654

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht der geführten Experteninterviews in der Ohm AG.....S.128
Tabelle 2: Übersicht der problemzentrierten Interviews in der Mail AG.....S.166
Tabelle 3: Oberthemen der formulierenden Interpretation zu allen drei Befragten.....S.174
Tabelle 4: Verhältnis zwischen eingereichten und realisierten Vorschlägen pro 1000 Mitarbeitenden in Quartalen der Geschäftsjahre 2011 bis 2012.....S.208
Tabelle 5: Treiber des Kompetenzmanagements.....S.247

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Grundtypen von Fallstudien nach Yin.....S.76
Abbildung 2: Forschungsvorgehen bei Mehrfallstudien..... S.79
Abbildung 3: Aufbau der Untersuchung.....S.95
Abbildung 4: Forschung als iterativer Prozess.....S.101
Abbildung 5: Operationalisierung von Forschungsfragen in Interviewfragen.....S.113
Abbildung 6: Ableitung der Interviewfragen an die Kompetenzmanagerin der Ohm AG.....S.119
Abbildung 7: Ableitung der Interviewfragen an den Personalvorstand der Ohm AG.....S.121
Abbildung 8: Ableitung der Interviewfragen an den CFO der untersuchten Division der Ohm AG.....S.125
Abbildung 9: Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung mit einer iterativen Datenerhebung und -auswertung.....S.133
Abbildung 10: Induktive Kategorienbildung nach Mayring.....S.135
Abbildung 11: Operationalisierung der Dimensionen in Interviewfragen an die Mitarbeitenden der Mail AG.....S.159
Abbildung 12: Das (Kern-)Kompetenzmodell der Ohm AG.....S.215

Abbildung 13: Zusammenhang zwischen dem Personalentwicklungsprozess, dem betrieblichen Kompetenzmodell und dem Kompetenzmanagementprozess.....S.218
Abbildung 14: Die Prozesse und Mechanismen der Ohm AG, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln einfordern und fördern.....S.265
Abbildung 15: Führungsaufgaben, die aus dem Leitbild des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ resultieren.....S.269
Abbildung 16: Die Schritte reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse.....S.399
Abbildung 17: Faktoren der persönlichen Bewältigung der Arbeit durch die Befragten.....S.433
Abbildung 18: Prozessmodell der reflexiven Kompetenzentwicklung und Unterstützungsleistung der Führungskraft gemäß den Ergebnissen.....S.439
Abbildung 19: Schematische Darstellung der fallübergreifend verschiedenen Lern- und Entwicklungsprozesse beider Fallstudien.....S.460
Abbildung 20: Betriebliche Lern- und Wissensarten.....S.461
Abbildung 21: Bedingungsrahmen reflexiven Handelns.....S.463
Abbildung 22: Das Rahmenmodell der Führung.....S.528
Abbildung 23: Das Reifegradmodell nach Hersey und BlanchardS.529
Abbildung 24: Die Führungssubstitute.....S.537
Abbildung 25: Kernelemente der Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung und daraus abgeleitete Entwicklungsanforderungen an die Führungskräfteentwicklung.....S.556
Abbildung 26: Maßnahmen und Instrumente der konkreten Führungskräfteentwicklung.....S.565

Abkürzungsverzeichnis

AG	Aktiengesellschaft
BANI	Akronym für „Brittle“ (brüchig), „Anxious“ (ängstlich), „Non-Linear“ (nicht-linear) und „Incomprehensible“ (unbegreiflich)
bspw.	beispielsweise
BVV	betriebliches Vorschlagswesen
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CEO	Chief Executive Officer
CFO	Chief Financial Officer
CHR	Corporate Human Resources (Personalvorstand)
EDV	elektronische Datenverarbeitung
d.h.	das heißt
DM	Diversity Management
et al.	Et aliae (weiblich); et alii (männlich)
HR	Human Resources; Anonymisierung für die befragte Kompetenzmanagerin
Hrsg.	Herausgeber
IuK	Informations- und Kommunikationstechnologien
IT	Informationstechnologie
f	folgende Seite
ff.	auf den folgenden Seiten
FRL	Full Range of Leadership
FRLT	Full Range Leadership-Theorie
Kap.	Kapitel
KTC	Kollegiales Team Coaching
LeSS	Large-Scale Scrum
LBDQ	Leadership Behaviour Description Questionnaire
LPC	least preferred co-worker
Kap.	Kapitel
KVP	kontinuierlicher Verbesserungsprozess
Nr.	Nummer

o.D.	ohne Datum
o.S.	ohne Seite
PMP	Performance Management Process
S.	Seite
SAFe	Scaled Agile Framework
sog.	so genannt
u.a.	unter anderem
u.ä.	und ähnliches
vgl.	Vergleiche
VUCA	Akronym für „Volatilität“, „Unsicherheit“, „Komplexität“ und „Ambiguität“
Z.	Zeile
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

1. Einleitende Gedanken und Überblick

Die gegenwärtige Situation für Führungskräfte ist gekennzeichnet von einer voranschreitenden Dynamik, Agilisierung, Technisierung sowie Digitalisierung ihres Arbeitskontextes, was für sie nicht nur herausfordernd, sondern durchaus „schon recht unbequem" (Ciesielski & Schutz, 2018, S. V) wird. Zusätzlich zu diesen aktuellen „Trends" und Entwicklungen vollziehen sich übergreifende organisatorische Wandlungsprozesse, die auf bestehende technologische, sowie gesellschaftliche und arbeitsorganisatorische Entwicklungen zurückzuführen sind und die das betriebliche Arbeitsumfeld wesentlich prägen und beeinflussen. Eine solche heterogene und komplexe Ausgangslage trägt dazu bei, dass

> vieles infrage gestellt [wird], was sich Führungskräfte lange Zeit unter Führung vorgestellt hatten ... [jedoch wird] das Tempo immer schneller: Kaum zeichnet sich aus der Fülle der Konferenzen, Workshops und Bücher ein Trend für neue Arbeits- und Organisationsformen ab – da erscheint bereits das nächste Buzz-Word und das nächste Modell am Horizont. Erst Scrum, dann Holacracy, danach Design Thinking. Oder wurde erst Design Thinking und dann Scrum geboren? „Ach egal – Hauptsache agil", rufen uns die Trendsetter zu. Fest steht nur eins ... Bisherige Erfolgsrezepte wirken auf einmal nicht mehr. Das trifft viele Führungskräfte unmittelbar und nicht selten völlig unvermittelt (Ayberk et al., 2017, S. 1).

Insofern stehen Führungskräfte im betrieblichen Arbeitsumfeld neuen technologischen Entwicklungen, gewandelten persönlichen Anforderungen des Mitarbeitenden[1] an seine Arbeit (wie etwa sein Bedürfnis nach Eigenverantwortung und Partizipation) und Herausforderungen, wie steigende Unsicherheiten und Ängsten, sowie veränderten Rahmenbedingungen und neuen Formen der Zusammenarbeit (etwa im Rahmen virtueller Kollaboration) gegenüber, die sie mit zusätzlichen Verantwortlichkeiten aber auch Belastungen konfrontieren und so zwangsläufig ein erweitertes Spannungsfeld der Führung erzeugen (Rieckmann, 2000, S. 9). Für die Führungskräfte bedeutet das, dass sie diesen vielfältigen Entwicklungen und Wandlungstendenzen adäquat begegnen und souverän mit ihnen umgehen müssen, um (weiterhin) die ihnen übertragenen Führungsaufgaben erfüllen zu können (Andermahr & Jermer, 2018, S. 98;

[1] Der Terminus „Mitarbeitende" schließt in dieser Dissertation Menschen jeder Geschlechtszugehörigkeit ein.

Barth & Hochholdinger, 2018, S. 3; Becker, 2013, S. 379, S. 395; Ciesielski & Schutz, 2016, S. 4-6, S. 12; Gleich, 2010, S. 341; Hoffmann, 2018, o.S.; Rowold, 2015, S. 417; von Hahn, 2018, S. 168). Es ist jedoch nicht angemessen, dieses Spannungsfeld lediglich als Begleiterscheinung der Technisierung und Digitalisierung zu begreifen, denn die zumeist interdisziplinär[2] ausgerichtete Führungsforschung belegt bereits im Rahmen traditioneller führungswissenschaftlicher Konzepte Rollenkonflikte und greift sich verändernde Anforderungen und Ansprüche an die Führungskraft auf, welche vom Betrieb und vom Mitarbeitenden an sie gerichtet werden (Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Loffing, 2005, S. 53). Demzufolge charakterisiert sich Führung aus der wissenschaftlichen Perspektive von Grund auf als eine dynamische und stetigen Veränderungen unterliegende Situation, die von einem Wechselspiel aus Agieren und Reagieren gekennzeichnet ist und die die Führungskraft selbst einen kontinuierlichen Wechsel zwischen der Rolle des Mitarbeitenden (der selbst persönliche Bedürfnisse hat und Anforderungen stellt), der Führungskraft sowie der Rolle des Kollegen bedeutet, was aus führungswissenschaftlicher Sicht konfliktträchtig oder problembehaftet sein kann (Drühe-Wienholt, 2005, S. 24; Oppermann-Weber, 2001, S. 22; Rieckmann, 2000, S. 8; Streich, 1993, S. 78, S. 82). Diese unterschiedlichen Rollenbilder und damit verknüpften Anforderungen spiegeln sich auch in der Führungsterminologie wider, welche vom „Manager", der als nächsthöhere Hierarchiestufe in planender, überwachender und koordinierender Weise verantwortlich auf wirtschaftliche und soziale Vorgänge einwirkt, über den „Vorgesetzten", der sprichwörtlich den Mitarbeitenden „vorgesetzt" wird, bis zum „Chef", der Anweisungen erteilt und „das Sagen hat", reichen (Oppermann-Weber, 2001, S. 17; Mohr, 2008, S. 13 ff; Treier, 2000, S. 22). Aufgrund der Tatsache, dass noch keine einheitliche Benennung der, bzw. des Führenden oder eine allgemeingültige Definition in der Führungsliteratur zu finden ist, wurde sich für diesen Zweck dazu entschieden, den

[2] Demzufolge werden nach wie vor heterogene Perspektiven auf Führung wissenschaftlich aufgearbeitet, die etwa das (psychologisch begründete) Machtgefüge von Führung diskutieren, Werte- und Normenbildung untersuchen, welche die Führungskraft anstößt, den Verhaltensaspekt analysieren, Führung unter der Prämisse der Beeinflussung beforschen oder sie als zielbezogene Form der Kollaboration, Anleitung oder sozialen Prozess als solchen aufgreifen (Baethge et al., 1995, S. 11; Baumgarten, 1977, S. 10-15; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Neuberger, 1976, S. 147; Oppermann-Weber, 2001, S. 221; Streich, 1993, S. 78).

Begriff der „Führungskraft[3]“ zu verwenden, da negativ behaftete Konnotationen (wie etwa im Falle der Bezeichnung des „Chefs“ oder „Vorgesetzen“) nicht mit ihr assoziiert werden. Stattdessen mit dem Begriff der „Führungskraft“ ein Rollenverständnis aufgegriffen, das dem, bzw. der Führenden aufgrund der persönlichen Eignung vom Betrieb übertragen wird und das Ziel hat, die Gegebenheiten zu gestalten, Vertrauen erweckend zu sein und langfristige Perspektiven zu verfolgen. Trotzdem ist diese Rollenbezeichnung verallgemeinernd angelegt, da sich daraus nicht spezifische Tätigkeiten oder Anforderungsprofile ableiten lassen. Das ist nicht zuletzt aus dem Grund sinnvoll, da Führungskräfte in einem heterogenen Kontext zu finden sind (Bennis, 1990, S. 48; Häring, 2003, S. 9; Lieber, 2011, S. 6; Pelz, 2004, S. 61).

Trotz der skizzierten Wandlungstendenzen, Disruptionen oder arbeitsorganisatorischen Veränderungen, mit denen die Führungskraft konfrontiert ist und die bereits von der Führungsforschung untersucht werden, bleiben bestimmte Anforderungen an sie aus der betrieblichen Perspektive unverändert, denn gerade in Anbetracht gewandelter Bedingungen, einer zunehmenden Komplexität und neuen Anforderungen sind die Führungskräfte (weiterhin) in der Verantwortung, „ihre Ziele zu erreichen“ (Ayberk et al., 2017, S. 2), sodass sie nach wie vor unter einem enormen „Handlungsdruck“ (Ayberk et al., 2017, S. 2) stehen, denn „Umso mehr sind [sie] gefordert“ (Ayberk et al., 2017, S. 2), die betrieblichen Ziele zu erreichen und die Erfüllung der Visionen, Missionen und Strategien (basierend auf ihrer Weisungsbefugnis gegenüber dem Mitarbeitenden) sicherzustellen, wobei sie noch mehr als zuvor auf die Mitarbeitenden eingehen, sie motivieren und für die Arbeit begeistern müssen, um zu gewährleisten, dass die Mitarbeitenden ihre Arbeit im Hinblick auf die betrieblich gestellten Ziele und Anforderungen in einem dynamischen und zugleich unsicheren Arbeitsumfeld erledigen (Lieber, 2011, S. 6). Diesen komplexen Anspruch bringen etwa Ayberk et al. (2017) auf den Punkt, indem sie herausstellen, dass

> Führungskräfte das Unmögliche möglich machen [müssen]. Sie müssen ihre Organisation neu erfinden, ohne den Kontakt zu den Kunden zu verlieren. Sie müssen für Kontinuität und für Fortschritt stehen. Sie müssen ihren [Mitarbeitenden]

[3] Der Begriff der „Führungskraft“ schließt in dieser Arbeit Menschen aller Geschlechtszugehörigkeiten mit ein.

> größtmögliche Freiheit und zugleich größtmögliche Orientierung bieten. Sie müssen die Gemeinschaft stärken und die Freiheit Einzelner fördern. Sie müssen lernen, Entscheidungen abzugeben und zugleich mehr Verantwortung zu übernehmen (S. 1-2).

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass die skizzierten Entwicklungen und Veränderungen Führung weiter erschweren, weil die Erfüllung heterogener oder sogar widersprüchlicher Ziele noch komplexer wird, da die Führungskraft nach wie vor in der Pflicht steht, die Integration und Kooperation von betrieblichen und mitarbeiterbezogenen Interessen unter Einsatz ihres persönlichen, zur Verfügung stehenden Führungsrepertoires zu gewährleisten und dabei Führung so auszugestalten, dass sie den gewandelten Anforderungen und Gegebenheiten Rechnung trägt (Baethge et al., 1995, S. 11-12; Brenner & Brenner, 2002, S. 10; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Neuberger, 1976, S. 147; Oppermann-Weber, 2001, S. 16, S. 221; Sonntag, 1996, S. 33; von Rosenstiel, 1993, S. 64).

Eine solche Anforderung, die den Arbeitskontext gravierend verändert, ist die in den Unternehmen als etabliert geltende Subjektivierung der Arbeit. Sie bezeichnet eine betriebliche Verwertungsstrategie, die darauf ausgerichtet ist, auf das gesamte, subjektiv konstruierte Fähigkeits- und Motivationspotenzial, sowie die Leistung der Mitarbeitenden im Arbeitsprozess vermehrt, bzw. verstärkt zuzugreifen. Das beinhaltet die persönlichen Haltungen, Fertigkeiten, Motive und Gefühle, sowie das Wissen und die subjektiven Werte des Mitarbeitenden (Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl, 2002, S. 30; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 216; Voß, 2003, S. 8). Die Subjektivierung verändert Arbeit so entscheidend, da diese Strategie nicht nur eine Verwertung der persönlichen Wissensbestände und Potenziale des Mitarbeitenden beschreibt, sondern den Stellenwert der Subjektivität in der Erwerbsarbeit gänzlich verändert und infolgedessen auf eine neuartige Einbindung und einen verstärkten Zugriff auf diese Potenziale, Wissensbestände und Fähigkeiten abzielt. Für die Führung lässt sich daraus die Annahme ableiten, dass sich in der Implementierung der Subjektivierung ein Bezug zur Führung eröffnet, denn die betrieblich gesteuerte Verwertung der persönlichen Wissensbestände, Fähigkeiten und Einstellungen und deren Entwicklung obliegt gerade im Rahmen der Aufgabe der Personalentwicklung der Führungskraft (Becker, 2013, S. 347, S. 351-352; Falk, 2006, S. 50-51;

Kleemann, 2012, S. 7; Kneer, 2005, S. 137; Lieber, 2011, S. 67-68, S. 70; Lippold, 2019, S. 3-4; Meier, 2005, S. 24; Meueler, 2002, S. 59-60; Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S. 14; Richter, 1996, S. 70-71; Steiger & Lippmann, 2013, S. 124; Stippler et al., 2010, S. 4-5; von Rosenstiel, 2010b, S. 3-4; Wiedemann, 1996, S. 19).

Um also näher zu untersuchen, ob zwischen der Subjektivierung von Arbeit und der Führung von Mitarbeitenden ein Zusammenhang besteht, kann auf unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge und Perspektiven zurückgegriffen werden, da die Subjektivierung im betrieblichen Kontext branchenübergreifend als etabliert gilt, sodass sich bereits verschiedene Fakultäten mit der Subjektivierung von Arbeit und ihren Auswirkungen beschäftigt haben (Kleemann, 2012, S. 8 und siehe Kap. 2.1). Einen Schwerpunkt bildet das arbeitssoziologische Forschungsinteresse, welches Fragen nach der Verfasstheit der Arbeit, den Konsequenzen der Subjektivierung für deren Gestaltung, für Organisation und Individuum, sowie den Auswirkungen auf individuelle Spielräume bei der Ausgestaltung der Arbeit bearbeitet (Lohr, 2008, S. 3 ff).

Das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation richtet sich jedoch nicht auf soziale Konsequenzen oder arbeitsorganisatorische Effekte, sondern ist pädagogisch begründet, indem es sich auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit richtet. Diese wird darin gesehen, dass die Bewältigung der Subjektivierung an die vom Mitarbeitenden ausgehende Weiterentwicklung der persönlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände gekoppelt ist, sodass sich darin eine Relation zur Anforderung an ein selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen eröffnet (siehe Kap. 2). Selbstgesteuertes Lernen ist wiederum ein Kernthema erwachsenenpädagogischer Forschung, die darauf abzielt, die lebenslange und lebensbreite Bildung des Menschen zu verstehen und zu gestalten. Insofern ist es zwar ein wesentlicher Bestandteil erwachsenenpädagogischen Handelns, Lernen zu ermöglichen, zu vermitteln oder zu erleichtern, jedoch wird die Selbsttätigkeit des Lernenden dabei stets berücksichtigt oder eingebunden (Faulstich, 1999a, S. 199; Reischmann, 2008, S. 11; Reischmann, 2016, S. 10; Schüßler, 2008, S. 17 und siehe Kap. 2.2).

Damit wird ein Desiderat der pädagogischen Forschung aufgegriffen, denn bislang beschäftigt sie sich diese im Hinblick auf die

Subjektivierung von Arbeit vor allem mit den Auswirkungen auf den vierten Bildungssektor, was unter dem Schlagwort der „Subjektivierung von Bildung" erörtert wird (Egbringhoff et al., 2003, S. 44-45; Lohr, 2008, S. 15-16). In dieser Dissertation wird aber der betriebliche Kontext in den Blick genommen, um die Zusammenhänge zwischen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit durch den Mitarbeitenden und seiner Führungskraft, bzw. der Führung innerhalb des betrieblichen Arbeitskontextes zu untersuchen. Auf diese Weise sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie ein Betrieb die (pädagogisch begründeten) Anforderungen an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit einfordert und organisiert. Damit steht bei der vorliegenden Analyse der Subjektivierung von Arbeit nicht (nur) der Mitarbeitende im Vordergrund, der diesbezüglich um die Durchsetzung eigener Handlungen, Handlungsabsichten und Zwecke mit Anderen im betrieblichen Kontext ringt, sondern es wird aus einem pädagogischen Blickwinkel die Wechselseitigkeit zwischen sozial und individuell konstituierten Momenten in der Konfrontation und Bewältigung des Anspruchs an eine Subjektivierung der Arbeit erforscht, wobei die Führungskraft dabei in den Fokus rückt (Bender, 2004, S. 249; Kleemann et al., 2002, S. 54-56; Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 182-183). Somit untersucht diese Dissertation aus einer pädagogischen Perspektive, wie die Subjektivierung von Arbeit Führung verändert. Dabei bilden folgende Leitfragen die Grundlage:

- Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit betrieblich eingefordert und organisiert und welche Rolle spielt die Führungskraft dabei?
- Wie bewältigen Mitarbeitende den betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit und welche Rolle spielt die Führungskraft dabei?

Demnach geht es einesteils darum, in einem möglichst offen gehaltenen Forschungsvorhaben die betrieblichen und damit unveränderbaren (komplexen) Rahmenbedingungen zu verstehen, innerhalb derer Führungskräfte und Mitarbeitende mit den an die Subjektivierung einhergehenden Ansprüchen konfrontiert sind und diese bewältigen. Anderenteils wird aus der (konträren) Perspektive des Mitarbeitenden der Einfluss und die Rolle der Führungskraft auf die individuelle Bewältigung der Arbeit erforscht. Eine solche multiperspektivische Herangehensweise wird als plausibel erachtet, da die Handlungsmöglichkeiten und

Handlungszusammenhänge, sowie Reaktionen und Einflüsse der Führungskräfte und Mitarbeitenden aufeinander aufbauen und außerdem nur unter Berücksichtigung des Arbeitskontextes umfänglich eruiert und in Zusammenhang zum betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit gesetzt werden können (siehe Kap. 2). Diese Reziprozität zwischen vorgegebenen Faktoren aus dem Arbeitskontext und individuellen Handlungsspielräumen greift etwa Taylor (2004) auf, indem er resümiert:

> Die Welt des Managers ... erinnert mich an die eines guten Kapitäns zur See. Sein Leben wird von externen Faktoren bestimmt – dem Wetter, dem Meer und den Passagieren. Er kann niemals Herr über diese Kräfte sein, wohl aber über seine Reaktionen, sein Verhalten und die Art seiner Führung (S. 118).

Die Möglichkeiten und Mechanismen, die ein Betrieb zur Organisation und Einforderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einsetzt, sollen infolgedessen in einer qualitativen, empirischen Fallstudienanalyse in einem Unternehmen (Ohm AG) untersucht werden, um zu verstehen, wie ein Betrieb diesen Anspruch (beispielhaft) organisiert und implementiert und weiterführend die Rolle der Führungskraft diesbezüglich ausgestaltet und regelt (siehe Kap. 4). Die Reaktionen von Mitarbeitenden auf diesen betrieblichen Anspruch und die Rolle, welche die Führungskraft dabei spielt, sollen im Rahmen einer zweiten qualitativen, empirischen Fallstudienanalyse untersucht werden, welche bei der Mail AG durchgeführt wird (siehe Kap. 5).

Auf der Grundlage der dabei gewonnenen Erkenntnisse lässt sich eine dritte, weiterführende Leitfrage mit einem unmittelbaren pädagogischen Erkenntnisinteresse formulieren, denn wenn die Analyse der ersten beiden Forschungsfragen Befunde darüber liefert, wie die Führungskraft in den Prozess der Subjektivierung von Arbeit eingebunden ist und welche Rolle sie bei der Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit spielt, kann das Aufschluss über ihre Rolle und Verantwortung im Hinblick auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit geben und Hinweise darauf liefern, mit welchen Anforderungen die Führungskraft davon ausgehend konfrontiert ist. Daraus können wiederum Konsequenzen für die Führungskräfteentwicklung abgeleitet werden, sodass die dritte forschungsleitende

Frage lautet: Werden die Führungskräfte auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse bereits dafür ausgebildet?

Infolgedessen wird mit dieser Fragestellung ein Desiderat der pädagogischen Forschung aufgegriffen, da die Implementierung im betrieblichen Arbeitsumfeld, sowie die Rolle der Führungskraft noch nicht von zentralem Interesse für die Pädagogik sind (Egbringhoff et al., 2003, S. 44-45; Lohr, 2008, S. 15-16). Des Weiteren ist Führung im betrieblichen Kontext ebenso (noch) kein zentrales Thema der Pädagogik, da sie zumeist im Kontext von Erziehung untersucht wird, wobei Führung zwar als wesentlich für die Erziehung gilt, jedoch „im aktuellen pädagogischen Diskurs weitgehend theoretisch unterbestimmt bzw. negativ konnotiert bleibt" (Mensching & Hunold, 2020, S. 5). Dem gegenüber ist die Führungskräfteentwicklung zwar durchaus ein Forschungsfeld der Pädagogik, weil sie als Teil der betrieblichen Weiterbildung zur vierten Säule des Bildungswesens gehört, jedoch gilt sie als schwer zu durchdringendes Forschungsfeld, da sie vorwiegend an auf den einzelnen Betrieb bezogenen Gegebenheiten ausgerichtet ist, sodass sich Trainingsinhalte stets aus der strategischen Ausrichtung des Betriebes oder individuellen Führungsinteressen ergeben und damit als Teil der Personalentwicklung organisationsspezifisch sind, sodass „allgemeingeltende Aspekte eher [eine] Seltenheit" (von Rosenstiel, 2014b, S. 52) sind (Breisig, 2014, S. 19-26; Gleich, 2010, S. 119; Theil, 2018, S. 61; von Rosenstiel, 2014b, S. 46, S. 50-52). Demzufolge streut die Intensität und Systematik der Führungskräfteentwicklung stark und erfolgt oftmals ungesteuert oder nach dem Zufallsprinzip (von Rosenstiel, 2014b, S. 46). Dennoch überrascht es im Hinblick auf die strategische Bedeutung der Führungskräfteentwicklung für die Unternehmen und die hohen Kosten (von geschätzt 30 Milliarden Euro pro Jahr), dass die Forschungsbestrebungen und daraus hervorgegangene Datenlage als unzureichend bewertet werden, wobei das vor allem mit der Individualisierung und dem Unternehmensbezug in der Führungskräfteentwicklung begründet wird, jedoch auch in Relation mit einer geringen, systematisierten Trainingsevaluation gebracht wird (Bogner, 2007, S. 101-102, S. 105, S. 146-147, S. 151; Gleich, 2010, S. 116, S. 347, S. 354; Rathgeber, 2005, S. 92; Rowold, 2015, S. 417-418, S. 424; Theil, 2018, S. 8; von Rosenstiel, 2014b, S. 47, S. 60-61). Vor diesem Hintergrund erklärt sich sowohl das Erkenntnisinteresse als auch die Bedeutung der gestellten dritten Leitfrage.

1.1 Methodische und theoretische Verortung der Arbeit

Nachdem der Forschungsgegenstand knapp konturiert und die der Arbeit zugrunde gelegten Leitfragen skizziert wurden, wird die methodische und theoretische Verortung dieser Dissertation beschrieben, wobei diese im dritten, sowie im sechsten und siebten Kapitel ausführlich dargelegt werden (siehe Kap. 3.1-2; 6-7).

In der Detaillierung des aktuellen Forschungsstandes wird im zweiten Kapitel näher ausgeführt, dass die Subjektivierung von Arbeit zwar ein breites und gleichermaßen interdisziplinär beforschtes Feld darstellt, welches in seinen konstituierenden Entwicklungslinien und ihren Effekten auf den Mitarbeitenden bereits umfänglich untersucht wurde (siehe Kap. 2.1-3). Der Fokus bisheriger Forschungsprojekte ist jedoch zu einem großen Teil arbeitssoziologisch, sodass die Pädagogik noch keine umfassende Aufarbeitung zur Organisation und Einforderung der (pädagogisch fundierten) Merkmale der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext geliefert hat (Glaubitz, 2023; Lohr, 2008 und siehe Kap. 2.3). Insofern ist es evident, dass die vorliegende Dissertation einen explorativen Forschungszweck verfolgt und qualitativ-hypothesengenerierend anzulegen ist, was sich darin äußert, dass die Theoriebildung schrittweise und aus dem Material heraus erfolgt und im Verlauf des Forschungsprozesses noch weiterentwickelt wird (siehe Kap. 3.3.1). Folgend wird die Dissertation methodologisch durch die Grounded Theory Methodology begründet, weil auf diese Weise regelgeleitet Theorien hervorgebracht werden, die auf empirischen Daten und Einsichten beruhen, sodass Hypothesen aus dem Material heraus generiert werden und der soziale (und gleichermaßen wechselseitig konstituierende) Prozess der Subjektivierung, der dem Forschungsprozess vorausgegangen ist, eingehend Berücksichtigung findet (Bortz & Döring, 2006, S. 332; Lamnek, 2005, S. 101-102; Mey & Mruck, 2011b, S. 11). Anhand einer solchen „Forschungshaltung" (Mey & Mruck, 2011b, S. 22) wird es möglich, eine möglichst große Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess sicherzustellen, indem Methoden fortwährend an die forschungspraktischen Gegebenheiten angepasst werden und vom Forschenden und dessen Vorkenntnissen, sowie den Forschungsinteressen abhängig sind, sodass „in den Daten schlummernde Theorien" (Legewie & Schervier-Legewie, 2004, S. 13) entdeckt und in einen gemeinsamen Begründungszusammenhang gestellt werden können

(Alheit 1999, S. 1; Glaser & Holton, 2004, S. 11; Mey & Mruck, 2011a, S. 9; Miethe, 2012, S. 150, S. 152; Strübing & Schnettler, 2004, S. 9; Wollny & Marx, 2009, S. 470).

Im Rahmen der Entwicklung des Forschungsdesigns wird die qualitative Fallstudie als Forschungsstrategie gewählt, da der Forschungsgegenstand der Subjektivierung von Arbeit und die Rolle der Führungskraft bei der Implementierung und Organisation der pädagogisch fundierten Voraussetzungen stark von den individuellen betrieblichen Gegebenheiten abhängen. Durch die Bezugnahme auf das qualitative Paradigma wird es möglich, im Rahmen der Untersuchung mehrere Ebenen der Betrachtung einzunehmen[4] und die Analyse einzelfallbezogen durchzuführen, sodass subjektive und soziale Bedeutungen im Detail erforscht und dabei unterschiedliche Datenquellen zur Untersuchung herangezogen werden (siehe Kap. 3.2, 3.3.1). Aus dem Grund wird die qualitative Fallstudie als holistische Mehrfallstudie angelegt, da so eine betriebliche Perspektive (mit dem Fall der Ohm AG), die Sichtweise von Mitarbeitenden (mit dem Fall der Mail AG) eingenommen und die Rolle der Führungskraft in beiden Fällen erforscht werden können. Damit folgt die Fallauswahl einer theoretischen Replikationslogik, da kontrastierende Erkenntnisse durch die Bezugnahme auf unterschiedliche Perspektiven erwartet werden und eine Triangulation der Daten ermöglicht wird (Yin, 2014, S. 57-58, S. 65, S. 240 und siehe Kap. 3.2.2, 3.3.1.1).

Demzufolge soll die Fallstudie bei der Ohm AG als „typischer Fall" Erkenntnisse darüber liefern, wie eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit von den Mitarbeitenden der Ohm AG eingefordert und organisiert wird, um die Rolle der Führungskräfte dabei herauszuarbeiten. Dazu werden in einer Vollerhebung mit der Analyse betrieblicher Dokumente und der Durchführung qualitativer Experteninterviews zwei (komplementäre) Datenquellen herangezogen, deren Erhebung und Auswertung einem iterativen Vorgehen folgen, sodass der Analyseprozess die Auswahl weiteren Materials bestimmt und durch das Aufeinanderfolgen von Problemlösungsschritten eine fortbestehende Validierung der Ergebnisse zulässt. Durch die Auswahl mehrerer Datenquellen können sowohl beständig verfügbare Informationen über ein großes Themenfeld und eine lange

[4] Die Ebene der Mitarbeitenden (Mikro-Ebene), der Führungskraft (Meso-Ebene) und des Betriebes (Makro-Ebene).

Zeitspanne als auch persönliche Sichtweisen, Hintergründe, individuelle Erlebnisse und Abläufe, sowie informelle Prozessinformationen von Experten, die in diese Mechanismen und Prozesse in der Ohm AG involviert sind, erschlossen und validiert werden. Die Auswertung der Daten folgt (weitgehend) dem inhaltsanalytischen Vorgehen nach Mayring (1990, 1993, 1995, 2000, 2002, 2008), bzw. dem Verfahren der induktiven Kategorienbildung, wobei in einigen Punkten aufgrund der Prämissen der methodologischen Fundierung von der Heuristik von Mayring abgewichen wird (siehe Kap. 3.3.2.1).

Die Fallstudie bei der Mail AG gibt Aufschluss über persönliche Deutungen, Wahrnehmungen und Erlebnisse von Mitarbeitenden, um die individuelle Bewältigung der Subjektivierung von Arbeit (u.a. durch die Anregung zu Narrationen) möglichst unvoreingenommen zu erfassen und davon ausgehend die Rolle der Führungskraft aus der Sicht der Mitarbeitenden zu erforschen. Darum werden qualitative Leitfadeninterviews (problemzentrierte Interviews) über die persönliche Bewältigung der Arbeit und die Rolle der Führungskraft mit Mitarbeitenden geführt. Dazu wurde eine IT-Abteilung als Fall gewählt, da die Subjektivierung von Arbeit in der EDV-Branche ihren Ursprung genommen hat und so gewährleistet ist, dass die Befragten über einen möglichst langen Zeitraum mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit konfrontiert sind (siehe Kap. 3.3.1-2). Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgt (ebenfalls weitgehend) anhand der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (1990, 1993, 1995, 2000, 2002, 2008). Aufgrund der hohen Dichte an narrativen Passagen im Transkriptionsmaterial werden alle ausgewerteten Interviews zur Verdichtung und Vertiefung der gewonnenen Erkenntnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse zusätzlich dokumentarisch interpretiert, um implizite Wissensanteile der Befragten zugänglich zu machen (Bohnsack, 2003; Nohl, 2005; Przyborski, 2004 und siehe Kap. 3.3.2.2).

Da erwartet wird, dass die gewählten Fälle eine Spreizung der Ergebnisse nach sich ziehen, werden beide Fallstudien nach der fallbezogenen Analyse und Interpretation fallübergreifend verglichen, um gewonnene Erkenntnisse zu erhärten oder neue Perspektiven zu gewinnen. Dabei wird das Vorgehen von Eisenhardt (1989) zugrunde gelegt, bei dem Kategorien auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersucht werden, um

davon ausgehend Hypothesen zu den Erkenntnissen zu ermitteln (siehe Kap. 3.3.3). Um die Vertrauenswürdigkeit der Dissertation zu erhöhen, wird ein logischer, gut dokumentierbarer und intersubjektiv nachvollziehbarer Forschungsaufbau sichergestellt. Darüber hinaus wird die Untersuchung auf mehrere Fälle erweitert und es wird explizit auf verschiedene Datenquellen zurückgegriffen, um so die Validität der Dissertation zu erhöhen (siehe Kap. 3.4).

Aufgrund dessen, dass die vorliegende Dissertation eine explorative Forschungsstrategie verfolgt und damit einem qualitativen hypothesengenerierenden Zugang unterliegt, werden Hypothesen aus dem Material heraus gebildet und in gesonderten Abschnitten der Interpretation vor einem theoretischen Hintergrund diskutiert (siehe Kap. 3.1). Diese Interpretationskapitel stehen nachgelagert zur fallbezogenen Darstellung der Ergebnisse, sodass gewährleistet ist, dass eine theoriegestützte Reflexion der Ergebnisse erst nach der fallbezogenen Auswertung erfolgt (siehe Kap. 4.2-3, 5.3-4, 6-7).

Zur Interpretation der Ergebnisse der betrieblichen Perspektive und der Rolle der Führungskraft wird die Kategorisierung verschiedener Formen, bzw. Typen der Subjektivierung als fruchtbar angesehen, da die Analyse der in der Ohm AG eingesetzten Prozesse als ein Ansatz der Vernutzung von Arbeitskraft aufgefasst wird, der vom Unternehmen ausgeht und damit die Mitarbeitenden durch die gezielte Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes zwangsläufig mit verschiedenen Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit konfrontiert. Eine solche Form der Subjektivierung wird in der Theorie als betrieblich induziert beschrieben und infolgedessen als kompensatorische Form der Subjektivierung kategorisiert, da durch die gezielte Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes strukturelle Anforderungen an die Mitarbeitenden gerichtet werden, mit denen sie im Rahmen der Bewältigung ihrer Arbeit zwangsläufig umgehen muss (Kleemann, 2012, S. 10; Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2000, S. 32; Lohr, 2008, S. 8, S. 12).

Für die Deutung der Ergebnisse aus der Perspektive der Mitarbeitenden lassen sich verschiedene Theorien heranziehen. Die Analyse der individuellen Bewältigung der Arbeit durch die Befragten deutet auf differente Muster hin, da sie von einem Teil der Befragten als proaktiv und selbstgesteuert aufgefasst wird und eine bewusste Gestaltung der Kooperation

und ein Einwirken auf Prozesse und Strukturen im betrieblichen Arbeitsumfeld mit sich bringt, während andererseits reaktive Handlungsmuster identifiziert werden, sodass Subjektivierungsmechanismen eingesetzt werden, um die Arbeit überhaupt bewältigen zu können (siehe Kap. 5.3.1.2). Eine solche Unterscheidung wird in der Kategorisierung einer aktiv-strukturierenden und passiv-kompensatorischen Bewältigung der Subjektivierung aufgegriffen[5] (Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 62-61; Wetzel, 2010, S. 87-88).

Die Analyse der entwicklungsbezogenen Dimension der Bewältigung der Arbeit hat außerdem ergeben, dass die Befragten ungleiche Beweggründe für ihre persönliche und eigenverantwortliche Weiterentwicklung anführen, welche sich beispielsweise anhand der von Holzkamp eingebrachten Kategorisierung von defensivem und expansivem Lernen erklären lässt (Faulstich, 2003, S. 7; Ludwig, 2005a, S. 52-53; Ludwig, 2005b, S. 2-4; Meueler, 2002). Die Datenanalyse hat zudem auf gemeinsame Schwerpunkte in dem von den Befragten skizzierten Entwicklungsprozess hingewiesen, die jeweils Anknüpfungspunkte zum Prozess der reflexiven Kompetenzentwicklung nach Bender (2004) erkennen lassen, da sich der von den Befragten skizzierte Entwicklungsprozess durch einen hohen Praxis- und Handlungsbezug, sowie eine Verkopplung zwischen dem Erleben und dem Reflektieren lernhaltiger Erfahrungen auszeichnet.

Fallübergreifend wird klar, dass die Rolle der Führungskraft in beiden Fällen von zentraler Bedeutung ist, da wesentliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten identifiziert werden, welche die Entwicklung des Mitarbeitenden fördern und so eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit erleichtern (siehe Kap. 4.2.5, 4.3.2, 5.3-4). Bezugnehmend auf die Bedeutung der Führungskraft wird eine Reihe von führungstheoretischen Zugängen diskutiert, deren Explikationskraft im Hinblick auf die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Führungskraft bei der Entwicklung des Mitarbeitenden erörtert werden, wobei gerade der Prozess der reflexiven

[5] Das aktiv-strukturierende Arbeitshandeln wird etwa im Rahmen der These des „Arbeitskraftunternehmers“ oder dem „unternehmerischen Subjekt“ konzeptionell erarbeitet, während die passiv-kompensatorische Form der Subjektivierung noch nicht konzeptionell weiterentwickelt wurde (Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2000, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 64; Kutz, 2008, S. 23; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 22-26; Rastetter, 2006, S. 184; Voß, 2001a, S. 3, S. 8; Voß, 2003, S. 8-9; Voß & Weiß, 2005, S. 66, S. 69; Wetzel, 2010, S. 87-88).

Kompetenzentwicklung in den Fokus rückt. Dazu wurden sowohl klassische als auch moderne Führungstheorien kritisch daraufhin reflektiert (siehe Kap. 7.2).

1.2 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel enthält einleitende Gedanken und umfasst die Zielstellung der Arbeit und die ihr zugrunde gelegten zentralen Forschungsfragen. Auch die theoretische und methodische Verortung, sowie der Aufbau der Arbeit werden kurz umschrieben.

Im zweiten Kapitel wird das in diese Dissertation eingebrachte Vorwissen dargelegt. So wird einerseits transparent gemacht, von welchen theoriegestützten Vorannahmen diese Dissertation ausgeht, auf der anderen Seite erfolgen erste terminologische Differenzierungen, sodass das Phänomen der Subjektivierung von Arbeit und in die ihr zugeschriebenen Bedeutungen und Implikationen begrifflich konkretisiert und eingegrenzt werden. Davon ausgehend werden die konstituierenden Entwicklungslinien der Subjektivierung von Arbeit skizziert, um ein Vorverständnis davon zu entwickeln, was, bzw. welche heterogenen Faktoren die Subjektivierung von Arbeit bedingen und fördern (siehe Kap. 2.1). Anschließend wird auf die Kernaspekte der Subjektivierung von Arbeit eingegangen, wobei sowohl die Perspektive der betroffenen Mitarbeitenden als auch die Folgen und die Bedeutung für die Unternehmen in diesem Kontext herausgearbeitet werden (siehe Kap. 2.2). Diese Erläuterungen werden abschließend im Hinblick auf die pädagogische Dimension einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit reflektiert. Davon ausgehend werden die forschungsleitenden Fragestellungen aus dem theoriegestützten Vorwissen abgeleitet, was dazu führt, dass der Prozess dieser Folgerung nachvollziehbar gemacht wird (siehe Kap. 2.3).

Im folgenden Kapitel 3 wird das gewählte Forschungsdesigns beschrieben, sodass es den methodischen Teil der Dissertation darstellt. Demzufolge wird einleitend die „Grounded Theory Methodology“ als methodologische Fundierung in ihrer Eignung für die vorliegende Arbeit erläutert (siehe Kap. 3.1). Weiterführend wird der gewählte qualitative Fallstudienansatz vorgestellt und von anderen infrage kommenden Methoden der qualitativen Forschung abgegrenzt, sodass dessen Eignung für die

Beantwortung der zugrunde gelegten Forschungsfragen wissenschaftlich begründet wird (siehe Kap. 3.2.1). Es folgt eine Ausdifferenzierung des gewählten Fallstudientyps und eine Beschreibung der Vorgehensheuristik, um den Prozess der Erstellung des Fallstudiendesigns transparent zu machen (siehe Kap. 3.2.2) und im Anschluss daran das zur Anwendung gekommene Fallstudiendesign der beiden Fälle näher auszuführen (siehe Kap. 3.3). Schließlich wird das Vorgehen der fallübergreifenden Ergebnisanalyse ausgeführt, da ein solcher fallübergreifender Vergleich unabdingbar ist, um eine Brücke zwischen den Fallstudien zu schlagen und die fallbezogenen Ergebnisse weiter zu verdichten und zu vertiefen (siehe Kap. 3.3). Den Abschluss des methodischen Teils bildet die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Fallstudienanalyse (siehe Kap. 3.4).

Das vierte Kapitel umfasst die Beschreibung der Fallstudie bei der Ohm AG. So werden im ersten Unterkapitel die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse und den Experteninterviews im Detail ausgeführt (siehe Kap. 4.1) und weiterführend kritisch gegenüber theoriegestützten Erkenntnissen reflektiert und diskutiert (siehe Kap. 4.2). Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt, sodass auf diese Weise eine fallbezogene Antwort der jeweils zugrunde gelegten Forschungsfrage erfolgt (siehe Kap. 4.3).

Daran schließt die Darstellung der zweiten Fallstudie bei der Mail AG an, die einleitend die Ergebnisse der drei leitfadengestützten Interviews umfasst, wobei sich diese aufgrund der gewählten inhaltsanalytischen und dokumentarischen Auswertungsverfahren in zwei Unterkapitel gliedern (siehe Kap. 5.1-2). Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Interpretationsverfahren werden im Anschluss daran zusammengeführt und kritisch reflektiert, um den wechselseitigen Einfluss zwischen der persönlichen Bewältigung der Subjektivierung der Arbeit, dem Arbeitskontext und insbesondere der Führungskraft näher auszudifferenzieren und Ableitungen, sowie Schlussfolgerungen daraus zu ziehen (siehe Kap. 5.3). Den Abschluss des fünften Kapitels bildet die fallbezogene Beantwortung zugrunde gelegten Forschungsfragen (siehe Kap. 5.4).

Da in den Kapiteln vier und fünf die beiden Fallstudien für sich stehend untersucht und die Forschungsfragen fallbezogen beantwortet werden, folgt im sechsten Kapitel der fallstudienübergreifende Vergleich („cross-

case-Synthesis“), bei dem Kongruenzen und Differenzen zwischen den Fällen erarbeitet werden (siehe Kap. 6.1-2).

Im siebten Kapitel werden bilanzierende Gedanken formuliert und Schlussfolgerungen aus den erarbeiteten Ergebnissen gezogen. Dazu werden die erarbeiteten Ergebnisse in ihrer Bedeutung für Theorie und Praxis kritisch reflektiert, wobei praxisbezogene Implikationen, ebenso wie Implikationen für die wissenschaftliche und betriebliche Auffassung von Führung aufgearbeitet werden (Kap. 7.1-2). Außerdem werden entwicklungsbezogene Implikationen für die Führungskräfteentwicklung formuliert, um der pädagogischen Ausrichtung der vorliegenden Dissertation weiter Rechnung zu tragen und die dritte forschungsleitende Frage zu beantworten (siehe Kap. 7.3).

Zum Schluss erfolgt eine kritische Würdigung des gewählten Forschungsvorgehens und ein Ausblick auf den weiteren Forschungsbedarf, der sich aus den Erkenntnissen ableiten lässt (siehe Kap. 8).

2. Subjektivierung von Arbeit - Herausforderungen einer terminologischen Aufarbeitung

In einem ersten Schritt wird das in die Arbeit eingebrachte Vorwissen zur Subjektivierung der Arbeit dargelegt. Das ist erforderlich, da die Subjektivierung nicht einheitlich definiert ist und somit eine begriffliche Klärung erfordert. Diese terminologische Unschärfe kritisiert Lohr (2003), indem sie darauf hinweist, dass der Subjektivierungsbegriff sowohl unterschiedlich verwendet als auch inhaltlich bestimmt wird (S. 518). Auch Kleemann et al. (2002) räumen ein, dass bisher wenig unmissverständliche fachliche Begriffsbestimmungen existieren, weshalb deren implizite Bedeutungen mannigfach sind. Dabei wird angemahnt, dass Konzepte, theoretische Sichtweisen und konkrete Phänomene noch nicht systematisch aufgearbeitet oder verglichen wurden[6] (S. 53-54; Kleemann et al., 1999, S. 1; Kleemann et al., 2000, S. 1).

Eine erste, terminologische Annäherung an den Subjektivierungsbegriff liefert die Definition von Kleemann et al. (2002), die die Subjektivierung als einen Prozessbegriff beschreiben, der anzeigt, dass etwas auf Subjekte, Subjektives, bzw. Subjekthaftes Bezogenes zunimmt, sodass Subjektivität in den Vordergrund rückt (S. 54). Diese lässt sich aus phänomenologischer Sicht als die situative Aktualisierung der sozial geprägten, aber dennoch individuellen Konstellation von Wissen, Einstellungen, Motiven und Fertigkeiten eines Menschen beschreiben (Schimank, 1986, S. 71). Demnach wird Subjektivität als Eigenschaft eines Menschen aufgefasst, die nicht ihn selbst in seiner jeweiligen Strukturiertheit umfasst, sondern dessen Verhältnis beschreibt, welches er zu sich selbst oder zu seiner Umwelt aufbaut (S. 75). Infolgedessen hat Subjektivität die aktiven Herstellungsleistungen eines Menschen selbst zur Grundlage, wird aber ebenso sozial erzeugt (Rastetter, 2006, S. 183). Damit konstituiert sie sich aus zwei Perspektiven, nämlich Subjektivität

- als das *Individuelle für sich selbst*, die das Eigene und Besondere eines Menschen markiert, welches die Fokussierung auf sich selbst impliziert, aber auch das Vermögen beinhaltet, sich konstruktiv

[6] Eine umfassende Auseinandersetzung über die Auswirkungen auf die gesellschaftliche Verfassung von Arbeit und die betroffenen Arbeitskräfte dazu bleibt bislang aus (Kleemann et al., 1999, S. 1).

mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Kleemann et al., 2002, S. 55).

- als *Produkt der Gesellschaft*, welche die Summe der kulturellen Prägungen bildet, die als soziale Rahmungen von Denk- und Handlungsmöglichkeiten eines Menschen gelten. Demnach geben diese Bedingungen und Prägungen vor, was ein Subjekt sein kann und sein darf (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518).

Anhand dieser Dichotomie lässt sich folgern, dass Subjektivität als ein wandelbares Produkt der Verbindung zwischen dem Menschen und der Gesellschaft zu verstehen ist, welches die soziale Umwelt jeweils definiert (Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 182). Daraus leitet sich ab, dass es das Ziel einer gelungenen Analyse der Subjektivierung sein muss, das komplexe Wechselspiel zwischen sozial beeinflussten und individuell geprägten Momenten zu beschreiben und diese in der Analyse zu berücksichtigen (Kleemann et al., 2002, S. 56).

Da diese Dissertation auf die Subjektivierung von (Erwerbs-)Arbeit referenziert, wird das Verständnis von Subjektivierung als Steigerung von Subjektivität im Arbeitsprozess konkretisiert, bei der der Mitarbeitende als „Subjekt" in seine Arbeitstätigkeit eingebunden ist und auf diese Weise sein „Eigenes und Besonderes" verstärkt in die Arbeitstätigkeit einbringt (Rastetter, 2006, S. 185). Das kann sich zum Beispiel darin äußern, dass der Mitarbeitende den Arbeitsprozess immer mehr selbst gestaltet, seine Arbeitsaufgaben selbstständig einteilt und organisiert, sowie eigene Entscheidungen trifft, sodass die Selbstbestimmung des Mitarbeitenden im Zuge der Subjektivierung von Arbeit eine noch wichtigere Rolle einnimmt (Kleemann et al., 2002, S. 55).

Eine solche Zunahme von Subjektivität im Arbeitsprozess geht aber nicht nur vom Mitarbeitenden aus, sondern wird gleichermaßen betrieblich erzeugt und eingefordert (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518). Demnach haben zur Implementierung der Subjektivierung von Arbeit sowohl gesellschaftliche als auch betrieblich, bzw. arbeitsorganisatorisch geprägte Strömungen beigetragen. Dazu lassen sich Entwicklungslinien differenzieren, die ihren Ursprung einerseits in der Arbeitsorganisation oder dem betrieblichen Kontext haben und damit zu einer vom Unternehmen ausgehenden Erzeugung der Subjektivierung beigetragen haben oder andererseits lebensweltlich, bzw. gesellschaftlich entstanden sind

und somit vom Mitarbeitenden und seinem persönlichen Umfeld ausgehen. Diese Entwicklungslinien werden im nachfolgenden Unterkapitel überblicksartig skizziert, um die interdisziplinären Perspektiven auf die Entstehung und Entwicklung der Subjektivierung von Arbeit nachzuvollziehen (Kleemann et al., 2002, S. 88-89; Kratzer et al., 2003, S. 37; Lohr, 2003, S. 513-515; Moldaschl & Voß, 2002, S. 13 und siehe Kap. 2.1). Im Anschluss daran werden die wesentlichen konstituierenden Merkmale der Subjektivierung von Arbeit umrissen (Kap. 2.2), um abschließend das eingebrachte Vorwissen reflektierend zusammenzufassen und auf dieser Grundlage die forschungsleitenden Fragen zu formulieren (siehe Kap. 2.3).

2.1 Konstituierende Entwicklungen der Subjektivierung von Arbeit

Die Konturierung der Entwicklungslinien der Subjektivierung von Arbeit umreißt überblicksartig die am einträglichsten rezipierten Entwicklungstendenzen, die einerseits wirtschaftlich und arbeitsorganisatorisch und andererseits lebensweltlich und gesellschaftlich begründet sind[7]. Demzufolge erhebt diese Auflistung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern zeichnet vielmehr die wesentlichen Aspekte nach.

Wirtschaftlich und arbeitsorganisatorisch begründete Entwicklungslinien
Einen zentralen Impuls für die Subjektivierung von Arbeit hat die *Technisierung* gesetzt, da sie entscheidende Veränderungen der Arbeits- und Arbeitsplatzgestaltung nach sich gezogen hat. Einen maßgeblichen Anteil daran hat der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (im Folgenden als IuK Technologien bezeichnet), die gerade im Zuge der Digitalisierung immer stärker in Arbeitsprozesse und den Arbeitsplatz integriert werden (Hardering, 2020, S. 10 f; Kirchner et al., 2020, S. 2-3; Kleemann et al., 2002, S. 60-61). Das schafft eine neue Perspektive auf die Arbeitstätigkeit selbst, denn war das Ziel vergangener, zumeist tayloristisch ausgelegter oder automatisierter Formen der

[7] Das lässt sich argumentativ damit begründen, dass die Bestimmung konstituierender Entwicklungslinien in der Fachdiskussion unterschiedlich erfolgt, sodass keine einheitliche Kategorisierung vorliegt.

Arbeitsorganisation im Wesentlichen die Ausführung gleichförmiger und ersetzbarer Handlungen, wandelt sich das im Zuge der IuK Technologien, die eine flexible Arbeitsausführung verlangen, bei der Entscheidungen individuell, bzw. situativ getroffen werden. So entstehen aufgrund dessen neue Erfordernisse an die Arbeit und an die Fähigkeiten und Wissensbestände des Mitarbeitenden, die letztlich eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit beschreiben[8] (Hardering, 2020, S. 12-13; Kleemann et al., 1999, S. 1). Gleichzeitig steigen somit die betrieblichen Interventions- und Kontrollmöglichkeiten, was sich etwa darin äußert, dass individuelle Arbeitsprozesse stärker überwacht werden und transparenter, bzw. nachvollziehbarer für Dritte (wie etwa Führungskräfte) sind, was wiederum die im Rahmen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit gestärkte Selbstbestimmung des Mitarbeitenden einschränkt (Kirchner, et al., 2020, S. 3 ff; Kleemann et al., 2002, S. 60-61; Lanzl et al., 2022, S. 277 ff; Schneider & Struck, 2024). Darüber hinaus wird argumentiert, dass mit einer zunehmenden Technisierung auch eine Entqualifizierung der Arbeit[9] einhergeht, sodass die klassische Organisation industrieller Arbeit (in Planung, Ausführung und Kontrolle) weiter aufgebrochen wird (Hardering, 2020, S. 29 ff). Das führt jedoch dazu, dass (paradoxerweise) individuelle Entscheidungen und Handlungsweisen der Mitarbeitenden an Bedeutung gewinnen und damit eine subjektivierende Arbeitsgestaltung verstärkt erforderlich machen (Lohr, 2003, S. 515; Kleemann et al., 2002, S. 62; Thomas & Elsholz, 2020, S. 5-6). Diese Zunahme am Bedarf von Fähigkeiten und Leistungen der Mitarbeitenden im Arbeitsprozess wurde bereits in den 1990er Jahren in der EDV-Branche empirisch nachgewiesen, was ein Grund dafür ist, warum die Anfänge der Subjektivierung von Arbeit eben dort, also in medienvermittelten und informatisierten Arbeitsstrukturen verortet werden (Kleemann et al., 1999, S. 6-7; Kleemann et al., 2000, S. 9). In diesem Sinnzusammenhang besteht eine Argumentationslinie der Subjektivierungsforschung darin, dass die (maßgeblich durch die IT-Branche vorangetriebene) Automatisierung,

[8] Indem etwa die Bedeutung spezifischer Kompetenzen und Gestaltungsleistungen für die Ausführung von Arbeitstätigkeiten zunimmt.

[9] Das mag widersprüchlich sein, denn einerseits erfährt die Arbeit sinkende Qualifizierungserfordernisse, andererseits steigen die Handlungs- und Autonomiespielräume für deren Ausgestaltung. Insofern bedeutet Entqualifizierung, dass der subjektive Bezug erst durch den Arbeitenden selbst hergestellt werden kann (Kleemann et al., 2002, S. 62).

Informatisierung und Technisierung ein wesentlicher Treiber der Subjektivierung von Arbeit ist, weshalb sie in diesem Kontext als technisch induziert gilt (Kleemann et al., 1999, S. 9; Kratzer et al., 2003, S. 39; Pongratz, 2000, Absatz 1, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8).

Eine weitere Entwicklungslinie bildet die *Entgrenzung von Arbeit und Organisation*[10], da sie dazu beigetragen hat, dass sich etablierte betriebliche Strukturen, etwa in der Arbeitszeit oder beim Arbeits- und Beschäftigungsschutz zunehmend auflösen. Das trägt etwa dazu bei, dass sich die Arbeitstätigkeit nach und nach in die (private) Freizeit der Mitarbeitenden verlagert und sich Teams strukturell verändern (Brödner, 2002, S. 10; Hardering, 2020, S. 25 ff; Lohr, 2003, S. 515; Meuser, 2004, S. 81-82; Voß, 2003, S. 2). Das begünstigt eine Subjektivierung der Arbeit, da sich daraus neue Optionen der Selbstverwirklichung, der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, Partizipation und Motivation, oder einer Übertragung von Verantwortung auf den Mitarbeitenden ergeben, was einen wesentlichen Anteil an der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ausmacht (Lohr, 2003, S. 515; Hardering, 2020, S. 32 ff; Steiger, 1999, S. 28). Voß (2003) reflektiert das dahingehend kritisch, da die Entgrenzung von Arbeit das Verhältnis von Betrieb zum Mitarbeitenden auf eine neue Grundlage stellt, denn statt einer engen Durchstrukturierung von Arbeit werden zunehmend temporäre Auftragsbeziehungen gebildet, was zur Folge hat, dass Arbeit nun (noch mehr als zuvor) vom Ergebnis und nicht mehr von dessen Verlauf gesteuert wird, gemäß dem Motto: „Macht was ihr wollt, aber erledigt die Aufgabe und seid profitabel“ (S. 2). Das führt aus seiner Sicht dazu, dass dem Mitarbeitenden im Zuge einer marktähnlichen Ausrichtung seiner Tätigkeit erweiterte Handlungs- und Verantwortungsspielräume übertragen werden, die aber gleichzeitig zu „massiv steigenden Anforderungen an die Subjektivität der Betroffenen“ (S. 2) führt.

Abschließend ist der *Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft* anzuführen, da er eine entscheidende Voraussetzung sowie einen Antrieb für die Subjektivierung von Arbeit schafft (Dombois, 1999, S. 16-17; Kleemann et al., 1999, S. 10; Lohr, 2003, S. 515). Das wird argumentativ damit belegt, dass die Subjektivierung der Arbeit vor allem im Dienstleistungssektor

[10] Erste Impulse dazu liefert in den 1970er Jahren die Gruppenarbeit. Durch sie sollte eine erhöhte Eigenverantwortung, verbesserte Kommunikation, Erweiterung von Qualifikationen und Persönlichkeitsentwicklung vorangetrieben werden (Pongratz & Voß, 2003, S. 202).

nachgewiesen wird, weshalb Entwicklungen diesbezüglich diskutiert werden, die als Rückführung rigider Arbeitszergliederung oder als subjektive Anreicherung des Arbeitshandelns gelten (Krömmelbein, 2004, S. 28; Lohr, 2003, S. 515-516).

Lebensweltlich und gesellschaftlich begründete Entwicklungslinien
Ergänzend zu den wirtschaftlich und arbeitsorganisatorisch begründeten Entwicklungslinien werden lebensweltlich und gesellschaftlich begründete Entwicklungen angeführt, die gleichermaßen dazu beigetragen haben, dass sich die Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext etabliert hat.

Einen wesentlichen Faktor bildet diesbezüglich die *Entgrenzung von Arbeit und Leben*, da sie dazu beigetragen hat, dass sich die ehemaligen Kontrapunkte „Arbeit" und „Privatleben" vermehrt auflösen und sich stattdessen zu „einem *Nebeneinander von Beruf und Familie*" (Jürgens & Voß, 2007, S. 6) entwickeln. Dieses Nebeneinander müssen die Mitarbeitenden aktiv ausgestalten und in dem Zusammenhang mit gewandelten Anforderungen an die persönliche Lebensführung umgehen (Clement, 2003, S. 198; Hardering, 2020, S. 32 ff; Kleemann et al., 2002, S. 89). Eine solche eigenverantwortliche Ausgestaltung des eigenen (Berufs-)Lebens generiert gemäß Kleemann et al. (2002) jedoch steigende Bedürfnisse nach persönlicher Entfaltung, sodass es für die Mitarbeitenden weniger darum geht, sich an bestehenden kulturellen Normen auszurichten, die ein Adaptionsverhalten an definierte Vorgaben des Arbeitsplatzes mit sozialer Anerkennung belegen. Stattdessen ist es von Bedeutung, dass sich die jeweils angestrebte berufliche Position an die persönlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen anpassen lässt, auch wenn das mit vermehrten Ansprüchen an kulturelle Orientierungsleistungen und die persönliche Identitätsbildung einhergeht (S. 89).

Demnach trägt die Entgrenzung von Arbeit und Leben insofern zur Subjektivierung von Arbeit bei, weil das Persönliche und Private im Zuge dieses Nebeneinanders kein abgeschirmter und geschützter Bereich (mehr) ist, sondern von einer offenen und zugleich auch betrieblich

zugänglichen Lebensplanung ersetzt wird[11], während Arbeit eine Relativierung ihres Stellenwertes erfährt, da sie nunmehr als *ein* Bereich neben weiteren Schwerpunkten im Leben (z.B. Familie, Freizeit, Hobby) gilt (Clement, 2003, S. 198; Hardering, 2020, S. 30 ff; Jürgens & Voß, 2003, S. 7; Ludwig, 2004, S. 104). Trotz dieser Relativierung der Bedeutung von Arbeit bringt das negative Konsequenzen für den Mitarbeitenden mit sich, denn diese Entgrenzung hat etwa aus der Sicht von Jürgens und Voß (2007) zur Folge, dass sie „meist einseitig der Erwerbssphäre und damit wirtschaftlichen Anforderungen zugute[kommt], während Vorteile für das private Leben oder die Familie nur spärlich ausfallen bzw. sich auf bestimmte privilegierte Gruppen reduzieren" (S. 7 und Hardering, 2020, S. 32 ff).

In Ergänzung dazu trägt der *Zerfall von Normen und (ehemals) gesellschaftlich bedeutsamen Institutionen* sowie die damit einhergehende *Pluralisierung der Lebensstile* zur Entwicklung der Subjektivierung von Arbeit bei, da sie eine gesellschaftlich bedingte Individualisierung und Subjektorientierung in den Mittelpunkt rücken (Lohr, 2003, S. 516). Exemplarisch sind an dieser Stelle der Wandel der Männerrolle (mit einem erhöhten Druck, sich an Familie und Kindererziehung zu beteiligen) oder die Verlagerung von Ausbildungszeiten in spätere Lebensphasen mit entsprechender Verschiebung beruflicher und privater Lebensplanung zu nennen, was dazu führt, dass sich ehemals dominierende Rollenbilder sukzessive auflösen und das Subjektive und Subjektbehaftete dagegen mehr Raum bekommt (Hardering, 2020, S. 31, S. 39 f.; Jürgens & Voß, 2007, S. 6).

Die Heterogenität der umrissenen Einflussfaktoren veranschaulicht, wie vielschichtig und komplex das Phänomen der Subjektivierung im betrieblichen Kontext ist. Für Moldaschl (2002) könnte das auch ein entscheidender Grund dafür sein, dass die theoretische Fundierung der Subjektivierung von Arbeit im Vergleich zu vorangegangenen Konzepten eher nachgelagert zur empirischen, bzw. praktischen Beobachtung erfolgt[12] (S. 23).

[11] Das bedeutet nicht, dass sich die Kluft zwischen Arbeit und Privatem schließt, jedoch gerät deren strikte Trennung und hohe kollektive Regulierung zunehmend unter Druck (Jürgens & Voß, 2007, S. 3).

[12] Vor diesem Hintergrund stellt Moldaschl (2002) die Frage, ob die betrieblichen Bedingungen die Theoriebildung entscheidend beeinflusst haben, oder umgekehrt die betriebliche Praxis aufgrund neuer Bedingungen nicht vermeiden kann, das seitens der Arbeitswissenschaften längst erarbeitete Wissen umzusetzen (S. 24).

Das bedeutet, dass davon auszugehen ist, dass die theoriegestützte Aufarbeitung der Subjektivierung von Arbeit die betriebliche Realität (noch) nicht umfänglich abbildet und damit auch noch unentdeckte Aspekte zur Subjektivierung im betrieblichen Kontext zu finden sein können.

2.2 Die Kernaspekte der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext

Es hat sich gezeigt, dass die Subjektivierung von Arbeit in erster Linie eine Steigerung von Subjektivität im Arbeitsprozess nach sich zieht, die sich darin äußert, dass der Mitarbeitende sein „Eigenes und Besonderes", also sein persönliches Wissen, seine Einstellungen, Motive und Fähigkeiten, verstärkt in die Arbeitstätigkeit einbringt und den Arbeitsprozess zunehmend selbstbestimmt bewältigt (Kleemann et al., 2002, S. 54-55; Rastetter, 2006, S. 185; Schimank, 1986, S. 71). Ein solches erhöhtes Einbringen setzt aus theoriegestützter Perspektive jedoch voraus, dass der Mitarbeitende seine Fähigkeiten, sein Wissen und seine Potenziale kontinuierlich und hochgradig gezielt auf eine wirtschaftliche und effiziente Nutzung hin entwickelt, um sie möglichst umfassend und zum größten betrieblichen Nutzen einzubringen, statt sie temporär und situationsbezogen abzurufen (Voß, 2003, S. 5). Welche konkreten Fähigkeiten oder welches Leistungsvermögen als entwicklungsbezogene Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit gelten, wird in der Fachliteratur aber kontrovers diskutiert.

So bestehen die erforderlichen Potenziale nach Kleemann et al. (2002) primär in bestimmten *Eigenschaften* wie einer ultimativen Leistungsbereitschaft, Loyalität und Solidarität, sowie in der *Fähigkeit*, sich begeistern zu lassen, kreativ und innovativ zu sein und in diversen *Sozial- und Kommunikationskompetenzen* (S. 67). Pongratz und Voß (2003) hingegen bezeichnen die *Selbstorganisationsfähigkeit* als wesentlich (S. 12). Lohr (2003) wiederum benennt das *Erkennen von Problemen und Gesamtzusammenhängen*, sowie die *Kooperations- und Lernfähigkeit* als zentrales Portfolio eines subjektivierenden Mitarbeitenden (S. 516). Trotz der skizzierten Differenzen weisen diese Zuordnungen aber eine gemeinsame Schnittmenge auf: einerseits geht es darum, sich auf die Zusammenarbeit mit anderen verstärkt einzulassen und diese selbst anzustoßen (Solidarität,

Loyalität, Kooperationsbereitschaft, Sozial- und Kommunikationskompetenzen), andererseits ist es von Bedeutung, dass der Mitarbeitende bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten innehat und weiterentwickelt, die ein eigenständiges, alles durchdringendes und leistungsbezogenes Arbeiten ermöglichen oder sicherstellen.

Das Einbringen von Fähigkeiten und Potenzialen ist jedoch in diesem Kontext (noch) nicht ausreichend, um die Subjektivierung der Arbeit für das Unternehmen nutzbar zu machen, denn es ist aus betrieblicher Perspektive zudem erforderlich, dass diese Wissensbestände, Einstellungen und Fähigkeiten der betrieblichen Verwertung gegenüber aufgeschlossen werden können, was aus theoriegestützter Perspektive erst dann gegeben ist, wenn die Mitarbeitenden ihre Entwicklung nicht an ihren persönlichen Entwicklungszielen ausrichten, sondern daran, was für ihren Betrieb und dessen ökonomische Ziele relevant ist (Kleemann et al., 2002, S. 67; Pongratz & Voß, 2003, S. 13; Voß, 2003, S. 5). Das bedeutet jedoch nicht, dass die Entwicklung eines spezifisches „Kompetenzsets" angebracht ist, welches eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit sicherstellt, denn stattdessen wird der betriebliche Nutzen in einer möglichst großen Diversität an Fähigkeiten und Potenzialen der Mitarbeitenden gesehen, sodass die Entwicklungsziele zwar anforderungsgerecht, jedoch stets individuell unterschiedlich sind (Kleemann et al., 2002, S. 67). Daraus erklärt sich, warum die Subjektivierung von Arbeit aus betrieblicher Perspektive eine Rationalisierungsstrategie darstellt, denn der Mitarbeitende ist damit konfrontiert, eigenverantwortlich zu erkennen, welche Fähigkeiten und Potenziale zu entwickeln und welche Aspekte der eigenen Subjektivität nachhaltig zu mobilisieren sind, um eine effektive Optimierung der eigenen Leistung zu erreichen und sie durch die Zusammenarbeit mit anderen zu kombinieren (Kleemann et al., 2002, S. 65; Pongratz & Voß, 2003, S. 12, S. 216).

Aus arbeitssoziologischer Perspektive reagiert der Mitarbeitende auf diesen Entwicklungsanspruch, indem er zusätzliche Erwartungen an die Bewältigung seiner Arbeit entwickelt, wie etwa neue Sinnansprüche, verstärkte kommunikative Bedürfnisse und den Wunsch nach Improvisation, wobei gleichzeitig die Bereitschaft steigt, individuelle Erfahrungsbestände einzubringen und sich mit den betrieblichen Zielen zu identifizieren (Pongratz & Voß, 2003, S. 216). Dennoch wirkt sich das nicht nur

positiv auf den Mitarbeitenden aus, sondern daraus gehen ebenso (neue) außergewöhnliche Belastungen für den Mitarbeitenden hervor, da ihm infolgedessen die lebenspraktische Einbindung der eigenen Potenziale und das eigenverantwortliche Herstellen der erforderlichen Zusammenhänge und Strukturen nun allein obliegt, sodass er auf diese Weise für sein berufliches Vorankommen oder Scheitern ausnahmslos selbst verantwortlich ist (Pongratz & Voß, 2003, S. 216; Voß, 2003, S. 2, S. 6).

Nun ist einzuwenden, dass die anforderungsgerechte Entwicklung von Wissen oder Fertigkeiten kein Alleinstellungsmerkmal der Subjektivierung von Arbeit ausmacht, denn Wissen nimmt seit jeher einen zentralen Stellenwert bei der Bewältigung der Arbeit ein, da der Vollzug von Arbeit *immer* an die persönliche Inhaberschaft von Wissen gebunden ist (Harney & Hartz, 2001, S. 115). Dagegen steht im Rahmen der Subjektivierung von Arbeit im Fokus, dass der Mitarbeitende seine Fähigkeiten und Fertigkeiten anforderungsgerecht entwickelt und mit dem Anspruch konfrontiert ist, das eigene Arbeitshandeln grundlegend so zu verändern, dass er umfassende und schwer zu überblickende Arbeitsaufgaben eigenständig strukturieren und bearbeiten kann (Kleemann et al., 2002, S. 60-61 und siehe Kap. 2.1). Diese erweiterte Verantwortlichkeit bei der Bewältigung der Arbeit hat aus theoriegestützter Sicht zur Folge, dass der Mitarbeitende nicht (mehr) nur über ein gut ausgeprägtes Fachwissen, sondern ebenfalls über ein erweitertes Methodenwissen verfügen muss (Kleemann et al., 2002, S. 62). Ein anforderungsgerecht ausgebildetes Fach- sowie Methodenwissen ist gemäß Kleemann et al. (2002) unerlässlich, damit der Mitarbeitende die verfügbaren Handlungs- und Autonomiespielräume überhaupt (aus-)nutzen kann (vgl. ebd., S. 62). Infolgedessen ist er mit dem Anspruch konfrontiert, das individuell erforderliche Wissen eigenständig zu überprüfen, gegebenenfalls zu revidieren und zu erweitern sowie zu kontextualisieren, weil dieses Wissen nur dann für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit verwertbar ist, wenn es mit individuellen Erfahrungen verknüpft und damit kontextualisiert, bzw. rekontextualisiert wird (Lohr, 2003, S. 515; Thomas & Elsholz, 2021). Das erfolgt gemäß Lohr (2003) zu einem großen Teil in der Zusammenarbeit mit anderen, da die eigenen Erfahrungen gemeinsam erörtert werden und so ein Austausch von unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen und Deutungen von Problemen oder Tatbeständen stattfindet (S. 515). Davon ausgehend ist die subjektivierende Bewältigung der Arbeit als

selbstreferentieller Prozess aufzufassen, welcher zwar durch das proaktive Einbringen der eigenen Potenziale und Fähigkeiten, sowie das eigenständige Ausbilden und Weiterentwickeln von umfangreichem Fach- und Methodenwissen gekennzeichnet sind, jedoch immer der Kooperation mit anderen bedarf (Kleemann et al., 2002, S. 55; Lohr, 2003, S. 515-516).

Diese beiden Merkmale der Subjektivierung von Arbeit stellen den Mitarbeitenden und seine persönliche Bewältigung einer subjektivierenden Arbeitstätigkeit in den Mittelpunkt. Da sich Subjektivierung jedoch in doppelter Weise konstituiert, rückt mit der Ausgestaltung der objektiven, die Arbeitssituation strukturierenden Faktoren und den sozialen Rahmungen von Denk- und Handlungsmöglichkeiten ein dritter Kernaspekt in den Blick, welcher die Grenzen und Möglichkeiten der Subjektivierung im Arbeitskontext definiert (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518). Folglich ist die Beschaffenheit des Arbeitskontextes eine weitere Bedingung, welche die Entwicklung der Subjektivierung von Arbeit bestimmt, da im Zuge dessen die Voraussetzungen geschaffen werden, ob bzw. in welcher Weise Mechanismen implementiert werden, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln von den Mitarbeitenden einfordern und organisieren (Lohr, 2003, S. 518-519).

Aus betrieblicher Perspektive bildet die Etablierung der Subjektivierung von Arbeit ein wesentliches Ziel ab, da sich die Unternehmen von deren Implementierung einen enormen ökonomischen Nutzen versprechen, der darin erwartet wird, dass die Subjektivierung zu einer verbesserten Anpassung an gegenwärtige Herausforderungen beiträgt, indem sie etwa (neue) Einsparpotenziale aufzeigt und dabei bislang unerschlossene Ressourcen der Mitarbeitenden einer betrieblichen Verwertung zugänglich macht. Das trägt dazu bei, dass wirtschaftliche Unternehmensziele (noch) besser erfüllt und gleichzeitig die Identifikation und ökonomische Verwertung der so freigesetzten Potenziale sowie die Erschließung von Wissensbeständen der Mitarbeitenden in neuer Qualität ermöglicht werden (Kleemann et al., 1999, S. 12-13; Kleemann et al., 2002, S. 67; Moldaschl, 2002, S. 29). Auf diese Weise schafft die Subjektivierung im betrieblichen Arbeitsumfeld einen grundlegend erweiterten und letztlich nahezu totalen Zugriff auf die gesamte Persönlichkeit des Mitarbeitenden und eröffnet außerdem umfassende Möglichkeiten der betrieblichen Verwertung der „Ressource des Mitarbeitenden“ gegenüber der bislang lediglich

partiellen Verfügung über dessen Arbeitskraft und Potenzial (Kleemann et al., 2002, S. 67).

2.3 Reflektierende Gedanken, Aktualität des Forschungsfeldes und forschungsleitende Fragestellung

Die vorangegangene Darstellung des eingebrachten Vorwissens macht die theoriegestützten Erkenntnisse transparent, auf welchen die Dissertation gedanklich aufbaut. Infolgedessen wird die Subjektivierung von Arbeit als Selbstrationalisierungsprozess des Mitarbeitenden verstanden, der in erster Linie betrieblich induziert ist und den Mitarbeitenden in einer neuen Qualität zum Ziel der Verwertungsbestrebungen macht, indem auf sein gesamtes, subjektiv konstruiertes Fähigkeits- und Motivationspotenzial und dessen Leistung im Arbeitsprozess verstärkt zugegriffen wird. Das beinhaltet die persönlichen Haltungen, Fertigkeiten, Motive und Gefühle, sowie das Wissen und die subjektiven Werte des Mitarbeitenden[13] (Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl, 2002, S. 30; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 216; Voß, 2003, S. 8). Insofern ist das

> historisch Neue, das mit dem Konzept „Subjektivierung von Arbeit" gefasst wird ... die gezielte betriebsseitige Vernutzung von menschlicher Subjektivität für den Arbeitsprozess, die auf neuen ... Strategien der Vernutzung lebendiger Arbeit beruht. Diagnostiziert wird ein erweiterter Zugriff auf das Arbeitsvermögen der Subjekte – und folglich eine Erweiterung solcher menschlicher Potenziale, die als „Arbeitskraft" marktförmig gemacht werden. Im Zentrum der Debatte steht insgesamt der veränderte Stellenwert von Subjektivität in der Erwerbsarbeit[14] (Kleemann, 2012, S. 7).

Die im Rahmen dieses Kapitels zusammengefassten Merkmale skizzieren somit, wie diese neue, betriebliche Vernutzung im Arbeitsalltag

[13] Das markiert einen Richtungswechsel, da es nicht mehr das primäre Ziel darstellt, technische Geräte und Möglichkeiten maximal auszuschöpfen, sondern es wird zum zentralen Interesse für die Betriebe, Potenziale zur Eigenverantwortung der „humanen Ressourcen" verstärkt zu nutzen (Pongratz & Voß, 2003, S. 12).

[14] Der Taylorismus und Fordismus bilden dazu einen impliziten Bezugspunkt der Debatte sowie eine Kontrastfolie für die empirische Erfassung von Arbeitsformen der Subjektivierung (Kleemann, 2012, S. 7).

zustande kommt und zeigen auf, dass sie sowohl vom Mitarbeitenden als auch vom betrieblichen Arbeitsumfeld ausgeht (siehe Kap. 2.1-2).

Um den aktuellen Forschungsstand dazu aufzuarbeiten, wurde eine Literaturanalyse vorgenommen, um die wesentlichen Strömungen der Subjektivierungsforschung im betrieblichen Kontext darzustellen. Ausgehend von dieser Analyse lassen sich drei Phasen herausarbeiten, die das Forschungsfeld der Subjektivierung von Arbeit konturieren: Die erste Phase begründet Baethge (1991), der in seinen Untersuchungen den Ausgangspunkt für eine normativ geprägte Subjektivierung von Arbeit schafft. Sie wird aus dem Grund als „normativ" bezeichnet, da „neuartige inhaltliche Ansprüche der Subjekte an die Erwerbsarbeit [in den Blick genommen werden], die eine Abkehr vom instrumentellen Arbeitshabitus des Taylorismus-Fordismus bedeuten" (Kleemann, 2012, S. 7). Demnach vertritt diese Forschungsströmung die Position, dass die Subjektivierung dem Mitarbeitenden bisher unerschlossene Chancen und Möglichkeiten eröffnet, da die Betriebe auf ein gewandeltes Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, sowie eine neue Form der Selbstbezogenheit ihrer Mitarbeitenden im Arbeitsumfeld reagieren, indem sie veränderte Produktions- und Organisationskonzepte implementieren, die Möglichkeiten oder Anregung zur Selbstentfaltung im Arbeitskontext schaffen (Baethge, 1991; Baethge, 1999; Kutz, 2008, S. 23-25).

Darauf aufbauend nehmen Kleemann et al. (1999; 2002) in ihren Literaturberichten einen konträren Blickwinkel auf die Subjektivierung von Arbeit ein, indem sie „die Debatten und Untersuchungen der 1990er Jahre um post-tayloristische Arbeitskraftstrategien im Sinne einer gezielten betrieblichen Vernutzung von Subjektpotenzialen [interpretieren], die auf komplementäre Ansprüche der Subjekte *an* die Erwerbsarbeit treffen" (Kleemann, 2012, S. 8). Daran anknüpfend entstanden bis Mitte der 2000er Jahre Beiträge, die „eigene konzeptionelle Zugänge, Perspektivierungen und zeitdiagnostische Interpretationen des Prozesses vorlegten" (Kleemann, 2012, S. 8), wie etwa das „unternehmerische Selbst" (Bröckling, 2002; Bröckling, 2007) oder das von Pongratz und Voß (2003) ausgearbeitete Konzept des „Arbeitskraftunternehmers", das als das am häufigsten rezipierte Leitbild einer für die Subjektivierung von Arbeit charakteristischen Bewältigung der Arbeit gilt, denn es beschreibt als „Prototyp der »neuen« Verhältnisse" (Faust, 2002, S. 66) die

Verfasstheit von Arbeit unter diesem Gesichtspunkt (Pongratz, 2000; Pongratz & Voß, 2001; Pongratz & Voß, 2003; Voß, 2001a). Infolgedessen bildet diese Forschungsströmung eine Zäsur, da nunmehr die Risiken und Herausforderungen für den Mitarbeitenden in den Fokus rücken, die mit der Subjektivierung von Arbeit einhergehen. So bringen etwa Sennett (2000) oder Moosbrugger (2008) zum Ausdruck, dass die Transformation zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ausschließlich von den Unternehmen ausgeht und zwangsläufig dazu führt, dass der Mitarbeitende „unter dem „Deckmantel" einer scheinbaren Partizipation, Autonomie und Freiheitsgewinnung" (Kutz, 2008, S. 26) noch umfassender und subtiler vom Betrieb ausgenutzt wird[15], sodass die Subjektivierung die Nutzbarmachung des Mitarbeitenden auf eine neue Ebene bringt, indem sie als eine Form der „Selbstausbeutung" aufzufassen ist, die auch noch vom Mitarbeitenden selbst ausgeht, bzw. ausgehen muss (Kutz, 2008, S. 25-26; Moosbrugger, 2008, S. 72; Sennet, 2000, S. 59ff., S. 132ff). Dass diese Perspektive auf die Subjektivierung von Arbeit nicht an Aktualität eingebüßt hat, bestätigt Voß (2018), indem er genau 20 Jahre nach der Publikation der ersten Forschungsarbeiten den Forschungsstand reflektiert und die Subjektivierung der Arbeit in einen Zusammenhang mit einer ansteigenden Verelendung der Mitarbeitenden bringt. So stellt er die These auf, dass der Burnout eine neue „Leiterkrankung des Arbeitskraftunternehmers" (S. 10) ist, die sich vor allem darauf zurückführen lässt, dass die Mitarbeitenden „„Ausgebeutete" und zugleich „Ausbeuter" ihrer selbst" (Voß, 2018, S. 10) sind und mit „[neuen] prekäre[n] „Freiheiten" ohne Begrenzung, Schutz und ausreichend Ressourcen, Freiheiten positiv zu nutzen" (Voß, 2018, S. 10) umgehen müssen.

Der gegenwärtige Forschungsstand der Subjektivierungsforschung reflektiert im Wesentlichen diese beiden Blickwinkel auf die Subjektivierung als eine „Chance" oder im Sinne der „Selbstausbeutung" des Mitarbeitenden, sodass sich die Erkenntnisse „dichotom in „Unterwerfungs- und Entfaltungsthesen" (Kleemann, 2012, S. 8) aufgliedern (Glaubitz, 2023). Das bedeutet, dass in der gegenwärtigen Subjektivierungsforschung einerseits Möglichkeiten untersucht werden, die sich für den Mitarbeitenden (oder spezifische Gruppen von Mitarbeitenden) bieten, die

[15] Als Folge für die Persönlichkeit des Mitarbeitenden wird „eine innere Zersetzung des Charakters" (Kutz, 2008, S. 25) befürchtet.

sich beispielsweise darin äußern, dass sich ihm erweiterte Handlungs- und Verantwortungsspielräume eröffnen, die vorher allenfalls spezifischen Gruppen oder Rollen (z.B. Teamleitern) zugestanden wurden (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4). Das erfolgt aus dem Grund, weil im Rahmen einer Subjektivierung der Arbeit ehemals unterdrückte, bzw. nicht betrieblich eingeforderte Fähigkeiten und Kompetenzen in das Arbeitshandeln eingebracht werden, was dazu führt, dass die Bewältigung der Arbeit vergrößerte Autonomien der Arbeits- und Kooperationsgestaltung, der Zeitverwendung und der räumlichen Mobilität verlangt, bzw. zulässt, die ebenfalls mit einer zunehmend eigenverantwortlichen[16] Gestaltung der Arbeitszeit einhergehen (Dombois, 1999, S. 17; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 65; Krömmelbein, 2004, S. 28; Meueler, 2002, S. 62; Rastetter, 2006, S. 185; Spitznagel & Wanger, 2004, S. 26; Voß, 2003, S. 4). Aufgrund dieser neuen, bzw. erweiterten Möglichkeiten, die sich dem Mitarbeitenden bieten, verstärkt sich aus der Perspektive der Subjektivierungsforschung dessen Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, wobei sich das nicht zwangsläufig im Sinne einer persönlichen Entfaltung äußert, sondern auch dazu führen kann, dass sich der Mitarbeitende im Zuge dessen an die betrieblichen Anforderungen (noch besser) anpassen möchte, was wiederum den internen Wettbewerb intensiviert (Krömmelbein, 2004, S. 29; Kutz, 2008, S. 25; Rastetter, 2006, S. 183).

Im Rahmen dieser Amivalenzen lassen sich Bezüge zur zweiten Forschungsströmung der Subjektivierung erkennen, die Probleme oder Risiken für die Mitarbeitenden identifiziert. Eine Herausforderung ist etwa, dass die Anforderungen, die aus der Subjektivierung von Arbeit hervorgehen, weniger optional für die Mitarbeitenden sind, sondern aufgrund der betrieblichen Erzeugung der Subjektivierung einen verbindlichen

[16] Das bedeutet aus theoriegestützter Sicht, dass eine Überschreitung der geleisteten Arbeitszeit nicht mehr zwangsläufig betrieblich überprüft wird, sodass sich zwischen dem Arbeitsalltag und der meist tariflich vereinbarten Regelarbeitszeit Abweichungen in beide Richtungen ergeben (Spitznagel & Wanger, 2004, S. 27).

Anspruch darstellen[17] (siehe Kap. 2.2). Infolgedessen wird in dieser Debatte der Standpunkt vertreten, dass die Subjektivierung von Arbeit hauptsächlich als ein zweckbedingter Bewältigungsmechanismus der Mitarbeitenden aufzufassen ist, um die gewandelten betrieblichen Ansprüche weiterhin erfüllen zu können, auch wenn das mit einem gestiegen Maß an Leistung oder betrieblichen Erwartungen einhergeht, wie etwa dem eigenverantwortlichen Definieren von Anforderungen oder der Beschaffung und dem möglichst kostengünstigen Einsatz von Ressourcen (Lohr, 2003, S. 511; Kleemann et al., 2002, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Moldaschl, 2002, S. 32; Voß, 2001a, S. 8). Insofern deutet sich aus dieser Forschungsperspektive ein "[erheblicher] Leistungsdruck[18]" (Voß & Weiß, 2005, S. 67) für den Mitarbeitenden an, sodass mit der Subjektivierung aus dieser Forschungsperspektive ein noch intensiver, rückhaltloser, alle Grenzen von Arbeit und Nichtarbeit sprengender Einsatz für die übernommenen Aufgaben verknüpft wird (Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Moldaschl, 2002, S. 32; Pongratz & Voß, 1998, S. 6). Gleichzeitig wird festgestellt, dass sich der Mitarbeitende trotz steigender Verantwortlichkeiten mehr und mehr vom Betrieb und dessen funktionaler Struktur distanziert und sich auch in geringerem Maß darauf verlassen kann, was dazu führt, dass er sich weniger eingebunden und zugehörig fühlt (Kratzer et al., 2003, S. 38). Diese Loslösung generiert steigende Unsicherheiten in der Bewältigung der eigenen Arbeit, da der Mitarbeitende unter Druck gerät, die eigene Arbeitstätigkeit von der der privaten Nutzung der Lebenszeit bewusst abzugrenzen[19] (Meueler, 2002, S. 62). Pongratz (2000) prognostiziert diesbezüglich, dass sich durch die Subjektivierung der Arbeit eine Verschiebung zugunsten beruflicher Belange und zu Lasten privater Lebensbereiche ereignet, gemäß der Devise „Wir brauchen Sie voll und ganz und zu jeder Zeit – und dazu müssen Sie Ihr Leben voll im Griff

[17] Das wird darauf zurückgeführt, dass die Subjektivierung aus betrieblicher Sicht als unverzichtbar für eine erfolgreiche Bewältigung der Arbeit im Rahmen der aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt dargestellt wird (Kleemann et al., 2002, S. 65).

[18] Dieser ergibt sich aus theoriegestützter Sicht aufgrund der erweiterten und komplexeren Anforderungen an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit, der gestiegenen Verantwortlichkeit für die eigenen Tätigkeiten und der zunehmenden Vermarktlichung der Arbeitsbeziehung.

[19] So schlägt Meueler (2002) die Differenzierung vor, dass die Zeit, die für den Erwerb und die Erweiterung des persönlichen Wissens aufgewendet wird, als „mittelbare Arbeit" erachtet wird, da sie für die Produktivität der unmittelbaren Arbeit erforderlich ist (S. 62).

haben!“ (Absatz 2). Davon ausgehend mahnen Vertretende dieser Forschungsströmung, dass der mit der Subjektivierung von Arbeit einhergehende kontinuierliche Prozess der Selbstrationalisierung nicht nur im betrieblichen Kontext stattfindet, sondern sich ebenso auf die private Lebensführung erstreckt, sodass die Bewältigung des Privatlebens zu einer neuartigen, eigenen Form von Arbeit, nämlich „*Zur Arbeit des Alltags*[20]“ (Jürgens & Voß, 2007, S. 8) avanciert (Brödner, 2002, S. 1-2; Pongratz, 2000, Absatz 1; Voß, 2001a, S. 10). Eine weitere Konsequenz dieser wachsenden Unsicherheiten und marktförmig ausgerichteten Beziehung zwischen dem Mitarbeitenden und dem Betrieb wird in einer Flexibilisierung, bzw. einem daraus resultierenden Aufbrechen traditioneller Erwerbsbiographien gesehen, da Erwerbsverläufe unter dem Gesichtspunkt der Subjektivierung in ihrer konventionellen, planbaren und z.T. vorherbestimmten Abfolge keine Gültigkeit mehr haben. Stattdessen ist der Mitarbeitende damit konfrontiert, sich andauernd neu zu bewähren und in unwägbaren, bzw. temporären Arbeitsverhältnissen mit möglichen Phasen des Abstiegs rechnen zu müssen, sowie lernen zu müssen, diese eigenverantwortlich zu bewältigen[21] (Georg, 1997, S. 185; Pongratz & Voß, 2003, S. 31; Pongratz & Voß, 1998, S. 8). Davon ausgehend lässt sich erkennen, dass die Auswirkungen für den Mitarbeitenden aus diesem Blickwinkel grundlegende Veränderungen mit sich bringen, die das Verhältnis zum Betrieb neu, aber gleichermaßen zulasten des Mitarbeitenden konstituieren. Folglich wird argumentiert, dass die individuelle Bewältigung dieses betrieblich induzierten Anspruchs über den Erhalt des Arbeitsplatzes entscheiden, sodass für die Mitarbeitenden gilt: „Sie bleiben nur so lange, wie Sie nachweisen und sicherstellen, dass Sie gebraucht werden und Profit erwirtschaften[22]!“ (Pongratz, 2000, Absatz 2; Glißmann, 2002,

[20] Zudem öffnet sich das Privatleben der Mitarbeitenden im Rahmen der Subjektivierung und Entgrenzung der Arbeit für Berufliches, weshalb die Arbeitszeitgrenzen zulasten der Freizeit verwischt werden und die Schutzfunktion für das Private wegfällt (Jürgens & Voß, 2007, S. 8).

[21] Pongratz (2000) nennt das eine Fragmentierung von Erwerbsverläufen, da diese zunehmend Brüche aufweisen und sich in Teilphasen mit verschiedenen Erwerbslagen aufgliedern, die „immer wieder in Sackgassen enden und aktiv neue Ansätze gesucht werden müssen“ (Absatz 3), um die Beschäftigung weiterhin zukunftssicher auszurichten (Pongratz & Voß, 2001, S. 9-10).

[22] Pongratz (2000) mahnt an, dass das dazu führt, dass das Arbeitshandeln nur auf die eigene Leistung zurückgeführt wird, sodass Misserfolge schnell als persönliches Scheitern gelten – Erfolge dagegen oft nicht (Absatz 4; Jürgens & Voß, 2007, S. 6).

S. 242-250; Lohr, 2003, S. 511; Kleemann et al., 2002, S. 58, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Rastetter, 2006, S. 184). Diese Anforderung wird dadurch verschärft, dass die Erfüllung der betrieblichen Erwartungen und Zielstellungen nicht ausschließlich dem Einfluss des Mitarbeitenden unterliegen[23], obwohl dieser in der Verantwortung steht, das Optimum in der Zielerfüllung zu erreichen, selbst wenn das vielleicht gar nicht möglich ist[24] (Glißmann, 2002, S. 247).

Seit Mitte der 2000er Jahre werden diese beiden konträren Perspektiven der Subjektivierungsforschung perspektivisch erweitert, indem „umfassende empirische Analysen zu einzelnen Tätigkeitsfeldern bzw. Branchen und zu spezifischen Aspekten [neu entstehen] ... die zugleich zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand beitragen" (Kleemann, 2012, S. 8). Beispielhaft sind an dieser Stelle Forschungsprojekte anzuführen, die sich auf die Auswirkungen der Subjektivierung auf bestimmte Berufsgruppen fokussieren und etwa Mitarbeitende in den Blick nehmen, die in „existenzsichernde[n] und sozial abgesicherte[n] Normalarbeitsverhältnis[sen]" (Nickel, 2012, S. 16) besonderen Herausforderungen entgegenstehen. Andere Forschungsprojekte beziehen sich auf bestimmte Fokusgruppen außerhalb betrieblicher Kontexte, wie etwa die Gruppe der Schüler (Buchner, 2018). Einen Schwerpunkt bilden Forschungsprojekte zu den Auswirkungen der Subjektivierung auf weibliche Arbeitskräfte, da sie sich gemäß Nickel (2012) in einer

> paradoxen Situation [befinden, denn einerseits] verspricht die ‚nachholende' Arbeitsmarktindividualisierung Eigenständigkeit, Gleichstellung und Emanzipation. Andererseits sind Frauen gerade wegen ihrer prekären Integration in den Arbeitsmarkt einer riskanten Vulnerabilität ausgesetzt. Subjektivierung gefasst als ein doppelter Prozess, der marktlich/betrieblich hergestellte Anforderungen an die ‚ganze Person' der Arbeitssubjekte und des individuellen Sinnanspruchs an einen ‚eigensinnig' hergestellten Lebenszusammenhang enthält, [verspricht] aber auch neue

[23] Demnach verfügen Mitarbeitende über eine erweiterte Autonomie, indem sie Arbeitsinhalte prüfen, Arbeitszeit planen und Kooperationen gestalten, sodass der Arbeitsprozess eigenverantwortlich vom Mitarbeitenden organisiert wird und nur durch Zielvereinbarungen eine Strukturierung erfährt (Jürgens & Voß, 2007, S. 6).

[24] Die neue Qualität von Arbeit vergrößert in diesem Kontext das Spannungsfeld, denn der Mitarbeitende steht damit in der Pflicht, einen zweifachen unternehmerischen Erfolg vorzuweisen, indem funktionierende Produkte hergestellt werden müssen, die aber auch profitabel verkauft werden müssen (Glißmann, 2002, S. 247).

> Autonomiepotentiale, die als emanzipatorische und geschlechterpolitische Chance aufgegriffen und bearbeitet werden müssen (S. 15).

Die bislang gewonnenen Forschungserkenntnisse dazu deuten diesbezüglich darauf hin, dass Frauen zu den Profiteurinnen der Subjektivierung von Arbeit zählen, da Subjektpotenziale zunehmend durch die von den Subjekten organisierten Arbeits- und Lebenszusammenhang entstehen[25] (Nickel, 2012, S. 22). Davon ausgehend setzen sich Voß und Weiß (2005) in einem Beitrag mit der Frage auseinander, ob „der Arbeitskraftunternehmer weiblich [ist][26]?" (Voß & Weiß, 2005; Frey, 2004; Lange et al., 2005; Nickel, 2008). Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bilden Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Betriebe und die Mitarbeitenden auseinandersetzen. Ziel dieser Forschungsströmung ist es, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie digitale Technologien und Prozesse im Rahmen einer digitalisierten Arbeitswelt die Selbstwahrnehmung, Identität und das Verhalten von Mitarbeitenden beeinflussen (Mucha et al., 2020; Thomas & Elsholz, 2021).

In Anbetracht dieser Forschungsperspektiven und -schwerpunkte lassen sich die Wurzeln der Subjektivierungsforschung nach Kleemann (2012) so zusammenfassen, dass die Subjektivierung von Arbeit „im allgemeinen Diskurs als Referenzpunkt [gilt], der eine generelle Entwicklungstendenz der Arbeitswelt bezeichnet, [die als] selbstverständlich vorausgesetzt" (S. 8) wird. Weiterführend differenziert er auf der Basis der wesentlichen Forschungsschwerpunkte vier gegenwärtige Forschungsperspektiven, welche aus seiner Sicht das aktuelle Forschungsfeld nach wie vor prägen: Zwei, die sich primär auf die „Formung" der Subjekte fokussieren[27],

[25] So wird zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie grundsätzlich festgestellt, dass Privates eine untergeordnete Rolle spielt. So fasst es Nickel (2012) als eine Frage von Selbstvertretung, Selbstmanagement und individueller Durchsetzungsfähigkeit auf, ob die Mitarbeitenden ein betriebliches Entgegenkommen für die von ihnen zu leistende Herstellung bei der Vereinbarkeit einfordern wollen oder können (S. 22). Für Frauen ergeben sich daraus neue Chancen, die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben neu auszuhandeln.

[26] So wird untersucht, inwiefern dieses Konzept auf andere Kontexte übertragbar ist. Exemplarisch ist die Arbeit von Lenger (2015) anzuführen, der den universitären Kontext erforscht, ob Professor*innen als „Arbeitskraftunternehmer" agieren (S. 1).

[27] Diese Forschungsbestrebungen stellen die Motivation des Mitarbeitenden zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln ins Zentrum. Ein Forschungszweig untersucht die betrieblichen Strategien, die einen erweiterten Zugriff auf Subjektpotenziale einfordern, der makroperspektivische Fokus analysiert die gesellschaftlich induzierte Prägung der Subjekte.

eine weitere, die die (positiven) subjektiven Ansprüche daran erfasst[28] und die vierte, welche das „ko-evolutionäre Verhältnis von betrieblichen An- und subjektiven Einforderungen[29] in den Blick nimmt und die Bedeutung der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen und machttheoretischen Ansätzen für die Subjektivierungsforschung hervorhebt (S. 8-9, Bosančić et al., 2019). Gerade die ersten beiden Forschungsströmungen, welche sich auf die Subjektkonstitution fokussieren, erfassen in den letzten zehn Jahren verstärkt den Gesichtspunkt der Digitalisierung, sodass konzeptionelle Überlegungen dazu angestellt werden, wie sich Subjekte im Zuge der Digitalisierung formen (Allert et al., 2017; Carstensen et al., 2014).

Allen Forschungsströmungen ist gemeinsam, dass sie auf drei empirische Analyseebenen referenzieren: die Ebene des Subjekts, der Arbeitsorganisation[30] und der gesellschaftlichen Rahmungen[31] (Kleemann, 2012, S. 10). Diese Verwobenheit und Verschränkung macht deutlich, dass eine umfassende Analyse der Subjektivierung von Arbeit auf mehreren Ebenen erfolgen muss, indem sowohl die im betrieblichen Arbeitskontext implementierten Mechanismen, die ein subjektivierendes Handeln einfordern, als auch die Konfrontation des Mitarbeitenden mit diesem Anspruch und die von ihm ausgehende Bewältigung dessen zu untersuchen

Demnach stehen Identitäts- und Subjektivitätsformen im Mittelpunkt, die eine Beteiligung der Subjekte an der Vermarktlichung ihrer Potenziale bedingen (Kleemann, 2012, S. 9).

[28] Als Bezugspunkte lassen sich Entfaltungspotenziale, sowie Fragen der biographischen Passung und der Vereinbarkeit mit dem Privatleben anführen, sodass dabei subjektseitige Faktoren auch jenseits der Arbeitsorganisation in die Analyse einbezogen werden (Kleemann, 2012, S. 9).

[29] Leitend sind in dieser Forschungsperspektive die komplementären Fragen, aus welchen Gründen und unter welchen Umständen die Mitarbeitenden positiv auf betriebliche Strategien der Einforderung der Subjektivierung reagieren und in welcher Weise sie sich mit betrieblichen Anforderungen subjektivierender Arbeit aktiv auseinandersetzen und gegebenenfalls dagegen zur Wehr setzen (Kleemann, 2012, S. 9).

[30] Auf dieser Ebene werden Strategien des betrieblichen Zugriffs auf das Arbeitsvermögen, die Nutzung und Steuerung der Arbeit sowie deren Auswirkungen auf die Mitarbeitenden analysiert, „die primär als „Objekt" betrieblicher Strategien" (Kleemann, 2012, S. 10) gelten. Die Übergänge zu Perspektiven auf „Entgrenzung" bzw. „Flexibilisierung von Arbeit" sind fließend oder es wird dezidiert eine Doppelperspektive gewählt.

[31] Auf dieser Ebene werden Prozesse des Wandels der diskursiven bzw. soziokulturellen Formung von (Arbeits-)Subjektivität erfasst, wobei diese Analyseebene nicht nur auf den „Gegenstand Arbeit" bezogen ist, sondern erst in Verbindung mit mindestens einer der beiden ersten Ebenen konkret erfassbar werden, sodass es sich dabei um eine Meta-Ebene der Analyse handelt (Kleemann, 2012, S. 10).

sind (Kleemann et al., 2002, S. 56; Kleemann, 2012, S. 9; Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 182 und siehe Kap. 2.2). Dabei verdeutlicht die Reflexion der angeführten Forschungsströmungen, dass dieses Wechselverhältnis zumeist mit Herausforderungen oder Widersprüchen einhergehen kann, sodass die Einlösung der Subjektivierung im betrieblichen Kontext ein Spannungsfeld erzeugt. Dieses Spannungsfeld zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Betrieb bestrebt ist, ein subjektivierendes Arbeitshandeln seiner Mitarbeitenden sicherzustellen, obwohl es sich der Verordnung durch Andere entzieht. Das kann sich insofern auf die Organisation des Arbeitskontextes auswirken, dass dieser so gestaltet wird, dass der Mitarbeitende diesem Anspruch aus freien Stücken nachkommt und sozusagen „fremdgesteuert aus eigenem Antrieb" Subjektivierungsmechanismen zur Bewältigung der eigenen Arbeit einsetzt (Kühl, 2000, S. 131-132; Moldaschl, 2002, S. 32). Eine solche „fremdgesteuerte Selbststeuerung" geht jedoch zwangsläufig mit Herausforderungen einher, denn während das Unternehmen den Mitarbeitenden als autonomes Subjekt anruft, gilt es gleichzeitig zu gewährleisten, dass die Ausübung dieser Autonomie nicht die Erfüllung der Unternehmensziele außer Acht lässt (Opitz, 2007, S. 129).

2.3.1 Reflexion aus der pädagogischen Perspektive, Forschungsdesiderat und Formulierung der forschungsleitenden Fragestellung

Der Darlegung des in die Dissertation eingebrachten Vorwissens zeigt die Komplexität der Subjektivierung von Arbeit auf und unterstützt darin, eine Sensibilität für das Forschungsfeld zu entwickeln und die Subjektivierung methodisch kontrolliert zu verstehen, was im Hinblick auf mögliche Diskrepanzen und Ambivalenzen bei der Einforderung der Subjektivierung von großer Bedeutung ist (Alheit, 1999, S. 9; Truschkat et al., 2005, S. 8).

Aus pädagogischer Perspektive wird die Subjektivierung von Arbeit vor allem dann zum Gegenstand der Forschung, wenn es um die Frage geht, welche Folgen daraus für die Aus- und Weiterbildung entstehen, d.h. inwiefern Bildung von der Subjektivierung betroffen, bzw. beeinflusst wird (Egbringhoff et al., 2003, S. 44-45). Eine These ist diesbezüglich, dass die

Subjektivierung von Arbeit zu einem stark erhöhten Bildungsbedarf der Mitarbeitenden führt, den die vierte Säule des Bildungssystems entsprechend abdecken muss. Das bedeutet aber auch, dass es weniger um die Entwicklung funktionaler Qualifikationen geht, sondern stattdessen der Mitarbeitende mit seiner gesamten Lebenswelt Berücksichtigung findet und in die Lage versetzt wird, seine persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (am betrieblichen Bedarf ausgerichtet) zu reflektieren und Bildung selbstbestimmt nachzufragen (S. 41, S. 44-45). Für die Erwachsenen- und Weiterbildung ergibt sich daraus die Konsequenz, dass entwicklungsbezogene Anforderungen an Mitarbeitende individueller werden und sich zugleich in zunehmend selbstbestimmter Weise angeeignet werden müssen, sodass Egbringhoff et al. (2003) daraus schließen, dass die Bildungsakteure einen Perspektivenwechsel vollziehen müssen und sich konsequent(er) am Lernenden auszurichten haben, indem sie diesem eine Hilfestellung geben, um die eigene Bildungsplanung selbstbestimmt in die Hand zu nehmen[32] (S. 47; Kade et al., 2008, S. 9 ff). Einige pädagogische Forschungsprojekte betrachten in diesem Zusammenhang digitale Lernkontexte oder untersuchen den Lernenden als „lernendes Subjekt" in der Erwachsenenbildung (Allert et al., 2017; Rothe, 2015).

Weniger im Fokus der pädagogischen Forschung steht jedoch die Frage, wie bei der Einlösung der Subjektivierung von Arbeit im Betrieb der damit einhergehende Anspruch an eine eigenverantwortliche, selbstgesteuerte und gleichermaßen anforderungsgerechte Entwicklung der persönlichen Potenziale, Fertigkeiten und Wissensbestände organisiert wird, also auf welche Weise die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung in den Unternehmen organisiert wird. Das ist unerwartet, da das selbstgesteuerte Lernen bereits seit den 1970er Jahren ein grundlegendes Ziel der Erwachsenenbildung[33] darstellt und damit „vielleicht sogar das für die Erwachsenenbildungsdiskussion identitätsbildende

[32] Egbringhoff et al. (2003) prognostizieren, dass diese veränderten Kompetenzanforderungen zu einem neuen Selektionskriterium werden, denn mit einer solchen Expansion von Bildung sind neue und alte Schließungsprozesse verbunden, was dazu führen kann, dass nicht alle daran partizipieren können oder wollen (S. 46).

[33] Die Fokussierung der Pädagogik auf das selbstgesteuerte Lernen begründet Kraft (1999) damit, dass Selbstständigkeit als pädagogisches Ideal selbstbestimmtes Lernen ermöglicht und lerntheoretischen Annahmen entspricht, sodass es eine „erwachsenengerechte Lernform" ausbildet, die Bewältigung von Anforderungen erleichtert, die sich aus der Notwendigkeit lebenslangen Lernens ergeben (S. 836-839).

Konzept“ (Reischmann, 1999, S. 40) ist, denn es „gehört ... zum Selbstverständnis einer ganzen Generation von Theoretikern und Praktikern“ (Reischmann, 1999, S. 40) und gilt damit als ein zentrales Paradigma der Erwachsenenbildung (Faulstich, 1999b, S. 26; Kraft, 1999, S. 833; Reischmann, 1999, S. 51). Diesbezüglich wurde in der Erwachsenenbildungsforschung gerade das Verhältnis zwischen einer Fremd- und Selbststeuerung des Lernens kritisch beleuchtet, da selbstgesteuertes Lernen „die Rolle und die Aufgaben des Lehrenden“ (Witt, 2016, S. 2/9) dahingehend verändert, dass eine Form der Wissensvermittlung gefunden werden muss, bei der der „Lehrende dafür zuständig ist, dass Lernenden das selbstgesteuerte Lernen gelingt, ohne dass gelehrt wird“ (Arnold, 2010, zitiert nach Witt, 2016, S. 4/9). Daraus folgt, dass Lehrende ihr Rollenverständnis und die persönliche Auffassung von ihren Aufgaben reflektieren und sich prüfend damit auseinandersetzen müssen (Dubs, 1999, S. 59; Kraft, 1999, S. 833-834; Reischmann, 1999, S. 55; Witt, 2016, S. 2/9). Dubs (1999) begründet das damit, dass selbstgesteuertes Lernen ein konstruktivistisch orientiertes Lernverständnis erfordert, bei dem Lernende Wissen aus authentischen Problemen und Situationen eigenständig konstruieren und durch Reflexion verstehen. Dabei steht das Lernen der Lernenden im Vordergrund, nicht das Lehren der Lehrperson (S. 59). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass dieses Paradigma der Erwachsenenbildung nicht zwangsläufig bedeutet, dass selbstgesteuertes Lernen im Sinne eines „„Selbstlernen[s]“ scheinbar keine Lehre und keine Träger braucht“ (Faulstich, 1999b, S. 24). Stattdessen spannt gerade die pädagogische Umrahmung und Ausgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse ein breites Diskussionsfeld in der Erwachsenenbildungsforschung auf, denn

> insbesondere die Abgrenzung „fremd" versus „selbst" [wird] zu einem schwierigen Unterfangen. Die Schwierigkeit liegt darin, daß im Prinzip jedes Lernen immer irgendwie selbst und fremdgesteuert zugleich ist. „Allen neueren Lernkonzeptionen liegt ja die Auffassung zugrunde, daß Lernen ein Konstruktionsprozeß des Subjektes ist. Deshalb ist ein Lernen ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar. Lernen findet aber immer auch in einem sozialen/kulturellen Umfeld statt, benötigt für die Konstruktion Information von außen und unterliegt damit Fremdeinwirkung (Prenzel 1993a, S. 240, zitiert nach Kraft, 1999, S. 834).

So lässt sich bilanzieren, dass der Anteil der Selbstbestimmtheit im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens hervorgehoben wird und damit die individuellen Interessen des Lernenden stärker Berücksichtigung finden, jedoch führt das nicht zwangsläufig zu einer umfänglichen Selbstbestimmung und Selbststeuerung, sondern „Es geht ... [vielmehr] um Grade der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit im Lernen" (Faulstich, 1999b, S. 27), denn „Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer „fremder" Eingriff in psychische Prozesse eines „Selbst", die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich klarmachen" (Faulstich, 1999b, S. 28; Kraft, 1999, S. 834-835; Witt, 2016, S. 2/9).

Reflektiert man diese Erkenntnisse vor dem Hintergrund des dargelegten Vorwissens, liegt es nahe, dass sich die betriebliche Ausgestaltung der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung in einem Wechselverhältnis zwischen der Fremd- und Selbststeuerung des Lernens vollzieht. Ein solches Wechselverhältnis generiert wiederum ein Spannungsfeld, denn einerseits kann nur der Mitarbeitende die vom Betrieb aufgestellten entwicklungsbezogenen Anforderungen reflektieren und aus eigenem Antrieb für deren Erfüllung sorgen. Andererseits ist es an den Unternehmen, sicherzustellen, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der Mitarbeitenden anforderungsgerecht entwickelt sind, sodass sich die Frage stellt, wie der Betrieb den (möglichst verbindlichen) Anspruch an eine selbstgesteuerte und zugleich anforderungsgerechte Entwicklung adressieren kann, sodass die Mitarbeitenden dem aus freien Stücken nachkommen und damit ihre persönliche Entwicklung selbstgesteuert, aber gleichzeitig im Sinne betrieblicher Entwicklungsanforderungen vorantreiben. Dementsprechend ist das Erkenntnisinteresse dieser Dissertation pädagogisch begründet, indem die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen einer vom Mitarbeitenden ausgehenden, selbstgesteuerten aber ebenso bedarfsgerechten Entwicklung einerseits und der Ausgestaltung und Fremdbestimmtheit durch den Betrieb andererseits untersucht werden (Faulstich, 1999b, S. 27; Kraft, 1999, S. 834-835; Reischmann, 1999, S. 47).

Auf dieser Grundlage richtet sich die erste forschungsleitende Frage darauf, wie der Betrieb, bzw. das betrieblich ausgestaltete Arbeitsumfeld im Kontext der Subjektivierung von Arbeit eine selbstgesteuerte und gleichermaßen anforderungsgerechte Entwicklung von Wissen, Potenzialen

und Fähigkeiten ihrer Mitarbeitenden anstößt und diese gewährleistet, wobei im Zuge dessen sowohl die betrieblich ausgestalteten (fremdbestimmten) Anteile als auch die Anteile, welche der Mitarbeitende einbringt oder selbstgesteuert vorantreibt, Gegenstand der Analyse sein sollen.

Aus dieser Forschungsfrage ergibt sich eine ergänzende Unterfrage, denn wenn der betriebliche Arbeitskontext daraufhin untersucht wird, wie eine selbstgesteuerte und zugleich anforderungsgerechte Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten beim Mitarbeitenden initiiert wird, stellt sich zwangsläufig weiterführend die Frage, welche Akteure im Betrieb diesen Anspruch sicherstellen. Das ist aus andragogischer Perspektive zwangsläufig, denn erwachsenenpädagogisch begründetes Handeln geht unvermeidlich von Dritten aus, sodass auch selbstgesteuerte Lernprozesse zwangsläufig von Anderen unterstützt, ermöglicht oder flankiert werden (Faulstich, 1999b, S. 28; Kraft, 1999, S. 835; Witt, 2016, S. 3/9-4/9). Im Hinblick auf die Frage wer, bzw. welche Akteure dieses selbstgesteuerte und zugleich anforderungsgerechte Lernen des Mitarbeitenden einfordern und fördern, liegt die Führungskraft des Mitarbeitenden nahe, da ihr in der Rolle als „Strukturgeber des Unternehmens" (Nickel, 2008, S. 4804) Aufgaben und Verantwortlichkeiten übertragen werden, die zu dieser Forschungsfrage Anknüpfungspunkte offenbaren. So steht die Führungskraft etwa in der Verantwortung, betriebliche, bzw. betriebswirtschaftliche Ziele zu erfüllen, bzw. deren Erfüllung zu gewährleisten und ihre Mitarbeitenden dazu zu motivieren. Die Subjektivierung der Arbeit kann insofern als ein solches Ziel aufgefasst werden, für deren Einlösung die Führungskraft eine Verantwortung trägt, denn es gilt als Aufgabe der Führungskraft, die Arbeitsorganisation gemäß betrieblicher Ziele zu gestalten und im Zuge dessen die Aufgaben und Anforderungen durchzusetzen, indem sie ökonomisch wichtige Entscheidungen trifft und für deren Umsetzung Sorge trägt, denn „Entscheiden ist doch die für Führung typischste Aufgabe" (Malik, 2000, S. 202; Neuberger, 1976, S. 11-15; Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S. 14, S. 221; Rieckmann, 2005, S. 99; Wiedemann, 1996, S. 19). Das erfolgt, indem sie nicht nur die Aufgabenerfüllung (also die Arbeitsinhalte) der ihr zugeordneten Mitarbeitenden plant, aussteuert und kontrolliert, sondern ebenso deren individuelle Arbeitsweise überwacht und darauf Einfluss nimmt (Birker, 1997, S. 16). Infolgedessen wird es als wesentlich für Führung angesehen, dass

die Führungskraft auf den Mitarbeitenden und sein Verhalten einwirkt und ihn zu einem „betrieblich erwünschten Verhalten und Arbeitshandeln“ bringt. Dementsprechend äußert sich Führung ebenfalls in Prozessen der Willensbildung und Willensdurchsetzung[34], wobei aus theoriegestützter Sicht die Bedürfnisse und persönlichen Ziele des Mitarbeitenden stets zu respektieren sind (Altschuh & Schultz-Gambard, 1993, S. 4; Baumgarten, 1977, S. 9-15; Bisani, 1983, S. 24; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Neuberger, 1976, S. 11, S. 147; Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S. 14-15; Richter, 1996, S. 70; Wiedemann, 1996, S. 19). Ausgehend von den zusammengefassten Aufgaben und Verantwortlichkeiten einer Führungskraft scheint es plausibel, dass sie bei der anforderungsgerechten Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zuge der Subjektivierung von Arbeit eine wesentliche Rolle im Arbeitskontext spielt, sodass die erste forschungsleitende Frage durch die Unterfrage ergänzt wird, welche Rolle die Führungskräfte bei der Einforderung des Anspruchs an eine Subjektivierung der Arbeit und ihrer entwicklungsbezogenen Dimension spielen.

Komplementär dazu ist aus der Perspektive des Mitarbeitenden im Rahmen einer zweiten Forschungsfrage zu analysieren, wie dieser auf den an ihn gerichteten betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung seiner Arbeit reagiert, um auf dieser Grundlage die Rolle der Führungskraft bei der entwicklungsbezogenen Dimension der Bewältigung der Subjektivierung der Arbeit zu untersuchen, bzw. den Anteil der Führungskraft daran zu identifizieren. Davon ausgehend kann die Beantwortung dieser Forschungsfrage darüber Aufschluss geben, welchen Beitrag die Führungskraft zur Erfüllung der pädagogisch fundierten Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit leistet und ob dieser womöglich auf ein pädagogisches Handeln der Führungskraft hindeutet (Faulstich, 1999a, S. 199; Reischmann, 2008, S. 11; Reischmann, 2016, S. 10; Schüßler, 2008, S. 17).

Auf der Grundlage der Erkenntnisse, welche aus der Bearbeitung der beiden Forschungsfragen gewonnen werden, kann schließlich

[34] Dabei grenzt sich Führung von der Leitung ab, da damit ein personengerichtetes Einwirken gemeint ist, welches die Absicht verfolgt, eine Übereinstimmung der Ziele zwischen Führenden und Geführten herzustellen. Der Begriff der Leitung umfasst ein rein sachgerichtetes Einwirken (Raidt & Erlinghagen, 1991, S. 241).

weiterführend erörtert werden, ob sich im Rahmen der Rolle und der Verantwortlichkeit der Führungskraft das Selbstverständnis und die damit einhergehende Auffassung von Führung verändert oder sogar erweitert. Demzufolge wird eine dritte Forschungsfrage formuliert, die auf das Führungslernen Bezug nimmt und folgendermaßen klärt, ob die Führungskräfte für die Rolle, welche sie bei der Organisation der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung von Arbeit einnehmen, auch ausgebildet werden. So lauten die drei forschungsleitenden Fragen für diese Dissertation:

- *Frage 1:* Wie stellt der Betrieb die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit sicher, sodass der Mitarbeitende diese selbstgesteuert erfüllt? Welche Rolle spielen die Führungskräfte dabei?
- *Frage 2:* Wie bewältigen die Mitarbeitenden den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit und wie ist die Rolle der Führungskräfte in diesem Zusammenhang?
- *Frage 3:* Werden die Führungskräfte auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse für diese Rolle auch ausgebildet?

Gerade die Rolle der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und ihrer entwicklungsbezogenen Dimension wird in der Subjektivierungsforschung (noch) nicht hinreichend untersucht, denn es liegen zwar zahlreiche gesicherte Erkenntnisse zur Implementierung der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext vor, jedoch sind die Voraussetzungen und bedingenden Faktoren auf betrieblicher Ebene und die spezifische Rolle der Führungskraft in diesem Prozess noch nicht in den Fokus der Subjektivierungsforschung gerückt[35] (Kleemann, 2012, S. 12, S. 17). Dieses Forschungsprojekt greift dieses Forschungsdesiderat auf und bearbeitet es im Hinblick auf ein pädagogisches Erkenntnisinteresse, um herauszufinden, wie die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit betrieblich organisiert wird und welche Rolle die Führungskraft in diesem Zusammenhang spielt. Davon ausgehend

[35] Auf diese Forschungslücke weist etwa Kleemann (2012) hin, indem er Unschärfen bei den Zugängen zur Subjektivität der Mitarbeitenden konstatiert und einwendet, dass eine „Klärung, welche Subjektivitätsformen ... im Prozess der Subjektivierung von Arbeit eine Rolle spielen ... empirisch und auf induktivem Weg“ (S. 12) erfolgen muss und diesbezüglich zu erfragen ist, welche Handlungspotenziale im Arbeitskontext abgefordert werden und ob, bzw. in welcher Weise die Mitarbeitenden dazu bereit sind, dem Folge zu leisten (S. 17).

werden die drei Forschungsfragen anhand eines qualitativen, hypothesengenerierenden Forschungsdesigns bearbeitet, welches im nachfolgenden Kapitel im Detail beschrieben und begründet wird (siehe Kap. 3).

3. Forschungsdesign der Fallstudienanalyse

Im folgenden Kapitel wird das Forschungsdesign im Detail ausgeführt. Zunächst wird das methodische Vorgehen methodologisch begründet (siehe Kap. 3.1), bevor im nächsten Schritt die gewählte Forschungsstrategie erläutert wird (siehe Kap. 3.2). Schließlich wird das Forschungsdesign beschrieben, wobei sowohl auf die Erhebungsmethoden, die Zusammensetzung der Datengrundlage sowie auf die Auswertungsmethode des Datenmaterials eingegangen wird (siehe Kap. 3.3). Abschließend werden die Planung und Durchführung des Forschungsprozesses nach dem Grad ihrer wissenschaftlichen Güte kritisch reflektiert und eingesetzte Maßnahmen zur Verminderung oder Vermeidung von Validitätsbedrohungen dargelegt (siehe Kap. 3.4).

3.1 Grounded Theory als methodologische Begründung

Dieses Forschungsprojekt basiert methodologisch auf der Grounded Theory und nimmt auf sie als einem übergeordneten Denkrahmen Bezug, der im Sinne einer „Forschungshaltung" (Mey & Mruck, 2011b, S. 22), als „[Scharnier] zwischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie einerseits und den praktischen Verfahren andererseits [fungiert], weil [er] beides in einen gemeinsamen Begründungszusammenhang [36] " (Strübing & Schnettler, 2004, S. 9) stellt (Miethe, 2012, S. 152; Wollny & Marx, 2009, S. 470).

Die Grounded Theory ist für das vorliegende Forschungsprojekt geeignet, da ihre Prämissen mit den gestellten Forschungsfragen übereinstimmen und deren Beantwortung unterstützen. Ein Faktor dafür ist ihre besondere Eignung für qualitative Settings und darüber hinaus stellt sie eine weitgehend etablierte Forschungsstrategie dar, um gerade auch pädagogische Forschungsfragen zu bearbeiten (Alheit, 1999, S. 11; Charmaz, 2001, S. 6396; Glaser & Holton, 2004, S. 9; Kelle, 2011, S. 236; Mey & Mruck, 2011a, S. 9, S. 11-12; Miethe, 2012, S. 149; Strübing, 2014, S. V, S. 1, S. 9-

[36] Dazu weisen Strübing und Schnettler (2004) darauf hin, dass die Geltung bestimmter praktischer Verfahren nicht einfach aus einer ihnen zugesellten Methodologie resultiert, sondern die Geltungsbegründung herstellt, indem sie aus erkenntnistheoretischen Prämissen und wissenschaftlichen Konzepten, sowie soziologischen Theorien methodische Verfahrensvorschläge erarbeitet und zugleich legitimiert (S. 9).

10; Truschkat et al., 2005, S. 1). Darüber hinaus verfolgt die Grounded Theory die Prämisse, den Forschungsprozess möglichst offen zu halten, indem etwa die gewählten Methoden fortwährend an die forschungspraktischen Gegebenheiten anzupassen sind, sich am jeweiligen Material ausrichten und vom Forschenden und dessen Vorkenntnissen, sowie den Forschungsinteressen abhängig sind, was bedeutet, dass sie „immer wieder neu ausbuchstabiert werden [müssen und können]" (Miethe, 2012, S. 150 und Alheit, 1999, S. 1; Legewie & Schervier-Legewie, 2004, S. 13-14; Mey & Mruck, 2011a, S. 9, S. 23;). Insofern ist Forschung, die sich methodologisch auf die Grounded Theory bezieht, so offen und flexibel wie möglich, was die zu analysierenden Daten selbst („all is data" (Glaser & Holton, 2004, S. 12)) und deren Erhebungsmethoden betrifft, sodass die Auswahl der vorgeschlagenen „Werkzeuge und Interpretationsmethoden ... den Forscher" (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 39) leitet (Charmaz, 2001, S. 6397; S. 6396 und Glaser & Holton, 2004, S. 7, S. 12).

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Methoden nicht beliebig zu wählen sind, sondern stets den Grundprinzipien der Grounded Theory Rechnung tragen müssen, sodass durch die Fundierung „eine sehr spezifische Form eines systematisch-experimentellen Wirklichkeitszugangs [verfolgt wird], der einer klaren, wissenschaftstheoretisch orientierten Entdeckungs- und Falsifikationslogik unterliegt" (Strübing, 2014, S. 2) und anstrebt, allgemeinere Gesetzeszusammenhänge aufzudecken (Alheit, 1999, S. 3; Charmaz, 2001, S. 6398; Glaser & Holton, 2004, S. 12; Lamnek, 2005, S. 103; Miethe, 2012, S. 150; Truschkat et al., 2005, S. 2-3). Aufgrund der explorativen Forschungsfragen und der Tatsache, dass nur wenig zu den Zusammenhängen zwischen Führung und Subjektivierung bekannt ist, wird eine solche Offenheit als unverzichtbar angesehen. Ein zusätzlicher Grund lautet, dass durch die vorgenommene Fundierung der Grounded Theory sichergestellt wird, „dass den als Ergebnis präsentierten Theorien ein sozialer Prozess vorausgegangen ist, in dem in praktischen Aushandlungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind" (Strübing, 2014, S. 10). Das kommt dem Forschungsgegenstand der Subjektivierung von Arbeit in seiner Charakteristik entgegen, da auch die theoriegestützten Erkenntnisse darauf hindeuten, dass die Subjektivierung aus dem Wechselverhältnis zwischen sozialen und individuellen Momenten

hervorgegangen ist, sodass den Anforderungen an eine Analyse auf diese Weise Rechnung getragen wird (siehe Kap. 2). Schließlich bedingt es die explorative, hypothesengenerierende Ausrichtung der Dissertation, dass das Forschungsvorhaben nicht theoriegeleitet umgesetzt wird, sondern stattdessen sollten Theorien induktiv aus den untersuchten Gegenständen heraus gebildet werden, was einen wesentlichen Grundgedanken der Grounded Theory darstellt, da diese „eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist" (Bortz & Döring, 2006, S. 332) und damit regelgeleitet Theorien hervorbringt, die auf empirischen Daten und Einsichten beruhen (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 39; Charmaz, 2001, S. 6396; Lamnek, 2005, S. 101-102; Mey & Mruck, 2011b, S. 11; Miethe, 2012, S. 153; Strübing, 2014, S. 9). Diese forschungsleitenden Prämisse entsprechen dem Erkenntnisinteresse dieser Dissertation, da zum angenommenen Zusammenhang zwischen der Subjektivierung von Arbeit und der Führung, bzw. der Rolle der Führung nur wenig bekannt ist, sodass es als zielführend angesehen wird, mit einer möglichst großen Offenheit und Flexibilität der Komplexität, sowie den vorherrschenden bekannten und unbekannten Verknüpfungen (wie individuellen Zuschreibungen oder sozialen Zusammenhängen) im betrieblichen Kontext Rechnung zu tragen. Weiterführend ist jedoch zu berücksichtigen, dass das „Verfahren der *Grounded Theory* ... keine "Großtheorie" [anstrebt], sondern [als] eine "Theorie mittlerer Reichweite" *(middle range theory)*" (Alheit, 1999, S. 16) gilt, die auf einen sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereich bezogen ist, welcher überschaubar ist und die den Anspruch verfolgt, praktisch nützlich zu sein (Charmaz, 2001, S. 6396; Gläser & Laudel, 2006, S. 74; Lamnek, 2005, S. 149; Mey & Mruck, 2011b, S. 16; Miethe, 2012, S. 153; Strübing, 2014, S. 2; Truschkat et al., 2005, S. 20). Da das Forschungsprojekt nicht den Anspruch stellt, eine Theorie großer Reichweite hervorzubringen, sondern stattdessen darauf abzielt, erweiterte Erkenntnisse, bzw. eine neue Dimension zu dem bereits erforschten Phänomen der Subjektivierung von Arbeit zu gewinnen und daraus Implikationen für die betriebliche Praxis abzuleiten, entspricht das dem Geltungsbereich der Grounded Theory Methodologie.

Umgang mit Vorwissen

Im Rahmen der methodologischen Fundierung ist zwangsläufig der Umgang mit Vorwissen im Rahmen dieses Forschungsprojektes auszuführen, da die Grounded Theory im Grunde als „induktives Extrem“ (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 39) gilt, was bedeutet, dass Vorwissen eigentlich gar nicht eingebracht werden darf[37] (Meinefeld, 1997, S. 22, S. 26). Eine solche Haltung wird in der wissenschaftlichen Debatte allerdings kritisch bewertet, denn es wird argumentiert, dass der Forschungs- und Handlungsprozess trotz der beabsichtigten Unvoreingenommenheit in der Herangehensweise an das Forschungsfeld immer "diffus teleologisch" (Alheit, 1999, S. 6) ist. Das heißt, dass der Forschende stets eine „vorsichtige Ahnung von dem [hat], was [ihn erwartet]“ (Alheit, 1999, S. 6). Zwangsläufig existiert damit immer eine vage Vorstellung vom Verlauf und Ergebnis des Forschungsprozesses, auch wenn dieser eigentlich darauf ausgerichtet ist, „"Entdeckungen" [zu] machen und ... deshalb offen sein [muss] für alles, was [ihm] begegnet“ (Alheit, 1999, S. 6-7; Glaser & Holton, 2004, S. 12). Daraus folgt, dass „eine voraussetzungsfreie, direkte Wahrnehmung der Realität gar nicht möglich“ (Meinefeld, 1997, S. 26) ist und jeder Versuch, sich ohne theoretische Vorwissen den Daten zu nähern, eine hohe Anzahl zusammenhangloser Einzelbeobachtungen generiert, aus der nur schwer konkrete Ergebnisse hervorgehen können (Wrona, 2005, S. 19-20; Kelle, 2011, S. 237, S. 243; Lamnek, 2005, S. 234). Stattdessen spielt theoretisches „Vorwissen (z.B. über Begriffe) immer eine Rolle in der Definition der Problemstellung und ihrer Bearbeitung, indem es das Denken strukturiert!“ (Wrona, 2005, S. 19), sodass „die These von der Unmöglichkeit voraussetzungsfreier Erkenntnis zwar zustimmend aufgenommen [wird], aber sie wird nicht zu einem wesentlichen Element der Methodenbegründung und -entwicklung“ (Meinefeld, 1997, S. 25) weiterentwickelt (Meinefeld, 1997, S. 27-28).

Auf welche Weise die somit unabwendbare Integration des persönlichen Vorwissens nun erfolgen kann, wird in der Methodendebatte

[37] So postulieren etwa Glaser und Strauss, dass der Forschende „von seinen eigenen Vorstellungen absehen und möglichst unvoreingenommen ins Feld gehen“ (Meinefeld, 1997, S. 26) soll, um in der Lage zu sein, empirische Daten in gegenstandsangemessenen Kategorien wahrzunehmen, zu interpretieren und so eine Offenheit des Forschungsprozesses zu gewährleisten, womit ein wesentliches Kriterium qualitativer Forschung erfüllt wird (Meinefeld, 1997, S. 22).

unterschiedlich diskutiert (Lamnek, 2005, S. 234 ff.; Meinefeld, 1997, S. 26-27). Im Fall dieser Dissertation wurde sich dazu entschieden, mit Vorwissen anwendungsbezogen umzugehen, da es nahezu nicht umsetzbar ist, als Forschende unter Ausschluss jeden theoriegestützten Vorwissens oder praktischer Erfahrungen ein Phänomen wie die Subjektivierung von Arbeit und den Einfluss der Führung und der Führungskraft darauf im Arbeitskontext zu untersuchen und Deutungen daraus abzuleiten (Truschkat et al., 2005, S. 7; Borchardt & Göthlich, 2006, S. 39; Kelle, 2011, S. 243). Stattdessen wird dieser Dissertation ein pragmatischer Umgang mit Vorwissen zugrunde gelegt, um der Grounded Theory Methodologie in adäquater Weise gerecht zu werden (Truschkat et al., 2005, S. 7). Das äußert sich darin, dass keine Hypothesen über empirische Zusammenhänge aufgestellt werden, sondern eine Sensibilität für das Forschungsfeld entwickelt wird. Darüber hinaus wird das Vorwissen nachvollziehbar gemacht, um die damit einhergehenden Annahmen transparent zu machen und selbstkritisch korrigieren zu können (S. 8; Alheit, 1999, S. 9). Weitere Konsequenzen dieses Umgang mit Vorwissen drücken sich darin aus, dass die Datenaufnahme und -analyse im Sinne eines iterativen Prozesses, also in einem ständigen Wechsel zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung) erfolgen[38], denn ein solches Vorgehen gewährleistet eine möglichst große Offenheit und gewisse Unvoreingenommenheit im Forschungsprozess, die erforderlich ist, um eine gegenstandsbezogene Theorie überhaupt aus der Empirie heraus zu entwickeln (Charmaz, 2001, S. 6397; Mey & Mruck, 2011b, S. 15-16, S. 23; Truschkat et al., 2005, S. 18). Forschungspraktisch bedeutet das, dass die Datenaufnahme und -analyse wechselseitig und in wiederkehrenden Zyklen erfolgen und von einer stetigen Überarbeitung der getroffenen Kategorienbildung begleitet werden, sodass die „Erhebung, Auswertung und Theoriebildung eng verschränkt sind“ (Mey & Mruck, 2011b, S. 15). Mit diesem Verfahren ist ein „hallmark of grounded theory studies“ (Charmaz, 2001, S. 6397) erfüllt und es erfolgt gleichzeitig eine Abgrenzung von anderen Methoden der qualitativen Sozialforschung

[38] Dieses iterative Vorgehen entspricht einem grundlegenden Merkmal der Grounded Theory, da nur auf diese Weise ein kontinuierlicher Dialog zwischen theoretischen Vorannahmen und den gewonnenen empirischen Daten stattfindet (Alheit, 1999, S. 3; Lamnek, 2005, S. 108; Mey & Mruck, 2007, S. 11).

(Alheit, 1999, S. 3; Lamnek, 2005, S. 108; Mey & Mruck, 2007, S. 11 und weiterführend Kap. 3.3).

3.2 Der qualitative Fallstudienansatz als Forschungsstrategie

Das vorliegende Forschungsvorhaben verfolgt das Ziel, drei forschungsleitende Fragestellungen zu beantworten (siehe Kap. 2.3). Demnach besteht die erste Frage darin, herauszufinden, wie der Betrieb die pädagogisch fundierten Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit sicherstellt, sodass der Mitarbeitende diese selbstgesteuert erfüllt. Dazu ist zu klären, welche Rolle die Führungskräfte dabei spielen. Die zweite Forschungsfrage richtet sich auf die persönliche Bewältigung des Anspruchs an eine subjektivierende Bewältigung durch die Mitarbeitenden und nimmt ebenfalls in den Fokus, welche Rolle die Führungskräfte in diesem Zusammenhang einnehmen. Ausgehend von den erarbeiteten Erkenntnissen soll anhand der dritten Forschungsfragestellung untersucht werden, ob die Führungskräfte für die auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse identifizierte Rolle auch ausgebildet werden.

Folglich ist in einem ersten Schritt festzulegen, welche Forschungsstrategie zur Beantwortung dieser Forschungsfragen geeignet ist. Dazu wird klar, dass quantitative Ansätze nicht geeignet sind, da das Forschungsziel nicht darin besteht, die Subjektivierung von Arbeit in ihrer Häufigkeit und Verteilung zu bestimmen oder zu „messen", deren Ursachen und Auswirkungen isoliert voneinander zu betrachten oder möglichst allgemeine, bzw. verallgemeinerbare Aussagen über sie zu treffen (Bortz & Döring, 2007, S. 62; Flick, 2002, S. 12-13). Dazu kommt, dass es auch nicht dem Erkenntnisinteresse entspricht, eine möglichst hohe Anzahl von Betrieben oder Mitarbeitenden zu untersuchen, sondern stattdessen wenige Fälle oder Einzelfälle tiefergehend zu analysieren, um die einzelnen Deutungsmuster und Handlungsorientierungen im betrieblichen Kontext tiefer zu ergründen, sodass sowohl der Mitarbeitende als „ganzer Mensch" als auch ein betriebliches Arbeitsumfeld in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit im Mittelpunkt des skizzierten Forschungsprozesses stehen (Bortz & Döring, 2007, S. 62; Brüsemeister, 2008, S. 20). Infolgedessen wird ein höherer Erkenntnisgewinn erwartet, wenn eine begrenzte Zahl von unterschiedlichen, aber sorgfältig ergründeten

Perspektiven auf die Einforderung und Förderung der Subjektivierung im betrieblichen Kontext eingenommen wird. Auf diese Weise treten unterschiedliche Sicht- und Handlungsweisen bei der Förderung und Einforderung der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sodass das qualitative Paradigma als Forschungsstrategie geeignet erscheint, weil so unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe herausgearbeitet werden können, wobei Zusammenhänge im konkreten Fall beschrieben und aus ihm erklärt werden (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 52; Bortz & Döring, 2007, S. 62; Flick, 2002, S. 12-13, S. 19).

Darüber hinaus gilt im Hinblick auf die methodologische Fundierung, dass die Einforderung und Förderung der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext mit einer möglichst großen Offenheit zu untersuchen ist, weshalb nur das eingebrachte Vorwissen als Hintergrundinformation in den Forschungsprozess einfließt und die angewendeten Forschungsmethoden durch eine prinzipielle Offenheit gegenüber ihrem Gegenstand gekennzeichnet sind (Flick, 2002, S. 17-18; Mruck & Mey, 2005, S. 9; Mey & Mruck, 2011b, S. 11-12 und siehe Kap. 3.1). Eine solche prinzipielle Offenheit des Forschungsprozesses ist eine Prämisse der qualitativen Sozialforschung, die explorativ ausgerichtet ist und in deren Zusammenhang auf eine vorzeitige Hypothesenbildung verzichtet wird, damit der „Wahrnehmungstrichter ... so weit wie möglich offen [gehalten wird], um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten“ (Lamnek, 2005, S. 21).

Im Hinblick auf nutzbare qualitative Forschungsstrategien, welche zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet sind, wurde sich für die Methode der qualitativen Fallstudienanalyse entschieden, welche im Kontext der Entdeckung der Grounded Theory Methodologie an Bedeutung gewonnen hat und mittlerweile häufig Anwendung in verschiedenen Fachbereichen der empirischen Sozialforschung findet, wobei diese nicht ausschließlich dem qualitativen Ansatz folgen, sondern auch quantitativ ausgerichtet sein können (Eisenhardt, 1989, S. 535; Lamker, 2014, S. i; Lamnek, 2005, S. 301-304; Yin, 2009, S. 17).

3.2.1 Umfassende Betrachtung der Fallstudienanalyse im Forschungsprozess

Bevor auf die Eignung der Fallstudienanalyse für das Forschungsprojekt eingegangen wird, soll zunächst der Begriff der Fallstudienanalyse terminologisch eingegrenzt und deren Geltungsbereich spezifiziert werden. Demzufolge wird die Fallstudienanalyse in dieser Dissertation nicht als Methode zu Zwecken der Lehre, sondern als „Metamethode [eingesetzt], die [verschiedene] Erhebungsverfahren und Datenquellen auf ein Objekt (den Fall) hin kombiniert" (Lamnek, 2010, S. 299; Borchardt & Göthlich, 2006, S. 37-38; Fatke, 1995, S. 676; Jenert, 2012, S. 41; Yin, 2014, S. 15; Yin, 2009, S. 20; Zaugg, 2006, S. 3). Doch auch die Verwendung der Fallstudienanalyse als Forschungsstrategie gilt nicht als unkritisch, da in der Methodendebatte Vorbehalte gegen sie geäußert werden. Diese bestehen etwa darin, dass Fallstudien als „soft" research" (Yin, 2014, S. 23) betrachtet werden und ihr induktives Vorgehen eher als vorwissenschaftlich oder subjektiv und damit als nur wenig erkenntnisbringend eingestuft wird, sodass sie vielmehr „der Vorbereitung ‚richtiger' Forschung" (Lamker, 2014, S. i) dient und ihr darum nur ein geringer Stellenwert beigemessen wird (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 52; Lamker, 2014, S. i; Lamnek, 2005, S. 298; Yin, 2009, S. 14). Yin (2014) führt die Ursachen dieser Kritik darauf zurück, dass Fallstudien nicht immer wissenschaftlich korrekt erstellt werden, die systematischen Verfahren von den Forschenden nicht konsequent eingehalten werden oder unzulässige Zusammenhänge hergestellt werden (S. 19-20, S. 14; Borchardt & Göthlich, 2006, S. 37; Eisenhardt, 1989, S. 533; Lamnek, 2005, S. 298). Um ein solches Risiko für dieses Forschungsprojekt zu minimieren, wird die Fallstudienanalyse terminologisch sauer aufgearbeitet und deren Wahl als Forschungsstrategie methodisch begründet, um Ungenauigkeiten zu vermeiden und die Vorteile der Fallstudienanalyse nutzen zu können (Borchhardt & Göthlich, 2006, S. 52; Lamker, 2014, S. i; Yin, 2014, S. S. 2, S. 22-23; Zaugg, 2006, S. 3).

Durch die sorgfältige Festlegung des Geltungsbereiches wird in einem nächsten Schritt die wissenschaftliche Qualität und Aussagekraft der Fallstudienanalyse erhöht, indem auf die Grenzen der Generalisierbarkeit eingegangen wird und gleichzeitig der Wert der detaillierten Untersuchung eines spezifischen Falles hervorgehoben wird. Demzufolge schließt der Geltungsbereich der Fallstudie ausdrücklich nicht nur das

analysierte Phänomen, sondern gleichermaßen dessen Kontext ein, denn die Fallstudie ist gemäß Yin (2009) vor allem dann einzusetzen, "when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (S. 18). Das bedeutet, die Fallstudie bezieht die Rahmenbedingungen eines sozialen Phänomens mit ein, da gerade in dessen Kontext gehaltvolle Informationen vermutet werden und grenzt sich in diesem Punkt klar von anderen Methoden wie etwa dem Experiment ab, da darin kontextuelle Bedingungen kategorisch ausgeschlossen werden (Schmidt, 2006, S. 101; Yin, 2009, S. 18). Folglich bestimmt die Fallstudienanalyse einen Untersuchungsgegenstand (z.B. Personen, Kulturen oder Organisationen) zu einem Fall und beschreibt, sowie rekonstruiert diesen Fall in seinem komplexen und dynamischen Kontext (Eisenhardt, 1989, S. 533; Flick, 2004, S. 253-254; Lamnek, 2005, S. 298, S. 300, S. 311). In diesem Sinne „arbeiten [Fallstudienanalysen] exemplarisch. Nicht die Einzelfälle selbst sind von Interesse, sondern die dahinter stehenden Gesetzmäßigkeiten und Strukturen" (Lamker, 2014, S. i; Lamnek, 2005, S. 300). Da sich daraus eine hohe Varianz an infrage kommenden Untersuchungsgegenständen ergibt, ist die Auswahl des Falles, bzw. der Fälle von großer Relevanz, denn diese sind so zu wählen, dass sie als typische Fälle oder besonders prägnante, bzw. aussagekräftige Beispiele gelten und sowohl individuelles Handeln als auch die rahmenden Strukturen umfassen, sodass sie für die Beantwortung der Forschungsfragestellung geeignet sind (Flick, 2004, S. 253-254; Lamnek, 2005, S. 299; Ludwig, 2005a, S. 51; Zaugg, 2006, S. 14).

Eine solche Ausgangslage erfordert im Hinblick auf eine zumeist geringe Fallzahl einen breiten und offenen Zugang zum Untersuchungsgegenstand, um diesen in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit zu erfassen, indem trotz einer kleinen Anzahl von Untersuchungseinheiten eine große Zahl von Variablen analysiert wird (Lamnek, 2005, S. 21; Yin, 2009, S. 18; Yin, 2014, S. 17; Zaugg, 2006, S. 4). Im Zuge dessen verfolgt die Fallstudienanalyse die Prämisse, verschiedene Datenquellen mit einzubeziehen und so unterschiedliche Perspektiven auf den untersuchten Fall einzunehmen, sodass durch Triangulation die Tiefe, Breite und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht wird und damit die

Erkenntnismöglichkeiten systematisch erweitert und vervollständigt werden[39] (Barz et al., 2012, S. 597-599, S. 610; Flick, 1999, S. 251; Flick, 2002, S. 330 ff.; Flick, 2007, S. 11; Zaugg, 2006, S. 13-14 und siehe Kap. 3.4). Dabei können verschiedene Triangulationsstrategien angewendet werden, welche in Abhängigkeit von den vorliegenden Forschungsfragen auszuwählen sind (Barz et al., 2012, S. 599; Flick, 2002, S. 330-331). Aus forschungspraktischer Sicht lässt sich diesbezüglich ableiten, dass der eindeutigen Festlegung und Abgrenzung, sowie Begründung des Falles (auf der Basis theoriegestützter Vorüberlegungen) eine hohe Bedeutung für das Forschungsvorhaben zukommen, denn was als Fall definiert wird, hat wesentlichen Einfluss auf die zu erwartenden Erkenntnisse (Jenert, 2012, S. 42; Zaugg, 2006, S. 14). Außerdem rückt nicht nur das untersuchte Phänomen, sondern gleichermaßen dessen Kontext in den Blickpunkt der Analyse, sodass das betriebliche Arbeitsumfeld zu einem Bestandteil der geplanten Fallstudienanalyse werden muss. Zudem ist es aufgrund der erwartet hohen Anzahl von Variablen und der damit verknüpften Komplexität des Forschungsgegenstandes der Subjektivierung von Arbeit angebracht, mehrere Datenquellen mit einzubeziehen und diese zu triangulieren.

3.2.2 Die Eignung des Fallstudienansatzes für die Beantwortung der Forschungsfragen

Die terminologische Konkretisierung hat das dieser Dissertation zugrunde gelegte Verständnis von Fallstudienanalysen dargelegt und zugleich deren Geltungsbereich definiert. Davon ausgehend wird einem nächsten Schritt die Eignung der Fallstudienanalyse für das Forschungsvorhaben argumentativ begründet, bevor auf die Vorgehensheuristik und den eingesetzten Fallstudientypus eingegangen wird (siehe Kap. 3.2.3).

Dieses Forschungsprojekt folgt der Annahme, dass die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Variablen und Zusammenhänge (im Sinne der Grounded Theory Methodologie) erst aus der

[39] So weist Zaugg (2006) darauf hin, dass die angewandten Methoden, die ergriffenen Prozessschritte und die eingenommenen Perspektiven äußerst gewissenhaft dokumentiert und begründet werden müssen, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Methodenkontrolle gewährleisten zu können (S. 13-14).

Auseinandersetzung mit dem empirischen Material hervorgehen, sodass auch unerwartete Informationen zu erfassen sind, die dazu beitragen, die rationale Rekonstruktion der Wirklichkeit kontrolliert wahrzunehmen und zu interpretieren (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 52; Lamnek, 2005, S. 21, S. 312 und siehe Kap. 3.1). Die Forschungsstrategie der qualitativen Fallstudienanalyse ist entspricht dieser Annahme insofern, da sie darauf ausgerichtet ist, neue, bzw. noch wenig bearbeitete Fragestellungen zu untersuchen und noch unbekannte Variablen und Informationen aufzunehmen. So ist es das „Ziel von Fallstudien, solche Zusammenhänge ... überhaupt erst zu finden und zu generieren ... Fallstudien bieten sich deshalb überall dort an, wo Theoriearbeit in den Anfängen steckt, Erklärungszusammenhänge nicht zufriedenstellend oder unbekannt sind und entwickelt werden sollen[40]“ (Ludwig, 2005a, S. 52; Eisenhardt, 1989, S. 532; Fatke, 1995, S. 677). Gerade auf das Forschungsziel zur Untersuchung der Rolle der Führungskraft bei der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung trifft das zu, da dazu bislang noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass Fallstudienanalysen zwar „in einem weiten Spektrum universell eingesetzt werden“ (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 40) können, jedoch hauptsächlich dazu dienen, Fragen nach dem „Wie“ und dem „Warum“ zu beantworten (Yin, 2014, S. 9). Das trifft auf dieses Forschungsvorhaben zu, da zum einen danach gefragt wird, *wie* der Betrieb gewährleistet, dass der Mitarbeitende die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit selbstgesteuert erfüllt. Außerdem wird ermittelt, *wie* Mitarbeitende den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit bewältigen und *wie* die Rolle der Führungskraft diesbezüglich ist. Die forschungsleitende dritte Fragestellung, die danach fragt, ob die Führungskräfte auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse auch dafür ausgebildet werden, bezieht sich wiederum auf bereits ermittelte Ergebnisse, sodass diese Fragestellung als weiterführende Frage zu verstehen ist und damit nur bedingt entscheidend für die Auswahl der Methode ist. Zwar ist einzuwenden, dass zur Beantwortung solcher „Wie“-Fragen ebenso die

[40] Das gilt, solange der Forschende den Entwicklungs- und Interpretationsprozess im Hinblick auf eine intersubjektive Überprüfbarkeit transparent ausführt und das empirische Material nicht mit dem eigenen Vorwissen verfälscht oder Immunisierungsstrategien im Rahmen abduktiver Schlussfolgerungen entwickelt (Ludwig, 2005a, S. 59).

geschichtliche Untersuchung oder das Experiment infragekommen, jedoch sind diese Methoden darum nicht geeignet, da sie entweder ein gegensätzliches Forschungsziel verfolgen oder der Untersuchungsgegenstand nicht den Prämissen entspricht (Yin, 2003, S. 5; Yin, 2009, S. 2, S. 10, S. 13; Yin, 2014, S. 9ff.).

So wird das Experiment als nicht angemessen eingestuft, da es wenige Variablen in den Blick nimmt, welche unter Laborbedingungen (und damit isoliert vom Kontext) untersucht werden (Yin, 2014, S. 12). Das entspricht nicht dem Erkenntnisinteresse, da die individuelle Bewältigung der Subjektivierung der Arbeit und die Rolle der Führungskraft ohne Manipulation durch die Forschende untersucht werden sollen und der Kontext als Bestandteil des Forschungsgegenstandes aufgefasst wird. Dazu kommt, dass sich die Einforderung der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext und die Konfrontation des Mitarbeitenden mit diesem Anspruch nicht auf wenige Variablen reduzieren lassen. Stattdessen würde das bedeuten, dass alle betrieblichen Prozesse, Ziele und Strategien in einem Unternehmen, sowie die Rolle der Führungskräfte untersucht werden müssten, was nicht umsetzbar ist. Ebenso wenig ist es praktikabel, jede einzelne Handlung der Mitarbeitenden in der Bewältigung ihres Arbeitsalltages durch Variablen abzubilden und diese zu operationalisieren. Die Fallstudienanalyse kommt dem entgegen, da sie es als Prämisse formuliert, dass eben nicht für jede vorstellbare Variable ausreichend Daten gesammelt werden können und es aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht möglich ist, die Untersuchung auf wenige Variablen zu reduzieren, denn das „würde dem Untersuchungsobjekt nicht gerecht werden können, weil das Herausgreifen einzelner Merkmale ... willkürlich erscheint, die Komplexität des Gegenstandes verkürzt und die Individualität und Identität der zu Untersuchenden verletzen könnte[41]“ (Lamnek, 2005, S. 299; Yin, 2009, S. 18; Yin, 2014, S. 16).

Die geschichtliche Untersuchung ist ebenso als ungeeignet einzustufen, da sie nur auf Phänomene gerichtet ist, die in der Vergangenheit stattfanden und als angemessen gilt, wenn es darum geht, die Vergangenheit zu

[41] Dennoch ist damit umzugehen, dass die Subjektivierung von Arbeit ein komplexes Phänomen darstellt, von dem anzunehmen ist, dass eine Vielzahl von Faktoren und Akteuren zusammenwirken, sodass die Einforderung und Implementierung der Subjektivierung im betrieblichen Alltag bewusst in ihrer Ganzheitlichkeit zu begreifen und auch zu untersuchen ist (Lamnek, 2005, S. 310-311, S. 301; Yin, 2009, S. 4; Zaugg, 2006, S. 4).

untersuchen, auch wenn es keine relevanten Personen mehr gibt, die retrospektiv darüber Auskunft geben können (Yin, 2009, S. 11, S. 18). Da es sich bei der Subjektivierung aber um ein zeitgemäßes Phänomen handelt, welches die soziale Wirklichkeit in ihren komplexen Rahmenbedingungen abbildet, ist die geschichtliche Untersuchung nicht geeignet, während die Fallstudienanalyse darauf abzielt, aktuelle Ereignisse zu untersuchen, ohne die Möglichkeit, relevante Verhaltensweisen zu manipulieren (Jenert, 2012, S. 42; Kleemann, 2012, S. 8; Yin, 2003, S. 5; Yin, 2009, S. 2, S. 11-12).

Ein zusätzlicher Aspekt, der für die Angemessenheit der Fallstudienanalyse spricht, ist die Kongruenz mit den Zielsetzungen des Forschungsvorhabens. Fallstudienanalysen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine detaillierte Untersuchung eines Phänomens in seinem authentischen Umfeld ermöglichen, wobei die Grenzen zwischen dem untersuchten Phänomen und seinem kontextuellen Rahmen fließend sind (Yin, 2014, S. 16-17 und siehe Kap. 3.2.1). Das trifft umfänglich auf den Untersuchungsgegenstand der Subjektivierung von Arbeit zu, da sie mit dem betrieblichen Arbeitskontext und den darin eingebetteten Strategien, Prozessen und Zielsetzungen verflochten ist und aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven darauf nur schwer abgrenzbar ist (Kleemann, 2012, S. 8 und siehe Kap. 2.1). Die Methode der Fallstudienanalyse berücksichtigt diese Verflochtenheit mit dem Kontext explizit, da der Untersuchungsgegenstand „nicht nur als ein komplexes Ganzes, sondern auch im Zusammenhang mit der jeweiligen Umwelt betrachtet" (Häder, 2006, S. 349) wird, weshalb der Kontextbezug des Untersuchungsgegenstandes ein zentrales Merkmal der Fallstudienanalyse darstellt. Demnach gilt die Fallstudienanalyse dann als Methode der Wahl, wenn das zu untersuchende Phänomen nicht eindeutig von seinem Kontext zu unterscheiden ist (Jenert, 2012, S. 42; Yin, 2003, S. 4; Zaugg, 2006, S. 4). Für das weitere Forschungsvorgehen ergibt sich daraus, dass die Auswahl und vor allem die Abgrenzung des Falles, bzw. der Fälle zu ihrem Kontext sorgfältig erfolgen muss. Das bedeutet, es ist genau zu bestimmen, was der „Fall" ist und inwiefern er sich von seinem „Kontext" abhebt, bzw. was beide voneinander unterscheidet, denn jedes Design strebt danach, die kontextuellen Bedingungen im Verhältnis zum Fall zu analysieren, da die Grenzen zwischen dem Fall und dem Kontext voraussichtlich nicht eindeutig sind (Yin, 2014, S. 50, S. 34; Zaugg, 2006, S. 16 und siehe Kap. 3.2.3).

Anhand der gestellten Forschungsfragen wird klar, dass durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven zwangsläufig mehr als nur eine Datenquelle für eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen heranzuziehen ist, wie etwa interne betriebliche Dokumente, Prozessdiagramme, Intranetseiten oder betriebliche Leitlinien, aber auch Mitarbeitende, die in einem Betrieb tätig sind, wobei sie entweder eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit (von anderen) einfordern oder selbst mit dem Anspruch daran konfrontiert sind und damit umgehen müssen. Die Fallstudienanalyse entspricht dieser Anforderung, denn Fallstudien sind „– schon von ihrem Anspruch her – zumeist multimethodologisch anzulegen" (Lamnek, 2005, S. 299), wobei die Fallstudie offen für alle Erhebungsmethoden der empirischen Sozialforschung ist und sich durch die „ability to deal with a full variety of evidence" (Yin, 2009, S. 12) auszeichnet, sodass eine möglichst große Offenheit[42] und Flexibilität in der Planung des Forschungsdesigns gegeben sind (Eisenhardt, 1989, S. 534; Häder, 2006, S. 349; Lamnek, 2005, S. 299-301; Yin, 2009, S. 11, S. 18; Zaugg, 2006, S. 4). Eine solche multimethodologische Ausrichtung macht es (erst) möglich, ein soziales Phänomen umfassend abzubilden, denn erst die Kombination verschiedener Erhebungsverfahren und Datenquellen erlaubt es, „ein ganzheitliches Bild des Falls zu erstellen" (Lamnek, 2010, S. 299) und erhöht in diesem Zusammenhang dessen Validierung, denn Fallstudien, die auf mehreren Datenquellen basieren, werden hinsichtlich ihrer Gesamtqualität höher bewertet als diejenigen, die sich nur auf einzelne Quellen stützen (Yin, 2014, S. 119), da diese Triangulation von Methoden dazu beiträgt, Methodenfehler vergleichend zu erkennen und damit auch zu vermeiden (Barz et al., 2012, S. 599; Eisenhardt, 1989, S. 538; Lamnek, 2005, S. 299; Zaugg, 2006, S. 13-14).

[42] Trotz dieser allgemeinen Offenheit werden in der Methodendiskussion bestimmte Verfahren als (besser) geeignet für Fallstudienanalysen erachtet, wie etwa qualitative Befragungen, diverse Formen der Inhaltsanalyse, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung, während quantitative Methoden eher auszuschließen sind (Häder, 2006, S. 349; Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2009, S. 11-12). Dennoch schränkt Lamnek (2005) dazu ein, dass standardisierte Methoden dann nicht zulässig sind, sofern man sie enger als dem interpretativen Paradigma und der qualitativen Sozialforschung zugehörig versteht (S. 301).

Diese Argumente belegen die Eignung der Fallstudienanalyse für das Forschungsvorhaben. Andererseits sind Prämissen anzuführen, die bei der Anwendung einer Fallstudienanalyse berücksichtigt werden müssen.

So ist wichtig zu beachten, dass „auf Fallstudien beruhende Erkenntnisse nicht zu weiter reichenden Verallgemeinerungen herangezogen werden können. Problematisch bleibt [also] die Klärung der Frage, welche Schlussfolgerungen aus dem Studium eines Falles für andere Fälle gezogen werden können" (Häder, 2006, S. 349). Yin (2014) relativiert diesen Einwand, indem er darauf hinweist, dass die kritische Überlegung dazu, wie man die Untersuchungsergebnisse eines Einzelfalles generalisieren kann, nicht ausschließlich für Fallstudien gilt, sondern ebenso andere Forschungsmethoden wie das Experiment betrifft (S. 20). Das ist gemäß Yin (2014) jedoch nicht problematisch, da Fallstudienergebnisse generell nicht den Anspruch verfolgen, eine Ableitung von Wahrscheinlichkeiten nach sich zu ziehen und keine Rückschlüsse über eine Grundgesamtheit zulassen, weshalb eine statistische Generalisierung als grober methodischer Fehler zu betrachten ist (S. 40). Demgemäß erheben qualitative Fallstudien ausschließlich den Anspruch, zur Erweiterung oder (eingeschränkten) Generalisierung von Theorien herangezogen zu werden, denn der Forschende „should think of it as the opportunity to shed empirical light about some theoretical concepts or principles[43]" (S. 40). Für dieses Forschungsvorhaben bedeutet das, dass die Fallstudienerkenntnisse im Falle der Beabsichtigung einer Generalisierung ausschließlich analytisch zu verallgemeinern sind[44](Yin, 2014, S. 41 und siehe Kap. 3.4).

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Ergebnisse von Fallstudien nur in einem begrenzten Maß verallgemeinerbar sind, was zu einer Herabstufung der Fallstudienanalyse führen kann (Yin, 2014, S. 21). Das ist aus der Perspektive von Yin (2014) jedoch nur bedingt gerechtfertigt, da

[43] So fordert Yin (2014), dass das empirische Vorwissen, welches Eingang in eine Fallstudienanalyse findet, die Basis für eine analytische Generalisierung bilden soll. Andererseits kann eine neue Generalisierung nur aus den Ergebnissen einer Fallstudie heraus gebildet werden (S. 41).

[44] So ist die Fallstudienanalyse gemäß dieser Hypothese generalisierbar in Bezug auf theoriegestützte Annahmen oder Propositionen, jedoch nicht in Bezug auf Grundgesamtheiten. Demnach repräsentiert sie kein „Sample" und lässt sich damit auch nicht statistisch generalisieren, sondern es ist Ziel der Fallstudienanalyse, auf analytische Weise Theorien anzureichern, bzw. zu generalisieren (Yin, 2014, S. 21).

Fallstudienanalysen vielmehr detaillierte Einblicke in ein soziales Phänomen verschaffen und Antworten auf eine bestimmte Forschungsfragestellung liefern, sodass sie eine sinnvolle methodische Ergänzung sind, wenn das Forschungsziel diesen Prämissen entspricht (S. 9f). Das vorliegende Forschungsprojekt befasst sich ausdrücklich mit solchen Fragen nach dem „wie" und entspricht den Prämissen im Hinblick auf die Ausrichtung der forschungsleitenden Fragestellung und dem Geltungsbereich.

Zusammenfassend wird also klar, dass sich für das vorliegende Forschungsvorhaben bestimmte Forschungsstrategien als ungeeignet ausschließen lassen, bzw. ergeben sich daraus Argumente, welche die Angemessenheit der Fallstudienanalyse belegen, da sie Forschungsfragen beantwortet, die eine umfängliche und zugleich tiefgehende Beschreibung eines sozialen Phänomens erfordern, indem sie darauf abzielt, ein ganzheitliches Bild der sozialen Welt zu zeichnen, für das möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen sind[45], um alle infrage kommenden Determinanten des Problems erfasst werden (Häder, 2006, S. 349; Lamnek, 2005, S. 299; Yin, 2009, S. 4; Zaugg, 2006, S. 4). Dabei geht es nicht nur um eine statische Momentaufnahme eines komplexen Untersuchungsgegenstandes, sondern eine intensive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand, die es ermöglicht, Erkenntnisse über das Zusammenwirken der Faktoren zu erlangen, um auf diese Weise „kausale Beziehungen und Wirkungszusammenhänge ... [zu] entdecken, die sich einer quantitativen Studie mit operationalisierten Variablen entziehen" (Lamker, 2014, S. i), sodass dadurch umfangreichere und komplexere Ergebnisse zu erwarten sind (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 40; Lamnek, 2005, S. 300-301). Eine solche offene und breite Forschungshaltung ist für die Analyse der Subjektivierung von Arbeit im Hinblick auf die vorliegenden forschungsleitenden Fragen unerlässlich, da sie gleichermaßen von wechselseitigen Wirkungszusammenhängen gekennzeichnet ist, denn auf der einen Seite wird sie durch die erwarteten Wettbewerbsvorteile betrieblich eingefordert und stellt damit ein unternehmerisches Ziel dar, auf der anderen Seite

[45] Somit sollen die Analyseeinheiten als Ganzes betrachtet werden und nicht (wie etwa in der standardisierten Umfrageforschung) a priori in vermutlich relevante Dimensionen zerlegt werden (Häder, 2006, S. 349).

konstituiert sich die Subjektivierung ausschließlich durch den Mitarbeitenden selbst, weshalb in der Analyse dieses Phänomens das komplexe Wechselspiel zwischen betrieblich beeinflussten und individuell geprägten Momenten unbedingt zu berücksichtigen ist (Kleemann et al., 2002, S. 56 und siehe Kap. 2).

3.2.3 Bestimmung der Fallstudientypen und Vorgehensheuristik

Um die ausgeführte Forschungsstrategie weiter zu konkretisieren und Ableitungen für die Ausgestaltung des Forschungsdesigns zu treffen, werden zunächst die verschiedenen Typen des Fallstudiendesigns erläutert, auch wenn Yin (2014) diesbezüglich einwendet, dass traditionelle Fallstudienforschung in der Regel nicht die Idee formaler Designs einschließt (S. 49). Dennoch erleichtert eine Orientierung an solchen Typenmodellen auch aus seiner Sicht eine Fallstudienanalyse, denn die Berücksichtigung potenzieller Forschungsdesigns für Fallstudien kann dazu beitragen, Fallstudien zu erhärten und möglicherweise auch einfacher umzusetzen, sodass das vorliegende Forschungsprojekt auf diese Kategorisierung Bezug nimmt. Dabei wird auf die Unterteilung von Yin (2014) rekurriert, da seine Arbeiten zur Standardliteratur der Fallstudienforschung zählen und einen hohen forschungspraktischen Grad aufweisen (S. 50). Davon ausgehend werden in einem ersten Schritt die Grundtypen von Fallstudien skizziert und der für das Forschungsvorhaben gewählte Typ vertieft.

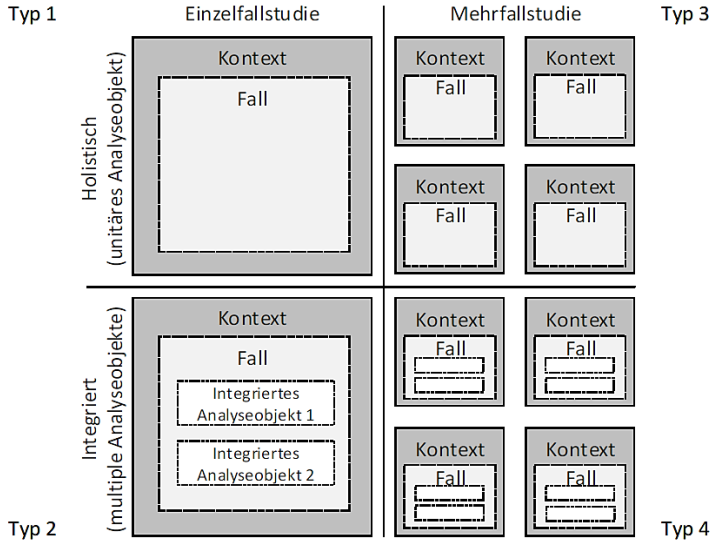
Auswahl des Fallstudien-Typs und Konkretisierung des Fallstudiendesigns

Grundsätzlich differenziert Yin (2014) Fallstudien danach, ob sie einen Einzelfall abbilden oder aus mehreren Fällen bestehen. Dieser Fall, bzw. diese Fälle können entweder holistisch behandelt werden, das bedeutet, dass der Untersuchungsgegenstand nicht weiter in logische Unter-, bzw. Analyseeinheiten gegliedert wird oder sie zeichnen sich durch ein eingebettetes Design aus, bei welchem eben solche Analyseeinheiten gebildet

werden (S. 50). Infolgedessen unterscheidet Yin (2014) vier grundlegende Typen von Fällen, die eine 2x2 Matrix bilden[46] (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1

Grundtypen von Fallstudien nach Yin



Anmerkung. Tabelle in Anlehnung an Yin (2014, S. 50). Die Übersetzung erfolgte durch die Forschende.

Die Einzelfallstudie ist für die vorliegenden Forschungsfragen nicht angemessen, da für die Beantwortung der Forschungsfragen die Bestimmung eines weder Einzel- oder Extremfalls nicht ausreichend ist und es nicht um eine Theorieüberprüfung oder eine Längsschnittuntersuchung handelt (Yin, 2014, S. 51ff).

Daher ist die Mehrfallstudie besser geeignet, da die Bearbeitung der Forschungsfragen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven das erforderlich

[46] Die Matrix illustriert die Verflechtung zwischen dem Untersuchungsgegenstand und seinem Kontext, denn jedes Fallstudiendesign umfasst den Wunsch, kontextuelle Bedingungen im Zusammenhang mit dem Fall zu analysieren, wobei die gestrichelten Linien darauf hinweisen, dass die Grenzen zwischen Fall und Kontext wahrscheinlich nicht klar definiert sind (Yin, 2014, S. 50).

macht. Diese unterscheidet sich gemäß Yin (2014) nur in einem geringen Ausmaß vom Forschungsdesign der Einzelfallstudie, da beide Fallstudiendesigns als „variants within the same methodological framework" (S. 56) anzusehen sind[47]. Dennoch erfordert sie einen höheren Forschungsaufwand und kostet mehr Zeit, wird aber als robuster angesehen, denn die meisten Mehrfallstudien-Designs sind robuster als Einzelfallstudien-Designs (Yin, 2014, S. 26, S. 57). Darum empfiehlt Yin (2014) generell eine Mehrfallstudie, da auf diese Weise die Validität der Ergebnisse erhöht wird (S. 26). Allerdings stellen sich bei der Fallauswahl in einem Mehrfallvorgehen andere Fragen als im Einzelfall-Design, denn ungeachtet dessen, ob es sich um eine holistische oder integrierte Mehrfallstudie handelt, sollte die Fallauswahl unbedingt einer Replikationslogik folgen, denn die Anwendung einer Stichprobenlogik wäre fehl am Platz[48] (Yin, 2014, S. 59, S. 26). Infolgedessen ist jeder der Fälle danach auszuwählen, ob erwartet ähnliche Ergebnisse dabei hervorgebracht werden („literal replication") oder ob sie unterschiedliche Ergebnisse aus voraussehbaren Gründen („theoretical replication") liefern und damit auf eine möglichst hohe Spreizung der Ergebnisse abzielen (Yin, 2014, S. 57). Als optimale Strategie der Fallauswahl bei der Mehrfallstudie bezeichnet es Yin (2014), wenn der Forschende beiden Anforderungen bei der Fallauswahl entspricht, da damit kontrastierende Ergebnisse generiert werden, die wiederum durch mehrere Fälle bestätigt werden (S. 57ff).

Auf der Grundlage der ausgeführten Kategorisierung wird dieses Forschungsvorhaben als holistische Mehrfallstudie angelegt, da die Untersuchung der betrieblichen Einforderung und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, sowie der individuellen Bewältigung dieses Anspruchs und der Rolle der Führungskraft zwangsläufig abweichende Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand erforderlich macht. Davon ausgehend ist es sinnvoll, logische Untereinheiten zu bilden, die sich in der Auswahl verschiedener Fälle widerspiegeln. Demnach

[47] Diese Auffassung wird in der Methodendebatte nicht allgemein geteilt und auch in dieser Dissertation nicht vertreten (Yin, 2014, S. 56).

[48] Das begründet Yin (2014) anhand von drei Argumenten: Die Fallstudie wird nicht als am besten geeignete Methode aufgefasst, um den Geltungsbereich eines Phänomens festzulegen und sie muss sowohl das Phänomen als auch den Kontext mit einbeziehen, was eine große Anzahl potenziell relevanter Variablen hervorbringt und damit nur schwer zu untersuchen wäre. Außerdem könnten viele wichtige Themen nicht empirisch untersucht werden, wenn in jedem Fall eine „sampling Logik" angewendet würde (S. 59).

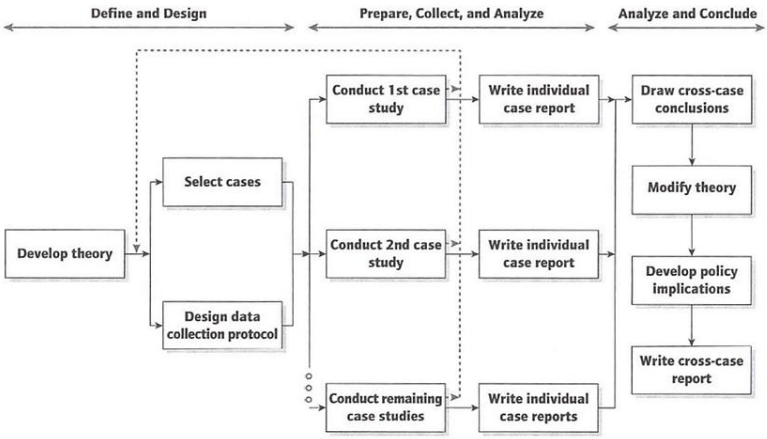
lässt sich das Forschungsinteresse auf der einen Seite auf das betriebliche Handeln – und insbesondere das Handeln der involvierten Führungskräfte - und die daran geknüpften Strukturen und Zielsetzungen fokussieren, während auf der anderen Seite die Konfrontation der Mitarbeitenden mit diesem betrieblichen Anspruch und die Rolle der Führungskraft dabei in den Vordergrund rücken, um so das Handeln der Mitarbeitenden in ihren Sinnbezügen zu rekonstruieren (Ludwig, 2005a, S. 58). Diese gegensätzlichen Blickwinkel begründen zwingend eine Fallauswahl für dieses Forschungsprojekt, die auf einer theoretischen Replikationslogik aufbaut, da kontrastierende Ergebnisse zu erwarten sind und so eine Spreizung der Ergebnisse für wahrscheinlich gehalten wird. Eine Ergänzung durch eine lineare Replikationslogik wäre zwar sinnvoll, weil das die Validität weiter erhöhen würde, jedoch kann das in dieser Arbeit nicht erfüllt werden, da der Forschungsaufwand durch das Hinzuziehen weiterer Fälle als sehr aufwändig eingestuft wird.

Für diese Dissertation bedeutet das, dass ein Unternehmen einen Fall darstellt, um die betriebliche Perspektive auf die Einforderung und Förderung der Subjektivierung der Arbeit zu identifizieren und im Zuge dessen herauszuarbeiten, welche Rolle die Führungskraft im Rahmen dieser Mechanismen spielt. Ein weiter Fall sind Mitarbeitende und ihre individuellen Reaktionen auf die Konfrontation mit diesem Anspruch unter besonderer Berücksichtigung der Führungsrolle innerhalb dieser Bewältigung.

3.3 Forschungsdesign der holistischen Mehrfallstudie

Weiterführend werden die einzelnen Prozessschritte bei der Erstellung des Forschungsdesigns beschrieben, wobei gemäß Yin (2009) nicht auf einen „comprehensive „catalog“ of research designs“ (S. 25) zurückgegriffen werden kann, sondern das Forschungsdesign ist in der Planung an den spezifischen Forschungsfragen und inhaltlichen Aspekten auszurichten (Häder, 2006, S. 349). Das Forschungsdesign folgt im Ablauf drei Prozessschritten, welche sich zu einem großen Teil mit dem von Yin (2014) sowie Eisenhardt (1989) vorgeschlagenen, grob skizzierten Ablauf einer Fallstudie decken (Eisenhardt, 1989, S. 585ff.; Yin, 2009, S. 27; Yin, 2014, S. 60 und siehe Abbildung 2).

Abbildung 2
Forschungsvorgehen bei Mehrfallstudien.



Anmerkung. Das dreistufige Forschungsvorgehen für Mehrfallstudien nach dem Vorschlag von Yin (2014, S. 60).

Die erste Phase beschreibt die Vorbereitung und Planung der Mehrfallstudie, die Yin (2014) als Phase des *„define & design"* benennt. Sie umfasst eine Präzisierung und Konkretisierung der Forschungsfragen, eine Bestimmung, wie mit eingebrachtem Vorwissen umgegangen wird, sowie die Darstellung der getroffenen Fallauswahl, welche durch eine theoretische Replikationslogik begründet wird (Yin, 2009, S. 27; Yin, 2014, S. 60-67 und siehe Kap. 3.3.1). Die zweite Phase besteht in der Vorbereitung und Durchführung der einzelnen Fallstudien und wird mit den Stichworten *„prepare, collect and analyze"* zusammengefasst (Yin, 2014, S. 60). Diese Phase steht für den Zugang zum Feld und umfasst alle Fallstudien innerhalb der Mehrfallstudie, die in z.T. parallel ablaufenden Entwicklungs- und Erhebungsprozessen einzeln erarbeitet werden. Im Auswertungsprozess werden die erhobenen Daten definiert und er mündet in die individuelle Durchführung der Fallanalysen und Interpretationen (Eisenhardt, 1989, S. 535ff.; Yin, 2014, S. 60 und siehe Kap. 3.3.2). Die individuelle Bearbeitung der Fälle bildet weiterführend die Grundlage für eine fallübergreifende Analyse (cross-case analysis) der aus beiden Fallstudien erhobenen Daten, sodass aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse eine

Logik, die die Daten mit den Annahmen verknüpft, zur Anwendung kommt und auf diese Weise die Forschungsfragen (und insbesondere die dritte Forschungsfrage) anhand der Erkenntnisse der Dissertation beantwortet werden können (Yin, 2014, S. 29 und siehe Kap. 3.3.3, 6). Dieser Schritt bildet den Abschluss der Mehrfallstudie (*„analyze and conclude"*). Das zugrunde gelegte Forschungsdesign orientiert sich demnach am folgenden Schema, das Yin (2014) erstellt hat (siehe Abbildung 2).

3.3.1 Präzisierung der Forschungsfragen, Umgang mit Vorwissen und Fallauswahl („define & design")

Diese Dissertation hat zum Ziel, empirisch fundierte Erkenntnisse über den definierten Untersuchungsgegenstand zu gewinnen, wobei mit der eingenommenen pädagogischen Perspektive und der Betrachtung der Führungsrolle in diesem Kontext bislang unberücksichtigte Aspekte, bzw. Perspektiven auf den bereits umfangreich erforschten Untersuchungsgegenstand der Subjektivierung von Arbeit erfasst werden sollen. Demzufolge besteht das Forschungsziel dieses Forschungsprojekts in der Erweiterung des bestehenden Wissens- und Forschungsstandes über die Subjektivierung der Arbeit.

Das Erkenntnisinteresse ist vielschichtig und komplex, was sich darin zeigt, dass die betriebliche Einforderung und Förderung der Subjektivierung von Arbeit aus ungleichen Blickwinkeln und mit dem spezifischen Fokus auf die Rolle der Führungskraft durch eine einzige Forschungsfrage nicht umfassend abgebildet werden können. Demnach wurden mit den ersten beiden forschungsleitenden Fragestellungen zwei kontrastierende Ansatzpunkte mit jeweils einer zusätzlichen Dimension identifiziert, die den Ausgangspunkt für die Entwicklung, bzw. Präzisierung der Forschungsfragen für die Mehrfallstudie bilden (siehe Kap. 2.3):

- *Forschungsleitende Frage 1:* Wie stellt der Betrieb die pädagogisch fundierten Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit sicher, sodass der Mitarbeitende diese selbstgesteuert erfüllt? Welche Rolle spielen die Führungskräfte dabei?
- *Forschungsleitende Frage 2:* Wie bewältigen die Mitarbeitenden den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit und wie ist die Rolle der Führungskräfte in diesem Zusammenhang?

Auf dieser Grundlage wurden in einem ersten Schritt die Forschungsfragen verfasst, die in diesem Forschungsprojekt mit einer hohen Sorgfalt und Sensibilität formuliert wurden, um sicherzustellen, dass aussagekräftige Ergebnisse erzielt werden können und im Bewusstsein, dass davon abhängt, welche Erkenntnisse eine Fallstudie schließlich hervorbringt (Bortz & Döring, 2007, S. 29-30; Gläser & Laudel, 2006, S. 61; Yin, 2009, S. 29; Yin, 2014, S. 29; Wrona, 2005, S. 14; Zaugg, 2006, S. 16).

Davon ausgehend wird die erste forschungsleitende Fragestellung, welche die betriebliche Perspektive in den Blick nimmt, weiter ausgearbeitet. So bezieht sich das Erkenntnisinteresse darauf, welche Mechanismen und Möglichkeiten ein Betrieb zur Implementierung und Etablierung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einsetzt, um zu verstehen, auf welche Weise der Betrieb seine Mitarbeitenden zu einer von ihnen ausgehenden, subjektivierenden Bewältigung der Arbeit anregt und insbesondere deren entwicklungsbezogene Voraussetzungen einfordert. Dabei ist klar, dass das nicht allein auf die pädagogischen Bedingungen fokussiert erfolgen kann, da im Rahmen des eingebrachten Vorwissens bereits hervorgehoben wurde, dass die Subjektivierung vielfach mit dem Arbeitskontext verflochten ist, sodass sich entwicklungs-, arbeits- und lebensweltlich bezogene Aspekte überlappen oder verschmelzen, weshalb es nicht möglich ist, diese entwicklungsbezogene Dimension isoliert zu betrachten. Stattdessen ist die Einforderung eines subjektivierenden Handelns insgesamt in den Blick zu nehmen, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Rechnung zu tragen. Zusätzlich dazu besteht ein weiteres Erkenntnisinteresse darin, die Rolle der Führungskraft im Rahmen dieser betrieblichen Zielsetzung näher zu untersuchen (siehe Kap. 2.1). Dementsprechend wird die erste Forschungsfrage mit einer Unterfrage formuliert, die auf der ersten Frage aufbaut, um eine analytische Trennung beizubehalten. Die Forschungsfragen zur betrieblichen Perspektive lauten:

- *Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in einem Betrieb eingefordert und betrieblich organisiert?*
- *Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Organisation spielen?*

Die zweite forschungsleitende Fragestellung konzentriert sich auf den Blickwinkel der Mitarbeitenden und zielt darauf ab, herauszufinden, wie

der Mitarbeitende sein Arbeitsumfeld und die darin eingebetteten betrieblichen Mechanismen, von denen angenommen wird, dass sie eine subjektivierende Bewältigung einfordern und fördern, reflektiert und welche Faktoren seine Bewältigung der Arbeit diesbezüglich beeinflussen, um davon ausgehend ermitteln zu können, wie der Mitarbeitende mit dem an ihn gerichteten Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit umgeht. Folglich richtet sich das Erkenntnisinteresse in diesem Fall auf die tägliche und höchst individuelle Bewältigung der Arbeit, die jeder Mitarbeitende persönlich anders einschätzt, sodass auf dieser Grundlage ein Verständnis davon entwickelt werden kann, wie der Mitarbeitende auf der „Praxisebene" (Wetzel, 2010, S. 87) mit dem im Arbeitsumfeld implementierten Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung seiner Arbeit umgeht. Somit ist die Analyse der Ebene des Mitarbeitenden bewusst breit und umfassend, um erwartete und unerwartete Informationen aufnehmen zu können, um daraus pädagogisch begründete Facetten herausarbeiten zu können. Um auch in diesem Fall eine Trennung zwischen der Reflexion des persönlichen Arbeitsumfeldes und der Rolle der Führungskraft zu gewährleisten, wird das Erkenntnisinteresse zur Rolle der Führungskraft ebenfalls anhand einer Unterfrage gestellt. Die Forschungsfragen zur Perspektive des Mitarbeitenden lauten:

- *Wie gehen Mitarbeitende in einem Betrieb mit dem betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit um?*
- *Wie ist die Rolle der Führungskraft dabei?*

Nach der Bestimmung und Bearbeitung der beiden Forschungsfragen ist es möglich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser kontrastierenden Betrachtungsweisen zu erarbeiten, welche die Erkenntnisse weiter vertiefen und das eingebrachte Vorwissen revidieren oder erweitern (siehe Kap. 3.3.3, 6). Dazu kommt, dass die Erkenntnisse aus der Bearbeitung dieser Forschungsfragen als Grundlage für Bearbeitung der dritten forschungsleitenden Fragestellung dienen, die untersucht, ob die Führungskräfte ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen für diese Rolle auch ausgebildet werden (siehe Kap. 2.3). Diese forschungsleitende Fragestellung wird als dritte Forschungsfrage so weitergeführt.

Die Ergebnisse dürften wertvolle Erkenntnisse für die Entwicklung praktischer Ansätze zur betrieblichen Förderung und Durchsetzung einer subjektivierenden Arbeitsweise und für die Identifikation und

Ausgestaltung einer pädagogisch fundierten Dimension liefern, sodass sie eine Relevanz für die Wissenschaft[49] aber auch für die praktische Arbeitsorganisation, Personalentwicklung oder Führungskräfteentwicklung versprechen, denn bleiben jene Faktoren unbearbeitet oder unberücksichtigt, welche die pädagogisch begründete Dimension einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ausgestalten und dazu beitragen, dass die Mitarbeitenden den gewandelten Anforderungen im Zuge der Subjektivierung eigenverantwortlich nachkommen, kann es das betriebliche Ziel erschweren, die Subjektivierung im Betrieb dauerhaft zu etablieren. Im Rahmen der Bearbeitung der dritten Forschungsfrage wird außerdem erwartet, dass deren Beantwortung Impulse für die Führungskräfteentwicklung liefert, falls Schlussfolgerungen für die zukünftige Ausgestaltung der Führungstätigkeit zu ziehen sind.

Insofern verfolgt diese Fallstudie mit den drei zugrunde gelegten Forschungsfragen einen explorativen Forschungszweck, weil sie dazu beiträgt, ein besseres Verständnis von den vielschichtigen Auswirkungen der Einforderung einer Subjektivierung im betrieblichen Kontext zu erarbeiten und insbesondere eine pädagogische Dimension der Subjektivierung der Arbeit zu entdecken. Dazu kommt, dass ausdrücklich der Beitrag der Führungskraft im Fokus der Analyse steht, sodass ihre Rolle untersucht wird und es wird kritisch reflektiert, ob sie für daraus hervorgehende Anforderungen überhaupt ausgebildet wird, was bislang gar nicht oder nur unzureichend erforscht worden ist. Davon ausgehend wird angenommen, dass die erzielten Erkenntnisse neue Forschungsfragen oder Hypothesen hervorbringen, welche womöglich ein neues Untersuchungsfeld aufspannen oder Anknüpfungspunkte für nachfolgende Studien identifizieren (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 40; Yin, 2003, S. 5; Yin, 2009, S. 7-8). Darüber hinaus erscheint es plausibel, dass die erwarteten Ergebnisse den Betrieben und Führungskräften Denkanstöße zur zukünftigen Ausgestaltung ihrer Aufgaben und Umsetzung ihrer Ziele liefern, und Aufschluss darüber geben, welche Voraussetzungen oder Bedingungen (mit einem pädagogischen Bezug) zu erfüllen sind, um die entwicklungsbezogenen Ziele der Einlösung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit zu erreichen. Außerdem ist anzunehmen, dass die Führungskräfte ein

[49] wie etwa die Organisationsforschung, Betriebs- oder Arbeitspädagogik, die Arbeitswissenschaft oder die Führungsforschung

besseres Verständnis davon entwickeln können, inwiefern sich das Ziel der Subjektivierung auf sie, ihr Aufgaben- und Rollenverständnis und ihr Verhältnis zu ihren Mitarbeitenden auswirkt und ob Schlussfolgerungen für die Führungskräfteentwicklung formuliert werden können[50].

Umgang mit Vorwissen und theoretischen Vorannahmen

Der Umgang mit Vorwissen wurde bereits im Rahmen der methodologischen Fundierung durch die Grounded Theory diskutiert, indem darauf verwiesen wurde, dass Vorwissen in dieses Forschungsprojekt eingebracht wird, um transparent zu machen und kritisch zu reflektieren, was die Forschende beeinflusst hat[51], denn jede Annahme lenkt die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt, der im Rahmen der Studie untersucht werden sollte (Yin, 2009, S. 28, S. 27 und siehe Kap. 3.1). Infolgedessen wurde sich für einen anwendungsbezogenen Umgang mit Vorwissen entschieden, der für das gewählte Forschungsgebiet als zweckmäßig bewertet wurde (Truschkat et al., 2005, S. 7-8; Yin, 2003, S. 29; Yin, 2009, S. 28). Das bedeutet, dass das eingebrachte Vorwissen ausgeführt wird, da es in der Fachdiskussion als unmöglich angesehen wird, Vorannahmen durch den Forschenden auszuschalten, bzw. zu eliminieren, da auf diese Weise Transparenz darüber geschaffen wird, was die Forschende geleitet und beeinflusst hat und aus welchen Erkenntnissen der Forschungsbedarf abgeleitet ist (Gläser & Laudel, 2006, S. 59; Kleining & Witt, 2000, S. 2-3; Lamnek, 2005, S. 24, S. 235; Wrona, 2005, S. 20). Dennoch wird Vorwissen nur in dem Umfang eingebracht, wie es für die Untersuchung erforderlich scheint, sodass das Forschungsfeld grob konturiert und in den Kontext des gegenwärtigen Wissensstandes gestellt wird, um neue Erkenntnisse anschlussfähig an bestehendes Wissen zu machen und nahtlos an den vorgefundenen Forschungsstand anknüpfen zu können (Alheit,

[50] Einschränkend ist anzumerken, dass die erwarteten Erkenntnisse aufgrund der gewählten Forschungsstrategie nur bedingt zu weiter reichenden Verallgemeinerungen heranzuziehen sind und im Rahmen der analytischen Generalisierung nur eine Theorie mittlerer Reichweite hervorbringen (Häder, 2006, S. 349; Lamker, 2014, S. 16 und siehe Kap. 3.2).

[51] Das ist dem Umstand zuzuschreiben, dass die soziale Wirklichkeit in der Grounded Theory nur aus sich selbst heraus erklärt und verstanden werden kann, weshalb der Forschungsprozess möglichst offen und unvoreingenommen erfolgen soll, weil theoriegestützte Vorannahmen diesen Prozess unbewusst einengen und bestimmte Aspekte zwangsläufig filtern. Deshalb wird dieser Umgang im Rahmen des Forschungsdesigns nochmals aufgegriffen, da es ein wesentlicher und immanenter Bestandteil dieses Forschungsprozessschrittes ist.

1999, S. 9; Gläser & Laudel, 2006, S. 73 ff.; Meinefeld, 1997, S. 25; Meinefeld, 2010, S. 273; Truschkat et al., 2005, S. 8; Yin, 2014, S. 29-30). Demgemäß wird der Zugriff auf empirisch fundierte Theoreme und Erkenntnisse ermöglicht und so das wissenschaftliche Fundament der Arbeit gelegt, ohne dass das Einbringen von theoriegestützten Vorannahmen zwangsläufig dazu führt, dass die Grundhaltung einer induktiven Offenheit des Forschungsprozesses allzu stark eingeschränkt wird, die den „Wahrnehmungstrichter" (Lamnek, 2005, S. 21) unbeabsichtigt verengt (Meinefeld, 2010, S. 273). Die im zweiten Kapitel erfolgte Aufarbeitung der Subjektivierung bildet dieses theoriegestützte Vorverständnis ab. Es enthält Erkenntnisse darüber, welche heterogenen Entwicklungen die Subjektivierung von Arbeit hervorgebracht haben und trägt dazu bei, für die Vielschichtigkeit der Subjektivierung von Arbeit zu sensibilisieren, was in den zwei konstituierenden Perspektiven aufgeht, die in die forschungsleitende Fragestellung Eingang gefunden haben. Aus diesem Grund hat das Vorverständnis eine erkenntnisleitende Funktion und bildet die Basis für die Fallauswahl und liegt ebenso der Entwicklung der eingesetzten Interviewleitfäden zugrunde (Wrona, 2005, S. 20). Die Erläuterung des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Subjektivierung von Arbeit (siehe Kap. 2.3) konkretisiert dieses Vorverständnis weiterführend.

Auswahl der Fälle

Nach den forschungspraktischen Vorüberlegungen und ersten Grundzügen des Forschungsdesigns erfolgt die Auswahl der Fälle. Diese Auswahl ist von besonderer Bedeutung für das Forschungsvorhaben und zugleich ein zentraler Aspekt der qualitativen Fallstudienforschung, denn ein Fall wird immer absichtsvoll ausgewählt, da er für bestimmte Merkmale oder typische Vorgänge steht und so darüber entscheidet, „welche Aussagequalität mit der Analyse der Daten erreicht wird oder werden kann, bzw. welche Reichweite die Ergebnisse beanspruchen können" (Kruse, 2015, S. 238, S. 237; Dörner, 2012, S. 322; Gläser & Laudel, 2006, S. 93; Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2014, S. 31; Wrona, 2005, S. 23; Zaugg, 2006, S. 17-18). Das liegt darin begründet, dass es in einer qualitativen Fallstudie nicht darum geht, Erkenntnisse über eine Grundgesamtheit nach einem stichprobentheoretisch abgesicherten Auswahlverfahren zu erlangen, sondern sie zielt darauf ab, den Fall umfassend und im Hinblick auf das

Zusammenwirken verschiedener Faktoren zu untersuchen, um die damit einhergehenden „alltagsweltlichen Deutungen und Interpretationen wissenschaftlich kontrolliert [fremdzuverstehen]“ (Lamnek, 2005, S. 301), denn „Repräsentativität [ist] in der Fallstudienarbeit kein Ziel“ (Zaugg, 2006, S. 17). Leitend für die entsprechend fundamentale Fallauswahl ist deshalb das Forschungsinteresse, da es maßgeblich für den Zuschnitt des Falles und damit für die Abgrenzung zwischen dem Fall und seinem Kontext verantwortlich ist (Ludwig, 2005a, S. 51).

Der erste Schritt besteht in der Abgrenzung von Fall und Kontext. Dabei wird dem Vorschlag von Yin (2014) gefolgt, der Fall und Kontext so differenziert, dass der Fall thematisch relevante Daten beinhaltet, während der Kontext Daten enthält, die keine Fallrelevanz haben (S. 34). Das bedeutet für das Forschungsvorhaben, dass der Fall ein betriebliches Arbeitsumfeld darstellt, in dem eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit organisiert und eingefordert wird, wobei dieses Arbeitsumfeld aus zwei sich ergänzenden Perspektiven ergründet wird. Diese Differenzierung zwischen Fall und Kontext bedeutet auch für den Zuschnitt des Falles, dass das betriebliche Arbeitsumfeld gemäß der Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird und darüber hinaus verschiedene Ebenen aufweist, denn das betriebliche Ziel der Organisation der Subjektivierung der Arbeit geht nicht nur in betrieblichen Prozessen auf, sondern es wird angenommen, dass sie in andere betriebliche Prozesse und Strukturen eingebettet ist, die auch andere betriebliche Ziele verfolgen („Makroebene“) können (Alheit, 1999, S. 10-11). Innerhalb dieses Arbeitsumfeldes agieren die Führungskräfte („Mesoebene“), die in der Verantwortung stehen, das unternehmensbezogene Ziel der Subjektivierung von Arbeit umzusetzen, bzw. deren Einlösung zu gewährleisten und gleichzeitig die Führung ihrer Mitarbeitenden zu übernehmen (Alheit, 1999, S. 10-11). Im Rahmen der Mitarbeitendenperspektive kommt mit der Untersuchung der individuellen Perspektive („Mikroebene“) noch eine weitere Ebene hinzu, durch die individuelle Wahrnehmungen und Einschätzungen zur täglichen Bewältigung der Arbeit besser verstanden werden. Zudem wird das Wechselspiel zwischen individueller Bewältigung und betrieblich gesteuerter Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Arbeitsweise durch die Führungskraft ergründet, was die Fallkomplexität immens erhöht (Ludwig, 2005a, S. 51). Für die Fallbestimmung ist diese „analytische Trennung hilfreich. Sie verhindert, alles

auf einmal verstehen zu wollen und am Ende nur die Diffusität zu verschärfen, die die Probleme schafft“ (Alheit, 1999, S. 11), auch wenn diese Ebenen im Forschungsfeld eng miteinander verflochten oder gar verschmolzen sein mögen (Gläser & Laudel, 2006, S. 94).

Für die Fallauswahl und den Zuschnitt des Falles bedeutet das, dass die systematische und bewusste Bestimmung der Fälle der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Rechnung tragen muss, sodass auch die genannten Bestimmungsgrößen mit in die Betrachtung eingehen können. Andererseits sind die Fälle so eng zu bestimmen, dass es noch möglich ist, mithilfe verschiedener methodischer Zugänge die Fragestellungen zu bearbeiten[52] (Häder, 2006, S. 349; Ludwig, 2005a, S. 54). Darüber hinaus sollen die Fälle in gewisser Weise typisch für die Untersuchungsobjekte sein, indem sie das Untersuchungsfeld treffend repräsentieren, zu dem Zweck, dass der Fall für das Untersuchungsobjekt charakteristisch ist, auch wenn Flyvbjerg (2006) einwendet, dass „the typical or average case is often not the richest in information“ (S. 229), weshalb nicht zwangsläufig daraus abgeleitet werden darf, dass „die an ihnen gewonnenen Ergebnisse zu verallgemeinern[53]“ (Gläser & Laudel, 2006, S. 96) sind (Gläser & Laudel, 2006, S. 95; Merkens, 1997, S. 98). Davon ausgehend gilt die in der vorliegenden Mehrfallstudie eingenommene betriebliche Perspektive als erster Fall und die Untersuchung von Mitarbeitenden, die mit diesem Anspruch konfrontiert sind, als zweiter Fall, um auf diese Weise die Beantwortung der beiden ersten Forschungsfragen und darauf aufbauend auch der dritten Forschungsfrage möglich zu machen (Flick, 2004, S. 253-254; Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2014, S. 56 ff.).

Als erster Fall wird ein Unternehmen gewählt, der Aufschluss darüber geben soll, wie eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit innerhalb des betrieblichen Arbeitsumfeldes eingefordert und organisiert wird. Damit sollen einerseits Erkenntnisse über die Mechanismen und Prozesse

[52] Das ist für Wrona (2005) herausfordernd, da mit der Fallauswahl die Vielfalt im empirischen Feld im Fokus steht, obwohl über noch kein ausreichendes, empirisch gehaltvolles Vorwissen verfügt wird (S. 23).

[53] Demzufolge begründet sich die Fallauswahl durch die bereits dargelegten Vorannahmen zur dichotomen Entwicklung und Entfaltung einer Subjektivierung von Arbeit, indem sie ein theoriegestütztes Interesse reflektieren, anstatt lediglich die Annahme oder Prognose vertreten, dass zwei Fälle schlichtweg unterschiedlich oder eben gleich sein sollen (Yin, 2014, S. 57; Zaugg, 2006, S. 17-18).

erlangt werden, die eingesetzt werden, um eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit zu gewährleisten und andererseits soll Aufschluss über die Rolle der Führungskraft bei der Implementierung dieser Mechanismen und Prozesse gewonnen werden. Diese Erkenntnisse können die Forschende dabei unterstützen, die Reaktionen von Mitarbeitenden auf den betrieblichen Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln besser zu verstehen. Dabei bildet die Branche des zu untersuchenden Betriebes kein spezifisches Auswahl-, bzw. Selektionskriterium ab, denn die Subjektivierung von Arbeit gilt allgemeinhin als etabliert und ist nicht (mehr) branchenspezifisch ausgeprägt (Kleemann, 2012, S. 8). Dennoch wird es für die Bestimmung des Falles als bedingend aufgefasst, dass der Forschenden nicht nur zu extern verfügbaren, sondern ebenfalls zu internen oder vertraulichen Dokumenten und Prozessen, sowie zu den Mitarbeitenden Zugang gewährt wird, da zu erwarten ist, dass die Art und Weise und die damit verknüpften Ziele der Einforderung einer subjektivierenden Arbeitsweise nur eingeschränkt Betriebs-Externen zugänglich sind. Stattdessen wird vermutet, dass dieser Anspruch hauptsächlich in betriebsinternen Prozessen, vertraulichen Strategien oder Leitbildern dokumentiert ist, bzw. sich darin wiederfindet. Darüber hinaus wird angenommen, dass ein Unternehmen mit einer hohen Zahl an Mitarbeitenden aufschlussreichere Erkenntnisse liefert als ein kleiner Betrieb, was sich damit begründet, dass in großen Unternehmen, die mitunter mehrere Standorte betreiben, solche strategischen Ziele wie die Organisation und Auffassung von der Bewältigung der Arbeit umfassender dokumentiert werden, um deren homogene Einhaltung unternehmensweit sicherzustellen. Um also das Risiko zu minimieren, nur wenig relevante oder inhaltsreiche Quellen vorzufinden, wird ein großes Unternehmen als Fall herangezogen.

Den zweiten Fall bilden Mitarbeitende, deren persönliche Perspektive und Reaktionen auf die Konfrontation mit dem betrieblichen Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln untersucht werden. Dabei wird es nicht als zielführend angesehen, nur einen einzelnen Mitarbeitenden als Fall auszuwählen, da damit nur eine singuläre individuelle Reaktion herausgearbeitet werden kann und so die Bandbreite der vielfältigen Möglichkeiten der Konfrontation nicht erfasst wird. Zudem macht eine einzelne Erhebung noch nicht zwangsläufig einen Fall aus (Ludwig, 2005a, S. 57). Deshalb soll der zweite Fall mehrere Mitarbeitende umfassen und

deren individuelles Handeln und subjektive Einschätzungen, sowie das sie umgebende persönliche Arbeitsumfeld erfassen, sodass ihre Eindrücke, die von ihnen wahrgenommenen Einflüsse des betrieblichen Arbeitsumfeldes und die Rolle Führungskraft aufgenommen werden können (Ludwig, 2005a, S. 51-52). Die Auswahl der Mitarbeitenden, die zum Fall zugehörig gezählt werden, ist insofern mit Herausforderungen verbunden, da eine gezielte Bestimmung von Personen nicht zielführend ist, weil anzunehmen ist, dass die Subjektivierung von Arbeit kein bewusstes Phänomen darstellt und dessen Ausprägung somit kein Auswahlkriterium darstellen kann[54]. Deshalb bietet es sich an, die Belegschaft eines Betriebes oder einer ausgewählten Abteilung zu bestimmen, um damit ein zufälliges Sampling aus der so abgegrenzten Gruppe von Mitarbeitenden zu erhalten (Truschkat et al., 2005, S. 12). Infolgedessen ist in einem ersten Schritt ein Unternehmen zu ermitteln, deren Mitarbeitende zu Analyseobjekten gemacht werden können. Die Auswahl des Betriebes wird dabei von der Auffassung geleitet, dass die gewonnenen Erkenntnisse eine größere Bandbreite aufweisen, wenn die Mitarbeitenden seit einem möglichst ausgedehnten Zeitraum mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit konfrontiert sind, sodass langfristige Erfahrungswerte und Einschätzungen aufgenommen werden können[55]. Da die Aufarbeitung des eingebrachten Vorwissens verdeutlicht hat, dass die Subjektivierung von Arbeit empirisch zuerst in der IT-Branche nachgewiesen wurde und die IT-Branche damit durch die von ihr vorangetriebene Automatisierung, Informatisierung und Technisierung als ein wesentlicher Treiber der Subjektivierung von Arbeit gilt, wird ein Betrieb aus dieser Branche gewählt (Kleemann et al., 1999, S. 6-7, S. 9; Kratzer et al., 2003, S. 39; Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, Thomas & Elsholz, 2020; Thomas & Elsholz, 2021 und siehe Kap. 2.1).

Auch wenn die Bestimmung dieser Fälle und die auf diesem Weg eingenommenen ungleichen Ebenen zunächst als konträr zueinanderstehend aufgefasst werden können, ist das aus methodischer Sicht dennoch

[54] Das bedeutet auch, dass sich die Mitarbeitenden zunächst nicht klar über den an sie gerichteten Anspruch sind, sodass ihre individuelle Konfrontation und Reaktionen darauf nicht zwangsläufig bewusstseinsfähig ist.

[55] Aus dem Grund werden die Mitarbeitenden der Ohm AG nicht als Fall herangezogen, da das dort vertretene Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ erst kurz vor dem Untersuchungszeitpunkt in die betriebliche Strategie aufgenommen wurde (siehe Kap. 4.1.1).

vertretbar, denn bei einer Fallstudie muss der Forschende stets ein maßgeschneidertes Design wählen, um den Forschungs- und Erkenntniszielen gerecht zu werden. Folgendermaßen ist es angemessen, derart unterschiedliche Untersuchungsgegenstände zu einer Fallstudie zusammenzufassen, denn Gegenstand einer Fallstudie können Organisationen oder Betriebe in ihrer Gesamtheit ebenso wie Personengruppen oder Einzelpersonen sein (Ludwig, 2015, S. 51; Yin, 2014, S. 237; Zaugg, 2006, S. 16).

Fall 1: Die „Ohm AG" (ein Großkonzern aus der Elektroindustrie)
Der erste Fall ist ein Großkonzern aus der Elektroindustrie (folgend als „Ohm AG" anonymisiert), der als börsennotierter „integrierter Technologiekonzern" (Ohm, 2009j, S. 39) eine innerbetriebliche Eigentümerkultur als zentralen Stellenwert der vertretenen Unternehmenskultur proklamiert und sich das Ziel setzt, die Mitarbeitenden „zu fördern und zu entwickeln" (Ohm, 2009j, S. 37), sodass die Ohm AG „für Offenheit und Neugier steht, die Mitarbeiter zahlreicher Nationalitäten vereint und ihre Kreativität und Leistungskraft zusammenbringt" (Ohm, 2009j, S. 37, S. 44). Das veranschaulicht deren globale Ausrichtung, die in unterschiedlichen Geschäftsfeldern tätig ist und zum Untersuchungszeitpunkt insgesamt über 160 Standorte mit mehr als 400.000 Mitarbeitende in rund 190 Ländern unterhält (Ohm, 2009j, S. 36, S. 63). Damit vereint der Fall unterschiedliche Branchen und Tätigkeitsfelder, sodass eine eingeschränkte Gültigkeit aufgrund eingegrenzter Tätigkeitsbereiche oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Branche ausgeschlossen werden kann. Das Tätigkeitsspektrum ist (zum Zeitpunkt der Untersuchung) umfassend und verteilt sich auf drei übergeordnete Geschäftsfelder, die alle Bereiche von Forschung und Entwicklung, über die Fertigung, Montage, die Qualitätssicherung oder die Wartung bis hin zum kaufmännischen Bereich oder den Vertrieb bei internationalen Großprojekten oder die Verwaltung abdecken, weshalb die Mitarbeiterschaft äußert heterogen in der Ausbildung und der Zusammensetzung ist (Ohm, 2009j, S. 36, S. 63). Auf diese Weise markiert die Ohm AG einen typischen Fall, da mit dem betrieblichen Anspruch an eine Eigentümerkultur der Mitarbeitenden und der Berufung auf die Wettbewerbsvorteile durch die Heterogenität der Mitarbeitenden erste Merkmale der Subjektivierung der Arbeit identifiziert werden (Gläser & Laudel, 2006, S. 95; Merkens, 1997, S. 98).

Die Forschende konnte im Geschäftsfeld der Energieerzeugung, -übertragung und -verteilung einen Promotionsvertrag in einer Business Unit abschließen, die Produkte zur Energieübertragung herstellt sowie vertreibt und erhielt durch diesen Vertrag die erforderliche Legitimation, um Zugriff auf interne Prozessdokumente, Beschreibungen u.ä. im konzerneigenen Intranet für einen Zeitraum von einem Jahr zu bekommen und dabei Kontakt zu den Mitarbeitenden aufzunehmen. Auf diese Weise konnten Betriebsinterna zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden. Als einer der führenden Anbieter in diesem Geschäftsbereich beschäftigt die untersuchte Business Unit zum Untersuchungszeitpunkt ca. 2.000 Mitarbeitende an verschiedenen Standorten weltweit. Sie geht in einem Geschäftsbereich auf, der im Geschäftsjahr 2008/2009 insgesamt 85.000 Mitarbeitende beschäftigte und ein Jahresergebnis von 3,3 Milliarden Euro erzielte (Ohm, 2009j, S. 72-73, S. 75). Zudem agiert der Geschäftsbereich wirtschaftlich zwar eigenständig, ist aber dennoch einer „Zentralverwaltung" durch die Konzernleitung unterstellt, die unternehmensweit geltende Zielstellungen und auch damit einhergehende Prozesse definiert und vorgibt, sodass in der zum Fall bestimmten Business Unit sowohl gesamtbetrieblich geltende als auch divisions- und auch bereichsspezifische Prozesse und Mechanismen vorzufinden sind. Demnach ist bei der Analyse der Daten darauf zu achten, ob ermittelte Prozesse oder Strategien auf die untersuchte Business Unit anwendbar sind und ob sie bereichsspezifisch oder auch gesamtbetrieblich gültig sind. Das erhöht die Fallkomplexität und erfordert deshalb eine präzise Bestimmung und Berücksichtigung der „Fallgrenzen", bzw. des Fallkontextes (Yin, 2014, S. 33, S. 237; Zaugg, 2006, S. 16). Davon ausgehend liegt für die Forschende die „Fallgrenze" in der Trennung, bzw. Differenzierung zwischen den Untersuchungsobjekten, die in unmittelbarem Zusammenhang zu den Forschungsfragen stehen und damit den Fall markieren und jenen Untersuchungsobjekten, die für die Beantwortung der Forschungsfragen nur mittelbar von Relevanz sind und damit den Kontext bilden, was dem Vorgehensvorschlag von Yin (2014) entspricht (S. 34). Demnach zählen zum Fall der Ohm AG zum Beispiel die vom Konzern vertretene Auffassung vom Mitarbeitenden oder verschiedene Prozesse, welche die Bewältigung der Arbeit, bzw. Facetten davon vom Mitarbeitenden einfordern oder diesen dazu motivieren. Da die Dissertation ausdrücklich einen pädagogischen Fokus einnimmt, rücken auch alle

Prozesse und Strategien in den Mittelpunkt, die mit einem Einbringen von Potenzialen, persönlichen Erfahrungen und Wissensbeständen, sowie individuellen Fähigkeiten verknüpft sind oder deren Entwicklung betreffen und damit ebenfalls zum Fall zugehörig sind (siehe Kap. 2.2). Außerdem werden alle Mechanismen und Prozesse des untersuchten Betriebes als zum Fall gehörend definiert, welche die Subjektivität, bzw. Individualität der Mitarbeitenden in den Mittelpunkt stellen und betrieblich fördern[56] (siehe Kap. 2.1). Als nicht zum Fall gehörend werden Prozesse oder Strategien begriffen, die keinen eindeutigen Bezug zu den im Rahmen des Vorwissens dargelegten Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit aufweisen, sich also nicht ausdrücklich darauf beziehen oder einzelne Aspekte einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in den Blickpunkt rücken[57]. Weiterhin werden jene Daten als nicht zum Fall gehörend definiert, die keine Gültigkeit in der untersuchten Business Unit haben, d.h. nur für andere Geschäftsbereiche oder Business Units gültig sind, da eine Berücksichtigung solcher Daten die Fallkomplexität enorm erhöhen würde und demgegenüber nicht zu erwarten ist, dass sich der Erkenntnisgewinn dadurch in besonderem Maße steigern lässt[58]. Um die Offenheit im Forschungsprozess zu gewährleisten, ist anhand der vorgefundenen Daten individuell zu entscheiden, was als fallrelevant und was nicht als fallrelevant einzustufen ist, denn das „Verhältnis von Fall und Kontext muss zu Beginn der Untersuchung möglichst offen bleiben, um dem Fremden im Fall gerecht zu werden“ (Ludwig, 2005a, S. 54).

Fall 2: Die Mitarbeitenden einer IT-Entwicklungsabteilung der „Mail AG“
Zur Bestimmung des zweiten Falls wird ein Unternehmen herangezogen, welches als international tätiges Konglomerat (im Folgenden als „Mail AG“ anonymisiert) in einem Teilbereich des Konzerns Softwareentwicklung betreibt. Die Belegschaft dieser Abteilung, bzw. dieses Teilbereichs wird als zweiter Fall definiert, sodass Mitarbeitende, welche als

[56] Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die analysierten Prozesse nicht auf deren Wirksamkeit evaluiert werden, sondern ohne Bewertung ihres Wirkungsgrades untersucht werden.
[57] Das bedeutet, dass etwa projektspezifische Zielstellungen, wirtschaftliche Ziele oder Richtlinien und Vorgaben zu anderen Themengebieten als nicht dem Fall zugehörig gelten.
[58] Das ist darauf zurückzuführen, dass durch die Zugehörigkeit zum Konzern sämtliche Abläufe den von der Zentrale festgelegten Ziele und Vorgaben entsprechen, sodass anzunehmen ist, dass durch den gewählten Fokus alle relevanten Informationen in die Dissertation einfließen.

Softwareentwickler mit unterschiedlicher Berufserfahrung arbeiten und damit der IT-Branche zugehörig sind, dazu zählen. Dieser Bezug zur IT-Branche trifft ausschließlich auf diese Abteilung, bzw. den dazugehörenden Geschäftsbereich zu, da dem Konzern auch andere Geschäftsbereiche angehören, welche die unterschiedlichsten Geschäftsfelder von Post- oder, Finanzdienstleistungen bis hin zu Immobilien oder Dienstleistungen im öffentlichen Nahverkehr bedienen[59] (Mail, 2020c, o.S.). Dabei beschäftigt der Konzern, der seinen Hauptsitz in der Schweiz hat, ca. 65.000 Mitarbeitende aus 140 Nationen in mehr als 100 Berufen weltweit (Mail, 2020a, o.S.; Mail, 2020b, o.S.). Aufgrund dieser multinationalen Ausrichtung betont das Unternehmen, dass in der Mail AG ein „Management der Vielfalt [vorherrscht] und dabei verschiedene Generationen, Kulturen, Nationalitäten, Lebensformen und Menschen mit medizinischen Einschränkungen [Berücksichtigung finden]" (Mail, 2020a, o.S.). Im Zuge dessen schafft die Mail AG „eine vielfältige und agile Arbeitswelt" (Mail, 2020a, o.S.), in der die Heterogenität der Mitarbeitenden als wesentlicher Erfolgsfaktor gilt, indem „ihnen moderne Arbeitszeitmodelle, eine vorbildliche Gesundheitsförderung und viele Möglichkeiten [geboten werden, um] ihre Kompetenzen auszubauen" (Mail, 2020a, o.S.). Diese Aspekte bilden für den Konzern Kernaufgaben in der Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes ab[60]. Die beforschte Software-Entwicklungsabteilung ist als Teil des Bereiches „Mail AG Solutions" in das Unternehmen integriert und gehört einer Konzerngesellschaft mit insgesamt 3.500 Mitarbeitenden an, die ihren Sitz in Deutschland hat und deren Ziel es ist, ihre „Kunden auf ihrem Weg der digitalen Transformation" (Mail, 2020b, o.S.) zu begleiten. Zu ihren Hauptaufgaben zählen elektronisches Dokumentenmanagement, Outputmanagement und das Outsourcing von Geschäftsprozessen (Mail, 2020d, o.S.). Zum Zeitpunkt der Analyse ist der untersuchte Teilbereich seit ca. sechs Monaten Teil der Konzerngesellschaft, da sie zuvor einem anderen Unternehmen aus dem Print- und Marketingbereich zugehörend war. Aufgrund der Insolvenz dieses

[59] Diese sind in mehreren Konzerngesellschaften aufgegliedert, um mit einer marktorientierten Struktur besser auf Marktveränderungen reagieren können (Mail, 2020c, o.S.).

[60] Für die Mail AG bedeutet das, dass sie die „Leistungsfähigkeit sowie die physische und psychische Gesundheit [der] Mitarbeitenden in allen Lebensphasen – gerade bei steigendem Alter" (Mail, 2020a, o.S.) fördert, indem sie Möglichkeiten und alternative Arbeitsmodelle prüft, um die Mitarbeitenden und deren Arbeitsmarktfähigkeit zu stärken und für die Konfrontation mit der Digitalisierung auszubilden (Mail, 2020a, o.S.).

Unternehmens wurde der betreffende Unternehmensteil an die Mail AG verkauft. Die Tätigkeitsfelder der Abteilung liegen im Bereich „Dialogmarketing“ und in der Erstellung von „webbasierten Softwarelösungen zur Massendatenverarbeitung“, sodass deren Mitarbeitende im wesentlichen Programmieraufgaben bearbeiten und damit computerbasierte Entwicklungsarbeit verrichten.

Die Forschende stellte zu Beginn Kontakt zum Leiter der beforschten Entwicklungsabteilung her und bat im Rahmen der Erläuterung des Forschungsprojektes um die Erlaubnis zu deren Umsetzung. Diese wurde nach Rücksprache des Abteilungsleiters mit dem Betriebsrat unter der Prämisse einer anonymisierten Auswertung erteilt. Ein Zugriff auf das betriebliche Intranet oder andere vertrauliche Dokumente wurde nicht erteilt. Infolgedessen umfasst der zweite Fall der Mehrfallstudie alle 35 Mitarbeitenden der Mail AG, die dieser Abteilung zum Untersuchungszeitpunkt zugeordnet sind, was der Prämisse entspricht, dass der gewählte Fall alle Untersuchungsobjekte einschließt, die in unmittelbarem Zusammenhang zur Forschungsfrage stehen (Yin, 2014, S. 31 ff.). Demnach enthält der Fall die persönlichen Eindrücke, Einschätzungen und Reflexionen dieser Mitarbeitenden, aber ebenso den von ihnen wahrgenommenen Einfluss des betrieblichen Arbeitsumfeldes auf die Bewältigung ihrer Arbeit, um zu gewährleisten, dass auch die Rolle der Führungskräfte zum Fall gehört.

Bezugnehmend auf die Bestimmung des Fallstudientyps entspricht die Auswahl der Fälle damit einer theoretischen Replikationslogik, denn es wird erwartet, dass sie kontrastierende Ergebnisse hervorbringt (Yin, 2014, S. 63 und siehe Kap. 3.2.2.1). Dadurch wird eine Anforderung an das Forschungsdesign von Fallstudien erfüllt, die Yin (2014) formuliert, da sich die Begründung der Fallauswahl bei einer Mehrfallstudie unmittelbar aus der Variante der Replikationslogik ableitet, d.h. die Fallauswahl wird davon geleitet, welche erwarteten Erkenntnisse die gewählten Fälle hervorbringen (S. 62, S. 50). Auch wenn Yin (2014) diesbezüglich empfiehlt, beide Varianten der Replikationslogik in einer Mehrfallstudie einzusetzen, um ähnliche ebenso wie kontrastierende Erkenntnisse zu erhalten, wird sich aus forschungspragmatischen Gründen nur für die Anwendung der theoretischen Replikationslogik entschieden, da ähnliche Erkenntnisse ausschließlich über weitere untersuchte Betriebe und

Mitarbeitende aus anderen Betrieben gewonnen werden können (S. 57-58, S. 65, S. 76, S. 240). Das würde jedoch einen immensen Forschungsaufwand bedeuten, denn gerade die Analyse betrieblicher Mechanismen der Einforderung und Förderung der Subjektivierung von Arbeit verlangt eine intensive Kooperation zwischen der Forschenden und dem untersuchten Betrieb und bedarf zudem eines hohen Zeitaufwandes, da die Forschende mit vielen Daten konfrontiert ist[61] (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 52). Aufgrund dieses vergleichsweise hohen Forschungsaufwandes, den ein minimaler und maximaler Vergleich mit sich brächten, setzt die Fallstudie aus forschungspraktischen Gründen daher ausschließlich auf eine theoretische Replikation. So ergibt sich für die vorbereitende Phase des Forschungsdesigns „define and design" der nachstehend illustrierte Untersuchungsaufbau der holistischen Mehrfallstudie (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3

Aufbau der Untersuchung

Eingebrachtes Vorwissen über die Subjektivierung von Arbeit	**Methodologische Begründung und Forschungsstrategie**	**Forschungsdesign**
–Terminologische Aufarbeitung (Kap. 2) –Entwicklungslinien (Kap. 2.1) –Konstituierende Elemente der Subjektivierung (Kap. 2.2) –Stand der Forschung (Kap. 2.3)	- Grounded Theory Methododologie (Kap. 3.1) –holistische Mehrfallstudie als Forschungsansatz (Kap. 3.2)	- Präzisierung der Forschungsfragen (Kap. 3.3.1) - Umgang mit Vorwissen - Fallauswahl: Ohm AG und Mail AG (Kap. 3.3.1)

Anmerkung. Eigene Darstellung.

[61] Damit wäre es nicht zielführend, mehrere Unternehmen auszuwählen, diese aber nur mit geringerem Forschungsaufwand zu untersuchen, weil die Ergiebigkeit der Datenerhebung damit stark eingeschränkt wäre (Zaugg, 2006, S. 17-18).

3.3.2 Durchführung der Mehrfallstudie („prepare, collect and analyze“)

Nach der planungsbezogenen Forschungsphase werden die Vorbereitungen und die Durchführung der Mehrfallstudie ausgeführt, die die zweite Phase des Forschungsdesigns von Fallstudien gemäß Yin (2014) markieren[62] (S. 60). Um die in diesem Forschungsprojekt erforderliche Offenheit zu gewährleisten, wird anhand des einzelnen Falles und seiner Besonderheiten individuell entschieden, welche Methoden der Datenerhebung und -auswertung für die Bearbeitung der Fälle herangezogen werden. Darum werden die Fälle fallbezogen aufgeführt. Das ist aus methodischer Sicht ein vertretbares Vorgehen, denn jeder Fall kann als eine Untersuchung für sich aufgefasst werden (Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2014, S. 31 ff.).

Durchführung der Fallstudie bei der „Ohm AG“ (Darstellung der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden)

In einem ersten Schritt werden die Datenquellen zur Zusammenstellung der Datengrundlage ausgewählt, die möglich und dafür geeignet sind (Yin, 2014, S. 103). Die Eignung ist dabei abhängig vom Forschungsgegenstand des betrieblichen Arbeitsumfeldes und der Beschaffenheit des Falles (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 37; Gläser & Laudel, 2006, S. 100; Häder, 2006, S. 349; Ludwig, 2005a, S. 56; Yin, 2009, S. 6). Dazu kommt die Bestimmung der für den Fall passenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden, um die dem Fall zugrunde gelegten Forschungsfragen zum Fall der Ohm AG zu beantworten. Diese Forschungsfragen sind:

- *Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in einem Betrieb eingefordert und betrieblich organisiert?*
- *Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Förderung spielen?*

[62] Diese Phase beschreibt den Ablauf der einzelnen Fallanalysen, denn mit der Fallauswahl muss zugleich über die Wahl der Datenquellen und die zur Anwendung kommenden Methoden der Datenerhebung und -auswertung entschieden werden, da diese Festlegungen inhaltlich und forschungspraktisch verknüpft sind (Gläser & Laudel, 2006, S. 100).

Festlegung der Datengrundlage

Zu Beginn ist festzulegen, wie sich die Datengrundlage im Fall der Ohm AG zusammensetzt. Aus den von Yin (2014) genannten sechs Möglichkeiten an Datenquellen[63] werden jene bestimmt, die im betrieblichen Kontext verfügbar sind und relevante Informationen enthalten, die in der natürlichen Kommunikation des Feldes oder den Handlungen der Akteure erschließbar sind (S. 103, S. 105-107; Gläser & Laudel, 2006, S. 101).

Die teilnehmende und die direkte Beobachtung werden dabei als ungeeignet eigestuft, da sich betriebliche Prozesse und die Umsetzung von strategischen Leitlinien nur bedingt von außen beobachten lassen, zudem selektiv sind und Verzerrungen durch einen Einfluss der Forschenden auf das Verhalten der Beobachteten mit sich bringen können (Yin, 2014, S. 113-115). Der Zugriff auf Archiveinträge wird ebenso als wenig aufschlussreich eingeschätzt, da die Subjektivierung ein zeitgemäßes Phänomen darstellt, sodass gegenwärtige Strategien, Leitbilder und Prozesse untersucht werden müssen. Das trifft auf die Datenquelle der Archiveinträge nicht zu[64]. Schließlich werden auch physikalische Artefakte als unangemessen für die Beantwortung der Forschungsfragen aufgefasst, da sich betriebliche Prozesse und Strategien im Wesentlichen nicht in Gegenständen abbilden, bzw. darin aufgehen.

In Anbetracht dessen sind *betriebliche Dokumente* eine geeignete Datenquelle, denn sie sind der Forschenden aufgrund des abgeschlossenen Promotionsvertrages mit der Ohm AG zugänglich und beständig verfügbar, sodass sie sogar mehrfach durchgearbeitet werden können. Zudem liegen sie abgeschlossen vor und unterstehen damit im Laufe des Forschungsprozesses keinem Einfluss durch die Forschende (Yin, 2014, S. 106-109). Deren Analyse kann wesentliche Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen hervorbringen, da sie einen tieferen Einblick in die spezifischen Begrifflichkeiten und die konzerneigene Terminologie liefern und somit darin unterstützen, ein klares und gleichzeitig individuelles

[63] Dokumente, Archiveinträge, Interviews, teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung und physikalische Artefakte

[64] Zudem konnte nicht ermittelt werden, nach welchen Kriterien das Archiv der Ohm AG eine Archivierung vornimmt und welchen Zeitraum die Daten umfassen, sodass es unklar bleibt, ob Informationen zu finden sind, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen können.

Verständnis von der Ohm AG zu erhalten[65]. Schließlich liefern sie sehr breite Informationen, d.h. sie können eine lange Zeitspanne abdecken, viele Ereignisse beinhalten oder (wie im Fall der Ohm AG) ein besonders großes oder allgemeingültiges Themenfeld abdecken, weshalb sie mitunter als „obligatorisch" (Thaler, 2013, S. 140) für Fallstudienanalyse erachtet werden (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 47; Bortz & Döring, 2015, S. 533; Brüsemeister, 2008, S. 16; Flick, 2011, S. 330; Hoffmann, 2012, S. 396-397, S. 400, S. 402; Yin, 2014, S. 105-109). Im Hinblick auf die Festlegung des Ablaufes ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese nicht als ein einheitliches, methodologisch begründetes Verfahren beschrieben wird und oftmals nicht nur als Erhebungsmethode, sondern ebenso als Umschreibung einer spezifischen Zugangsweise aufgefasst wird (Bortz & Döring, 2015, S. 538; Hoffmann, 2012, S. 395, S. 399, S. 400-401; Lamnek, 2005, S. 502; Lamnek, 2010, S. 28, S. 456, S. 570; Thaler, 2013, S. 111-112). Darüber hinaus ist dabei zu beachten, dass im Rahmen der Dokumentenauswahl Verzerrungen auftreten können, indem beispielsweise aufgrund einer erhöhten Vertraulichkeit der Informationen der Zugang dazu eingeschränkt sein kann. Dieses Risiko konnte durch den abgeschlossenen Promotionsvertrag minimiert werden, denn mit dessen Abschluss wurde automatisch Zugriff auf alle Dokumente garantiert, die auch nur für den internen Gebrauch bestimmt sind[66] (Yin, 2014, S. 106). Ein weiteres Risiko besteht darin, dass mit der Auswahl stets eine „biased selectivity" einhergeht, solange die Datensammlung unvollständig ist (Yin, 2014, S. 106). Eine solche verzerrte Selektivität kann minimiert werden, wenn die analysierten Daten möglichst voll erhoben werden, d.h. alle Dokumente untersucht werden, die als fallrelevant einzuordnen sind, so wie es im Fall der Ohm AG erfolgt.

[65] Davon ausgehend soll die Dokumentenanalyse Erkenntnisse darüber liefern, auf welche Weise die Ohm AG eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit von ihren Mitarbeitenden einfordert und organisiert, um die im Konzern eingesetzten Prozesse und Maßnahmen zu identifizieren, die dieses Ziel anstreben. Zudem können Informationen zur Rolle der Führungskraft gewonnen werden, sodass die Erkenntnisse eine inhaltliche Ausgangsbasis bilden, um die identifizierten Vorgehensweisen und Abläufe in der Ohm AG im Rahmen von Experteninterviews zu verifizieren, weiter zu vertiefen, um auf dieser Grundlage neue Dokumente erschließen zu können, die ebenso von Relevanz für das Erkenntnisinteresse sind.
[66] Als vertraulich oder streng vertraulich klassifizierte Dokumente konnten jedoch nicht zur Datengrundlage gezählt werden, da diese der Forschenden nicht zugänglich und somit für sie nicht auffindbar waren.

Die Datenquelle der Befragung wird ebenso als erkenntnisbringend bewertet, denn durch den abgeschlossenen Promotionsvertrag ist der Zugriff auf Mitarbeitende und ebenso Experten, die bei der Ohm AG beschäftigt sind, generell möglich und sie ist zielgerichtet, d.h. es werden unmittelbar die Aspekte in den Blick genommen, die das Forschungsinteresse im Detail abbilden. Zudem gibt die Befragung einen tieferen Einblick in persönliche Erklärungen und Sichtweisen, sowie in subjektive Einstellungen oder Zuschreibungen (Mayring, 2002, S. 66; Yin, 2014, S. 106). Als zu Befragende kommen im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse in erster Linie Fachverantwortliche oder Beschäftigte infrage, die die eingesetzten Mechanismen und Strategien entweder selbst (mit) ausgearbeitet haben oder an deren Umsetzung maßgeblich beteiligt sind und damit eine Expertenrolle in diesem Kontext einnehmen. Auf diese Weise können Entwicklungsgeschehnisse, persönliche Bewertungen und Einschätzungen dazu oder Hintergründe und Erfahrungen der Befragten mit in die Datenerhebung einbezogen werden, sodass mittels der Befragung weiteres Wissen über die Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit durch die Mitarbeitenden und die Rolle und Verantwortlichkeit der Führungskraft erschlossen werden kann (Dörner, 2012, S. 321, S. 325; Gläser & Laudel, 2006, S. 10). Inwiefern Experten dabei aus methodischer Sicht einen anderen, bzw. besonderen Stellenwert im Zuge einer Befragung einnehmen, darauf wird weiterführend eingegangen. Mitarbeitende werden dagegen als weniger aufschlussreiche Befragungspersonen erachtet, da sie ohne einen unmittelbaren Bezug zu diesen Prozessen oder Strategien, bzw. deren vertiefte Kenntnisse, keinen tiefergehenden Einblick haben. Stattdessen wird angenommen, dass sie als Zielgruppe in anderer Weise involviert sind, sodass eine Befragung der Mitarbeitenden nicht dem Erkenntnisinteresse der Forschungsfragen entspricht.

Zusammenfassend setzt sich die gewählte Datengrundlage somit aus Primärdaten zusammen, die im Rahmen qualitativer Befragungen von Experten generiert werden und aus öffentlichen und nicht öffentlichen Dokumenten (z.B. Geschäftsberichte, Unternehmenspräsentationen, Interviews, Intranetseiten oder betriebliche Leitbilder, bzw. -leitfäden) bestehen, die im öffentlich zugänglichen Internetbereich, sowie dem nur für die Mitarbeitenden zugänglichen Intranet-Bereich der Ohm AG verfügbar sind. Es ist zu erwarten, dass diese beiden Datenquellen

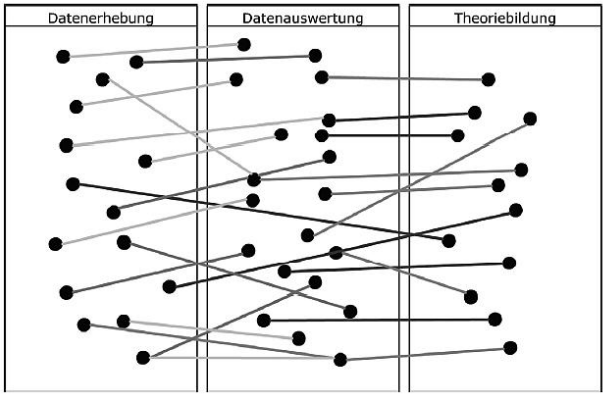
komplementäre Erkenntnisse liefern, da die Dokumentenanalyse Aufschluss über die Begrifflichkeiten und allgemeinen Abläufe von Mechanismen und Strategien der Einforderung und Förderung einer Subjektivierung in der Ohm AG gibt, sowie Erkenntnisse zu den formellen Aspekten der Führungsrolle liefert, jedoch bleiben persönliche Sichtweisen und Erklärungen, sowie individuelle Erlebnisse und Reflexionen von Beteiligten an diesen Prozessen unberücksichtigt, bzw. außen vor (Mayring, 2002, S. 66; Yin, 2014, S. 106). Diese Hintergründe und individuellen Erfahrungen zu den Prozessen können nur in persönlichen Interviewgesprächen mit dafür verantwortlichen Personen erschlossen werden, indem sie ihre Perspektive auf den Sachverhalt und die Hintergründe der Anwendung und Wirkung dieser Prozesse und Zielsetzungen verbalisieren (Kaya, 2006, S. 57-58). Eine solche Kombination von Ansätzen ist im Hinblick auf das verfolgte Forschungsziel ein verbreitetes Vorgehen von qualitativen Fallstudienanalysen (Gläser & Laudel, 2006, S. 102-103; Lamnek, 2010, S. 273). Mögliche Verzerrungen, die aus den Fragen und Antworten (etwa aufgrund schlecht gestellter Fragen oder einer lückenhaften Erinnerung des Befragten) hervorgehen, können dabei vermieden werden, indem die Primärdaten mit den internen und externen Sekundärdaten trianguliert werden (Gläser & Laudel, 2006, S. 102-103; Yin, 2014, S. 106, S. 168).

Datenerhebung anhand von Dokumentenanalyse und Experteninterviews

Nach der Festlegung der Datengrundlage wird die Datenerhebung im Detail ausgeführt. Die Umsetzung dieses Prozessschrittes folgt keinem sequenziellen Vorgehen, sondern (rückbezüglich auf die methodologische Fundierung) einem Prozessmodell, bei dem die Datenerhebung und -auswertung alternierend, bzw. zirkulär vonstattengehen, sodass die Planung, Datenerhebung und -analyse keine voneinander getrennten Arbeitsphasen darstellen und somit einen komplexen iterativen Prozess abbilden (Mey & Mruck, 2007, S. 11-13; Strübing, 2014, S. 63; Truschkat et al., 2011, S. 371 und siehe Abbildung 4). So läuft das Forschungsvorgehen in einem ständigen Wechsel zwischen Datenerhebung und -auswertung ab, sodass die Analyse und Theoriebildung ihre Anfänge bereits in den ersten erhobenen Daten nehmen und „alle weiteren Ergebnisse in all ihrer

Vorläufigkeit der fortlaufenden Präzisierung der Forschungsfrage (und kontinuierlichen Hypothesengenerierung) [dienen]“ (Mey & Mruck, 2007, S. 12-13). Mey und Mruck (2007) illustrieren einen solchen iterativen Prozess anhand der nachfolgenden Graphik, die in ihren Grundzügen ebenso in diesem Forschungsvorhaben zur Anwendung gekommen ist.

Abbildung 4
Forschung als iterativer Prozess



Anmerkung. Mey & Mruck, 2007, S. 13

Zu Beginn der Beschreibung der Datenerhebung wird auf die Durchführung der Dokumentenanalyse eingegangen, da diese aus forschungspraktischen Gründen den primären Schritt der Fallstudienanalyse darstellt, denn sie konnte unmittelbar nach Abschluss des Promotionsvertrages begonnen werden, weil auf das bereits vorliegende, z.T. umfangreiche Datenmaterial ohne Hindernisse oder einzuholende Berechtigungen zugegriffen werden konnte. Darüber hinaus war es erst nach Beginn der Analyse von Dokumenten möglich, spezifische Fachbereiche und Experten zu identifizieren, welche für bestimmte Themen oder Themenkomplexe von Bedeutung sind und darüber Auskunft geben können, da die betrieblichen Strukturen, Themenfelder und Prozesse der Forschenden zuvor nicht bekannt waren.

Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse folgt einem mehrstufigen Verfahren, welches an den Verfahrensvorschlag von Mayring (1995a) angelehnt ist, bei dem die Festlegung des Datenkorpus, die Analyse der Entstehungssituation sowie die Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials vorgenommen werden (S. 50; Hoffmann, 2012, S. 400).

Im ersten Schritt wird das zu analysierende Datenmaterial festgelegt[67]. Dazu ist zunächst zu reflektieren, was ein Dokument ausmacht, denn die Abgrenzung, bzw. begriffliche Festlegung dessen, was als Dokument gilt und damit zum Gegenstand einer Dokumentenanalyse wird, ist nicht eindeutig. Zudem können Dokumente in ihrer Form äußerst vielfältig sein[68]. Bezugnehmend darauf wird in dieser Dissertation die Auffassung vertreten, dass sich Dokumente als „standardisierte Artefakte [verstehen lassen], insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten[69]“ (Wolff, 2000, S. 503). Folglich werden sie als Belege aufgefasst, die Spuren menschlichen Handelns und Verhaltens oder auch institutionalisierte Spuren enthalten, was zu Folge hat, dass aus ihnen Schlussfolgerungen über Aktivitäten, Absichten und Erwägungen ihrer Verfasser, bzw. der zuzuordnenden Organisation gezogen werden können (Bortz & Döring, 2015, S. 533; Hoffmann, 2012, S. 396; Wolff, 2000, S. 503). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Dokumente nicht zwangsläufig die Realität abbilden, sondern als Zeugnis der sozialen Praxis zu interpretieren sind, weil sie sowohl vom Autor, dessen Rezipienten und dem Setting, bzw. der institutionellen Einbettung beeinflusst sind (Hoffmann, 2012, S. 397). Demzufolge tragen sie eine Eigenlogik in sich, da sie nicht von der Forschenden geschaffen wurden und nicht unter wissenschaftlichen Bedingungen entstanden sind, sich aber zur Analyse heranziehen lassen, mit dem Zweck, dass sich „eine neue und ungefilterte Perspektive auf das Feld und die Prozesse darin“ (Flick, 2011, S. 330) eröffnet (Flick, 2011, S. 322; Hoffmann, 2012, S. 397, S. 402; Mayring, 2002, S. 47). So ist das

[67] Dieser Datenkorpus ist im Voraus zu definieren und sollte nur unter bestimmten und begründbaren Rahmenbedingungen erweitert werden (Mayring, 1995a, S. 43).

[68] Sie umfassen sowohl textuelle, also verbalschriftliche Daten (wie etwa Präsentationen, Internetseiten, Briefe etc.), aber auch visuelle Daten (z.B. Bilder, Fotos) oder auditive, bzw. audio-visuelle Daten, wie Videos (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 47; Bortz & Döring, 2015, S. 539; Brüsemeister, 2008, S. 16; Hoffmann, 2012, S. 396; Wolff, 2000, S. 502).

[69] Diese sind entweder für private Zwecke entsprechend nicht-öffentlich sie sind für öffentliche, bzw. interne Zwecke für einen größeren Kreis an Rezipienten bestimmt.

Dokument gemäß Hoffmann (2012) mehr, als nur ein Container für einen bestimmten Inhalt, denn es sind bei der Analyse auch der Adressat, der Verfasser oder der Zeitpunkt des Verfassens in Betracht zu ziehen (S. 397). Das unterlegt den qualitativen Charakter, der Dokumenten demnach inhärent ist, denn ihre tieferliegende Bedeutung erschließt sich erst durch eine interpretierend-qualitative Datenanalyse dieser Spuren [70] (Bortz & Döring, 2015, S. 533). Dies ist im Hinblick auf die Zusammenstellung der Dokumente und der Wahl der Erhebungsmethode zu berücksichtigen. Die Auswahl der Dokumente ausschließlich anhand der dargestellten Forschungsfragen vorzunehmen, ist aber herausfordernd, da die Fragen allgemein formuliert sind und nur bedingt konkrete Anhaltspunkte liefern, die im Material identifiziert werden können. Aus diesem Grund werden die Forschungsfragen für die Dokumentenanalyse in mehrere (Unter-)Fragen aufgegliedert und damit in einem ersten Schritt durch die Ableitung von Leitfragen konkretisiert, sodass der Dokumentenauswahl die folgenden Leitfragen zugrunde gelegt werden:

- *Wie ist das Bild der Ohm AG vom Mitarbeitenden und von den damit verbundenen Anforderungen an ihn und inwiefern entspricht das einer subjektivierenden Arbeitsweise?*
- *Welche Prozesse in der Ohm AG fordern ein Arbeitshandeln ein, das einen Bezug zur Subjektivierung gemäß der im Vorwissen dargestellten Merkmale hat?*
- *Welche Prozesse in der Ohm AG schaffen Anreize für ein Arbeitshandeln der Mitarbeitenden, das einen Bezug zur Subjektivierung hat?*
- *Welche Rolle spielen die Führungskräfte bei der Einforderung und Förderung der Subjektivierung von Arbeit in der Ohm AG?*

Jedes Dokument, das Informationen oder Antworten zu einer (oder mehrerer) dieser Leitfragen liefert, ist vor seiner Aufnahme in den Datenkorpus auf dessen Glaubwürdigkeit und Authentizität zu überprüfen, denn es besteht einer „enger Zusammenhang zwischen der "Aussagekraft" eines Dokuments und seiner Authentizität und Glaubwürdigkeit“ (Wolff, 2000, S. 504-505). Flick (2011) formuliert dazu vier Kriterien, welche bei

[70] Trotz des möglichen Erkenntnisgewinnes wird die Dokumentenanalyse in der Erwachsenenbildungsforschung nur rudimentär aufgegriffen, auch wenn vor allem die qualitative Ausprägung gemäß Hoffmann (2012) ein breites Anwendungsfeld bietet und darüber hinaus andere pädagogische Teildisziplinen häufiger darauf Bezug nehmen (S. 395-396, S. 404).

der Auswahl von Dokumenten eingesetzt werden können. Diese wurden ebenso auf den Prozess der Dokumentenauswahl übertragen, um deren Qualität und Erkenntnisgehalt für die Untersuchung einzuschätzen (S. 325f.):

- *Authentizität*: Stammt das Dokument unzweifelhaft von der Ohm AG?
- *Glaubwürdigkeit*: Ist der Inhalt des Dokuments verlässlich, bzw. ohne Verzerrungen?
- *Repräsentativität*: Sind die Inhalte typisch, bzw. charakteristisch für die Auffassungen der Ohm AG?
- *Bedeutung*: Sind die Inhalte des Dokuments klar und verständlich?

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien beinhaltet der Datenkorpus alle Dokumente, die zum Untersuchungszeitpunkt über die interne Datenbank, das Intranet und den öffentlichen Internetauftritt der Ohm AG erreichbar waren, sowie Antworten auf, bzw. Informationen zu den Leitfragen liefern und den skizzierten Kriterien der Dokumentenauswahl entsprechen. Der Zugang war aufgrund des abgeschlossenen Promotionsvertrages unproblematisch, da die Forschende einen temporären Arbeitsplatz in den Räumen der Ohm AG und einen Laptop mit den Logindaten zum Firmennetzwerk zur Verfügung gestellt bekam, sodass Zugriff auf das konzerneigene Intranet und den zur untersuchten Division, bzw. Business Unit gehörenden Datensharepoint gewährt wurde. Damit konnte in relativer Unabhängigkeit von zeitlichen oder räumlichen Bedingungen des Feldes betriebsinternes Material ebenso wie öffentlich zugängliche Internetseiten der Ohm AG aufgerufen und geprüft werden, da sich der Zeitraum des Promotionsvertrages auf eine vertraglich festgelegte Zeitspanne von einem Jahr belief (Hoffmann, 2012, S. 402). Aufgrund der Tatsache, dass sich für die Forschende an den Promotionsvertrag ein Arbeitsverhältnis in Festanstellung bei der Ohm AG anschloss, konnte auch über diesen Zeitraum hinaus auf die betrieblichen Dokumente zugegriffen werden, sodass der Untersuchungszeitraum über das festgelegte Jahr hinaus erweitert werden konnte. Demzufolge gehören Dokumente unterschiedlicher Formate und verschiedener Darstellungsweise wie Interviews, Geschäfts- oder Projektberichte, Statistiken, Videos, Präsentationen sowie Informationsseiten zu spezifischen oder übergreifenden, bzw. allgemeingültigen Themen des betrieblichen Alltages zum Datenkorpus,

die in den Jahren 2006 bis 2014 entstanden sind (Brüsemeister, 2008, S. 16; Yin, 2014, S. 106). Als problematisch wurde eingestuft, dass sie trotz der problemlosen Verfügbarkeit stetige Aktualisierungen auf den themenspezifischen Intranetseiten erfahren haben, die aber nicht transparent dokumentiert sind, da der Forschenden keine Versionsberichte zur Verfügung stehen, weshalb vorgenommene Änderungen nicht nachvollzogen werden können.

Im Rahmen der ersten Sichtung stellte sich heraus, dass das Auswahlkriterium der Verfügbarkeit allein nicht ausreichte, da Suchanfragen, die zum Beispiel den Suchbegriff des „betrieblichen Leitbildes" oder den des „Mitarbeitenden" in Zusammenhang mit dem Suchbegriff des „unternehmerischen Handelns" zum Gegenstand hatten, mitunter mehr als 1.200 Treffer ergaben. In der Prüfung der vorgefundenen Ergebnisse war diese hohe Anzahl an Dokumenten darauf zurückzuführen, dass im konzerneigenen Intranet zum Untersuchungszeitpunkt mehrere Seiten zu ähnlichen, bzw. gleichen Themen und Prozessen existierten, die aber mitunter länder-, regionen- oder Geschäftsfeld-spezifisch ausgerichtet sind[71]. Dementsprechend gilt nur ein sehr geringer Anteil dieser hohen Anzahl an Treffern für die untersuchte Business Unit und ist somit zum Fall gehörend, sodass die Gültigkeit der Daten für den definierten Untersuchungsbereich ein wesentlicher weiterer Faktor der Materialeingrenzung war, ohne dass zu erwarten war, dass wesentliche Erkenntnisse dabei verloren gehen, denn die bereichs- oder länderspezifischen Seiten beziehen sich zwangsläufig auf in der gesamten Ohm AG geltende Prozesse oder Zielsetzungen, welche wiederum im Materialkorpus aufgegriffen werden.

Der Datenkorpus zählt final 50 Dokumente, der wenige öffentlich Internetseiten (wie der Geschäfts- oder Nachhaltigkeitsbericht) und hauptsächlich nicht-öffentlich zugängliche Intranetseiten der Ohm AG umfasst, wie etwa betriebliche Leitlinien, interne Präsentationen und Statistiken sowie Interviews der online-Version der firmeneigenen Zeitung [72] „Ohm-Welt" Online. Die formalen Charakteristika des Materials lassen sich so

[71] Demnach fand sich eine große Anzahl an Seiten zur in den Bereichen eingesetzten Kompetenzmanagementstrategie oder dem betrieblichen Vorschlagswesen, die jedoch zumeist bereichsspezifische Zielsetzungen oder Informationen enthielten, auch wenn alle mitunter auf wenige, allgemeine Vorgaben oder Aspekte verwiesen.

[72] Das Material kann auf Anfrage bei der Autorin nach Rücksprache und erteilter Zustimmung des beforschten Unternehmens zur Verfügung gestellt werden.

beschreiben, dass die Nähe der Dokumente zum Gegenstand stark ausgeprägt ist, da es sich ausschließlich um Dokumente handelt, die im Intranet, bzw. den zum Konzern gehörenden Internet- oder Sharepointseiten aufrufbar waren. Sie liegen in elektronischer Form vor und enthalten hauptsächlich formulierten Text, aber auch Graphiken oder Bilder, die den Inhalt illustrieren (etwa ein Foto eines Interviewpartners neben dem Interviewtext) oder eine eigene inhaltliche Grundlage bilden, wie z.B. Statistiken zur Teilnahmequote am betrieblichen Vorschlagswesen (Mayring, 1990, S. 32; Mayring, 1995a, S. 43). Da zum Untersuchungszeitpunkt nur wenige Personen berechtigt waren, Inhalte im Intranet oder auf der öffentlich zugänglichen Internetseite zu erstellen, sind die zusammengetragenen Dokumente entweder von Autoren verfasst, die professionelle Erfahrung darin haben, weil sie entweder Mitarbeitende einer Kommunikationsabteilung sind, als Experte für ihr Thema einen Beitrag ergänzen oder als Ansprechpartner für die Mitarbeitenden oder Prozessverantwortliche zum Ende des Artikels angeführt werden. Damit kann der Erkenntniswert der gesammelten Dokumente als gesichert eingeschätzt werden, da die Dokumente nicht ohne eine interne Freigabe publiziert werden und einer Prüfung durch Prozessverantwortliche unterzogen werden (Mayring, 1990, S. 32). In diesem Zusammenhang ist jedoch der Einwand von Mayring (1990) zu berücksichtigen, der anführt, dass die Intendiertheit eines Dokuments dessen Erkenntniswert beeinflusst, denn bei absichtsvoll für die Umwelt oder Nachwelt geschaffenen Dokumenten treten neue Fehlerquellen oder Verzerrungen auf (S. 32). Das ist insofern auf den Datenkorpus übertragbar, da vorstellbar ist, dass die Dokumente nicht nur einen informativen Charakter haben, sondern dass die Mitarbeitenden durch diese Dokumente auch von der Bedeutung der beschriebenen Prozesse, Strategien oder Leitbilder überzeugt werden sollen oder über deren Inhalt informiert werden. Darauf aufbauend wird angenommen, dass die analysierten Dokumente Zeugnis einer anforderungsbezogenen betrieblichen Arbeitswelt geben, indem sie über konzerninterne Zielstellungen und deren Durchsetzung Aufschluss geben und damit einen Ausschnitt der betrieblich konstruierten Realität beschreiben. Infolgedessen ist der Entstehungskontext der Dokumente dahingehend zu berücksichtigen, dass sie nicht die objektive Realität der Ohm AG abbilden, sondern eine mit der betrieblichen Strategie und dem Management abgestimmte Perspektive auf den Sachverhalt eröffnen. Damit vertreten die

Dokumente des Datenkorpus eine Kommunikationsrichtung, die eine übergeordnete und strategisch abgestimmte Sichtweise darstellt und unidirektional an die Mitarbeitenden gerichtet ist, ohne dass deren Antwort darauf erwartet wird oder überhaupt möglich ist[73] (Flick, 2011, S. 330 f.; Hoffmann, 2012, S. 400). Außerdem kann die Entstehungssituation des Materials nur unzureichend mit einbezogen werden, da zu den Verfassenden oder zu an der Entstehung beteiligten Interagenten keine weiteren Informationen vorliegen (Mayring, 1995a, S. 43). Allerdings lassen sich Aussagen über die Zielgruppe machen, denn mit der Veröffentlichung der Dokumente im für alle zugänglichen Intranet bildet die gesamte Mitarbeiterschaft der Ohm AG die Zielgruppe. So sollen die Dokumente die Mitarbeitenden über Prozesse, Strategien oder Zielsetzungen informieren und Ansprechpartner vermitteln, um weiterführende Fragen zu beantworten oder vertiefende Informationen zu liefern.

Experteninterviews

Die Vorbereitungen für die Durchführung der Experteninterviews finden ihren Anfang in der Festlegung des Materials, welches die Transkripte der mit Experten geführten Befragungen darstellen. In einem ersten Schritt rückt die Auswahl der zu befragenden Experten in den Vordergrund, denn der Experte[74] nimmt als Interviewpartner im Hinblick auf die Methodendiskussion eine besondere Rolle ein, da über dessen Befragung sein individuelles Wissen erschlossen werden kann, welches der Forschenden sonst nicht ohne Weiteres zugänglich ist (Dörner, 2012, S. 321, S. 323; Gläser & Laudel, 2006, S. 9, S. 102; Mayring, 1995a, S. 43). Dennoch ist der Experte nicht in seiner gesamten Person und allen Facetten seiner individuellen Wahrnehmung von Relevanz, sondern vielmehr als Spezialist für ein spezifisches Handlungsfeld und die daran geknüpften Erfahrungen und Interpretationen. Demnach wird er als Medium für den zu untersuchenden Sachverhalt erachtet[75] und rückt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, weil er direkt an der Problemlösung des analysierten Sachverhalts beteiligt ist oder selbst ein Teil des Handlungs-, bzw.

[73] da etwa Kommentarfelder nur selten eingebunden waren oder keine Aufforderung zum Dialog enthalten war

[74] Der Terminus des „Experten“ schließt dabei Personen jeden Geschlechts ein.

[75] Seine Gedanken, Einstellungen und Gefühle interessieren nur insofern, als sie die Darstellung beeinflussen, die der Experte von einem Thema gibt (Gläser & Laudel, 2006, S. 10).

Untersuchungsfeldes ist (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43; Dörner, 2012, S. 325; Flick, 2002, S. 139; Franz & Kopp, 2004, S. 52; Gläser & Laudel, 2006, S. 9-10; Kruse, 2015, S. 170; Meuser & Nagel, 1991, S. 458). Insofern verfügt der Experte über ein Erfahrungswissen[76], das Kruse (2015) als Kontextwissen (reflexives gutachtliches Wissen über ein Handlungsfeld und dessen Kontextbedingungen) und als Betriebswissen (selbstreflexives Wissen bzgl. der eigenen Handlungseinheiten, wie etwa Prozesswissen) näher spezifiziert (S. 170; Dörner, 2012, S. 325; Meuser & Nagel, 1991, S. 446). Für die vorzunehmende Auswahl bedeutet das, dass als Experten Personen infrage kommen, die selbst Teil des betrieblichen Handlungsfeldes in der Ohm AG sind und in die Erstellung oder Umsetzung von Prozessen und Leitbildern (und damit in die Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit oder ihrer einzelnen Facetten) involviert sind. Das können etwa Prozessverantwortliche, Mitarbeitende der Strategieabteilung oder auch Führungskräfte sowie leitende Angestellte sein, die in der Ohm AG eine bestimmte Position innehaben, die in Relation mit den zu untersuchenden Themenkomplexen steht (Gläser & Laudel, 2006, S. 10). Daran wird ersichtlich, dass die Auswahl der Experten mit einer besonderen Sensibilität vorzunehmen ist[77], denn diese ist stets in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse und den vorliegenden Vorabinformationen abhängig (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43; Dörner, 2012, S. 325; Kruse, 2015, S. 170; Lamnek, 2005, S. 388).

Gemäß dem iterativen Vorgehen der Fallstudienanalyse ergibt sich ein weiteres Kriterium der Auswahl daraus, ob der Experte Antworten zu offenen Fragen oder Themenkomplexen liefern kann, über welche die Dokumentenanalyse keine oder nur unzureichende Erkenntnisse ergibt,

[76] Gläser und Laudel (2006) definieren Menschen als Experten, wenn sie über ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte verfügen, sodass Experteninterviews als Methode anerkannt sind, um dieses Wissen zu erschließen (S. 10).

[77] Dazu mahnt Kruse (2015) an, dass die Ernennung eines Experten und die Berufung auf sein mutmaßliches Expertenwissen stets eine analytische Konstruktion darstellen und damit problematisch sein können, denn sie beruhen auf der Prämisse, dass sich die Geltung und Generierung subjektiver Deutungen und Relevanzen lebensweltlich und systemisch als geschieden verstehen lassen (S. 175). So ist die Benennung eines Experten stets als „ein relationaler Status“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Darum bezeichnet Kruse (2015) alle Ansätze als problematisch, die davon ausgehen, dass Expertenwissen als besondere Wissensstände aufgefasst werden, die ein exklusives Wissen repräsentieren und damit eine Hierarchisierung von Wissen unterstellen (S. 175). Dieser Einwand ist auch für die vorliegende Fallstudienanalyse von Relevanz.

oder ob er neue Informationen liefert, die dazu beitragen, die betrieblichen Strategien und Prozesse besser zu verstehen und zu verdichten, um Zusammenhänge besser herauszuarbeiten[78]. So tragen die Experteninterviews dazu bei, dass Hintergründe, persönliche Erfahrungen und Momente der Entwicklungsgeschichte der eingesetzten Prozesse und Strategien näher beleuchtet werden und Informationen gewonnen werden können, die aufgrund ihrer Beschaffenheit nicht in offizielle betriebliche Dokumente Eingang finden.

Die damit erfolgte Verknüpfung von Dokumentenanalyse und Expertenbefragung ist aus forschungspraktischer Sicht ein sinnvoller Schritt, denn bei der Auswahl von Experten „wird offenkundig, dass die methodologische Prämisse, ohne theoretisches Vorverständnis ein qualitatives Interview zu beginnen, nur sehr bedingt realisierbar ist“ (Lamnek, 2005, S. 385). Dazu kommt, dass die Entscheidung für ein leitfadengestütztes Interview ein erhebliches Maß an Vorbereitung erfordert, denn der Erkenntnisgewinn von Experteninterviews ist höher, wenn der Befragende mit den Fragekomplexen bereits im Vorfeld zu einem bestimmten Maß vertraut ist (Franz & Kopp, 2004, S. 56). Die Dokumentenanalyse bildet damit eine solche Vorarbeit ab, da mit dem Zugang zum Forschungsfeld bereits erste Kenntnisse erworben wurden und so im Verlauf des Forschungsprozesses konkrete Ansprechpartner für bestimmte Themen oder Kontaktpersonen identifiziert wurden (Kaiser, 2014, S. 51, S. 55; Lamnek, 2005, S. 385). Insofern wird die Auswahl der Experten gezielt getroffen, sodass zwar mögliche Probleme bei einer Stichprobengewinnung und -ziehung nicht zum Tragen kommen, jedoch ist die Dokumentenanalyse entscheidend für die inhaltliche Strukturierung und die Auswahl der Experten, sodass die erwarteten Erkenntnisse und Informationen in ihrem Umfang und ihrer Qualität erheblich davon beeinflusst werden (Gläser & Laudel, 2006, S. 113; Kaiser, 2014, S. 55; Lamnek, 2005, S. 384; Mayring, 1995a, S. 43).

Um den Prozess der Expertenauswahl transparent zu machen, werden die Forschungsfragen aufgeschlüsselt und daraufhin geprüft, welche

[78] Das heißt, dass die Experteninterviews in diesem Fall eher an die vorgeschlagene systematisierende Zielsetzung angelehnt sind, denn Dokumentenanalysen können zwar Fakten erheben aber nicht die Einstellungen der dahinterstehenden Untersuchungspersonen erfassen (Kruse, 2015, S. 167; Lamnek, 2005, S. 502).

Aspekte nicht oder nur unzureichend durch die analysierten Dokumente beantwortet wurden. Das schafft ebenso eine Grundlage für die Entwicklung der Leitfäden der Interviews, denn für deren Konstruktion ist es erforderlich, die offenen Forschungsfragen in Interviewfragen zu „übersetzen", um den Untersuchungsgegenstand in den kulturellen Kontext des Befragten zu übertragen, und ihn so in die Lage zu versetzen, „die Informationen zu liefern, die zur Beantwortung [der] Forschungsfrage(n) notwendig sind" (Kaiser, 2014, S. 55; Gläser & Laudel, 2006, S. 110).

Das ist ausschließlich anhand einer qualitativen Herangehensweise zu erschließen, da so Informationen gewonnen werden, die in einer offenen Gesprächssituation entstanden sind und gezielt subjektive Wahrnehmungen beinhalten, sodass die interpretative Verarbeitung der erzeugten verbalen Daten im Vordergrund steht (Bortz & Döring, 1995, S. 274, S. 308; Kaya, 2006, S. 58; Lamnek, 2005, S. 21, S. 506; Mayring, 2002, S. 66). Im Hinblick auf die Wahl der geeigneten Erhebungsmethode wird klar, dass in der Methodendebatte kritisch diskutiert wird, inwiefern das Experteninterview als eigenständige Methode zu kategorisieren ist oder vielmehr[79] wie ein qualitatives Leitfadeninterview zu behandeln ist, das sich nur dadurch auszeichnet, dass es mit einem Experten als Interviewpartner geführt worden ist und damit eine anwendungsbezogene Variante des Leitfadeninterviews[80] darstellt, bei welcher der Leitfaden eine stärker steuernde und strukturierende Funktion innehat, da sehr konkrete Fragen hinsichtlich eines spezifischen Themas formuliert werden, über das die persönlichen Einschätzungen oder Beurteilungen der Experten eingeholt werden (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43; Dörner, 2012, S. 323-324; Flick, 2002, S. 139-140; Franz & Kopp, 2004, S. 51; Kruse, 2015, S. 166, S. 185-186; Meuser & Nagel, 1991, S. 441-442).

Davon ausgehend werden zwei Aspekte als relevant für die Festlegung der Erhebungsmethode erachtet: Es ist eine qualitative Methode zu wählen, die eine möglichst große Offenheit und Flexibilität in einem als explorativ

[79] als „Methodenhybrid" zwischen den offenen und strukturierten Ansätzen

[80] Das würde die Bandbreite der potenziell relevanten Informationen im Vergleich einschränken, sodass Kruse (2015) einwendet, dass Experteninterviews demnach eher im Sinne eines Fachgespräches anzusehen sind (S. 166; Dörner, 2012, S. 321; Flick, 2002, S. 139-140). Gläser und Laudel (2006) lehnen es deshalb ab, eine bestimmte Form von Interviews mit Experteninterviews gleichzusetzen, stattdessen sollte das Ziel der Untersuchung, der daraus abgeleitete Zweck und die Rolle des Interviewpartners von Bedeutung sein (S. 11).

zu charakterisierenden Forschungsprozess gewährleistet, was bedeutet, dass narrative Elemente nicht auszuschließen sind (Kruse, 2015, S. 167). Auf der anderen Seite ist eine Methode auszuwählen, die eine gewisse Geleitetheit im Forschungsprozess ermöglicht, sodass sichergestellt werden kann, dass die im Zuge der Dokumentenanalyse entstandenen, noch unerforschten Fragen adressiert und beantwortet werden (Meuser & Nagel, 1991, S. 443). Dennoch ist darauf zu achten, dass die Befragung nicht in besonderem Maß dialogisch-argumentativ ausgerichtet ist, denn die Explikation der Sichtweise des Interviewpartners und seine persönlichen Erfahrungen stehen im Mittelpunkt. Zudem soll die Rolle des Interviewenden nicht darauf ausgerichtet werden, als Ko-Experte eines anderen Wissensgebietes zu fungieren und damit stark involviert zu sein, sondern dem Interviewten und seiner persönlichen Sichtweise ausreichend Raum zu geben (Kruse, 2015, S. 167).

Aufgrund dieser Prämissen wurde sich für das qualitative *leitfadengestützte Interview* entschieden, da es sowohl eine gewisse Geleitetheit durch das thematische Gerüst des Leitfadens bietet als auch eine ausreichende Offenheit und Flexibilität in der Gesprächsführung durch einen erweiterten Spielraum für Spontaneität und individuelles Eingehen auf den Befragten garantiert. Darüber hinaus ist es „[ein etabliertes Instrument] der Datenerhebung" (Dörner, 2012, S. 323) für solche Forschungszwecke und ist somit für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen grundsätzlich geeignet (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Cropley, 2005, S. 101; Flick, 2002, S. 117; Kruse, 2015, S. 204). Eine solche leitfadenorientierte Gesprächsführung kann sowohl dem thematisch begrenzten Interesse der Forschenden als auch dem Expertenstatus des Befragten Rechnung tragen, da dieser das Interview strukturiert, eine inhaltliche Orientierung schafft und das Forschungsinteresse fokussiert, sodass thematische Schwerpunkte und offene Fragen, die sich aus der Dokumentenanalyse ergeben, eingebracht werden können (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43; Dörner, 2012, S. 326; Gläser & Laudel, 2006, S. 102; Kruse, 2015, S. 203; Meuser & Nagel, 1991, S. 448). Demnach ermöglicht der Leitfaden eine Geleitetheit im Gespräch ebenso wie eine gewisse inhaltliche Vertrautheit der Interviewenden mit dem Thema, die sich daraus ergibt, dass sich der Interviewende inhaltlich auf das Gespräch vorbereitet und sich so als kompetenter Gesprächspartner präsentiert (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Cropley, 2005, S. 111; Dörner, 2012, S. 326; Flick, 2002, S. 141; Meuser &

Nagel, 1991, S. 448-449). Auf diese Weise ist ein Leitfaden hilfreich, da er „wechselseitigen Respekt [schafft] und signalisiert, dass dem Experten seinerseits ein „Experte“ gegenüber sitzt, der relevante Fragen stellt“ (Franz & Kopp, 2004, S. 57; Kaiser, 2014, S. 53), auch wenn das nicht bedeuten darf, dass die Interviewende dem befragten Experten ebenbürtig ist, denn es muss klar sein, dass die Interviewende die „strukturell Schwächere ist“ (Franz & Kopp, 2004, S. 57) und damit auf „den Interviewpartner und seine Expertise angewiesen ist[81]“ (Franz & Kopp, 2004, S. 57-58). Allerdings ist bei der Festlegung von inhaltlichen Schwerpunkten durch die Formulierung von dezidierten Fragen oder Interviewstimuli darauf zu achten, dass diese trotzdem noch offen, erzählgenerierend und hörerorientiert formuliert sind, damit der Spielraum für spontane Fragen erhalten bleibt (Kruse, 2015, S. 204). Das wird für das vorliegende Forschungsprojekt berücksichtigt, indem der Leitfaden nicht als zwingendes Ablaufmodell aufgefasst wird, sondern die Interviewende reagiert flexibel auf die Interviewsituation und passt sich daran an, indem sie etwa erzählaufforderndе und -fördernde Fragen einfließen lässt, welche Wissen und Informationen hervorbringen können, die eine unerwartete Relevanz für das Erkenntnisinteresse haben oder inhaltlich anknüpfende Fragen in der Reihenfolge vorzieht, bzw. hinten anstellt (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43; Bortz & Döring, 1995, S. 289; Cropley, 2005, S. 111; Dörner, 2012, S. 326; Lamnek, 2005, S. 340; Meuser & Nagel, 1991, S. 449). Solche erzählfördernden Fragen und narrativen Elemente[82] werden im vorliegenden Fall zu Beginn der Interviews eingesetzt („Erzählen Sie etwas über ihre Arbeit und ihre Aufgaben“) und im weiteren Verlauf durch Frageideen zur Einleitung bestimmter Themenbereiche weitergeführt, sodass die Befragten zu Beginn des Interviews „abgeholt“ werden und die Befragungssituation als locker gestaltet wird, damit ein persönlicher Zugang

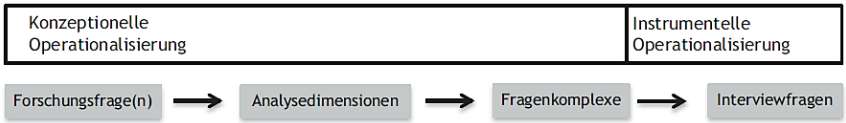
[81] Für Franz und Kopp (2004) bedeutet das aber nicht, dass das die erforderliche Spontaneität in dieser Interviewform unterbindet, sondern vielmehr das Niveau des Interviews hebt, da eine solche Vorbereitung durch Kenntnis des Leitfadens mehr Sicherheit und Selbstvertrauen, mehr Freiheit der Formulierung und Kreativität der Zuspitzung zulässt (S. 57-58).

[82] Aus der Sicht von Kruse (2015) sind narrative Elemente von Bedeutung, da Experteninterviews ausdrücklich Anschlussmöglichkeiten an Momente der Narration bieten, denn in einem Erzählvorgang werden auch Geschichten und Entwicklungsprozesse verbalisiert, die wiederum dem Erkenntnisinteresse eines Experteninterviews zugutekommen, weil so Prozesse und Prozessverläufe gedeutet werden können. Dieses Ziel kann aus seiner Sicht über prozessuale Wie-Fragen erreicht werden, die Narrationen generieren (S. 168-169).

geschaffen wird, um möglichst offene und ehrliche Antworten zu erhalten und kommunikative Hürden zu verringern. Darüber hinaus werden „Wie-Fragen“ in die Konstruktion des Leitfadens aufgenommen, um Erzählvorgänge anzuregen, die Geschichten oder Entwicklungsprozesse beinhalten (Kruse, 2015, S. 169). Außerdem sind Ad-hoc Fragen zulässig, da sie dabei unterstützen, verdeckte Aspekte und Haltungen freizulegen (Flick, 2002, S. 138; Witzel, 2000, S. 4-5). Demnach wird der Leitfaden im Sinne eines „Spickzettels“ behandelt, der gewährleistet, dass bestimmte Themen im Interview behandelt werden, die anhand von wenigen, teilweise auch vage-offenen vorformulierten Fragen, bzw. Stimuli angesprochen werden. Das heißt, „Wie, wann und auf welche Weise die Befragten diese thematischen, forschungsgegenständlichen Interessen behandeln, obliegt ihnen allein“ (Kruse, 2015, S. 204).

Um Experten auswählen und Leitfäden erstellen zu können, sind zunächst die offenen Fragen und Themengebiete zu den Forschungsfragen zu identifizieren, welche durch die Dokumentenanalyse unbeantwortet oder nur teilweise beantwortet geblieben sind (Kaiser, 2014, S. 55; Gläser & Laudel, 2006, S. 110). Dieser Operationalisierungsprozess folgt dem Konzept von Kaiser (2014): zunächst ist das Forschungsproblem so zu konkretisieren, dass sich daraus überhaupt Interviewfragen entwickeln lassen, d.h. die Interviewfragen werden aus dem Forschungsproblem abgeleitet (konzeptionelle Operationalisierung). Im Anschluss daran ist festzulegen, welche Art von Fragen verwendet wird, um möglichst alle gewünschten Informationen zu erhalten (instrumentelle Operationalisierung) (Kaiser, 2014, S. 55-56 und siehe Abbildung 5).

Abbildung 5
Operationalisierung von Forschungsfragen in Interviewfragen



Anmerkung. Kaiser, 2014, S. 57

Bei der konzeptionellen Operationalisierung soll das Forschungsproblem beobachtbar gemacht werden. Dazu bedarf es gemäß Kaiser (2014) zweier

Zwischenschritte: zunächst sind Dimensionen zu definieren, die das untersuchte Phänomen beobachtbar machen. Diese Dimensionen wurden gebildet, indem die beiden Forschungsfragen in vier Unter-, bzw. Leitfragen aufgeteilt wurden, die bereits im Zuge der Dokumentenanalyse zur Grundlage der Auswahl der Dokumente gemacht wurden (siehe Kap. 3.3.1-2). Aus diesen Unterfragen ergeben sich Analysedimensionen, die für beide Erhebungsmethoden gleichermaßen gelten (Kaiser, 2014, S. 59). Diese Analysedimensionen sind:

- Das in der Ohm AG vertretene Bild vom Mitarbeitenden (entspricht der Leitfrage: *„Wie ist das Bild der Ohm AG vom Mitarbeitenden und den damit verbundenen Anforderungen an ihn im untersuchten Konzern und inwiefern entspricht dies einer subjektivierten Arbeitsweise?“*)
- Prozesse, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln einfordern (entspricht der Leitfrage: *„Welche Prozesse fordern ein Arbeitshandeln ein, das einen Bezug zur Subjektivierung gemäß der im Vorwissen dargestellten Merkmale hat?“*)
- Prozesse, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln anregen (entspricht der Leitfrage: *„Welche Prozesse in der Ohm AG schaffen Anreize für ein Arbeitshandeln der Mitarbeitenden, das einen Bezug zur Subjektivierung hat?“)*
- Die Rolle der Führungskräfte (entspricht der Leitfrage: *„Welche Rolle spielen die Führungskräfte bei der Einforderung und Förderung der Subjektivierung von Arbeit in der Ohm AG?)*

Daraufhin gehen aus der Analysedimension des betrieblichen Leitbildes vom Mitarbeitenden zwei Fragenkomplexe hervor, die auf der Basis der Dokumentenanalyse unbeantwortet blieben: die konkrete Bedeutung dieses Anspruchs für den Mitarbeitenden, sowie dessen Einbettung in den unternehmenskulturellen Kontext. Das liegt darin begründet, da die Dokumentenanalyse zwar hervorgebracht hat, dass die Ohm AG den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ (Ohm, 2010e, Absatz 2) begreift, jedoch nur wenig vertiefende Informationen dazu liefert. Darüber hinaus kann nicht ermittelt werden, was es für den Mitarbeitenden konkret bedeutet, ein „Unternehmer in eigener Sache“ zu sein und wie dieser Anspruch mit dem betrieblichen Arbeitsumfeld und dem darin vorherrschenden, kulturellen Kontext vereinbar ist, denn es ist davon

auszugehen, dass solche Informationen in der Regel nicht betrieblich dokumentiert werden.

Bei der Analysedimension der Prozesse und Mechanismen der Ohm AG, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln von ihren Mitarbeitenden einfordern, hat die Dokumentenanalyse Fragen zum betrieblichen Kompetenzmanagement offengelassen, da nur Beschreibungen zum Prozess und seiner einzelnen Schritte gefunden wurden, sodass dieser Analysedimension die Fragenkomplexe „Auswirkungen des Kompetenzmanagements auf die Mitarbeitenden und Führungskräfte", „Nutzen des Kompetenzmanagements für die Ohm AG" und die „Vereinbarkeit mit dem Bild vom Mitarbeitenden (und den damit verknüpften Anforderungen)" zugeschrieben werden. Da die Dokumentenanalyse zu dem in der Ohm AG implementierten betrieblichen Vorschlagswesen und dem „Diversity Management" aussagekräftige Erkenntnisse geliefert hat und keine offenen Fragen bestehen ließ, wird die Rolle der Führungskräfte in der Ohm AG als dritte Analysedimension hinzugezogen. Demnach hat die Dokumentenanalyse Erkenntnisse über die Rolle der Führungskräfte bei der Anwendung und Durchsetzung der ermittelten Prozesse zur Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit geliefert, sodass in den Experteninterviews Fragenkomplexe bearbeitet werden, die Aufschluss über die Ausgestaltung der Führung der Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" geben. Somit werden das betriebliche Führungskonzept von der „wertebasierten., bzw. werteorientierten Führung" und die Auswirkungen, die sich damit für die Führungskraft und den Mitarbeitenden ergeben, als weitere Fragenkomplexe bestimmt[83].

Für die Konstruktion der Leitfäden sind diese Fragenkomplexe in einem weiteren Schritt zu konkreten Interviewfragen weiterzuentwickeln und zu einem Leitfaden zusammenzustellen, der für den Experten nachvollziehbar aufgebaut ist und sich gut beantworten lässt (Kaiser, 2014, S. 53, S. 57). Gleichzeitig sind dafür Experten zu akquirieren, die einen persönlichen Einblick und Erfahrungshintergrund zu diesen Fragekomplexen haben und damit Aussagen

[83] Durch diese Überführung der Analysedimensionen bilden die Fragenkomplexe „Anweisungen, wie die Ausprägung [der] jeweiligen Dimensionen empirisch überprüft wird" (Kaiser, 2014, S. 57).

- zum Implementierungsprozess, bzw. der Anwendung des betrieblichen Kompetenzmanagements in der untersuchten Einheit,
- zu dem in der Ohm AG verfolgten Führungskonzept und
- dem Zusammenhang zwischen dem vertretenen Bild vom Mitarbeitenden und dem unternehmenskulturellen Kontext in der untersuchten Einheit

machen können. Da die abgeleiteten Themenfelder aufgrund der Komplexität und Unterschiedlichkeit der Informationen in ihrer Reichweite nicht von einem einzigen Interviewpartner rekonstruiert werden können, ist es zielführend, mehrere Experten im Rahmen ihrer spezifischen Stellung und Rolle zu befragen, die damit als Funktionsträger innerhalb des untersuchten betrieblichen Kontextes akquiriert werden und aufgrund ihrer Zuständigkeiten, Aufgaben und Tätigkeiten exklusive Erfahrungen und Wissensbestände zum Gegenstand der Befragung machen (Franz & Kopp, 2004, S. 53; Gläser & Laudel, 2006, S. 113; Meuser & Nagel, 1991, S. 443-444). Dafür wurden drei Experten als Interviewpartner gewonnen[84]:

- die in der untersuchten Business Unit tätige *Kompetenzmanagerin*, welche die Einführung des Kompetenzmanagementprozesses zum Untersuchungszeitpunkt aktiv begleitet und damit über die Hintergründe dieses Prozesses und persönliche Erfahrungswerte zur Umsetzung des Kompetenzmanagementprozesses verfügt
- der *Personalvorstand der Ohm AG*, der das werteorientierte Führungskonzept in der Ohm AG begründet hat und in seiner Rolle die Zusammenhänge zum Anspruch an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" erklären kann[85], da angenommen wird,

[84] Auch wenn Gordon (1975, nach Gläser & Laudel, 2006, S. 113) bei der Expertenauswahl dazu rät, Personen zu befragen, die in der Hierarchie niedriger angesiedelt sind und so eher verfügbar sind, wurden in der Fallanalyse Experten befragt, die z.T. dem Top Management der Ohm AG angehören. Das ist jedoch zielführend, da Informationen und Erfahrungen gewonnen werden, die auf der Ebene der Mitarbeitenden nicht verfügbar sind.

[85] Das ist zielführend, da die Dokumentenanalyse aufgezeigt hat, dass es das Ziel der Ohm AG ist, „mit werteorientierter Führung die [besten Mitarbeitenden zu] gewinnen und an [die Ohm AG] zu binden" (Ohm, 2009g, o.S.), weil eine „Führung, die auf unseren Werten „verantwortungsvoll, exzellent und innovativ" basiert, der einzige Weg [ist, um die aktuellen] Herausforderungen in den Griff zu bekommen" (Ohm, 2009g, o.S.).

dass die werteorientierte Führung das Führungskonzept des „Unternehmers in eigener Sache“ beschreibt[86].

- der *Chief Financial Officer* der Division, dem die analysierte Business Unit angehört. Er ist nicht nur Teil davon, sondern auch verantwortlich für die Umsetzung der gesamtbetrieblichen Strategien, weshalb zu erwarten ist, dass er auf den untersuchten Bereich zugeschnittene Informationen über die konkrete Auswirkung der Prämisse vom „Unternehmer in eigener Sache“ auf den Mitarbeitenden und der Vereinbarkeit mit der unternehmenskulturellen Ausrichtung liefern kann.

Das zeigt, dass die ausgewählten Experten über relevante und genaue Informationen zu den festgelegten Fragekomplexen verfügen und auf diese Weise Informationsverlusten oder Fehlerquellen vorbeugen, indem Interviewpartner und Ergebnisse der Dokumentenanalyse trianguliert werden (Gläser & Laudel, 2006, S. 113). Aufgrund der Tatsache, dass die Experten zu unterschiedlichen Themengebieten befragt werden, wird deshalb für jeden der Befragten ein eigener, akteursspezifischer Leitfaden entwickelt (Gläser & Laudel, 2006, S. 113; Kaiser, 2014, S. 53). Dieser erlaubt es, die knapp bemessene Zeit der Experten effektiv zu nutzen und die individuellen betrieblichen Begrifflichkeiten aufzunehmen und im passenden Kontext einzubauen, was sich wiederum positiv auf die Kommunikationsbeziehung zum Interviewten auswirkt, da eine Kommunikationsstrategie zu definieren ist, die sich an der Position des Experten ausrichtet[87] (Franz & Kopp, 2004, S. 57; Kaiser, 2014, S. 53). Dazu ist es von Bedeutung, dass der Leitfaden weniger als Abfolge von Fragen, sondern vielmehr als Leitlinie zum Einsatz kommt, um sich flexibel auf die vom Experten eingesetzte Sprache einlassen zu können und den Experten in seiner besonderen Rolle zu bestätigen, bzw. dieser Rechnung zu tragen (Meuser & Nagel, 1991, S. 449-451). Eine für jeden Leitfaden individuell gewählte, offene Einstiegsfrage soll das unterstützen, da sie als allgemein gehaltener

[86] Der Personalvorstand wird als geeigneter Interviewpartner aufgefasst, da er Aussagen zum Entstehungshintergrund, der strategischen Zielsetzung des Konzepts und der Vereinbarkeit mit dem Anspruch an den Mitarbeitenden innerhalb der Ohm AG treffen kann.

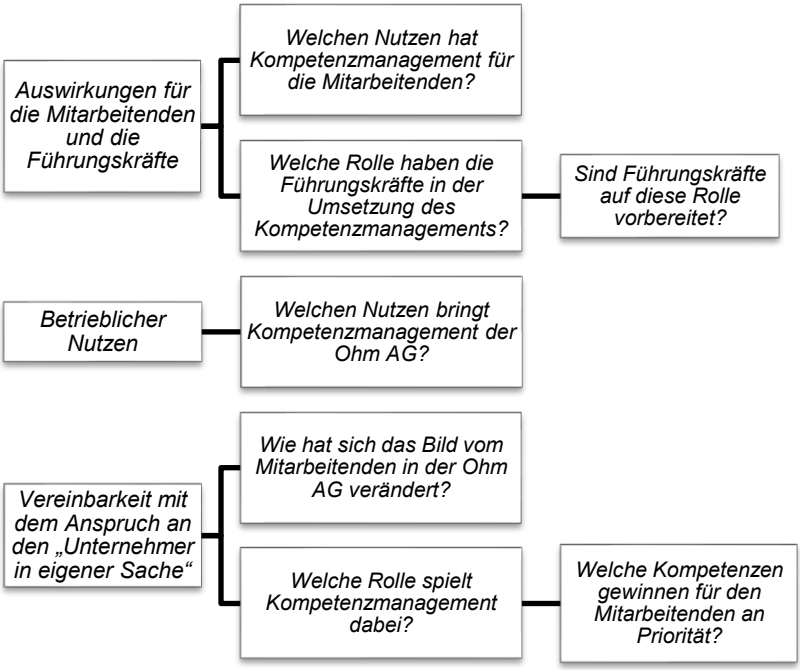
[87] denn je nach Rolle oder Funktion, die die interviewten Experten innehaben, muss die Kommunikationsstruktur entsprechend gewählt werden, denn die Forschende gewinnt aus der Sicht von Kruse (2015) nur dann Zugang zu bedeutungsstrukturierten Daten, wenn sie eine Kommunikationsbeziehung mit dem Experten eingeht und dessen kommunikatives Regelsystem in Geltung lässt (S. 180, S. 204).

Erzählanreiz formuliert ist, der den Experten dazu anregt, sein Wissen zu dem erfragten Thema weitschweifig zu umreißen und seine eigene Perspektive auf das Thema mit einfließen zu lassen, sodass der Schwerpunkt auf den Redeanteilen des Experten liegt. Im Hinblick darauf ist auch zu berücksichtigen, dass eine solche Fokussierung von persönlichen Wahrnehmungen und Ansichten im Interviewverlauf dazu führen kann, dass der Experte sein persönliches Wissen aufarbeitet, da ihm einige Aspekte zunächst selbst nicht bewusst sind, die erst im situativen Interviewkontext interpretiert und reflektiert werden, was aber zu Widersprüchen oder gegenläufigen Äußerungen führen kann (Franz & Kopp, 2004, S. 53). Um dem Experten die Möglichkeit zu geben, die eigenen Antworten zu reflektieren, werden Momente des Innehaltens oder Neu-Interpretierens ausdrücklich zugelassen, indem im Interviewverlauf ein komfortables Zeitkontingent für die Beantwortung jeder Frage eingeräumt wird und Nachfragen durch die Interviewende möglich sind (Kaiser, 2014, S. 53). Der Leitfaden selbst ist in einer für den Experten nachvollziehbaren Argumentationslogik aufgebaut, wobei zumeist übergreifende Aspekte vorangestellt sind, sodass dem Experten die Möglichkeit gegeben wird, sich in das Gespräch einzufinden (Kaiser, 2014, S. 53). Aufgrund der akteursspezifischen Konzeption der drei Leitfäden wird deren Entwicklung deshalb separat beschrieben.

Der Leitfaden zur Befragung der Kompetenzmanagerin beinhaltet die abgeleiteten Fragekomplexe zu den Auswirkungen des Kompetenzmanagementprozesses auf die Mitarbeitenden und die Führungskräfte, zum Nutzen, den sich die Ohm AG davon verspricht und zur Vereinbarkeit mit dem Anspruch an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“. Der erste Fragenkomplex beinhaltet demnach Fragen nach Effekten auf die Mitarbeitenden, nach der Rolle der Führungskräfte innerhalb des betrieblichen Kompetenzmanagements und danach, ob die Führungskräfte auf diese Rolle, bzw. Aufgabe vorbereitet sind. Der zweite Fragekomplex nach dem betrieblichen Nutzen für die Ohm AG wird als konkrete Frage so übernommen und der dritte Fragekomplex nach der Vereinbarkeit des Kompetenzmanagementprozesses mit dem Bild vom Mitarbeitenden wird in zwei Interviewfragen aufgelöst, indem nach dem Bild vom Mitarbeitenden aus Sicht der Expertin gefragt wird, um die Rolle des Kompetenzmanagements und den Zusammenhang zwischen dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit und den

geforderten Kompetenzen im Zuge des Kompetenzmanagements zu erläutern. Damit ergibt sich folgende Struktur für die instrumentelle Operationalisierung der Fragenkomplexe (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6
Ableitung der Interviewfragen an die Kompetenzmanagerin der Ohm AG



Anmerkung. Eigene Darstellung.

Diese offen formulierten Fragen werden für die Konstruktion des Interviewleitfadens in eine logische Reihenfolge gebracht und durch eine Einstiegs- und Abschlussfrage ergänzt. Die Einstiegsfrage liefert einen Erzählanreiz, indem die Kompetenzmanagerin darum gebeten wird, über ihr Tätigkeitsfeld und ihre persönliche Rolle dabei zu erzählen. Damit wird möglichst frühzeitig eine offene und kommunikative Gesprächsatmosphäre geschaffen und die Erwartungshaltung des Befragten an die Beantwortung der Fragen wird relativiert, sodass die Einstiegsfrage dazu

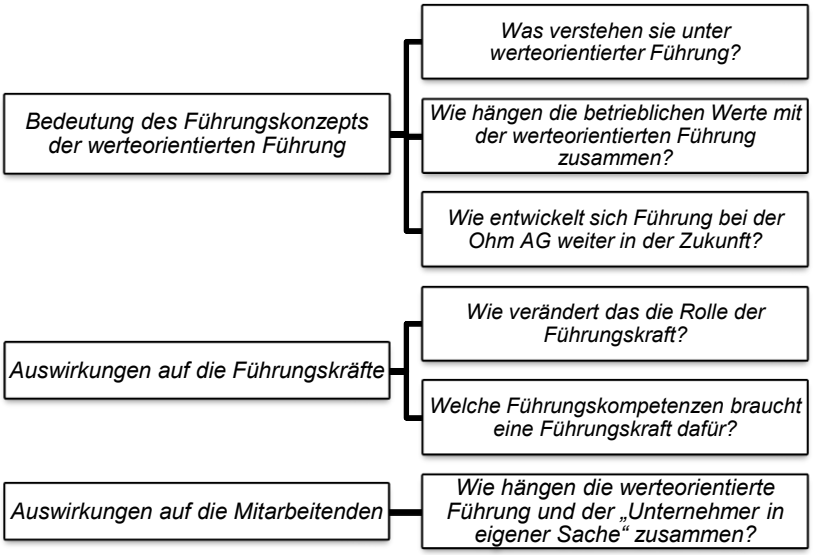
beiträgt, dass das Gespräch möglichst unvoreingenommen geführt wird. Danach folgen die auf den Mitarbeitenden bezogenen Fragen, anschließend wird zur Rolle der Führungskraft im Kompetenzmanagement übergegangen und schließlich bildet der betriebliche Nutzen des Kompetenzmanagements den inhaltlichen Schlusspunkt des Gesprächs. Um neben der Adressierung der Fragen im Leitfaden verdeckte oder unbekannte Aspekte im Hinblick auf die Implementierung und Durchführung des Kompetenzmanagements im untersuchten Bereich freizulegen, wird die Möglichkeit des Einbringens von Ad-hoc Fragen im Gesprächsverlauf als zielführend betrachtet (Witzel, 2000, S. 4-5). Darüber hinaus soll die Abschlussfrage dazu dienen, weitere Themengebiete zu erschließen, die bei der Erarbeitung des Themas nicht im Fokus der Interviewenden gestanden haben. Daraus ergibt sich folgender Interviewleitfaden:

- *Einstiegsfrage:* Was bedeutet Kompetenzmanagement und was ist ihre Aufgabe als Kompetenzmanagerin der Ohm AG dabei?
- Welchen Nutzen hat Kompetenzmanagement für die Mitarbeitenden der Ohm AG?
- Wie hat sich das Bild vom Mitarbeitenden in der Ohm AG verändert?
- Welche Rolle spielt Kompetenzmanagement dabei?
  - Welche Kompetenzen gewinnen für den Mitarbeitenden an Priorität?
- Welche Rolle hat die Führungskraft in der Umsetzung des Kompetenzmanagements?
  - Sind Führungskräfte auf diese Rolle vorbereitet?
- Welchen Nutzen bringt Kompetenzmanagement der Ohm AG?
- *Abschlussfrage:* Gibt es noch Themen oder Aspekte, die im Laufe dieses Interviews noch nicht angesprochen wurden, aber von Relevanz für das Thema sind?

Der zweite Leitfaden betrifft die Befragung des Personalvorstands und bearbeitet folgende Fragekomplexe: die Bedeutung des Führungskonzeptes der werteorientierten Führung sowie die Auswirkungen dieses Konzeptes auf die Führungskräfte und die Mitarbeitenden. Der Fragekomplex der Bedeutung des Führungskonzeptes beinhaltet die Frage danach, was der Personalvorstand unter diesem Führungskonzept versteht, sowie die Frage nach dem Zusammenhang zu den betrieblich geforderten Werten

der Ohm AG. Schließlich soll die Frage nach der weiteren Entwicklung dieses Führungskonzeptes bereits geplante Entwicklungsschritte oder Veränderungen aufdecken. Der Fragenkomplex der Auswirkungen dieses Führungskonzeptes auf die Führungskräfte wird mit den Fragen bearbeitet, wie sich die Rolle der Führungskraft im Zuge dessen verändert und welche Kompetenzen für eine solche Art der Führung besonders wichtig sind. Der Fragenkomplex der Auswirkungen auf den Mitarbeitenden wird mit der Frage bearbeitet, wie die werteorientierte Führung mit dem betrieblichen Bild vom „Unternehmer in eigener Sache" zusammenhängt (siehe Abbildung 7).

Abbildung 7
Ableitung der Interviewfragen an den Personalvorstand der Ohm AG



Anmerkung. Eigene Darstellung.

Da der Befragte das werteorientierte Führungskonzept der Ohm AG begründet hat, wird die Frage nach der konkreten Bedeutung dieses Konzepts als geeignete Einstiegsfrage angesehen, weil sie den Personalvorstand in seiner Rolle als Urheber direkt anspricht und es ermöglicht, seine persönlichen Erfahrungen mit einfließen zu lassen, um einen

kommunikativen und offenen Gesprächseinstieg zu schaffen. Zudem wird so vermieden, dass die Interviewende als Ko-Expertin für das Thema in Erscheinung tritt. Thematisch daran soll die Frage nach dem Zusammenhang des Führungskonzeptes zu den betrieblichen Werten anknüpfen. Im Anschluss daran folgt der Fragekomplex zu den Auswirkungen auf den Mitarbeitenden (als „Unternehmer in eigener Sache"). Der Fragekomplex zu den Auswirkungen auf die Führungskräfte bildet den inhaltlichen Abschluss des Leitfadens mit den Fragen danach, wie das Führungskonzept die Rolle der Führungskraft verändert und welche Kompetenzen eine Führungskraft für eine solche Art der Führung benötigt. Vor der Abschlussfrage nach unbeantwortet gebliebenen Aspekten wird der Personalvorstand zu seinem persönlichen Blick in die Zukunft des Führungskonzeptes befragt. Die Möglichkeit, Ad-hoc Fragen einzubringen und auch die offene Abschlussfrage nach unbeantwortet gebliebenen Aspekten werden gleichermaßen als sinnvoll erachtet, um verdeckte Themen oder Hinweise im Hinblick auf die Zielsetzung und Umsetzung einer werteorientierten Führung im Konzern freizulegen und flexibel auf neue Themen reagieren zu können (Witzel, 2000, S. 4-5). Daraus ergibt sich folgender Leitfaden:

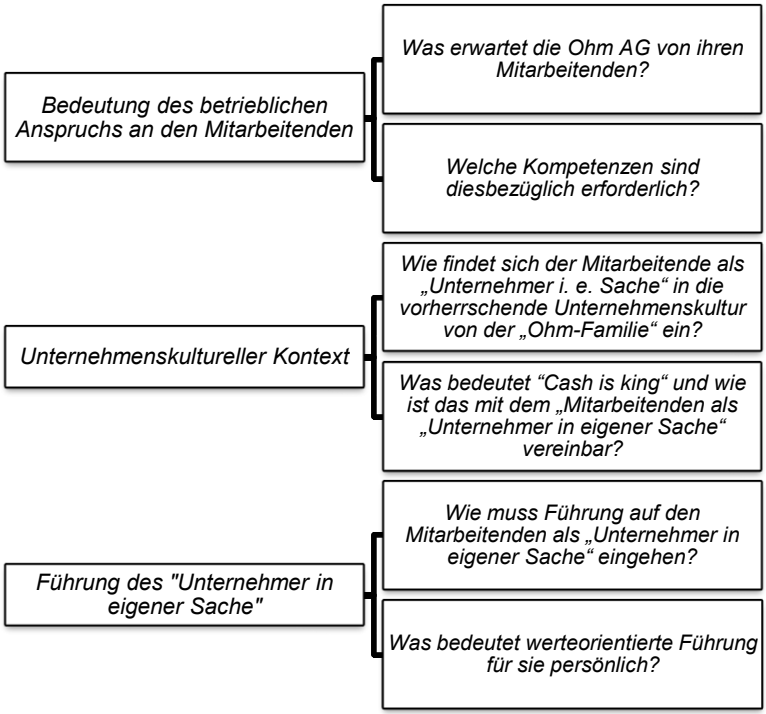
- *Einstiegsfrage:* Sie haben den Begriff der werteorientierten Führung in der Ohm AG geprägt. Was bedeutet werteorientierte Führung?
- Wie beziehen sich die werteorientierte Führung und die Werte der Ohm AG aufeinander?
- Wie hängen die werteorientierte Führung und der „Unternehmer in eigener Sache" zusammen?
- Wie verändert das die Rolle der Führungskraft?
- Welche Führungskompetenzen braucht eine Führungskraft dafür?
- Wie entwickelt sich Führung aus ihrer Sicht bei der Ohm AG weiter in der Zukunft?
- *Abschlussfrage:* Gibt es noch Themen oder Aspekte, die im Laufe dieses Interviews noch nicht angesprochen wurden, aber von Relevanz für das Thema sind

Schließlich wird der Leitfaden für den Chief Financial Officer angefertigt, der aufgrund seiner Leitungsfunktion Aussagen zu strategischen Zielsetzungen und ihren Hintergründen treffen aber auch bereichsspezifische Informationen dazu liefern kann, wie strategische Ziele und Prozesse in

den operativen Arbeitsalltag in der untersuchten Business Unit übersetzt werden. Aus dem Grund werden diese beiden Fragenkomplexe zur konkreten Bedeutung des betrieblichen Anspruchs an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ und zur Vereinbarkeit dieses Leitbildes mit dem unternehmenskulturellen Kontext in Interviewfragen überführt. Darüber hinaus wird erwartet, dass der CFO ebenso aufschlussreiche Erkenntnisse zum Konzept der Führung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ liefern kann, sodass die wahrscheinlich strategisch geprägten und auf das Konzept ausgerichteten Informationen um bereichsspezifische oder praxisbezogene Informationen, sowie persönliche Erfahrungen aus der operativen Umsetzung dieses Konzepts ergänzt werden. So wird der Fragekomplex zur Bedeutung des betrieblichen Anspruchs an den „Unternehmer in eigener Sache“ mit zwei Fragen bearbeitet: Zuerst wird verallgemeinernd danach gefragt, was die Ohm AG von ihren Mitarbeitenden erwartet, um in möglichst geringem Maß eine Erwartungshaltung an die geäußerte Antwort zu transportieren und das Schlagwort des „Unternehmers in eigener Sache“ zunächst bewusst *nicht* zu nennen. Diese Frage wird als eine geeignete Einstiegsfrage angesehen, da sie den Experten in seiner Funktion als leitenden Angestellter und damit als Repräsentant der Ziele der Ohm AG anspricht. Um das Schlagwort des „Unternehmer in eigener Sache“ dann im weiteren Verlauf einzubringen und den pädagogischen Fokus auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit zu vertiefen, wird als zweite Interviewfrage angeführt, welche Kompetenzen für einen Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ wichtig sind. Der zweite Fragekomplex zur Integration des betrieblichen Anspruchs an den „Unternehmer in eigener Sache“ in den unternehmenskulturellen Kontext fächert sich in zwei Interviewfragen auf: eine allgemein gehaltene Frage nach der Einbettung dieses Anspruchs in den unternehmenskulturellen Kontext, vor dem Hintergrund, dass die Belegschaft in der Ohm AG inoffiziell als „Ohm-Familie“ bezeichnet wird. Darüber hinaus wird eine Frage gestellt, die sich aus der Dokumentenanalyse ergeben hat, denn der CEO der Ohm AG wird bei der Business Conference aus dem Jahr 2008 mit den Worten zitiert: „Eines sei bei allem ganz klar: „Cash is king – das gilt heute mehr denn je“ (Ohm, 2008a, Absatz 5). Infolgedessen soll anhand des Experteninterviews eruiert werden, inwiefern die Maxime, ein „profitables Wachstum“ (Ohm, 2008a, Absatz 5) zu erzielen, damit einhergeht, dass der

Mitarbeitende als wertvollste Ressource bezeichnet wird, der durch seine „Energie und Kreativität“ (Ohm, 2011d, Absatz 3) die Wettbewerbsfähigkeit der Ohm AG steigert, bzw. aufrechterhält. So enthält der Fragekomplex zum unternehmenskulturellen Kontext die Frage danach, was diese Prämisse für den Befragten persönlich bedeutet, weil nur die persönliche Einschätzung zur Unternehmenskultur zum Gegenstand der Befragung gemacht werden kann. Zuletzt wird der Fragekomplex der Führung eines Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ aufgegriffen, um neben den allgemeingültigen Aussagen des Personalvorstandes auch bereichsspezifische Ergänzungen oder auch Differenzen identifizieren zu können. So wird dieser Fragekomplex aufgeschlüsselt in zwei Fragen danach, was das Konzept der „werteorientierten Führung“ für den Chief Financial Officer bedeutet und danach, inwiefern sich die Führung in diesem Verständnis dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ anpassen soll. Das ergibt folgenden Leitfaden (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8
Ableitung der Interviewfragen an den CFO der untersuchten Division der Ohm AG



Anmerkung. Eigene Darstellung.

Die Fragen werden in einen für den Experten nachvollziehbaren Gesprächsaufbau überführt, weshalb zunächst der Anspruch an den Mitarbeitenden beleuchtet wird. Im Anschluss daran wird zur Führung des Mitarbeitenden übergegangen, um schließlich mit dem allgemein ausgerichteten Thema der Einbettung in den unternehmenskulturellen Kontext abzuschließen, sodass der Leitfaden vom Spezifischen zum Allgemeinen hin aufgebaut ist:

- *Einstiegsfrage:* Was erwartet die Ohm AG von ihren Mitarbeitenden?
- Welche Kompetenzen braucht der Mitarbeitende als „Unternehmer in eigener Sache“?

- Was erwartet die Ohm AG von ihren Führungskräften in der untersuchten Einheit?
- Wie muss Führung auf den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ eingehen?
- Was bedeutet werteorientierte Führung für sie persönlich?
- Wie findet sich der Mitarbeitende als „Unternehmer in eigener Sache“ in die „Ohm-Familie“ ein?
- Was bedeutet “Cash is king“ und wie ist das mit dem „Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ vereinbar?
- *Abschlussfrage:* Gibt es noch Themen oder Aspekte, die im Laufe dieses Interviews noch nicht angesprochen wurden, aber von Relevanz für das Thema sind?

Nachdem die Auswahl der Experten und die Konstruktion der Interviewleitfäden beschrieben wurden, ist mit der *Analyse der Entstehungssituation* in Anlehnung an Mayring (1995a) noch ein weiterer vorbereitender Schritt zu treffen (S. 43; Hoffmann, 2012, S. 400). Demnach sind ebenso die (Kontext-)Bedingungen[88], Merkmale des Interviewpartners und die Kommunikationssituation, innerhalb derer das Transskriptmaterial entstanden ist, detailliert zu beschreiben und möglichst positiv zu beeinflussen[89], auch wenn das nicht immer möglich ist (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44; Bortz & Döring, 2002, S. 247; Mayring, 1995a, S. 43; Yin, 2003, S. 59). Für die geplanten Experteninterviews bedeutet das, dass die Interviewende die Gesprächsführung im richtigen Maß lenken und führen muss, sowie Kommunikationsgeschick beweisen muss, wobei die Interviewöffnung von besonderer Bedeutung ist, da sie die Gesprächsatmosphäre und den Kommunikationsstil von Beginn an prägt und so zur Auskunftsfreudigkeit des Experten beiträgt (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43-44; Dörner, 2012, S. 321; Franz & Kopp, 2004, S. 58; Gläser & Laudel, 2006, S. 167). Diesen Anforderungen wurde in den Interviews mit einer erzählgenerierenden Frage entsprochen, da damit auf eine

[88] Ein Beispiel dafür ist ein hoher Altersunterschied zwischen dem Interviewpartnern, auftretender Termindruck im Interview oder persönliche Sympathie oder auch Antipathie (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44).

[89] So kann ein Experteninterview misslingen, wenn der Interviewende es nicht schafft, den Experten in seiner Rolle zu halten oder die Gesprächsführung in die richtige Bahn zu lenken, um relevante Informationen zu erhalten und zu erreichen, dass der Experte nicht „nur über interne Querelen ... palavert“ (Flick, 2002, S. 140).

interessierende Fragestellung und Kommunikationshaltung hingeführt wird und zudem Raum für eigene Einschätzungen und persönliche Erfahrungen gegeben wird (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44; Franz & Kopp, 2004, S. 58). Das wird im Interviewverlauf weiter verstärkt, indem die Interviewende wertende Kommentare unterlässt, der befragte Experte möglichst nicht unterbrochen wird und durch verbale Äußerungen oder non-verbale Gesten das Interesse an den Antworten des Experten verdeutlicht wird, sodass sich darin die eigene Rolle von der des Ko-Experten deutlich abgrenzt (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44, S. 167).

Diese Anforderungen wurden in den Experteninterviews dahingehend berücksichtigt, dass die Forschende aufgrund der durch die Dokumentenanalyse erhaltenen Informationen auf ein gewisses Vorwissen zurückgreifen konnte und konzerneigene Termini möglichst passend verwendete[90]. Die Befragten behielten die wesentlichen Redeanteile, indem die Interviewende ausreichend Zeit für die Beantwortung ließ, mit Geduld nachfragte oder das Gesagte paraphrasierte, um den Sinn und Inhalt der Aussagen noch einmal im Verständnis abzusichern und dabei zu signalisieren, dass das Gespräch ohne Eile und Zeitdruck geführt wird. Eine solche entspannte Atmosphäre wurde bereits durch Intervieweröffnung geschaffen, indem die Einstiegsfrage einen persönlichen Bezug jedes Befragten zum Thema aufweist und am persönlichen Arbeitsplatz der Experten durchgeführt wurde, sodass die Umgebung vertraut war, aber der thematische Bezug unterstrichen wurde.

Der abgeschlossene Promotionsvertrag erwies sich als entscheidende Grundlage für ein vertrautes und offenes Gespräch, da er Unterbrechungen und Unsicherheiten hinsichtlich der Vertraulichkeit der ausgetauschten Informationen verhinderte, denn der Hinweis auf den Promotionsvertrag erfolgte bereits im Vorfeld des Interviews, als die Bitte um eine Befragung geäußert wurde und das Ziel des Forschungsprojektes, sowie die Frage nach der Vertraulichkeit, die Bitte um Speicherung des Interviews und die Gewährleistung der Anonymisierung der Daten kommuniziert wurden. Während der Durchführung jeder Befragung wurde der Inhalt des Interviews anhand eines elektronischen Aufnahmegerätes

[90] wie etwa die Abkürzungen für das Personalentwicklungswesen oder die Organisationsstruktur in der Ohm AG mit den Abkürzungen für die Divisionen und Business Units, sowie die Namen der leitenden Angestellten

gespeichert und anschließend in Anlehnung an den Vorschlag von Bortz und Döring (1995) transkribiert (S. 287 und siehe Anhang A1). Auf diese Weise kann der Gesprächsverlauf möglichst authentisch verschriftet werden, da so Informationen zur Betonung oder dem Diskursverlauf mit aufgenommen werden. Zusätzlich zum zugrunde gelegten Basistext wurden durch die Anfertigung von Postskripten weitere Informationen gespeichert, die die Gesprächsatmosphäre, mögliche Randbedingungen oder Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf (wie etwa Störungen) beinhalten und damit im späteren Verlauf bei der Auswertung und Analyse der Daten unterstützen können, da sie Informationen enthalten, die im Interview selbst nicht zum Ausdruck kommen (Lamnek, 2005, S. 391-392; Mayring, 1995a, S. 43). Darauf aufbauend entstand jeweils Rohtext zwischen 13 und 41 Seiten, sodass sich die drei Experteninterviews mit folgenden Eckpunkten zusammenfassen lassen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1
Übersicht der geführten Experteninterviews in der Ohm AG

Organisationslevel	Funktion im Konzern	Geschlecht	Im Konzern seit	Anonymisiert	Seiten	Dauer
Zentralverwaltung	Personalchef der Ohm AG	männlich	> 25 Jahre	CHR	13	34:54
Strategie (Divisionsebene)	Kompetenzmanagerin	weiblich	> 10 Jahre	HR	41	87:48
Head Office der Division	Kaufmännischer Leiter der Division	männlich	> 15 Jahre	CFO	22	50:52

Anmerkung. Eigene Darstellung.

Auswertung der erhobenen Primär- und Sekundärdaten

Wie vorangehend skizziert wurde, bilden die Datenerhebung und deren Auswertung keine getrennten Arbeitsschritte, sondern sind miteinander verschränkt, was einen Grundpfeiler der Grounded Theory Methodologie bildet[91] (Mey & Mruck, 2007, S. 11-13; Strübing, 2014, S. 29, S. 31, S. 63;

[91] Ein solches iterativ-zyklisches Prozessmodell ist gekennzeichnet von einem „engen zeitlichen Ineinandergreifen von Materialgewinnung, -analyse und Theoriebildung [und] bleibt

Truschkat et al., 2011, S. 371; Wollny & Marx, 2009, S. 471). Die Konsequenz für das Forschungsprojekt ist, dass der Prozess der Datenerhebung und der Prozess der Datenauswertung zeitgleich erfolgen. Die Anwendung dieses *iterativ-zyklischen Prozessmodells* setzt jedoch zwei Bedingungen voraus, die methodisch erfüllt sein müssen und im vorliegenden Forschungsvorhaben jeweils gewährleistet sind. „Zum einen ist es entscheidend, wie [eng, bzw. gut] die Kontakte zum Untersuchungsfeld aussehen, zum anderen muss man die zur Verfügung stehende Zeit im Auge behalten" (Truschkat et al., 2011, S. 370). Der abgeschlossene Promotionsvertrag und der damit einhergehende Zugang zu internen Dokumenten und Mitarbeitenden stellt diesen hürdelosen Feldzugang sicher und lässt durch den vertraglich gewährten Zeitraum auch ausreichend Zeit, um sich in die zur Verfügung stehenden Dokumente einzuarbeiten und sie auszuwählen, sodass die Prämissen für die angestrebte Zirkularität im Forschungsprozess gegeben sind (Truschkat et al., 2011, S. 371-372).

Das zweite Element dieses Prozessmodells besteht im Auswertungsvorgehen, für das die *induktive Kategorienbildung* als eine Strategie der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring) gewählt wurde[92]. Diese ist ein Verfahren zur systematischen Bearbeitung und Auswertung fixierter Kommunikationsprozesse (in Form von Texten, Bildern oder Fotos) und dient als Leitfaden zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten von z.T. umfangreichen Textmaterial, um qualitative Analyseschritte methodisch kontrolliert vollziehen zu können, indem anhand systematischer Reduktionsprozesse der Ausgangstext auf eine „überschaubare Kurzversion" (Bortz & Döring, 2006, S. 332) verkleinert wird, in welcher die Grundform und -aussage des Materials bestehen bleiben,

nicht ohne Folgen für die Gestaltung der Auswahlverfahren für Fälle und Daten" (Strübing, 2014, S. 29), da die Auswahl der Daten sukzessive auf Basis der analytischen Fragen erfolgt, die der bisherige Stand der Hypothesenbildung aufwirft, sodass das Forschungsvorgehen in aufeinanderfolgenden Problemlösungsschritten bearbeitet wird und im Sinne einer fortbestehenden Validierung die Erkenntnisse weiter abgesichert und verdichtet werden können, was eine explorative Arbeitsweise unterstreicht (Strübing, 2014, S. 29, S. 31; Wollny & Marx, 2009, S. 471).

[92] Die Inhaltsanalyse ist zwar sowohl auf das rekonstruktive als auch auf das hypothesenprüfende Paradigma anwendbar, jedoch besteht kein Konsens darüber, ob die Inhaltsanalyse eine quantitative oder qualitative Methode ist (Möller, 2012, S. 381). Im vorliegenden Fall ist ein qualitatives Vorgehen angezeigt.

ohne dass der inhaltliche Kern des Textes verfälscht wird[93] (Bortz & Döring, 2006, S. 331-332; Kuckartz, 2019, S. 13; Kühlmeyer et al., 2020, S. 2, S. 8; Mayring, 1995b, S. 209; Mayring, 2000, S. 3, S. 8; Mayring, 2007, S. 12; Möller, 2012, S. 382). Infolgedessen werden nur die Bestandteile des Datenmaterials ausgewählt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung sind (Gläser & Laudel, 2006, S. 193-194; Kühlmeyer et al., 2020, S. 10). Somit ist die qualitative Inhaltsanalyse ein geeignetes Verfahren für eine Vielzahl von verschrifteten Dokumenten, da sich damit systematisch große Datenmengen reduzieren lassen, so wie es gerade bei einer Dokumentenanalyse (wie im vorliegenden Fall) zu erwarten ist (Flick, 2002, S. 310; Möller, 2012, S. 382). Dabei fokussiert sie sich aber nicht nur auf manifeste Inhalte, sondern auf mehrere Schichten des Inhalts, was dazu führt, dass sowohl konkret angesprochene Themen und Gedankengänge als auch formale Aspekte des Materials ebenso wie dessen tiefere Bedeutungsebenen (der latente Sinngehalt) durch Interpretation im Textkontext erschlossen werden, sodass ein verstehendes Nachvollziehen[94] des Sinngehaltes der ausgewerteten Daten angestrebt wird (Bortz & Döring, 2015, S. 544; Flick, 2002, S. 308; Mayring, 1995b, S. 209; Mayring, 2000, S. 2; Mayring, 2007, S. 11-13). Insofern ist die qualitative Inhaltsanalyse ein geeignetes Verfahren zur Auswertung der Dokumentenanalyse und der Interviewtranskripte, da ihr Gegenstand jede Art von verschrifteter Kommunikation ist und sie damit für eine große Vielfalt an Material angemessen ist (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 47; Bortz & Döring, 2015, S. 538, S. 541-542; Flick, 2002, S. 138, S. 310; Mayring, 2000, S. 2; Mayring, 2007, S. 12-13; Möller, 2012, S. 385). Daher ist es vertretbar, dass die induktive Kategorienbildung zur Auswertung beider Datenquellen herangezogen werden kann, da Dokumente methodisch genauso

[93] Gläser und Laudel (2006) sprechen darum von einer Extraktion statt Reduktion des Materials, da früh eine vom Ursprungsmaterial losgelöste Informationsbasis geschaffen wird, die in ein kategoriales Suchraster eingeordnet und so ausgewertet werden kann (S. 193). So mündet die induktive Kategorienbildung durch die Definition von Konstruktions- und Zuordnungsregeln und die im Prozess verankerte Überarbeitung und Rücküberprüfung in die Entwicklung eines Kategoriensystems (Mayring, 1995a, S. 56; Mayring, 2000, S. 3).

[94] Dieser verstehende Ansatz ist ein Grundsatz aller inhaltsanalytischen Verfahren, da sie alle zum Ziel haben, einem Text (z.B. Transskript eines Interviews, Erzählung, Präsentation, etc.) Informationen zu entnehmen, diese in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format (getrennt vom ursprünglichen Text) weiterzuverarbeiten, um als schlussfolgernde Methode die Basis für interpretative Ansatzpunkte zu schaffen (Flick, 2002, S. 308; Gläser & Laudel, 2006, S. 191; Mayring, 2007, S. 12, S. 18).

behandelt und interpretiert werden können wie andere Texte, weil in beiden Fällen anhand eines definierten Forschungsproblems der Bedeutungsgehalt durch eine schrittweise Kodierung herausgearbeitet und im Ergebnis durch übergeordnete verbal beschriebene Kategorien dargestellt wird[95], indem die Daten primär induktiv sinnrekonstruierend interpretativ ausgewertet werden, dadurch dass das Material in kleine(re) Analyseeinheiten segmentiert und kodiert wird (Bortz & Döring, 2006, S. 331-332; Bortz & Döring, 2015, S. 533, S. 538, S. 541; Gläser & Laudel, 2006, S. 191-192; Hoffmann, 2012, S. 400; Lamnek, 2005, S. 506; Mayring, 2000, S. 3; Mayring, 2007, S. 12).

Davon ausgehend erfolgen die vorbereitenden Schritte des Auswertungsprozesses in Anlehnung an die vorbereitenden Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse, indem die Entstehungssituation des Materials, dessen formale Charakteristika und Informationen zum Verfassenden reflektiert wurden (Mayring, 2000, S. 3). Im Anschluss daran wurden die im Rahmen der Sekundärquellenanalyse zusammengestellten Daten sowie die generierten Transskripte der Experteninterviews anhand des Prozessmodells ausgewertet und interpretiert, welches in wesentlichen Zügen der induktiven Kategorienbildung[96] nach Mayring (2007) entspricht (S. 58 ff.). Folglich wurde in einem ersten Schritt die Analyseeinheit bestimmt, um festzulegen, nach welchen Aspekten das Material bearbeitet werden soll (Mayring, 2000, S. 4; Möller, 2012, S. 390). So zählen alle Textpassagen in den Dokumenten und Interviewtransskripten als Analyseeinheit, die sich inhaltlich auf eine oder mehrere der vier Unter-, bzw. Leitfragen beziehen. Als kleinstmöglicher Textbestandteil (Kodiereinheit) fällt ein inhaltlicher Absatz unter eine Kategorie, bzw. Unterkategorie[97], als größtmöglicher Textbestandteil (Kontexteinheit) können auch mehrere aufeinanderfolgende Absätze gelten (Mayring, 2007, S. 53; Möller, 2012, S. 390). Das Material wurde danach sukzessive durchgearbeitet. Im Anschluss daran wurden die einzelnen Kodiereinheiten mit dem Arbeitsschritt der

[95] wobei auch deduktive Elemente das induktive Vorgehen begleiten können, indem etwa Codes eingebracht werden können, die aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurden (Bortz & Döring, 2015, S. 541).

[96] Gerade für Dokumentenanalysen ist die induktive Kategorienbildung aus der Sicht von Bortz und Döring (2015) sehr geeignet (S. 542).

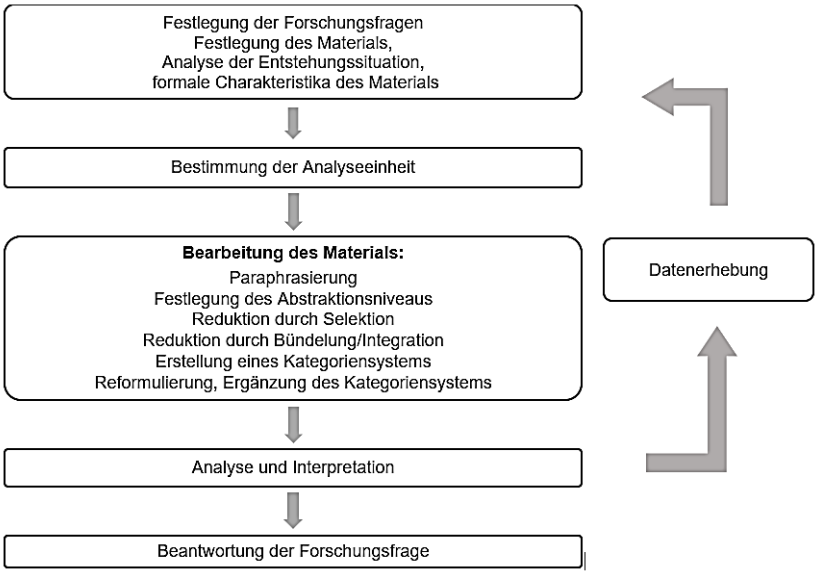
[97] das kann ein einziges Wort sein, sofern es etwa im Rahmen eines Experteninterviews eine konkrete Frage, bzw. Nachfrage beantwortet oder auch ein Satz, bzw. inhaltlich zusammengehörender Absatz

Paraphrasierung in eine knappe, auf den Inhalt beschränkte und beschreibende Form (grammatikalische Kurzform) gebracht und ausschmückende, nicht inhaltstragende Textbestandteile wurden gestrichen (Bortz & Döring, 2006, S. 332; Bortz & Döring, 2015, S. 542; Mayring, 1995a, S. 57). Anschließend wurde auf der Grundlage des vorliegenden Materials das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion bestimmt und auf die bereits erstellten Paraphrasen angewendet[98], indem diese entweder verallgemeinert oder so belassen wurden (Bortz & Döring, 2015, S. 542; Kühlmeyer et al., 2020, S. 10; Mayring, 1995a, S. 55, S. 57). Nach dieser Transformation aller Paraphrasen auf ein einheitliches Niveau wurden inhaltsgleiche, unwichtige oder nichtssagende Paraphrasen gestrichen, was das Material auf die wesentlichen inhaltstragenden Paraphrasen reduziert (Mayring, 1995a, S. 57; Möller, 2012, S. 385; Wollny & Marx, 2009, S. 469). Diese selektive Reduktion wurde durch eine zweite Reduktion ergänzt, indem mehrere, sich aufeinander beziehende Paraphrasen an verschiedenen Stellen des Materials fallübergreifend gebündelt und durch neue Aussagen zusammengefasst wurden (Bortz & Döring, 2015, S. 542; Mayring, 1995a, S. 57; Wollny & Marx, 2009, S. 469). Eine solche zweigliedrige Reduktion auf die wesentlichen inhaltstragenden Teile in einer einheitlichen Form macht es möglich, die neu formulierten Aussagen einem Kategoriensystem zuzuordnen, welches als Grundlage für die zusammenfassende Deutung des Materials im Hinblick auf die formulierten Forschungsfragen dient (Bortz & Döring, 2006, S. 331-332; Gläser & Laudel, 2006, S. 191-192; Hoffmann, 2012, S. 400; Kühlmeyer et al., 2020, S. 8). Auf diese Weise werden die Eigenschaften der analysierten Dokumente zu definierten Ausprägungen oder Merkmalen der Erfassungsdimensionen oder Kategorien aggregiert (Hoffmann, 2012, S. 400). Nachdem alle Daten erhoben und ausgewertet wurden, die eine Relevanz zur Beantwortung der Forschungsfragen haben, gilt die Revision, bzw. Anpassung des Kategoriensystems im Rahmen des iterativ-zyklischen Prozessmodells als abgeschlossen. Das erstellte Kategoriensystem bildet schließlich den Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation des Materials und ermöglicht die Beantwortung der abgeleiteten Unterfragen. Das durch die Auswertung entstandene Kategoriensystem und die angewendeten

[98] Im Zweifelsfall kann sich nach Mayring (1995a) auf die Vorannahmen bezogen werden (S. 57).

Interpretationsregeln finden sich im Anhang (siehe Anhang A2, A3). Davon ausgehend lässt sich das der Fallstudie bei der Ohm AG zugrunde gelegte Prozessmodell der Datenerhebung und -auswertung in seinen einzelnen Schritten wie folgt überblicksartig darstellen (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9
Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung mit einer iterativen Datenerhebung und -auswertung



Anmerkung. eigene Darstellung.

Es weicht in einigen Prozessschritten von der Systematik von Mayring ab, da im Rahmen der vorgenommenen Anpassungen den methodologischen Prämissen des verfolgten Forschungsansatzes besser Rechnung getragen wird. Ein solches Vorgehen ist aus methodischer Sicht möglich und gerechtfertigt, solange die Verknüpfung der beiden Bausteine ausgehend vom verfolgten Forschungsansatz begründet wird (Kuckartz, 2019, S. 12). Im Detail bestehen diese Differenzen im praktizierten Umgang mit Vorwissen, denn gemäß der Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse ist es unbedingt erforderlich, theoretisches Vorwissen möglichst

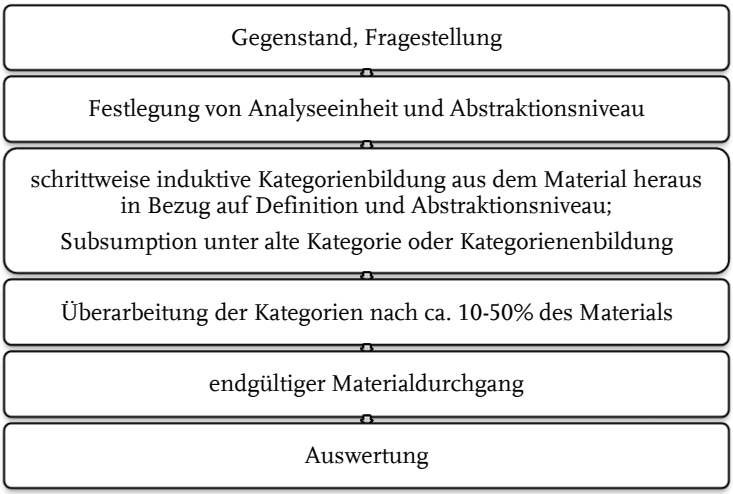
umfangreich einzubringen und dieses explizit zu integrieren, auch wenn das in Abhängigkeit von der gewählten inhaltsanalytischen Technik in unterschiedlicher Weise erfolgt. Im vorliegenden Fall werden die theoriegestützten Vorannahmen aber nicht umfangreich, sondern pragmatisch in die Datenauswertung mit eingebracht, indem die Auswertung anhand der induktiven Kategorienbildung an den Forschungsfragen ausgerichtet ist, denn die Forschungsfragen leiten sich aus den explizierten theoriegestützten Vorannahmen ab und finden damit Berücksichtigung (Wollny & Marx, 2009, S. 473 und siehe Kap. 2.1, 3.1). Insofern wird im Rückgriff auf die methodologische Fundierung Vorwissen forschungspragmatisch in die Dissertation eingebracht und durch dessen Ausdifferenzierung transparent gemacht (Kühlmeyer et al., 2020, S. 9 und siehe Kap. 3.1).

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass der Prozess der Erstellung und Finalisierung eines Kategoriensystems in diesem Forschungsvorhaben nicht als in sich geschlossener Arbeitsschritt nach der Bearbeitung einer Teilmenge des Materials vollzogen wird, sondern parallel zur Erhebung weiterer Daten erfolgt (Mayring, 2000, S. 3 und siehe Abbildung 10). Folglich ist der Prozess der Kategorienbildung von kontinuierlichen Rückkopplungsschleifen geprägt, indem zu jedem Zeitpunkt bereits formulierte Kategorien reformuliert oder verdichtet werden oder neue Kategorien, bzw. Unterkategorien im Zuge der Bearbeitung weiteren Materials dazukommen können. Damit bildet die Erstellung des Kategoriensystems in dieser Dissertation einen begleitenden Arbeitsschritt zur Erhebung neuer Daten, was von dem von Mayring entwickelten Prozessmodell abweicht, das nach einer Bearbeitung von 10% (bei größeren Datenmengen) und 30-50% des Materials (bei kleineren Datenmengen) eine Überprüfung und endgültige Anwendung des Kategoriensystems auf das restliche Material vorsieht (Wollny & Marx, 2009, S. 469-470 und siehe Abbildung 10). Durch eine solche frühe Fixierung werden gemäß der Systematik „weitere Iterationen vermieden, weil sie mit Mehraufwand verbunden sind“ (Kühlmeyer et al., 2020, S. 11). Demgegenüber wird mit dem dargelegten iterativen Prozessmodell die Offenheit im Forschungsprozess erhöht, da die Kategorien nicht bereits zur Hälfte der Auswertung endgültig festgelegt werden, sondern über die gesamte Bearbeitung des Materials hinweg reflektiert, angepasst oder ergänzt werden unter der Berücksichtigung, das Abstraktionsniveau stets einzuhalten (Kühlmeyer et al., 2020, S. 10-11; Mayring, 2000, S. 4). Infolgedessen wird der

Prozessschritt einer Überarbeitung des Kategoriensystems, wie Mayring ihn vorschlägt, obsolet, jedoch kann der Forschungsstrategie von einer möglichst großen Offenheit im Sinne der Grounded Theory besser entsprochen werden (siehe Kap. 3.1).

Schließlich differiert das vorliegende Prozessmodell in der Weise von der induktiven Kategorienbildung, da dieses einen aufeinanderfolgenden Ablauf der Auswertung vorgibt, indem die Erhebung und Auswertung in sich abgeschlossene Schritte bilden und damit einem linearen Vorgehen entsprechen, wie das nachstehende Prozessmodell nach Mayring (2000) illustriert (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10
Induktive Kategorienbildung nach Mayring



Anmerkung. eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring (2000, S. 4).

Das dieser Dissertation zugrunde gelegte Prozessmodell verkoppelt dagegen die induktive Kategorienbildung mit der iterativen Datenaufnahme und -erhebung als einem Kernelement der Grounded Theory, sodass die Aufnahme und Erhebung der Daten keinem linearen Vorgehen entsprechen. Das ist zulässig, da die induktive Kategorienbildung von allen inhaltsanalytischen Verfahren die größte Nähe zur Grounded Theory

Methodologie aufweist und damit im Rahmen einer Grounded Theory Studie eingesetzt werden kann[99] (Kuckartz, 2019, S. 12, S. 13; Kühlmeyer et al., 2020, S. 21; Wollny & Marx, 2009, S. 468).

Demzufolge kommt durch die Verkopplung der iterativen Datenerhebung und -auswertung mit der induktiven Kategorienbildung eine offene Verfahrensweise zur Anwendung, bei der die Kategorien gegenstandsbezogen, also aus dem Material heraus entwickelt werden und in der Festlegung des Kategoriensystems über den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess hinweg flexibel und damit offen bleiben. Dabei bleiben die Schritte der Auswertung und Interpretation nachprüfbar und intersubjektiv nachvollziehbar, sodass ein Verfahren gewählt wird, mit dem „die direkte und umfangreiche Beantwortung einer konkreten Forschungsfrage ermöglicht [wird]" (Wollny & Marx, 2009, S. 474; Mayring, 2007, S. 53).

Durchführung der Fallstudie bei der „Mail AG" (Darstellung der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden)

Komplementär zu dem zuvor eingenommenen Blickwinkel auf die betriebliche Organisation und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit im Konzern der Ohm AG befasst sich die zweite Fallstudie mit der Perspektive des Mitarbeitenden, der mit diesem betrieblichen Anspruch konfrontiert ist und damit umgeht. Somit soll anhand der zweiten Fallstudienanalyse eine Antwort auf die Forschungsfragen erarbeitet

[99] So werden etwa sowohl bei der qualitativen Inhaltsanalyse als auch der Grounded Theory Erkenntnisse induktiv aus den Daten heraus entwickelt und auf systematische Weise durch Kategorien verallgemeinert, auch wenn die Vorgehensweise und Funktion der Kategorien unterschiedlich ist (Kuckartz, 2019, S. 13; Kühlmeyer et al., 2020, S. 2, S. 8; Mayring, 2000, S. 3). Außerdem fokussieren beide Verfahren eine gegenstandsbezogene Vorgehensweise, indem die induktive Kategorienbildung einen Leitfaden bildet, um „Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus zu entwickeln" (Mayring, 2000, S. 3) und mit der Grounded Theory wird „eine Forschungsrichtung [begründet], die explizit darauf verwies, Theorien aus den vorliegenden empirischen Daten heraus ... zu generieren und nicht die Vielfältigkeit der Inhalte des Materials durch einen abstrakten Handlungsbezugsrahmen (bestehende Theorien) zu reduzieren" (Kuckartz, 2019, S. 13; Kühlmeyer et al., 2020, S. 2; Wollny & Marx, 2009, S. 471). Dieser Gegenstandsbezug macht es möglich, dass Begrifflichkeiten, Perspektiven und Eindrücke der Experten und betriebsbezogene Eigenheiten, die im Rahmen der Auswertung fallspezifisch ermittelt worden sind, in die Auswertung und Interpretation der Daten integriert werden.

werden, wie Mitarbeitende der untersuchten Software-Entwicklungsabteilung der Mail AG mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit umgehen und wie die Rolle der Führungskraft dabei ist (siehe Kap. 3.3.1).

Festlegung der Datengrundlage

Im ersten Schritt ist festzulegen, welche Datenquellen zur Beantwortung der Forschungsfragen geeignet sind. Dabei wird ebenfalls anhand der sechs von Yin (2014) vorgeschlagenen sechs Datenquellen selektiert (S. 102, S. 105-107 und siehe Kap. 3.3.2.1). Daraus werden jene ausgewählt, die im betrieblichen Kontext der Mail AG erschließbar und verfügbar sind und so den Forschungsgegenstand bestmöglich bearbeiten können (Gläser & Laudel, 2006, S. 101; Ludwig, 2005a, S. 56).

Infolgedessen werden physikalische oder kulturelle Artefakte als ungeeignet angesehen, denn Einstellungen oder auch persönliche Erlebnisse von Mitarbeitenden bilden sich nicht in Artefakten ab, die in einem betrieblichen Forschungskontext verfügbar sind[100] (Yin, 2014, S. 106, S. 117). Auch Dokumente und Archiveinträge erweisen sich als unangemessen für die Beantwortung der Forschungsfragen, denn einerseits werden persönliche Gefühle, Wahrnehmungen oder Erfahrungen nur im privaten Kontext von potenziellen Untersuchungspersonen verschriftlicht (etwa in Tagebüchern oder Briefen), sodass sie aufgrund der Privatsphäre der Untersuchungspersonen innerhalb des betrieblichen Forschungskontextes aus forschungspraktischer Sicht als nahezu unzugänglich bewertet werden (Yin, 2014, S. 106). Andererseits hat die Abteilungsleitung der Forschenden keinen Zugang zu internen betrieblichen Dokumenten oder Archiveinträgen gewährt, sodass sie der Forschenden nicht verfügbar waren. Diese mangelnde Verfügbarkeit wird jedoch als unproblematisch eingeschätzt, da Dokumente und Archiveinträge keine individuellen Wahrnehmungen und Einstellungen der Mitarbeitenden beschreiben, sondern vielmehr vom Betrieb erstellt, bzw. formuliert sind[101]. Die Beobachtung

[100] Überdies sind Artefakte im Wesentlichen für kulturelle Untersuchungen oder anthropologische Fragestellungen heranzuziehen, wobei das im Rahmen dieser Fallstudie nicht gegeben ist (Yin, 2014, S. 106, S. 117).

[101] Dazu kommt, dass der Bezug auf Archiveinträge auf eine quantitative Auswertung abzielt, die im vorliegenden Fall als ungeeignet eingeschätzt wird (Yin, 2014, S. 109).

(sowohl teilnehmend als auch nicht-teilnehmend) ist ebenfalls nicht angemessen, da sich persönliche Eindrücke, Wahrnehmungen oder Gefühle einer Beobachtung durch Andere verschließen. Dazu kommt, dass Beobachtungen stets auf Erlebnisse oder Situationen in „Echtzeit" innerhalb des Arbeitsumfeldes begrenzt sind (Lamnek, 2005, S. 715; Ludwig, 2005a, S. 51-52; Yin, 2014, S. 106). Den Forschungsfragen ist jedoch ein immanenter Prozesscharakter inne, weil davon auszugehen ist, dass auch vergangene Erlebnisse oder Erfahrungen in die individuelle Bewältigung des betrieblichen Anspruches an ein subjektivierendes Arbeitshandeln einfließen, welche sich jedoch über eine Beobachtung nicht erschließen lassen (Lamnek, 2005, S. 715; Ludwig, 2005a, S. 51-52). Außerdem ist zu erwarten, dass bei der Wahl der teilnehmenden Beobachtung die Anwesenheit der Forschenden das Verhalten der Untersuchungspersonen beeinflusst, denn diese neigen dazu, ihr Verhalten und Handeln aufgrund der wahrgenommenen Beobachtungssituation zu verändern bzw. anders zu reagieren, als wenn sie unbeobachtet wären (Gläser & Laudel, 2006, S. 37; Lamnek, 2005, S. 715; Yin, 2014, S. 106).

Da die Forschungsfragen darauf abzielen, die individuelle Wahrnehmung der Mitarbeitenden hinsichtlich ihrer Konfrontation mit dem betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit aufzuspüren und ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen dazu, sowie ihre Gefühle und Deutungen einzufangen, um die Auswirkungen auf die Bewältigung der eigenen Arbeit und die Rolle der Führungskräfte herauszuarbeiten, wird die Befragung als einzige geeignete Datenquelle für diesen Forschungszweck bestimmt. Unter den Terminus der Befragung fallen dabei alle „Verfahren, bei denen die Untersuchungsfrage in Fragen an den Gesprächspartner übersetzt wird. Die Antworten auf die Fragen sind dann die Daten, die einer Auswertung unterzogen werden" (Gläser & Laudel, 2006, S. 37). Weiterhin wird die mündliche Befragung als geeignet erachtet, weil damit eine qualitative Perspektive eingenommen werden kann, bei der es in erster Linie darum geht, den (gemeinten) Sinn von Äußerungen der Untersuchungspersonen nachzuvollziehen und damit den subjektiven Sinn von vorliegenden Daten interpretativ zu erfassen[102]

[102] Es geht demnach weniger um die Deskription von sozialem Handeln und Milieus oder die Rekonstruktion von deutungs- und handlungsgenerierenden Tiefenstrukturen (Lamnek, 2005, S. 29).

(Lamnek, 2005, S. 29, S. 59 ff.). Zudem kommen Befragungen im Rahmen von Fallstudienanalysen vielfach zum Einsatz, da sich die meisten Fallstudien mit menschlichen Angelegenheiten oder Handlungen befassen (Bortz & Döring, 2006, S. 236; Yin, 2014, S. 113, S. 110).

Für die Verfolgung einer solchen Forschungsperspektive sind alle Varianten von qualitativen, offenen Interviews als angemessene Erhebungsmethode in Betracht zu ziehen, denn es lassen sich im Rahmen des persönlichen Kontakts einer mündlichen Befragung von Einzelnen und Gruppen subjektive Sichtweisen, Wahrnehmungen und Erlebnisse aus der täglichen Arbeitswelt der Untersuchungspersonen durch offene Fragen in Erfahrung bringen, die im subjektiven Erleben der Mitarbeitenden der untersuchten Software-Entwicklungsabteilung der Mail AG repräsentiert werden und auf diese Weise verbalisiert und an die Forschende kommuniziert werden, sodass sie mithilfe einer interpretativen Verarbeitung der verbalen Daten Aufschluss über die Konfrontation des Mitarbeitenden mit dem betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung seiner Arbeit und die Rolle der Führungskräfte dabei geben[103] (Bortz & Döring, 1995, S. 274, S. 309; Bortz & Döring, 2006, S. 308; Gläser & Laudel, 2006, S. 37, S. 101; Lamnek, 2005, S. 30, S. 331). Davon ausgehend können die Forschungsfragen anhand der Befragung beantwortet werden, denn diese gibt Aufschluss über die persönliche Wahrnehmung und subjektiven gegenwärtigen sowie vergangenen Erfahrungen der Befragten und ihre subjektiven Erfahrungen, die sie im Rahmen ihres Handelns innerhalb des Forschungsfeldes gesammelt haben (Bortz & Döring, 1995, S. 308; Dörner, 2012, S. 321, S. 323; Gläser & Laudel, 2006, S. 9, S. 101-102; Kaya, 2006, S. 57-58; Lamnek, 2005, S. 329; Mayring, 2002, S. 66; Yin, 2014, S. 110-113, S. 106). Als zu interviewende Personen kommen dabei alle Mitarbeitenden der beforschten Software-Entwicklungsabteilung der Mail AG infrage, da aufgrund des Zuschnitts der Abteilung davon auszugehen ist, dass alle im Rahmen ähnlicher Tätigkeitsprofile gleichermaßen mit diesem Anspruch konfrontiert sind und keine Differenzierung identifiziert wird, die in der Auswahl zu berücksichtigen wäre.

[103] Das lässt sich damit begründen, dass bei qualitativen Befragungstechniken „der Gesprächsverlauf weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet wird“ (Bortz & Döring, 2006, S. 308).

Datenerhebung anhand leitfadengestützter problemzentrierter Interviews

Analog zur Fallanalyse der Ohm AG folgen die Erhebung der Daten aus der mündlichen Befragung von Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung der Mail AG und deren Auswertung keinem sequenziellen Vorgehen, sondern die Planung, Datenerhebung und -analyse gehen ineinander über und lösen einander stetig ab (Mey & Mruck, 2007, S. 11-13; Strübing, 2014, S. 63; Truschkat et al., 2011, S. 371 und siehe Kap. 3.3.2.1). Auf diese Weise nehmen die Analyse und Theoriebildung ihre Anfänge bei der ersten Datenerhebung, was zur Folge hat, dass alle weiteren erhobenen Daten und damit generierten vorläufigen Ergebnisse der fortlaufenden Präzisierung der Forschungsfrage und Generierung von Annahmen dienen (Mey & Mruck, 2007, S. 12-13).

Ein erster Schritt besteht in der Festlegung der angemessen Erhebungsmethode, die aus vielen Varianten der qualitativen Befragung auszuwählen ist (Bortz & Döring, 2006, S. 309). Diese ergibt sich einerseits aus dem Forschungsinteresse, denn es ist ein hoher Realitätsbezug zu erwarten, der sich in Erinnerungen und Reflexionen vergangener oder gegenwärtiger Ereignisse ausdrückt, sodass Sinneseindrücke und Wahrnehmungen aus dem (gesamten) Arbeitsleben der Befragten in den Fokus rücken (Wiedemann, 1987, zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S. 309). Infolgedessen ist anzunehmen, dass die Antworten der Befragten eine hohe Komplexität durch indirekte und unbewusste Zusammenhänge aufweisen, sowie zu einem wesentlichen Anteil implizites Erfahrungswissen beinhalten, vor allem mit Berücksichtigung dessen, dass die Informationen oder Erkenntnisse den Befragten nicht zwangsläufig gewiss sind und während des Befragungsprozesses zumeist durch den oder die Befragten selbst erst strukturiert werden (Bortz & Döring, 2006, S. 309). Aufgrund dieses wahrscheinlich lückenhaften Bewusstseinsgrades ist es plausibel, dass im Laufe der individuellen Befragung diskrepante Aussagen oder (unbewusste) Widersprüche von den interviewten Mitarbeitenden geäußert werden können, denn mit der Untersuchung nach der Art und Weise der Bewältigung der eigenen Arbeit und den betrieblichen Anforderungen an eine Subjektivierung dieser Arbeit nimmt die Forschende auf ein theoriegestütztes Konzept Bezug, welches entweder „nicht unbedingt dem Alltagsverständnis der [Befragten entspricht] oder diesen auch gar nicht

bekannt“ (Bortz & Döring, 2006, S. 302) ist. Übertragen auf das Forschungsvorhaben kann das bedeuten, dass eine direkte Frage nach einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit wenig sinnvoll ist, da das Konzept der Subjektivierung dem Befragten nicht zwangsläufig geläufig ist und damit auch der Anspruch an eine solche Bewältigung der Arbeit womöglich nur unwissentlich wahrgenommen wird. Das kann darin münden, dass durch die Reflexion und Verbalisierung persönlicher Erfahrungen[104] im Rahmen der Befragung Meinungen, Einstellungen und persönliche Wahrnehmungen ermittelt werden, die individuelle, aber auch unbewusste Deutungen und subjektive Relevanzsysteme der Befragten abbilden, welche zum Teil erst während des Befragungsprozesses entwickelt werden und selbst zutage treten können (Bortz & Döring, 2006, S. 308; Mayring, 2002, S. 66; Yin, 2014, S. 106, S. 111, S. 113). Durch ein „kommunikatives Nachvollziehen der subjektiven Weltsicht und inneren Gründe der Akteure[105]“ (Bortz & Döring, 2006, S. 301) können diese Wahrnehmungen und Deutungen der Befragten schließlich verstanden und reproduziert werden, sodass diese Aspekte in der Konzeption der Befragung entsprechend Berücksichtigung finden müssen[106].

Da die Forschungsfrage somit Themenbereiche betrifft, die ein aktives, individuell zugeschnittenes Eingreifen der Interviewenden erfordern, weil sie auf den Informationsstand, die Äußerungsbereitschaft und die Verbalisationsfähigkeit der Befragten abgestimmt sein müssen und zudem eine vertraute und persönliche Atmosphäre erfordern, werden Gruppeninterviews als ungeeignet eingeschätzt (Bortz & Döring, 2006, S. 242). Stattdessen wird das Einzelinterview aufgrund der erwarteten persönlich bedeutsamen Erfahrungen der Befragten als am besten geeignet

[104] Da die Befragung in dieser Argumentation einen hohen Subjektbezug aufweist, begreifen Gläser und Laudel (2006) jede Form der Befragung als Experteninterview, weil es um die Methoden für eine rekonstruierende Untersuchung geht, denn die Interviewpartner gelten als Experten für die zu rekonstruierenden sozialen Prozesse und werden dahingehend auch nach Informationen darüber befragt (S. 102).

[105] Davon ausgehend ergibt sich für diese Fallstudie, dass sich im Rahmen der Befragung eine Perspektive auf den Forschungsgegenstand erschließen lässt, die der Forschenden auf andere Weise nicht zugänglich gewesen wäre (Dörner, 2012, S. 321, S. 323; Gläser & Laudel, 2006, S. 9, S. 101-102; Kaya, 2006, S. 57-58).

[106] Auf diese Weise wird dem interpretativen Paradigma Rechnung getragen, indem von den befragten Mitarbeitenden das „Bild des selbstbestimmten, sinnvoll handelnden Menschen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 301) vertreten wird, der seine Lebenswelt reflektiert (Bortz & Döring, 1995, S. 274; Gläser & Laudel, 2006, S. 38; Lamnek, 2005, S. 329; Witzel, 1985, S. 230).

eingeschätzt, da so eine vertrauliche und intime Atmosphäre geschaffen werden können (Bortz & Döring, 2006, S. 236, S. 309; Gläser & Laudel, 2006, S. 39; Lamnek, 2005, S. 331, S. 346). Demzufolge ist eine für den Fall geeignete Variante des Einzelinterviews zu bestimmen, welche die Beantwortung der Forschungsfragen zielgerichtet ermöglicht, und eine große Offenheit gewährleistet, wobei das aufgrund der Vielfalt an Konzepten und Vorschlägen herausfordernd sein kann (Bortz & Döring, 2006, S. 315; Gläser & Laudel, 2006, S. 37f.; Yin, 2014, S. 106). Im Hinblick auf den Fall bedeutet das, dass die Fallauswahl mit einzubeziehen ist, denn die Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung werden im Hinblick auf das Forschungsinteresse und die vorgenommene Falldefinition und -abgrenzung interviewt, sodass die Forschungsfragen einen Hinweis auf die Relevanz der Informationen liefern (Yin, 2014, S. 31). Das heißt, dass ausschließlich die Bewältigung des Berufslebens im Interesse der Forschenden ist und damit andere Aspekte, die in keinem Zusammenhang mit der Bewältigung der Arbeit stehen, nicht im Fokus sind[107]. Andererseits darf dieser Fokus nicht mit einer Verengung oder Eingrenzung im Forschungsprozess einhergehen, sondern die angestrebte Offenheit im Forschungsprozess kann durch die Festlegung von spezifischen Kriterien und aufgrund der Einhaltung methodischer Anforderungen dennoch gewährleistet werden[108] (Bortz & Döring, 2006, S. 308; Gläser & Laudel, 2006, S. 127; Lamnek, 2005, S. 106, S. 345; Mayring, 2002, S. 66; Yin, 2014, S. 106). Übertragen auf den Fall bedeutet das, dass die Forschende im Rahmen der Befragungen stets „dazu gezwungen [ist], das komplexe kommunikative *Kontinuum von Offenheit und Strukturierung* bewusst (!) auszugestalten“ (Kruse, 2015, S. 149) und so viel Offenheit wie möglich, aber so viel Strukturierung wie nötig einzubringen (Gläser & Laudel, 2006, S. 127; Kruse, 2015, S. 149; Lamnek, 2005, S. 106). Daraus ergibt sich,

[107] Das gilt bis auf die Ausnahme des Aspekts zur Vereinbarkeit von Beruflichem und Privatem, da das im Rahmen des Vorwissens als eine subjektivierungsbezogene Anforderung für den Mitarbeitenden dargestellt wurde (siehe Kap. 2.1).

[108] Dennoch wendet Kruse (2015) dazu ein, dass der Forschungsprozess nie vollumfassend offen ist, sondern stets mit einer gewissen Strukturierung einhergeht, denn es lässt sich zwar im Zuge einer nicht direktiven Gesprächsführung, sowie hörerorientierten und erzählgenerierenden Fragen oder Stimuli eine offene Gesprächsatmosphäre erzeugen, die dazu beiträgt, dass die Frage so wenig Einfluss wie möglich auf den Inhalt der Antwort ausübt und der Befragte weitgehend das monologische Rederecht und die Entscheidung über den Inhalt seiner Antwort innehat, weshalb Offenheit diesbezüglich eher eine regulative Idee ist (Kruse, 2015, S. 148; Gläser & Laudel, 2006, S. 127).

dass die voll standardisierte Befragung nicht zielführend ist, da nicht alle Antwortmöglichkeiten abgebildet werden können und außerdem durch solche Vorgaben Verzerrungen entstehen können, weil dem Befragten auf diese Weise bestimmte Erwartungen seitens des Interviewenden suggeriert werden oder dieser meint, die Antworten geben zu müssen, die die Forschende hören möchte. Auf diese Weise könnte eine Unvoreingenommenheit im Forschungsprozess nicht sichergestellt werden (Bortz & Döring, 2006, S. 238; Lamnek, 2005, S. 106).

Demgegenüber wird die nicht standardisierte Befragung ebenso als nicht zielführend eingeschätzt, denn so sprechen die Befragten zwar ohne Einflussnahme, jedoch kann nicht sichergestellt werden, dass die Forschungsfragen auch tatsächlich beantwortet werden. Das ist gerade insofern problematisch, da die Subjektivierung von Arbeit ein vielschichtiges und komplexes Phänomen ist, sodass es sinnvoll ist, einen roten Faden festzulegen, der Eckpunkte dieses Phänomens definiert und damit garantiert, dass diese auch in der Befragung Erwähnung finden, indem mögliche Verzerrungen aufgrund einer lückenhaften Erinnerung des Befragten durch strukturierende Leitfragen reduziert werden können (Bortz & Döring, 2006, S. 238, S. 308; Yin, 2014, S. 106, S. 110-113 und siehe Kap. 2.1.).

Demnach wird es als folgerichtig angesehen, eine Variante der Einzelbefragung zu wählen, bei der von der Interviewenden ausgehende Fragen und Impulse zu einem gewissen Grad festgelegt sind, der Interviewpartner jedoch frei in seinen Antworten bleibt (Bortz & Döring, 2006, S. 237-238, S. 308; Gläser & Laudel, 2006, S. 38-39). Durch dieses Vorgehen kann gewährleistet werden, dass Erkenntnisse gewonnen werden, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen, auch wenn sie den Befragten möglicherweise (noch) nicht bewusst sind[109] (Bortz & Döring, 2006, S. 309). Durch den Anspruch an eine größtmögliche Offenheit gegenüber den gegebenen Antworten kann damit ein Hauptmerkmal qualitativer Interviews sichergestellt werden, sodass die Befragten weitgehend ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und von außen an

[109] da nicht davon auszugehen ist, dass „der interessierende Sachverhalt überhaupt im subjektiven Erleben repräsentiert ist bzw. mit welchem kognitiven Aufwand für die Respondenten eine Befragung verbunden ist, denn manche Erlebnisse sind schwer erinnerbar, schwer erklärbar oder unbewusst“ (Bortz & Döring, 2006, S. 309).

sie herangetragene theoretische Vorannahmen ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen ausdrücken können (Bortz & Döring, 2006, S. 308; Kruse, 2015, S. 148).

Gemäß Gläser und Laudel (2006) treffen auf diese methodischen Anforderungen das Leitfadeninterview und das narrative Interview zu. Für diese Fallstudie wird die leitfadengestützte Variante als am besten geeignet erachtet, da Vorannahmen eingebracht werden, aber gleichzeitig narrative Anteile enthalten sein können (S. 39-40; Lamnek, 2005, S. 364; Kruse, 2015, S. 151). Obwohl das Leitfadeninterview die gängigste Form der qualitativen Befragung darstellt, gilt es gleichermaßen als Sammelbegriff für verschiedene Varianten, bzw. Unterkategorien und wird zudem in den Methodenhandbüchern nicht einheitlich kategorisiert[110] (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Bortz & Döring, 2006, S. 314; Flick, 1999, S. 94-108). Alle Beschreibungen und Varianten eint aber, dass Leitfadeninterviews mit vorgegebenen Themen arbeiten, die im Rahmen eines vorbereiteten, aber anpassbar einsetzbaren Fragenkatalogs im Interviewprozess eingesetzt werden und im Sinne einer „guided [conversation]" (Yin, 2014, S. 110) ablaufen (Bortz & Döring, 2006, S. 315; Gläser & Laudel, 2006, S. 39-40). Das bedeutet, dass weder die Formulierung noch die zuvor festgelegte Reihenfolge der Fragen verbindlich anzuwenden ist, sondern flexibel in den Gesprächsfluss eingebracht werden kann, wenn etwa der Interviewpartner von selbst auf bestimmte Themen zu sprechen kommt (Gläser & Laudel, 2006, S. 39-40). Darüber hinaus gibt es der Interviewenden Spielraum, sich der individuellen Interviewsituation besser anzupassen, indem auch Themen eingebracht werden können, die bei der Leitfadenkonzeption noch nicht antizipiert wurden oder ad-hoc Fragen gestellt werden, um unerwartete Erkenntnisse zu gewinnen, die aber zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Bortz & Döring, 2006, S. 314; Gläser & Laudel, 2006, S. 39-40). Die Verfolgung des Leitfadens und der darin angesprochenen Themen stellt wiederum sicher, dass ein Gerüst für die Datenerhebung und -analyse besteht, womit die Ergebnisse der Interviews vergleichbar werden (Bortz & Döring, 1995, S. 289; Bortz & Döring, 2006, S. 314).

[110] So zählt es bei Gläser und Laudel (2006) zu den nicht-standardisierten Interviewformen, während Bortz und Döring (2006) es als halb-standardisierte Form des Interviews begreifen (Gläser & Laudel, 2006, S. 39-40; Bortz & Döring, 2006, S. 239).

Hinsichtlich der verschiedenen Ausführungen des Leitfadeninterviews fiel die Wahl auf das problemzentrierte Interview, da es aus methodischer Sicht weitgehend offen angelegt, aber dennoch zielorientiert fragend ausgerichtet ist (Lamnek, 2005, S. 383). So lassen sich weiterführend verschiedene Argumente anführen, die die Eignung des problemzentrierten Interviews für diese Fallstudienanalyse belegen: Das Prinzip der Offenheit wird garantiert, indem die Einstellungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Befragten durch Narrationen angeregt werden, sodass beim problemzentrierten Interview das Erzählprinzip im Vordergrund steht, womit „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, S. 1) ermöglicht wird (Kruse, 2015, S. 154; Lamnek, 2005, S. 725). Diese Offenheit kommt der methodologischen Fundierung entgegen, denn das problemzentrierte Interview „lehnt sich weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der "Grounded Theory" ... an[111]“ (Witzel, 2000, S. 2). So eignet sich das problemzentrierte Interview für den vorliegenden Fall besonders, da sich Forschende dem Forschungsgegenstand möglichst unvoreingenommen nähern und diesen erfassen können, denn die „Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit bleibt dem Befragten allein überlassen. Mit den völlig offenen Fragen wird lediglich der interessierende Problembereich eingegrenzt und ein erzählgenerierender Stimulus angeboten“ (Lamnek, 2005, S. 364-365; Kruse, 2015, S. 153-154; Lamnek, 2005, S. 364, S. 725; Witzel, 2000, S. 1). Davon ausgehend entspricht das problemzentrierte Interview dem forschungspragmatischen Umgang mit theoriegestützten Vorannahmen, denn auch für das problemzentrierte Interview gilt die Prämisse, dass Vorwissen des Forschenden nicht umfänglich ausgeklammert werden kann, sondern unvermeidbar und damit offenzulegen ist (Kruse, 2015, S. 154; Witzel, 2000, S. 2 und siehe Kap. 3.1). Zudem bildet es die Basis für Frageideen im Rahmen des Dialogs im Interviewverlauf, da es sich im Leitfaden abbildet, bzw. darauf rekurriert (Kruse, 2015, S. 153-154; Lamnek, 2005, S. 364, S. 382).

[111] Infolgedessen ist das problemzentrierte Interview hypothesengenerierend ausgelegt, aber in der Weise, dass ein bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen der Befragten modifiziert, bestätigt oder revidiert werden kann (Lamnek, 2005, S. 364, S. 383, S. 725).

Des Weiteren können die Forschungsfragen nach der individuellen Bewältigung des betrieblichen Anspruches an eine Subjektivierung der Arbeit und nach der Rolle der Führungskraft anhand des problemzentrierten Interviews beantwortet werden, denn die durch die Interviewende angeregten Narrationen werden durch ein auf einen Leitfaden bezogenes Nachfragen ergänzt, sodass anhand dieser Erhebungsmethode eine Kommunikationsstrategie implementiert wird, die auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht der Befragten abzielt (Bortz & Döring, 2006, S. 315; Flick, 1999, S. 105-106, S. 135; Flick, 2002, S. 138; Lamnek, 2005, S. 364, S. 383; Witzel, 2000, S. 1). Infolgedessen wird damit eine problemzentrierte Forschungstechnik etabliert, bei der die Forschende die eingebrachten Vorannahmen von objektiven Rahmenbedingungen und Entwicklungslinien der Subjektivierung von Arbeit bei Bedarf aufgreift und im Interviewprozess reflektiert, um die im Gesprächsverlauf geäußerten Explikationen und Verarbeitungsformen gesellschaftlicher Realität verstehend nachzuvollziehen und so in der Lage zu sein, inhaltsbezogene Nachfragen zu äußern, die am Problem orientiert sind. Das macht es möglich, die Kommunikation im Interview auf die Rahmenbedingungen und Aspekte der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitsumfeld und der daran Beteiligten weiter zuzuspitzen und immer wieder darauf zurückzukommen (Flick, 1999, S. 105-106; Lamnek, 2005, S. 363; Kruse, 2015, S. 153-154; Witzel, 1985, S. 230; Witzel, 2000, S. 1-3).

Des Weiteren ist das problemzentrierte Interview gegenstandsorientiert, was bedeutet, dass die gewählte Methode am Forschungsgegenstand ausgerichtet, sowie flexibel entwickelt und modifiziert wird, um auf diese Weise den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes Rechnung zu tragen[112] (Flick, 1999, S. 105-106; Witzel, 1985, S. 232; Witzel, 2000, S. 3). Für diese Fallstudienanalyse betrifft das eine flexible Anwendung von Gesprächstechniken im Interviewprozess, denn den „Erfordernissen des Aufbaus einer befragtenzentrierten Kommunikationssituation folgend kann der Interviewer je nach der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität und Eloquenz der Befragten stärker auf

[112] Für die vorliegende Fallstudienanalyse ist zu prüfen, ob es zielführend wäre, die Befragung mit weiteren Methoden zu verknüpfen, um einen angemessenen Zugang zu den Handlungs- und Bewusstseinsanalysen der Befragten zu gewährleisten (Witzel, 1985, S. 232; Witzel, 2000, S. 3). In diesem Fall ist das aber nicht angebracht, da andere Methoden nicht für das Forschungsinteresse geeignet sind.

Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen im Dialogverfahren setzen“ (Witzel, 2000, S. 3). Für diesen Fall bedeutet das, dass jedes Interview auf die individuelle Gesprächssituation und den Befragten angepasst wird, sodass keine Befragung gleich verläuft, um möglichst umfängliche, gegenstandsbezogene Erkenntnisse zu gewinnen.

Schließlich ist das problemzentrierte Interview prozessorientiert in der Gesamtgestaltung des Forschungsablaufes, denn es „geht um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine sorgfältige und schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herausschälen“ (Witzel, 1985, S. 233). Des Weiteren ist es prozessorientiert im verfolgten Gegenstandsverständnis, der Entwicklung des kommunikativen Austausches[113] und des Verstehensprozesses[114] sowie in der kontrollierten Absicherung und Erweiterung der Interpretation im wissenschaftlichen Kontext (Witzel, 1985, S. 234-235). Das kommt in den Interviews bei der Mail AG in der Weise zum Tragen, dass die Forschende in jedem Interviewgespräch die Möglichkeit hat, offen mit inhaltlichen Redundanzen, Widersprüchen oder Korrekturen, die von den Befragten geäußert werden, umzugehen und diese durch Nachfragen aufzudecken oder zu klären, sodass „bereits im Erhebungskontext Verstehensprozesse durch den Interviewer [entstehen, die] Ergebnisse in Form einer Art Vorinterpretation [schaffen] und damit die anschließende systematischere, kontrollierte eigentliche Interpretationsphase“ (Witzel, 1985, S. 234) vorbereiten. Das schafft die Grundlage, um anhand der dokumentarischen Methode einen Verstehensprozess entwickeln zu können (Witzel, 1985, S. 234, 235; Witzel, 2000, S. 3-4).

[113] Das äußert sich gemäß Witzel (2000) so, dass „der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird“ (S. 3), sodass daraufhin eine Atmosphäre der Vertrautheit und Offenheit entsteht, weil sich die Befragten in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dadurch wird ein Vertrauensverhältnis geschaffen, welches die Erinnerungsfähigkeit des Interviewten fördert und diesen zur Selbstreflexion motiviert (S. 3; Flick, 1999, S. 105-106; Lamnek, 2005, S. 383).

[114] Aufgrund dessen, dass die Befragten ihre subjektive Wahrnehmung und Problemsicht ohne Einschränkungen explizieren können, entwickeln sich im Interviewverlauf stets neue Facetten oder inhaltliche Ergänzungen, sodass Widersprüche, Redundanzen oder Korrekturen an vorangegangenen Aussagen auftreten können, die durch Nachfragen des Interviewenden geklärt oder konkretisiert werden können (Witzel, 2000, S. 3-4).

Die Zuverlässigkeit der erhaltenen Daten ist dabei einerseits von der Konstruktion und andererseits von der Verwendung des Leitfadens im individuellen Interviewfall abhängig (Gläser & Laudel, 2006, S. 37). So ist bei der Erstellung des Leitfadens zu berücksichtigen, dass die Fragen und Erzählanreize in der Weise formuliert sind, dass beide Seiten in ihren Ansichten über den Frageninhalt übereinstimmen und dass keine Verteidigungs- oder Rechtfertigungshaltung bei den Befragten erzeugt wird, denn daraus können Verzerrungen im Interview hervorgehen (Gläser & Laudel, 2006, S. 37; Yin, 2014, S. 106, S. 110-113). Das kann beispielsweise anhand der verwendeten Fragewörter gesteuert werden, da gemäß Yin (2014) Fragen, die mit „Warum" eingeleitet werden, eine solche Rechtfertigungshaltung begünstigen, während „Wie-Fragen" (S. 110) das nicht tun. Darüber hinaus ist es bei der Verwendung des Leitfadens im individuellen Befragungsfall von Bedeutung, wie dieser in den Gesprächsverlauf eingebunden wird, denn er „hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen" (Witzel, 1985, S. 236; Flick, 2002, S. 135; Witzel, 2000, S. 4). Insofern entscheidet die individuelle Verwendung des Leitfadens darüber, welcher Grad an Offenheit im Interview erreicht wird, denn es ist zu beachten, dass eine anregende und offene Gesprächsatmosphäre, sowie ein interessierter Austausch mit dem Befragten etabliert wird, in der aber die im Leitfaden „als eine Art Hintergrundfolie" (Witzel, 1985, S. 236) formulierten Gesprächsanreize und Fragen ausreichend berücksichtigt werden, sowie eine Sicherheit und Zielgerichtetheit im Verlauf des Gesprächs vermittelt werden, sodass es nicht als informelles Gespräch unter Freunden aber auch nicht als reines Frage-Antwortspiel geführt wird (Cropley, 2005, S. 100; Flick, 2002, S. 135; Gläser & Laudel, 2006, S. 127; Witzel, 1985, S. 236-237). Das stellt wiederum hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Interviewenden im Hinblick auf eine kluge und sensible Gesprächsführung und gleichzeitige Verfolgung der Forschungsziele [115] (Witzel, 1985, S. 237).

[115] Diese Aspekte sind bei der Gesprächsführung und bei der Entwicklung des Leitfadens zu berücksichtigen, um Verzerrungen möglichst zu minimieren und einen erfolgreichen Interviewverlauf zu ermöglichen.

Aufgrund dessen richtet sich die Konstruktion des Leitfadens an den von Lamnek (2005) skizzierten Phasen eines problemzentrierten Interviews aus und umfasst zu Beginn ein „Erzählbeispiel" (S. 365), bzw. eine „**vorformulierte Einleitungsfrage** [die als] ... ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem" (Witzel, 2000, S. 5) fungiert. Eine solche Einleitungsfrage greift Elemente oder Situationen des Alltags der Befragten auf, sodass damit eine narrative Phase eingeleitet wird, die im weiteren Verlauf durch Frageideen zur Einleitung bestimmter Themenbereiche unterstützt wird (Flick, 2002, S. 138; Lamnek, 2005, S. 340, S. 365; Witzel, 2000, S. 4). Diese erzählgenerierende Einstiegsfrage ist möglichst offen zu formulieren, um das Gespräch so gestalten zu können, dass es für den Befragten wie eine leere Seite wirkt, welche mit den eigenen Worten, Gedanken und Wahrnehmungen befüllt werden kann[116] (Lamnek, 2005, S. 340; Witzel, 2000, S. 5-6). Daran schließt sich die Phase der spezifischen Sondierung an, die darauf ausgelegt ist, die Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten der Befragten nachzuvollziehen[117] (Lamnek, 2005, S. 365-366; Witzel, 2000, S. 6-7). Das kann durch bestimmte Fragetechniken gefördert werden, wie die Zurückspiegelung[118], die Verständnisfrage[119] oder die Konfrontation mit Widersprüchen, Ungereimtheiten und Unerklärtem, wobei diese nur mit Bedacht im Rahmen eines guten Vertrauensverhältnisses zum Befragten gewählt werden sollte, da es sonst Rechtfertigungen auf der Seite des Befragten provozieren und das Interviewklima gefährden würde (Lamnek, 2005, S. 365-366). Bei der Erstellung des Leitfadens werden diese Prämissen berücksichtigt, sodass auf diese Weise wesentliche methodische Aspekte des qualitativen Interviews abgesichert werden, wie die Flexibilität und Reflexivität von Gegenstand und Analyse. Außerdem ermöglicht ein solcher

[116] Die Interviewende nimmt die von den Befragten genannten thematischen Aspekte auf, um durch gezielte Nachfragen den in der Sequenz eingeführten roten Faden weiterzuführen und zu präzisieren. Gleichzeitig spiegeln diese Nachfragen den angestrebten Detaillierungsgrad der besprochenen Thematik wider (Witzel, 2000, S. 5).

[117] Dabei kann theoriegestütztes Vorwissen eingebracht werden, ohne dass die Perspektive der Befragten davon überlagert wird, sodass es möglich wird, neue, unbekannte Muster und Erkenntnisse aufzudecken (Lamnek, 2005, S. 365-366; Witzel, 2000, S. 6-7).

[118] Die Interviewende mit seinen eigenen Worten ein Interpretationsangebot, welches durch den Befragten kommunikativ validiert wird (Lamnek, 2005, S. 365-366; Witzel, 2000, S. 6-7).

[119] Anhand der Verständnisfrage können widersprüchliche Antworten oder ausweichende Äußerungen thematisiert und bereinigt werden, sodass die Interviewende zu gültigeren und präziseren Informationen gelangt (Lamnek, 2005, S. 365-366; Witzel, 2000, S. 6-7).

Leitfadenaufbau eine gelöste Kommunikation, sowie einen persönlichen Zugang zu den Befragten über bestimmte Sachverhalte oder Sozialisationsprozesse, um von diesen möglichst offene und ehrliche Antworten zu erhalten und kommunikative Hürden zu verringern (Lamnek, 2005, S. 350-351). Eine Option hierfür sind Ad-hoc Fragen, welche ergänzend darin unterstützen, verdeckte Aspekte und Haltungen freizulegen und im vorliegenden Fall zur Anwendung kommen (Flick, 2002, S. 138; Lamnek, 2005, S. 366; Witzel, 2000, S. 4-5).

Ausgehend von diesen methodischen Anforderungen werden für die Durchführung der problemzentrierten Interviews folgende vorbereitende Schritte umgesetzt: Zunächst ist das auszuwertende Material festzulegen. Dieses umfasst alle Interviewtransskripte der persönlichen Befragungen, die mit Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung geführt werden. Das Gesprächsangebot wird allen 35 Mitarbeitenden der Abteilung unterbreitet, sodass jeder Interessierte, der sich bei der Forschenden meldet, zu einem Interview eingeladen wird. Dieses Vorgehen ist methodisch vertretbar, birgt jedoch Herausforderungen, da die Zielsetzung, ein möglichst zutreffendes Set an relevanten Handlungsmustern in einer sozialen Situation zu identifizieren, so nicht ohne Weiteres sichergestellt werden kann, denn es kann der Fall eintreten, dass nur bestimmte Personen mit bestimmten Deutungsmustern die Bereitschaft zu einem Interview signalisieren und damit andersgeartete Deutungsmuster gegebenenfalls nicht erfasst werden können[120] (Kruse, 2015, S. 625; Lamnek, 2005, S. 384; Mayring, 1995a, S. 43). Aufgrund der Tatsache, dass die Forschende von der freiwilligen Rückmeldung und geäußerten Bereitschaft der untersuchten Mitarbeitenden abhängig ist, liegt die erreichte Anzahl der Interviews jedoch nicht in deren Einflussbereich, sodass ausschließlich die Anzahl der bereitwilligen Mitarbeitenden über die Anzahl an geführten Interviews entscheidet.

Der nächste vorbereitende Schritt besteht in der Konstruktion des Gesprächsleitfadens. Auf einen der mündlichen Erhebung vorgelagerten

[120] Gläser und Laudel (2006) schlagen diesbezüglich vor, eine solche Situation zu vermeiden, indem möglichst viele Interviews geführt werden, denn wenn jeder Akteur über einen spezifischen (u.U. nur kleinen) Teil an Informationen verfügt, können diese Informationen durch eine große Anzahl an Interviews zusammengebracht werden, was die Ergebnisse zusätzlich stärker absichert. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass eine geringe Anzahl von Interviews nicht ausreicht, um die benötigten Informationen zu sammeln (S. 102).

Kurzfragebogen wird verzichtet, da es nicht als zielführend angesehen wird, aufschlussreiche Erkenntnisse darüber abzufragen, da die Subjektivierung der Arbeit unbewusst ist oder nur partiell von den Befragten reflektiert wird. Dementsprechend folgt unmittelbar die Entwicklung des Leitfadens, der die Interviewgespräche flankiert und das Hintergrundwissen der Forschenden organisiert (Flick, 2002, S. 135; Witzel, 1985, S. 236; Witzel, 2000, S. 4). Dafür werden die Forschungsfragen in der derselben Weise in Unterfragen überführt, wie es in der vorangegangenen Fallstudie bei der Ohm AG erfolgte (Gläser & Laudel, 2006, S. 37, S. 110; Kaiser, 2014, S. 55 und siehe Kap. 3.3.2.1). Folglich sind in einer ersten Stufe dieses Operationalisierungsprozesses die Dimensionen zu definieren, welche das untersuchte Phänomen beobachtbar machen (siehe Abbildung 5). Diese leiten sich aus den beiden Forschungsfragen ab:

- Wie gehen Mitarbeitende der untersuchten Software-Entwicklungsabteilung der Mail AG mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit um?
- Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte dabei einnehmen?

Diese Fragen sollen nicht nur die beiden Betrachtungsperspektiven des Mitarbeitenden (Mikro-Ebene) und der Führungskraft (Meso-Ebene) einschließen, sondern es soll rückbezüglich auf die Strategie der Fallauswahl auch die Makroebene des betrieblichen Arbeitsumfeldes berücksichtigt werden, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Rechnung zu tragen. Dazu wird das Erkenntnisinteresse zunächst auf die Mikroebene gerichtet, indem die persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen des Mitarbeitenden zur täglichen Bewältigung seiner Arbeit in Erfahrung gebracht werden, um darauf aufbauend zu verstehen, wie die Führungskraft und das betriebliche Arbeitsumfeld darauf Einfluss nehmen (Alheit, 1999, S. 10-11; Gläser & Laudel, 2006, S. 94; Ludwig, 2005a, S. 51 und siehe Kap. 3.3.1.1). Daher werden folgende inhaltlich abgrenzbare Unterfragen formuliert:

- Wie reagieren die befragten Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung der Mail AG auf den betrieblichen Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln?
- Welche Rolle spielt das betriebliche Arbeitsumfeld für die befragten Mitarbeitenden in der Auseinandersetzung mit diesem Anspruch?

- Welche Rolle spielt die Führungskraft für die befragten Mitarbeitenden in deren Auseinandersetzung mit diesem Anspruch?

In Ableitung dessen ergeben sich folgende Analysedimensionen aus den dargestellten Unterfragen:

- Persönliche Bewältigung des Anspruches an ein subjektivierendes Arbeitshandeln (entspricht der Frage: „Wie reagieren die befragten Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung der Mail AG auf den betrieblichen Anspruch an ein subjektiviertes Arbeitshandeln?“)
- Die Rolle des Arbeitsumfeldes bei der individuellen Bewältigung des Anspruches an ein subjektivierendes Arbeitshandeln (entspricht der Frage: „Welche Rolle spielt das Arbeitsumfeld für die befragten Mitarbeitenden in der Auseinandersetzung mit diesem Anspruch?“)
- Die Rolle der Führungskräfte bei der individuellen Bewältigung des Anspruches an ein subjektiviertes Arbeitshandeln (entspricht der Frage: „Welche Rolle spielt die Führungskräfte für die befragten Mitarbeitenden in deren Auseinandersetzung mit diesem Anspruch?“)

Um aus diesen drei Dimensionen Fragenkomplexe ableiten zu können, welche die empirische Überprüfung der Ausprägung der einzelnen Dimensionen absichert, wird auf die theoretischen Vorannahmen Bezug genommen[121] (Kaiser, 2014, S. 57 und siehe Kap. 2.1-2). Der einleitend dargestellte Forschungsstand und die Skizzierung der Kernelemente haben offenbart, dass die Subjektivierung von Arbeit zwar betrieblich induziert wird, aber ausschließlich vom Mitarbeitenden ausgeht und sich damit einer Verordnung (durch Andere) entzieht (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518 und siehe Kap. 2). Dieses Dilemma wird in der Operationalisierung der Forschungsfragen und der Aufschlüsselung der drei Dimensionen reflektiert, denn auf der Seite des Mitarbeitenden steht damit im Fokus, inwiefern dieser dazu in der Lage, bzw. dazu motiviert ist, seine Arbeit gemäß den Anforderungen zu bewältigen, die aus dem Anspruch an eine Subjektivierung hervorgehen. Im Hinblick auf den

[121] Ein solches Vorgehen ist aus forschungspraktischer Sicht zielführend, denn Befragungen lassen sich ohne ein zuvor entwickeltes theoretisches Vorverständnis nur bedingt konzipieren und umsetzen (Lamnek, 2005, S. 385). Dazu kommt, dass ein theoretisches Vorverständnis der Interviewenden die Ausbeute im Interview erhöht, da sie die Fragen, Nachfragen und Ad-hoc Fragen mit einer angemessenen Differenziertheit und Zielgerichtetheit formulieren kann (Franz & Kopp, 2004, S. 56).

Einfluss des Arbeitskontextes ist wiederum anzunehmen, dass dadurch festlegt wird, wie sich das in der täglichen Arbeit äußert und auf welche Weise die Arbeit zu bewältigen ist (siehe Kap. 2.1). Beide Aspekte sind bei der Befragung zu berücksichtigen und ergänzend durch die Analyse der Rolle der Führungskraft zu eruieren.

Die erste Dimension, welche die persönliche Bewältigung des Anspruches an ein subjektiviertes Arbeitshandeln fokussiert, rückt demnach die Bereitschaft des Mitarbeitenden dazu und eine Umsetzung dieses Anspruches in dessen Arbeitshandeln in den Mittelpunkt. Für den Mitarbeitenden äußert sich das bezugnehmend auf das eingebrachte Vorwissen so, dass dieser in überdurchschnittlichem Maß seine persönlichen Potenziale und Fähigkeiten (wie etwa Haltungen, Motive oder Gefühle) aber auch sein Wissen umfassend, kontinuierlich und gemäß den betrieblichen Ansprüchen in den Arbeitsprozess einbringt (Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 57, S. 65; Moldaschl, 2002, S. 30; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 12, S. 216; Rastetter, 2006, S. 185; Voß, 2003, S. 5, S. 8). Infolgedessen treten eine gestiegene Eigenverantwortlichkeit, Selbststeuerung und Selbstbestimmtheit des Mitarbeitenden in den Vordergrund, weil es in dessen persönlicher Verantwortung liegt, immer komplexere Aufgaben eigenständig zu strukturieren und unter Einbeziehung aller persönlichen Ressourcen erfolgreich zu erfüllen, aber auch eigenverantwortlich seine Fähigkeiten so zu entwickeln, dass es den größtmöglichen betrieblichen Nutzen hat (Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 60-61, S. 65; Pongratz & Voß, 2003, S. 12-13; Rastetter, 2006; Voß, 2003, S. 5). Damit ist ein Schwerpunkt der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit aus der Sicht des Mitarbeitenden die selbstgesteuerte und selbstbestimmte Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Potenzialen, sowie die Erweiterung von persönlichem Wissen nach den betrieblichen Anforderungen (Kleemann et al., 2002, S. 67). Daraus ergeben sich Ansatzpunkte für die Formulierung von Fragenkomplexen des zu entwickelnden Leitfadens: So ist zu erfragen, in welcher Weise sich der Mitarbeitende im Rahmen der Bewältigung der eigenen Arbeit in diese (mit seinen Fähigkeiten und seinem Wissen) einbringt. Ergänzend ist zu fragen, in welcher Weise er seine Fähigkeiten und sein Wissen eigenverantwortlich weiterentwickelt.

Des Weiteren zeigt die Aufarbeitung des eingebrachten Vorwissens, dass die Auswirkungen der Subjektivierung der Arbeit auf die Mitarbeitenden und ihre Lebensgestaltung in der wissenschaftlichen Debatte unterschiedlich bewertet werden. Es herrscht Einigkeit darüber, dass sich die ehemals separaten Lebensbereiche „Beruf" und „Privatleben" zusehends vermischen, was an die Mitarbeitenden erhöhte Ansprüche an die persönliche Ausgestaltung dieses Verhältnisses setzt[122]. Jedoch wird kontrovers diskutiert, ob die Subjektivierung der Arbeit dem Mitarbeitenden neue Möglichkeiten der Beteiligung, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung eröffnet oder vielmehr dazu führt, dass der Mitarbeitende mit einer Überlagerung des Privatlebens durch die Arbeit und steigenden Erwartungen an die Leistung und Leistungsfähigkeit konfrontiert ist, in dessen Rahmen ein betrieblich induzierter Prozess der Selbstrationalisierung in Gang gesetzt wird (Kleemann et al., 2002, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511, S. 515; Meuser, 2004, S. 81-82; Moldaschl, 2002, S. 32; Steiger, 1999, S. 28; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 2; Voß & Weiß, 2005, S. 67 und siehe Kap. 2.1-3). Infolgedessen kann sich die Subjektivierung von Arbeit für den Mitarbeitenden begünstigend erweisen, indem er aufgrund erweiterter Handlungs- und Verantwortungsspielräume neue Freiheiten und Gelegenheiten der Selbstbestimmung in der Bewältigung seiner Arbeit erhält und diese für sich nutzen kann (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Lohr, 2003, S. 515; Moldaschl, 2002, S. 32; Pongratz & Voß, 2003, S. 216; Rastetter, 2006, S. 183, S. 185; Steiger, 1999, S. 28; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4). Auf der anderen Seite gehen damit neue Herausforderungen und steigende Belastungen für den Mitarbeitenden einher, denen sich dieser nicht entziehen kann, sodass sie als (Selbst-)Rationalisierungsstrategie wirkt, um die eigene Arbeitskraft und -fähigkeit effektiv an die betrieblichen Anforderungen anzupassen und sie damit bestmöglich zu erfüllen (Glißmann, 2002, S. 242-250; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 57-58, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz, 2000, Absatz 1-2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8,

[122] Im Zuge dessen ist der Mitarbeitende damit konfrontiert, das Nebeneinander von Beruf und Privatleben eigenverantwortlich auszugestalten und Arbeit von Nicht-Arbeit selbstständig voneinander abzugrenzen (Clement, 2003, S. 198; Jürgens & Voß, 2007, S. 6-8; Kleemann et al., 2002, S. 89; Meueler, 2002, S. 62; Pongratz, 2000, Absatz 1; Voß, 2001a, S. 10).

S. 216; Pongratz & Voß, 1998, S. 2; Rastetter, 2006, S. 184; Voß, 2001a, S. 8, S. 10; Voß, 2003, S. 2, S. 6, S. 8). Diese skizzierte Uneinigkeit zu den Auswirkungen der Subjektivierung von Arbeit bildet einen abschließenden Ansatzpunkt für einen Fragenkomplex der vorliegenden Dimension, indem danach zu fragen ist, wie die Mitarbeitenden die Bewältigung ihrer Arbeit wahrnehmen, was miteinschließt, ob sie diese als belastend empfinden oder ob sie positive Aspekte daraus ziehen.

Die zweite Dimension besteht in der Rolle des Arbeitsumfeldes und beschreibt damit die sozial erzeugten Momente der Bewältigung der Subjektivierung von Arbeit, welche in der Ausführung des eingebrachten Vorwissens dargestellt wurden (siehe Kap 2.). Demgemäß wird die Einschätzung und Reflexion des Mitarbeitenden im Hinblick auf den Einfluss seines Arbeitsumfeldes auf die Bewältigung seiner Arbeit in den Blick genommen. Diese sozial erzeugten Momente werden in der Ausgestaltung betrieblicher Strukturen und Prozesse und im sozialen Arbeitsumfeld des Mitarbeitenden vermutet, sodass nicht nur Fragen nach der Wahrnehmung der erweiterten betriebsseitigen Nutzung subjektiver Ressourcen in den Mittelpunkt rücken, sondern ebenso Fragen nach dem Einfluss der Zusammenarbeit von Relevanz sind, denn die Subjektivierung ist zwar als selbstreferentieller Prozess aufzufassen, welcher aber der Kooperation mit anderen bedarf (Kleemann, 2012, S. 7; Kleemann et al., 2002, S. 55; Lohr, 2003, S. 515-516). Rückbezüglich auf das in Kapitel 2 dargelegte Vorwissen zeigt sich außerdem, dass ein wesentlicher Aspekt dieser betriebsseitigen Nutzung der Ressourcen mit deutlich vergrößerten Handlungs- und Verantwortungsspielräumen einhergeht, die als bedingend für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit angesehen werden, da diese eine vergrößerte Autonomie der Mitarbeitenden verlangt (siehe Kap. 2.1-2). Mit Blick auf die Fachdebatte wird klar, dass widersprüchliche Ansichten zur Implementierung dieses Anspruchs in das soziale Gefüge des Arbeitsumfeldes bestehen, denn auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass sich der Mitarbeitende trotz steigender Verantwortlichkeiten zunehmend vom Betrieb distanziert und sich diesem weniger zugehörig fühlt (Kratzer et al., 2003, S. 38). Auf der anderen Seite wird betont, dass eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit nicht ohne den Austausch mit den Kollegen möglich ist, denn die Kontextualisierung und Erweiterung von individuellem Wissen erfordert eine Verknüpfung mit den persönlichen Erfahrungen anderer, sodass individuelle Deutungen von

Problemen diskutiert und kombiniert werden (Kleemann et al., 2002, S. 55; Lohr, 2003, S. 515-516; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 2.2). Auf dieser Grundlage ergeben sich mehrere Ansatzpunkte für Fragenkomplexe, welche diese Dimension inhaltlich abbilden. So ist zu erfragen, wie der Mitarbeitende die betrieblichen Ansprüche an sich wahrnimmt und wie er die ihm übertragenen Handlungs- und Verantwortungsspielräume einschätzt. Darüber hinaus bildet die Ausgestaltung der Zusammenarbeit einen weiteren Fragenkomplex ab.

Die letzte Dimension bildet die Rolle der Führungskraft. Da gerade der Einfluss der Führung auf die Entwicklung einer Subjektivierung der Arbeit ein Forschungsdesiderat darstellt, kann theoriegestütztes Vorwissen nicht mit einbezogen werden. Somit wird die Rolle der Führungskraft in der täglichen Arbeit ohne eine inhaltliche Zuspitzung erfragt und des Weiteren wird nach den persönlichen Anforderungen der Befragten an ihre Führungskraft im Rahmen dieser Bewältigung gefragt.

Davon ausgehend werden die beschriebenen Fragenkomplexe zu konkreten Interviewfragen weiterentwickelt und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht, damit sie für den Befragten nachvollziehbar aufgebaut sind und eine Beantwortung implizieren, welche die methodischen Ansprüche an ein problemzentriertes Interview erfüllen (Kaiser, 2014, S. 53, S. 57). Demnach orientiert sich die Leitfadenkonstruktion an einem Gesprächsaufbau, der sich zunächst auf den Befragten und dessen individuelle Bewältigung fokussiert und dann weiterführt zu Aspekten im sozialen (Arbeits-)umfeld, wie der Ausgestaltung der Zusammenarbeit, den wahrgenommenen betrieblichen Erwartungen an den Mitarbeitenden und schließlich zur Rolle der Führungskraft im Arbeitsumfeld übergeht. Dazu werden die abgeleiteten Interviewfragen in einen für den Befragten logischen Aufbau des Leitfadens überführt, der vom Spezifischen und Persönlichen zum Allgemeinen und Übergeordneten hin aufgebaut ist (siehe Abbildung 11).

Die Dimension der persönlichen Bewältigung des Anspruchs an ein subjektivierendes Arbeitshandeln gliedert sich somit in drei Fragenkomplexe auf: „Wie bringt sich der Mitarbeitende in die Arbeit ein?“, „In welcher Weise entwickelt der Mitarbeitende seine Fähigkeiten und sein Wissen weiter?“ und „Wie nimmt der Mitarbeitende die Bewältigung seiner täglichen Arbeit wahr?“. Der erste und der zweite Fragenkomplex werden

jeweils als konkrete Interviewfragen übernommen und in eine direkte Anrede umformuliert („Wie bringen sie sich in ihre tägliche Arbeit ein?“, „Wie haben sie sich in den vergangenen Jahren weitergebildet?“). Der dritte Fragenkomplex hat zum Thema, wie der Mitarbeitende die Bewältigung seiner täglichen Arbeit wahrnimmt. Um Antworten zu erhalten, die möglichst an den täglichen Arbeitsalltag angelehnt sind, wird dieser Fragenkomplex in zwei Fragen aufgeschlüsselt, die sich zum einen an den Aspekten ausrichten, die die Befragten an ihrer Arbeit schätzen und als zuträglich empfinden, um so herauszufinden, was im betrieblichen Arbeitsumfeld förderlich bei der Bewältigung der Arbeit ist. Um aber auch die hinderlichen oder herausfordernden Gesichtspunkte zu identifizieren, die den Befragten die tägliche Bewältigung ihrer Arbeit erschwert, wird ebenso danach gefragt, was die Situation auf der Arbeit für die Befragten verbessern könnte.

Die zweite Dimension nimmt die Rolle des Arbeitsumfeldes in den Blick. Der erste Fragekomplex beinhaltet, wie der Mitarbeitende die Ansprüche des Betriebes, die an ihn gerichtet werden, wahrnimmt. Dieser Fragekomplex wird in die inhaltlich übereinstimmende Frage übersetzt, wie der Befragte die Ansprüche beschreibt, die sein Betrieb in der täglichen Arbeit an ihn stellt. Der zweite Fragekomplex geht darauf ein, wie sich die Handlungs- und Verantwortungsspielräume der Mitarbeitenden gestalten („Haben Sie die Verantwortung, die sie zur Bewältigung ihrer Arbeit brauchen?“). Der letzte Fragekomplex dieser Dimension richtet den Blick auf die Art der Zusammenarbeit und wird in zwei Interviewfragen aufgelöst. Zuerst wird danach gefragt, wie sich die tägliche Zusammenarbeit gestaltet und ergänzend, ob sich die Befragten bei Problemen mit ihren Kollegen austauschen. Die letzte Dimension betrachtet die Rolle der Führungskraft bei der Auseinandersetzung der Befragten mit dem Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln. Ihr wurden die Fragekomplexe „Rolle der Führungskraft in der Bewältigung der täglichen Arbeit“ und „persönliche Anforderungen der Mitarbeitenden an ihre Führungskraft im Rahmen dieser Bewältigung“ zugeordnet. Diese schlüsseln sich in verschiedene Interviewfragen auf: Die „Rolle der Führungskraft“ wird überführt in die Frage „Welche Rolle spielt ihre Führungskraft in der täglichen Arbeit aus ihrer Sicht?“ und bildet den Ist-Zustand ab. Als Ergänzung folgt die Frage nach der Rolle der Führungskraft in der täglichen Bewältigung der Arbeit im Hinblick auf das Einbringen von persönlichen Erfahrungen

und Wissensbeständen: „Wie unterstützt sie ihre Führungskraft dabei, sich einzubringen?“. Um die Anforderungen der Befragten an ihre Führungskraft herauszuarbeiten, wird außerdem nach den Soll-Anforderungen gefragt: „Was macht für sie die ideale Führungskraft aus?“. Das ergibt folgendes Operationalisierungsschema (siehe Abbildung 11):

Abbildung 11

Operationalisierung der Dimensionen in Interviewfragen an die Mitarbeitenden der Mail AG

Persönliche Bewältigung des betrieblichen Anspruches an ein subjektivierendes Arbeitshandeln	In welcher Weise bringt sich der Mitarbeitende in die Arbeit ein?	*"Wie bringen sie sich in ihre Arbeit ein? Können Sie sich voll in die Arbeit einbringen?"*
	In welcher Weise entwickelt der Mitarbeitende sein Wissen und seine Fähigkeiten weiter?	*"Wie haben sie sich in den vergangenen Jahren weitergebildet?"*
	Wie nimmt der Mitarbeitende die Bewältigung der täglichen Arbeit wahr?	*"Was schätzen sie an ihrer Arbeit und ihrem Arbeitsplatz?"*
		"Was könnte ihre Situation auf der Arbeit noch verbessern?"
Rolle des Arbeitsumfeldes bei der Auseinandersetzung mit dem Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln	Wie nimmt der Mitarbeitende die betrieblichen Ansprüche, die an ihn gestellt werden, wahr?	*"Wie beschreiben sie die Ansprüche, die ihr Betrieb in der täglichen Arbeit an sie stellt?"*
	Wie gestalten sich die Handlungs- und Verantwortungsspielräume der Mitarbeitenden?	*"Haben sie die Verantwortung, die sie zur Bewältigung ihrer Arbeit brauchen?"*
	Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit?	*"Wie gestaltet sich die tägliche Zusammenarbeit?"*
		"Wie gestaltet sich der Austausch mit den Kollegen bei Fragen oder Problemen?"
Rolle der Führungskraft bei der Auseinandersetzung der Befragten mit dem Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln	Rolle der Führungskraft in der Bewältigung der täglichen Arbeit	*"Welche Rolle spielt ihre Führungskraft in der täglichen Arbeit aus ihrer Sicht?"*
		"Wie unterstützt sie ihre Führungskraft dabei, sich einzubringen?"
	Persönliche Anforderungen der Mitarbeitenden an ihre Führungskraft im Rahmen dieser Bewältigung	*"Was macht für sie die ideale Führungskraft aus?"*

Anmerkung. eigene Darstellung.

Diese Interviewfragen werden in eine sinnvolle und logische Reihenfolge gebracht, um den Gesprächsverlauf bestmöglich zu unterstützen. Zudem sind eine Einstiegs- und eine Abschlussfrage festzulegen. Die Einstiegsfrage soll erzählgenerierend sein und inhaltlich offenbleiben, um eine unvoreingenommene Gesprächsatmosphäre ohne eine implizite Erwartungshaltung der Interviewenden zu schaffen. Die Frage „Was schätzen sie an ihrer Arbeit und ihrem Arbeitsplatz?" wird dafür als geeignet angesehen, da sie eine verhältnismäßig freie Auseinandersetzung des Befragten mit der täglichen Bewältigung der Arbeit anstößt und auf das Thema hinführt. Daran knüpft die Frage an, was die Situation auf der Arbeit für den Befragten verbessern könnte, sodass die Befragten eine umfassende Einschätzung zur gegenwärtigen Situation am Arbeitsplatz geben. Daran schließen sich spezifische Aspekte dieser Bewältigung wie die Art des Einbringens in die Arbeit, die Ausprägung der übertragenen Verantwortung und der persönlichen Weiterbildung der Befragten. An den inhaltlichen Block der Einschätzung zu den persönlichen Aspekten der Bewältigung ist die Ausprägung der Zusammenarbeit angeknüpft. Darauf folgen die Fragen zur Wahrnehmung des betrieblichen Anspruches an das eigene Arbeitshandeln und die Rolle der Führungskraft in diesem Zusammenhang. Um dem Prinzip der Offenheit auch zum Ende des Interviews gerecht zu werden, wird der Leitfaden mit der Frage geschlossen, ob noch Aspekte eingebracht werden können, die bisher im Interviewverlauf unberücksichtigt, bzw. unerwähnt geblieben sind, denn generell gilt, dass der Befragte entscheidet, wann das Interview zu Ende ist (Kruse, 2015, S. 273). Damit geht folgender Leitfaden aus der Phase der Konstruktion hervor:

- *Einstiegsfrage:* Was schätzen sie an ihrer Arbeit und ihrem Arbeitsplatz?
- Was könnte ihre Situation auf der Arbeit noch verbessern?
- Wie bringen sie sich in ihre tägliche Arbeit ein?
- Haben Sie die notwendige Verantwortung, die sie zur Bewältigung ihrer Arbeit brauchen?
- Wie haben sie sich in den vergangenen Jahren weitergebildet?
- Wie gestaltet sich die tägliche Zusammenarbeit?
- Tauschen sie sich mit den Kollegen bei Fragen oder Problemen aus?

- Wie beschreiben sie die Ansprüche, die ihr Betrieb in der täglichen Arbeit an sie stellt?
- Welche Rolle spielt ihre Führungskraft in der täglichen Arbeit aus ihrer Sicht?
- Wie unterstützt sie ihre Führungskraft dabei, sich einzubringen?
- Was macht für sie die ideale Führungskraft aus?
- *Abschlussfrage:* Gibt es noch Themen oder Aspekte, die im Laufe dieses Interviews noch nicht angesprochen wurden, aber von Relevanz für das Thema sind?

Den letzten vorbereitenden Schritt bildet die Analyse der Entstehungssituation, in welcher die Bedingungen der Entstehung des Transkriptionsmaterials untersucht werden, da spezifische methodische Prinzipien zur Gestaltung der Interviewsituation und verschiedene formale Verfahrensregeln beachtet werden müssen, um den methodischen Ansprüchen von qualitativen Interviews gerecht zu werden (Hoffmann, 2012, S. 400; Kruse, 2015, S. 259-260; Mayring, 1995a, S. 43).

Auf die allgemeinen Anforderungen an die Durchführung qualitativer Befragungen wurde bereits im Rahmen der bei der Fallstudie der Ohm AG geführten Experteninterviews eingegangen[123]. Diese lassen sich in den wesentlichen Aspekten der Gesprächsführung und der Haltung des Interviewenden zum Befragten auch auf problemzentrierte Interviews übertragen, was bedeutet, dass sich die Interviewende als Person präsentiert, die ein professionelles Anliegen hat, sich aber im Gesprächsverlauf zurücknimmt, um damit eine offene und aufgeschlossene Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen, in welcher die Interviewende auf den Befragten eingeht, ihm aufmerksam zuhört und das Gespräch im adäquaten Maß lenkt, ohne den Befragten zu unterbrechen oder dessen Gedankenfluss zu stoppen (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 43-44; Cropley, 2005, S. 100; Dörner, 2012, S. 321; Flick, 2002, S. 135; Franz & Kopp, 2004, S. 58; Gläser & Laudel, 2006, S. 167; Witzel, 1985, S. 236-237 und siehe Kap. 3.3.2.1).

[123] Die bereits im Rahmen der Fallstudienanalyse bei der Ohm AG beschriebenen unveränderbaren Kontextbedingungen werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da die Interviewende diese nicht aktiv beeinflussen kann und somit gezwungen ist, mit diesen umzugehen (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44).

Darüber hinaus sind weitere methodische Anforderungen zu berücksichtigen, die spezifisch für problemzentrierte Interviews gelten und die Kommunikationsstrategie der Interviewenden betreffen. Witzel (2000) sieht dazu einen zweiteiligen Gesprächsaufbau als erforderlich, der den Anfang in einem Erzählanreiz nimmt und damit eine erzählgenerierende Gesprächsstrategie anstößt, die dann aber im Verlauf des Interviews durch eine verständnisgenerierende Strategie abgelöst wird (S. 5). Diese optimiert den Erkenntnisfortschritt des Befragten und lässt sich anhand der drei von Witzel (2000) vorgeschlagenen Gesprächstechniken einlösen: Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen (S. 5). Diese Gesprächs-techniken sind aus der Sicht von Witzel (2000) angemessen und zielführend, weil die Befragten „als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen" (S. 5) begriffen werden, die „im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können" (S. 5), sodass durch spezifisches Nachfragen weitere Erkenntnisse erlangt werden können[124] (Kruse, 2015, S. 256; Witzel, 1985, S. 237).

Die Einhaltung dieser methodischen Ansprüche trägt dazu bei, die methodologische Herausforderung, die durch die dialogische Natur des Interviews entsteht, zu reduzieren, weil sonst mit Verzerrungen zu rechnen ist, die sich in einer Befangenheit des Befragten im Hinblick auf dessen Antworten durch Voreingenommenheit, einer unbewussten Erfüllung der Erwartungshaltung, die der Interviewende transportiert oder Ungenauigkeiten aufgrund lückenhafter Erinnerung äußern können (Yin, 2014, S. 106, S. 112).

Die genannten Anforderungen an die Gestaltung des Erhebungskontextes, der Kommunikationsstrategie und der Gesprächsführung wurden im Rahmen der Erhebung berücksichtigt und in den Erhebungsprozess eingebunden. Im Hinblick auf die Gestaltung des Erhebungskontextes und den Feldzugang wurde sich dazu entschieden, den Leiter der untersuchten Abteilung als „Gate Keeper" einzubinden, da dieser aufgrund seiner Feldzugehörigkeit die Forschende mit Informationen zum Feld versorgen

[124] Der (Vor-)Wissenshintergrund der Forschenden fördert zudem das Element der Problemzentrierung, da der interessierende Gegenstandsbereich in seiner (erwarteten) Vollständigkeit abgetastet werden kann und „stereotype oder widersprüchliche Explikationen des Interviewten [entdeckt] und durch Nachfragen weiter [exploriert]" (Witzel, 1985, S. 235) werden.

konnte[125] und zudem die Integration ins Forschungsfeld positiv unterstützte. Außerdem signalisierte er aufgrund seiner hierarchischen Stellung in der Abteilung das Einverständnis des Betriebes, bzw. der Betriebsleitung zu diesem Forschungsvorhaben, was die Akzeptanz der Forschungsvorhabens bei den zu Befragenden positiv beeinflussen sollte[126] (Bortz & Döring, 2006, S. 339; Kruse, 2015, S. 625; Lamnek, 2005, S. 607). So wurde beispielsweise auf Anregung des Abteilungsleiters der Beginn der Kontaktaufnahme und der Start der Interviewphase um ein halbes Jahr verschoben, damit die zum Zeitpunkt des Erstkontakts bereits abgeschlossene Umstrukturierung weniger im Fokus der Mitarbeitenden stand. Darüber hinaus kümmerte sich der Abteilungsleiter um die internen Abstimmungen mit der Betriebsleitung und führte Gespräche mit dem Betriebsrat, um die erforderlichen Einwilligungen zur Befragung einzuholen. Außerdem stellte er den ersten Kontakt zu den Mitarbeitenden her, indem er im wöchentlichen Jour Fixe über das Interesse der Forschenden an einer mündlichen Befragung informierte und das Einladungsschreiben mit den Kontaktdaten der Forschenden an alle Mitarbeitenden weiterleitete[127]. Interessierte Mitarbeitende nahmen daraufhin eigenverantwortlich, d.h. ohne Einbezug des Abteilungsleiters Kontakt mit der Forschenden auf, die dann jedem Interessenten ein Informationsblatt zukommen ließ, welches über die wesentlichen Aspekte[128] und das

[125] Auch wenn das nicht dazu verleiten darf, den Abteilungsleiter als besonders wichtig im Hinblick auf die Informationen zu betrachten, denn nicht zwangsläufig sind Führungskräfte die besten Informanten (Lamnek, 2005, S. 607).

[126] Die erste direkte Kontaktaufnahme erfolgte durch ein persönliches Anschreiben an den Bereichsleiter mit der Skizzierung der Fragestellung und der Bitte, den Inhalt der Befragung in einem persönlichen Gespräch näher zu erklären. Nach diesem ersten Kennenlernen erteilte der Abteilungsleiter seine Zusage zu dieser Befragung. Vor einer gültigen Genehmigung der angefragten Interviews war es aber zusätzlich erforderlich, die betrieblichen Abstimmungsprozesse mit der Personalabteilung und dem Betriebsrat zu durchlaufen. So musste für den verwendeten Interviewleitfaden die Zustimmung des Personalrates und der Arbeitnehmervertretung eingeholt werden, was der Abteilungsleiter übernahm.

[127] Dieses Einladungsschreiben enthielt die Kontaktdaten der Forschenden und eine Skizzierung der Zielstellung der Befragung, sowie deren geschätzten Umfang. Interessierte Mitarbeitende wurden dazu aufgefordert, eigeninitiativ Kontakt mit der Forschenden aufzunehmen, um ohne betriebliches Zutun einen Befragungstermin zu vereinbaren. Erfolgte eine Zusage per Mail oder Telefon, erhielt jeder Befragte noch einmal ein ausführliches und personalisiertes Informationsblatt, welches wesentliche Eckpunkte und die Zusicherung der Vertraulichkeit der Forschenden enthielt.

[128] wie die Art der Erhebung, die voraussichtliche Dauer, die elektronische Aufnahme des Interviewgespräches, sowie eine Zusicherung der Anonymität und Vertraulichkeit

Thema des Forschungsprojekts transparent informiert, aber das Konzept der Subjektivierung von Arbeit nicht wörtlich nennt, um Verunsicherung und Unklarheiten zu vermeiden und keine vorgefertigten Ansichten oder Annahmen bei den Mitarbeitenden zu erzeugen. Stattdessen wurde die individuelle Bewältigung der Arbeit als Forschungsziel vorgestellt und es wurde darauf hingewiesen, dass „die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden" (Witzel, 2000, S. 5; Kruse, 2015, S. 254-255, S. 270; Lamnek, 2005, S. 365). Zugleich wurde darauf aufmerksam gemacht, dass das Gespräch elektronisch aufgezeichnet und danach verschriftet wird, wobei die Aufnahme und Verarbeitung der Daten von der Forschenden als streng vertraulich behandelt werden und den teilnehmenden Mitarbeitenden auf diese Weise volle Anonymität zugesichert wird (Kruse, 2015, S. 257, S. 270, S. 626; Witzel, 2000, S. 5). Außerdem wurde den Befragten das Wahlrecht hinsichtlich des Interviewortes überlassen, weshalb sie nicht nur in den Firmenräumen, sondern auch außerhalb des Firmengeländes stattfanden (Kruse, 2015, S. 257). Damit konnten Verzögerungen zu Beginn des Gesprächs bereits reduziert werden, da einige der offenen Fragen oder Unklarheiten bereits im Vorfeld geklärt wurden und eine erste vertrauenerweckende Kontaktaufnahme initiiert wurde.

Die skizzierten Aspekte zur Gesprächsführung und der einzunehmenden Haltung gegenüber den Befragten konnten von der Interviewenden zumeist umgesetzt werden, sodass sich in allen Gesprächen eine ungezwungene Gesprächsatmosphäre mit einer interessierenden Fragestellung und Kommunikationshaltung der Interviewenden entfaltete (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44; Franz & Kopp, 2004, S. 58). Das wurde etwa dadurch erzeugt, dass die Interviewende die Befragten ausreden ließ und darin bemüht war, durch verbale und non-verbale Gesten ihr Interesse an den Antworten zu unterstreichen, was dazu führte, dass die ausführlichen Antworten der Befragten im Fokus standen und nicht die Fragen der Forschenden (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 44; Kruse, 2015, S. 256). Darüber hinaus manifestierte sich der Eindruck einer offenen Gesprächsatmosphäre darin, dass die Befragten alle von der Interviewenden gestellten Fragen offen bearbeiteten und zu keiner der Fragen ihre Antwort verweigerten (Bortz & Döring, 2006, S. 239). Zudem boten zwei der drei Befragten der Forschenden unmittelbar vor Beginn des Interviews

das „Du“ an, was die Gesprächssituation weiter auflockerte, zu einer offenen Bearbeitung der Themen beitrug. Dazu kommt, dass der Leitfaden gemäß den Anforderungen flexibel und individuell als Grundlage der Gesprächsführung eingesetzt wurde, indem etwa Fragen um- oder neu formuliert wurden, wenn es als erforderlich angesehen wurde, um sie dem individuellen Verständnis des Befragten anzupassen, so wie etwa ergänzende Fragen zur Einschätzung, bzw. Reflexion der Befragten zum Konzept des „Arbeitskraftunternehmers“ aufgenommen wurden, da die erhaltenen Antworten diesbezüglich als zu wenig zielgerichtet von der Interviewenden wahrgenommen wurden (Bortz & Döring, 2006, S. 326; Kruse, 2015, S. 626). Des Weiteren wurden die Gesprächstechniken der Zurückspiegelung (durch Paraphrasierung des Gesagten) und der Verständnisfrage eingesetzt, da sie dazu beitrugen, unklare Formulierungen oder Interpretationen durch die Interviewende zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren[129]. Die Wahl des Interviewortes erwies sich z.T. als ungünstig, da diese in zwei Fällen auf einen öffentlich zugänglichen Raum abseits des Arbeitsplatzes fiel (Café in einer Bäckerei in der Nähe der Arbeitsstelle und Cafeteria im Unternehmen), was dazu führte, dass eine höhere Lautstärke und Unruhe durch vorbeilaufende Kollegen oder andere Menschen herrschten. Das bewirkte, dass der Aufbau einer intimen Atmosphäre zu manchen Zeitpunkten gestört wurde. Positiv hingegen war die Tatsache, dass alle Befragungen nach Feierabend stattfanden, sodass kein Zeit- oder Termindruck bestanden und die Befragungen jeweils entspannt vonstattengehen konnte.

Insgesamt wurden drei Interviews mit Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung der Mail AG geführt, die als Herr Sommer, Herr Herbst und Herr Winter anonymisiert sind. Die Dauer der Befragungen variierte von 48 Minuten (Herr Herbst) bis zu einer Stunde und 15 Minuten (Herr Sommer) (siehe Tabelle 2). Diese Gespräche wurden mithilfe eines elektronischen Aufnahmegerätes gespeichert und gemäß den im vorigen Kapitel dargelegten Transkriptionsregeln von Bortz und Döring (1995) transkribiert (S. 287 und siehe Anhang A1). Zusätzlich zur Anonymisierung der Befragten wurden ebenfalls die Namen anderer Kollegen (X),

[129] Die Konfrontation wurde nur dann eingesetzt, wenn es die Situation und die Gesprächsatmosphäre zuließ, da es sich sonst negativ auf die Entstehung einer offenen Gesprächsatmosphäre ausgewirkt hätte.

Abteilungen oder Firmen (z.B. „Firma Y“) verfremdet, bzw. unkenntlich gemacht. So entstand durch die Transkription so ein Rohtext mit einer Länge zwischen 19 Seiten (Herr Sommer) und 22 Seiten (Herr Herbst).

Tabelle 2
Übersicht der problemzentrierten Interviews in der Mail AG

Anonymisierung	Interview-Datum	Seitenanzahl Transkript	Interviewdauer
Herr Sommer	06.02.2009	19	01:15
Herr Herbst	10.02.2009	22	00:48
Herr Winter	04.03.2009	21	00:43

Anmerkung. Eigene Darstellung.

In Ergänzung zum Basistext wurden Postskripte angefertigt, da so zusätzliche Informationen wie die Gesprächsatmosphäre, Randbedingungen oder Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf (auch vor oder nach dem Gespräch), sowie thematische Schwerpunkte dokumentiert wurden und so für die Analyse der Daten komplementäre Informationen erzeugt werden, die im Interview nicht zum Vorschein kommen (Kruse, 2015, S. 279; Lamnek, 2005, S. 367, S. 391-392; Mayring, 1995a, S. 43; Witzel, 2000, S. 4). Das erhöht die Reliabilität zur Qualität der Dokumentation der Daten, denn jedes Interview weist atmosphärische Besonderheiten oder interaktionelle Phänomene auf, die sich nicht zwangsläufig im Gespräch aufnehmen lassen (Kruse, 2015, S. 278).

Auswertung der problemzentrierten Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Interpretation

Zur Beschreibung des Prozesses der Datenauswertung wurde in einem ersten Schritt das Auswertungsverfahren der induktiven Kategorienbildung als Variante der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Das ist angemessen, da die induktive Kategorienbildung für die Auswertung von Leitfadeninterviews ein häufig eingesetztes Verfahren ist, um große Datenmengen systematisch zu reduzieren (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 47; Bortz & Döring, 2015, S. 538, S. 541-542; Flick, 2002, S. 138, S. 308, S. 310;

Gläser & Laudel, 2006, S. 191; Mayring, 2000, S. 2; Mayring, 2007, S. 12-13, S. 18). Auf methodische Bedingungen und Besonderheiten der induktiven Kategorienbildung wurde bereits im Rahmen der Darstellung der Auswertung des Datenmaterials bei der Ohm AG eingegangen. Um Redundanzen zu vermeiden, wird an dieser Stelle auf eine (erneute) detaillierte Erläuterung verzichtet. Stattdessen wird darauf verwiesen, dass die im Rahmen der Fallstudienbeschreibung der Ohm AG dargelegten methodischen Anforderungen und Merkmale der induktiven Kategorienbildung auch für den Fall der Mail AG[130] Gültigkeit haben (siehe Kap. 3.3.2.1).

Somit bilden die drei Transkripte, die im Rahmen der Befragung generiert wurden, die Datengrundlage und werden nach den Kriterien der induktiven Kategorienbildung interpretativ ausgewertet (Bortz & Döring, 2006, S. 332; Kuckartz, 2019, S. 13; Kühlmeyer et al., 2020, S. 2, S. 8; Mayring, 1995a, S. 56; Mayring, 2000, S. 3; Mayring, 2007, S. 58ff.). Diese sinnrekonstruierende interpretative Auswertung erfolgt durch die Segmentierung des Materials in kleine Analyseeinheiten und deren Kodierung, die in die Entwicklung eines Kategoriensystems mündet (Bortz & Döring, 2006, S. 331-332; Bortz & Döring, 2015, S. 533, S. 538, S. 541; Gläser & Laudel, 2006, S. 191-192; Hoffmann, 2012, S. 400; Lamnek, 2005, S. 506; Mayring, 2000, S. 3). Zur Analyseeinheit zählen alle Textpassagen in den Transkripten, die sich inhaltlich auf eine, bzw. mehrere der formulierten Unterfragen beziehen. Als kleinstmöglicher Textbestandteil (Kodiereinheit) wird ein inhaltlicher Absatz unter eine Kategorie, bzw. Unterkategorie gefasst, den größtmöglichen Textbestandteil (Kontexteinheit) können auch mehrere aufeinanderfolgende Absätze bilden, die sich inhaltlich aufeinander beziehen (Mayring, 2007, S. 53; Möller, 2012, S. 390). Im Anschluss an einen Durchgang der sequenziellen Bearbeitung des Materials wurden die einzelnen Kodiereinheiten paraphrasiert und nicht inhaltstragende Textbestandteile gestrichen (Bortz & Döring, 2006, S. 332; Bortz & Döring, 2015, S. 542; Mayring, 1995a, S. 57). Nach dieser ersten Reduktion wurde das Abstraktionsniveau bestimmt, sowie alle erstellten Paraphrasen überarbeitet und auf ein einheitliches Niveau gebracht, um

[130] Die im Rahmen des vorigen Unterkapitels erläuterten vorbereitenden Schritte erfolgten analog zum Vorgehen der Fallstudienanalyse bei der Ohm AG in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse, indem etwa die Entstehungssituation des Materials und dessen formale Charakteristika reflektiert wurden (Mayring, 2000, S. 3).

diese selektiv zu reduzieren, sodass die wesentlichen inhaltstragenden Paraphrasen extrahiert wurden, die dann fallübergreifend gebündelt und durch neue Aussagen zusammengefasst wurden (Bortz & Döring, 2015, S. 542; Kühlmeyer et al., 2020, S. 10; Mayring, 1995a, S. 55, S. 57; Möller, 2012, S. 385; Wollny & Marx, 2009, S. 469). Die neu formulierten Aussagen fließen in ein Kategoriensystem ein, welches die Basis für die zusammenfassende Deutung des Materials im Hinblick auf die Forschungs- und Unterfragen bildet (Bortz & Döring, 2006, S. 331-332; Gläser & Laudel, 2006, S. 191-192; Hoffmann, 2012, S. 400; Kühlmeyer et al., 2020, S. 8). Dabei erfolgt ebenfalls parallel zum Prozess der Auswertung des ersten Transkripts die Durchführung weiterer Interviews, sodass die Generierung von Transkriptmaterial und deren Analyse ineinandergreifen (Strübing, 2014, S. 29, S. 31; Wollny & Marx, 2009, S. 471). Nach der Auswertung der Transkripte aller Befragungen, die in die Fallstudie aufgenommen wurden, ist das Kategoriensystem abgeschlossen und die Interpretation der Daten folgt darauf. Das ausführliche Kategoriensystem und die angewendeten Interpretationsregeln sind im Anhang aufgeführt (siehe Anhang A4, A5).

Auch in diesem Fall verkoppelt das angewendete Auswertungsverfahren die induktive Kategorienbildung mit einer iterativen Datenerhebung und -auswertung, sodass das bei der Fallstudienanalyse der Ohm AG eingesetzte Prozessmodell ebenfalls zur Anwendung kommt (siehe Abbildung 10). Dabei weicht das Prozessmodell analog zur Fallstudie bei der Ohm AG in denselben Punkten von der von Mayring festgelegten Systematik der induktiven Kategorienbildung ab[131]. Es wurden ebenfalls theoriegestützte Vorannahmen forschungspragmatisch eingebracht, indem sie in die Leitfadenkonstruktion eingeflossen sind[132]. Außerdem folgt die Erstellung und Finalisierung des Kategoriensystems keinem linearen Vorgehen, sondern ist vielmehr begleitend zur Datenerhebung, indem die Kategorienbildung von kontinuierlichen Rückkopplungsschleifen gekennzeichnet ist und bereits gebildete Kategorien zu jedem Zeitpunkt

[131] Das ist methodisch vertretbar, solange die Verflechtung auf der Grundlage des verfolgten Forschungsansatzes fundiert (Kuckartz, 2019, S. 12).

[132] Das steht dem Postulat der GTM von einer theoretischen Offenheit nicht entgegen, da jeder Forschende stets mit einem Vorwissen in den Forschungsprozess eintritt. Andererseits richtete sich die Forschende bei der induktiven Bildung der Kategorien an den Forschungsfragen aus (Kühlmeyer et al., 2020, S. 9; Wollny & Marx, 2009, S. 473).

reformuliert, verdichtet oder ergänzt werden können (Kühlmeyer et al., 2020, S. 21; Mayring, 2000, S. 3-4; Wollny & Marx, 2009, S. 469-470 und siehe Kap. 3.3.2.1). Diese Verkopplung von Erhebung und Auswertung gewährleistet, dass die Entwicklung des Kategoriensystems über den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess hinweg offenbleibt und die Kategorien gegenstandsbezogen aus dem Material heraus entwickelt werden[133] (Mayring, 2007, S. 53; Wollny & Marx, 2009, S. 474).

Allerdings ist es anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nicht möglich, das implizite Wissen der erforschten Personen zu entschlüsseln und so explizit zu machen. Das ist zur Erfüllung des Ziels einer umfassenden Interpretation des vorliegenden Materials und für eine vollständige Beantwortung der Forschungsfragen aber sinnvoll, denn es ist „nicht nur das [für die empirische Analyse von Bedeutung], was wörtlich und explizit in Interviewtexten mitgeteilt wird ... sondern [es ist auch] ... jener Sinngehalt zu rekonstruieren ... der diesen Äußerungen unterliegt und ihnen implizit ist“ (Nohl, 2005, S. 7; Dörner, 2012, S. 327). Eine solche ergänzende, rekonstruktive Analyse der zweiten Sinnebene, die einer Handlung oder Äußerung im erforschten Text unterliegt, kann mithilfe der dokumentarischen Methode erfolgen, denn dadurch lässt sich unterscheiden „zwischen dem, was wörtlich gesagt wird, der thematischen Entwicklung und Struktur, und dem, was sich über den Fall zeigt bzw. was sich dokumentiert“ (Przyborski, 2004, S. 47; Bohnsack, 2003, S. 32; Nohl, 2005, S. 7). Während also mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse der immanente Sinngehalt interpretativ ausgewertet wird, der sich aus den wörtlichen und damit expliziten Äußerungen schließen lässt[134] und so die Frage nach dem „Was“ eines Textes in den Mittelpunkt rückt, legt die dokumentarische Methode den „Fokus auf den Prozess der Aktualisierung bzw. Herstellung sozialer Realität ... [und bearbeitet damit die] Frage nach dem WIE“ (Gentile, 2011, S. 46) und folglich nach der Herstellungsweise einer Ausführung oder Erzählung. So kann durch diesen zweiten methodischen Zugang ebenfalls untersucht werden, „wie der Text und die in

[133] Somit trägt die induktive Kategorienbildung dazu bei, die Forschungsfragen in der Weise zu beantworten, dass manifeste Inhalte, aber auch latente Textbedeutungen des in den Interviews Gesagten herausgearbeitet werden, um die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen erreichen zu können (Bücker, 2020, S. 8).

[134] was sowohl die Absichten und Motive der Befragten als auch die Bedeutung der von ihnen gegebenen Antworten einschließt

ihm berichtete Handlung konstruiert ist, [und] in welchem Rahmen das Thema ... abgehandelt wird“ (Nohl, 2017, S. 4). Auf diese Weise wird eine umfassendere Bearbeitung der Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht (Bohnsack et al., 2007, S. 13; Gentile, 2011, S. 60; Nohl, 2005, S. 8; Nohl, 2017, S. 4; Przyborski, 2004, S. 47).

Auch wenn die dokumentarische Interpretation in erster Linie als typisches Verfahren für die Auswertung der Gruppendiskussion gilt, ist sie für problemzentrierte Interviews aus methodischer Perspektive dennoch vertretbar, da sie in diversen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft für eine Vielfalt von Interviewarten, wie auch dem problemzentrierten Interview als geeignet und sinnvoll bezeichnet wird (Bohnsack et al., 2007, S. 9, S. 21; Nohl, 2017, S. 3-4; Witzel, 1985, S. 233-234). Das liegt mitunter darin begründet, dass diese Formen von Interviews die erforderliche Offenheit in der Kommunikation gewährleisten und narrativ fundiert sind, sodass Erzählsequenzen (etwa über allgemeine und spezifische Sondierungen) angeregt werden können, in deren Kontext die Befragten handlungspraktische Erfahrungen und Orientierungen artikulieren (Nohl, 2017, S. 3-4, S. 10, S. 15ff., S. 31). Die dokumentarische Methode kann einen Beitrag zur Auswertung dieser narrativen Elemente leisten, denn es ist ihr Ziel, den Zusammenhang von Handlungsorientierungen und praktischen, einzelfallübergreifenden Erfahrungen zu rekonstruieren, „die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, [und so] ... einen Zugang zur Handlungspraxis“ (Nohl, 2017, S. 4) eröffnen (Bohnsack et al., 2007, S. 21). Das liegt in der theoretischen Fundierung der dokumentarischen Methode begründet, denn sie rekurriert darauf, dass die befragten Personen sowohl über ein theoretisches, kommunikatives Wissen als auch über ein handlungspraktisches, inkorporiertes (atheoretisches) Wissen verfügen (Bohnsack et al., 2007, S. 11). Diese Differenz ist von analytischem Interesse, denn theoretisches, reflexives Wissen lässt sich konkret abfragen, während sich konjunktives, atheoretisches Wissen[135] nur über die Rekonstruktion von konkreter Handlungspraxis oder direkter Beobachtung erschließt (Bohnsack et al., 2007, S. 14;

[135] Der Begriff des atheoretischen Wissens geht auf Mannheim zurück, während andere Theorietraditionen die Begrifflichkeit des „impliziten Wissens“ oder „praktischen Sinns“ verwenden (Nohl, 2017, S. 6).

Dörner, 2012, S. 327). Atheoretisches Wissen[136] bildet somit jene Art von Wissen ab, über das jeder Mensch zwangsläufig in seiner individuellen Handlungspraxis verfügt, ohne dass er es explizieren kann oder muss, sondern es vielmehr intuitiv im alltäglichen, routinierten („habituellen") Handeln hervortritt und es nur im Rahmen von Erklärungsprozessen zutage kommt, indem dieses Wissen von den Befragten in alltagstheoretische und allgemeinverständliche Begriffe überführt wird (Nohl, 2005, S. 8-9; Nohl, 2017, S. 6). Im Rahmen der drei Interviews betrifft das auf der einen Seite Eindrücke, welche die Befragten in ihrem gegenwärtigen Anstellungsverhältnis bei der Mail AG miteinander teilen und die ihr Denken und Arbeitshandeln entscheidend bestimmen. Auf der anderen Seite betrifft das auch Erfahrungen, welche sie bereits bei ehemaligen Arbeitgebern gesammelt haben, da davon auszugehen ist, dass diese auch ihr gegenwärtiges Handeln und Denken beeinflussen[137]. Dabei kommt es nicht darauf an, dass die Erlebnisse von den Befragten miteinander geteilt wurden, also gemeinsame Ereignisse diese Erfahrungen begründen, sondern es ist „wichtig, dass die Erlebnisse in einer strukturähnlichen, in einer homologen Art und Weise gemacht werden" (Przyborski, 2004, S. 48). Das ist bei der Bewältigung der Arbeit durch die Befragten der Fall, da diese alle in der IT-Branche arbeiten.

Anhand der dokumentarischen Interpretation wird dieses implizite Erfahrungswissen zugänglich gemacht, ohne dass die empirische Basis des Akteurswissens dabei verlassen wird[138] (Bohnsack et al., 2007, S. 9 ff., S. 14-15; Nohl, 2005, S. 10). Dadurch begründet sich ein

[136] Da es auf gleichartigen Erlebnissen und einer gemeinsamen Handlungspraxis beruht, ist atheoretisches Wissen etwas Zusammenführendes, das Menschen verbindet und sich in konjunktiven Erfahrungen manifestiert, welche die Befragten mit anderen teilen (Nohl, 2005, S. 9; Nohl, 2017, S. 6). Damit bildet es „einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber ... ‚exterior' zu sein" (Bohnsack et al., 2007, S. 11).
[137] Im Sinne der dokumentarischen Interpretation wird Wissen nur zugänglich, wenn der individuelle oder kollektive „konjunktive Erfahrungsraum" der Befragten in ihrer Arbeit erschlossen wird, da Äußerungen oder Handlungen nur dann verständlich sind, wenn der Erfahrungsraum bekannt ist. Die Komplexität der empirischen Analyse entsteht, weil Individuen oder Gruppen immer an verschiedenen Erfahrungsräumen teilhaben, welche sich überlagern und sich durchdringen (Bohnsack et al., 2007, S. 15-16; Przyborski, 2004, S. 48).
[138] In Anlehnung an Loos und Schäffer (2001) wird diese Interpretation als dokumentarisch verstanden, da sie das Wie einer Äußerung als Hinweis auf ein grundlegendes, auch anderswo wirksames Muster begreift (S. 63).

Perspektivenwechsel vom „Was“ zum „Wie“ des vorliegenden Datenmaterials, der durch die dokumentarische Methode vollzogen wird, da anhand dessen die Frage beantwortet wird, auf welche Weise die gesellschaftliche Realität in der Praxis von den Befragten hergestellt wird (Bohnsack et al., 2007, S. 12; Gentile, 2011, S. 44-46; Nohl, 2017, S. 4-5; Przyborski, 2004, S. 47).

Die Erkenntnisziele der dokumentarischen Methode verdeutlichen, dass die Interpretation des Datenmaterials die Auswertung anhand der induktiven Kategorienbildung vertieft und ergänzt, denn es ist zu erwarten, dass die inhaltsanalytische Auswertung darüber Aufschluss gibt, welche strukturellen, sozialen oder persönlichen Faktoren in der Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Anspruch an subjektivierendes Arbeitshandeln ausschlaggebend sind und welche Rolle die Führungskraft dabei spielt. Die dokumentarische Interpretation hingegen kann freilegen, wie die Befragten die unterschiedlichen Fragenkomplexe nach der Konfrontation mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit im Gesprächsverlauf behandeln und welche Erkenntnisse sich daraus für die Forschungsfragen ergeben (Bohnsack et al., 2007, S. 14-15; Loos & Schäffer, 2001, S. 64).

Das in dieser Fallstudienanalyse angewandte rekonstruktive Verfahren der Auswertung erfolgt in zwei voneinander abgrenzbaren Arbeitsschritten, anhand derer zwei verschiedene Sinnebenen und damit unterschiedliche Typen von Wissen der Befragten freigelegt werden: der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (Bohnsack et al., 2007, S. 14-15; Dörner, 2012, S. 327: Nohl, 2017, S. 5; Przyborski, 2004, S. 50). Jeder Interpretationsschritt zielt auf eine andere Ebene des Sinngehalts, denn während anhand der formulierenden Interpretation der objektive Sinn herausgearbeitet wird, zielt die reflektierende Interpretation auf die Erarbeitung des dokumentarischen Sinngehalts ab (Nohl, 2017, S. 6). Im Rahmen der formulierenden Interpretation ist die Offenlegung des objektiven Sinngehalts möglich, da dieser thematisch identifiziert werden kann, indem der allgemein verständliche, objektive und damit empirisch erschließbare Sinngehalt (das „‚Was‘ eines Interviewtextes“ (Nohl, 2017, S. 31)) durch die Forschende (aus der Sicht des Interviewten) zusammenfassend (re-)formuliert wird (Bohnsack et al., 2007, S. 14-15; Gentile, 2011, S. 48; Nohl, 2017, S. 5-6; Przyborski, 2004, S. 53-54). Das wurde anhand

von drei Arbeitsschritten erreicht: Zuerst wurden die zentralen Interviewthemen zusammengefasst und deren Inhalt paraphrasierend wiedergegeben, um die thematische Struktur des gesamten Gesprächsverlaufes und damit auch thematische Wechsel im Interviewgespräch herauszuarbeiten (Gentile, 2011, S. 49; Loos & Schäffer, 2001, S. 61; Nohl, 2017, S. 30, S. 50-51; Przyborski, 2004, S. 50). Als zweites wurden die Textpassagen gekennzeichnet und ausgewählt, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen wichtig, bzw. aufschlussreich sind[139] (Nohl, 2017, S. 30, S. 50-51 und siehe Kap. 3.3.1). Dabei wurden der Themenauswahl drei mögliche formale und thematische Kriterien zugrunde gelegt, die Nohl (2017) für diesen Arbeitsschritt vorschlägt: die thematische Relevanz des geäußerten Themas, ob es eine mehrfache Erwähnung im Interviewverlauf mit demselben Interviewpartner oder (vorbereitend für die komparative Analyse) auch bei den anderen Interviewpartnern findet und wie der Befragte sich in die Beantwortung der Frage einbringt, bzw. sich intensiv engagiert zeigt (S. 51, S. 30; Loos & Schäffer, 2001, S. 61; Przyborski, 2004, S. 51-52). Zu den ausgewählten Passagen wurden im dritten Prozessschritt Ober- und gegebenenfalls Unterthemen definiert, sowie Themenwechsel deutlich gemacht, sodass die zentralen Motive der Sequenzen herausgearbeitet wurden und anhand dessen eine thematische Feingliederung (detaillierte formulierende Interpretation) des Transkripts angefertigt wurde (Bohnsack, 2003, S. 51; Gentile, 2011, S. 49; Loos & Schäffer, 2001, S. 61; Nohl, 2017, S. 31, S. 50-51, S. 61; Przyborski, 2004, S. 54). Dabei wurde berücksichtigt, dass die Forschende konsequent innerhalb des Relevanzsystems der Befragten verbleibt und keine Bewertung der Richtigkeit oder Geltungsansprüche des Gesagten vornimmt (Bohnsack, 2003, S. 33-34; Loos & Schäffer, 2001, S. 62; Przyborski, 2004, S. 54). Die im Rahmen der formulierenden Interpretation definierten Oberthemen zu den drei Interview Transkripten sind nachstehend aufgeführt (siehe Tabelle 3).

[139] Solche Sequenzen, die eine besondere interaktive und metaphorische Dichte aufweisen (z.B. durch einen häufigen Sprecherwechsel oder ein ausführliches oder bildhaftes Eingehen des Befragten auf ein spezifisches Thema) sind deshalb für die formulierende Feininterpretation von Bedeutung, da das Thema in der Weise eine hohe Relevanz für den jeweiligen Befragten zu haben scheint und dabei mitunter ein Korrektiv zu den zentralen Forschungsfragen darstellen kann (Loos & Schäffer, 2001, S. 61, S. 70; Nohl, 2017, S. 30).

Tabelle 3
Oberthemen der formulierenden Interpretation zu allen drei Befragten

Befragter Herr Sommer	Befragter Herr Herbst	Befragter Herr Winter
▪ Agieren im freien Arbeitsumfeld ▪ Zusammenarbeit ▪ Agieren im freien Arbeitsumfeld ▪ Einbringen in die Arbeit ▪ Führung ▪ selbstgesteuertes Lernen ▪ Work-Life-Balance ▪ Anerkennung	▪ Einbringen in die Arbeit ▪ Führung ▪ Einbringen in die Arbeit ▪ selbstgesteuertes Lernen ▪ Anerkennung ▪ Zusammenarbeit ▪ Bewältigung der Arbeit ▪ Work-Life-Balance ▪ Lernen/Kompetenzentwicklung	▪ selbstständiges Bewältigen der Arbeit ▪ Work-Life-Balance ▪ Führung ▪ Zusammenarbeit ▪ Lernen/Kompetenzentwicklung ▪ Einbringen in die Arbeit ▪ selbstständiges Bewältigen der Arbeit/ Arbeitsaufgaben

Anmerkung. Eigene Darstellung.

Im darauffolgenden Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation wird der dokumentarische Sinngehalt herausgearbeitet, indem rekonstruiert wird, wie ein bestimmtes Thema, bzw. eine Problemstellung von den befragten Mitarbeitenden artikuliert und verarbeitet wird, denn die „Frage nach der Art und Weise, in der ein Thema bearbeitet wird, verweist gleichermaßen auf den formalen wie auf den semantischen Aspekt von Interviews“ (Nohl, 2017, S. 31, S. 5-6; Gentile, 2011, S. 48; Loos & Schäffer, 2001, S. 64; Przyborski, 2004, S. 53-55). Durch eine differenzierte Textsortenbestimmung wird das Material formal interpretiert, da sich aus der Textsorte Konsequenzen für die Interpretation dieser Sequenz ergeben, da die Bedeutungsschichten heterogen sind und so die Erfahrungen der Akteure berücksichtigt werden, ohne sich von deren subjektiven Deutungen beeinflussen zu lassen[140] (Bohnsack, 2003, S. 50; Nohl, 2017, S. 18, S. 30-35, S. 65). Demnach wurden (wie von Bohnsack vorgeschlagen) die Transkripte anhand der formulierten Ober-, bzw. Unterthemen (siehe

[140] Auf diese Weise kann bestimmt werden, wann die Forschende „eigene Interpretationen in „Reflexion“ auf die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure“ (Bohnsack et al., 2007, S. 15) erbringt.

Tabelle 3) in Abschnitte eingeteilt und es erfolgte eine Bestimmung der Textsorte der jeweiligen Sequenz.

Im Anschluss daran wurde eine semantische Interpretation anhand der komparativen Sequenzanalyse[141] der im Rahmen der formalen Interpretation identifizierten Themen durchgeführt, um den „Inhalt des konjunktiven Erfahrungsraumes [zu rekonstruieren] ... durch den die Gesprächsteilnehmer/innen stets auch noch weiteren Sinn in ihren Aussagen dokumentieren" (Gentile, 2011, S. 49-50; Nohl, 2017, S. 30, S. 65; Przyborski, 2004, S. 54). Eine solche Kontrastierung ist sinnvoll, weil sich nur in der vergleichenden Analyse[142] der Abfolge von Äußerungen deren „Regelhaftigkeit [erschließt], die als dokumentarischer Sinngehalt den Orientierungsrahmen ausmacht" (Nohl, 2005, S. 15; Bohnsack et al., 2007, S. 16; Nohl, 2005, S. 15; Nohl, 2017, S. 7; Przyborski, 2004, S. 57). Die Rekonstruktion der tiefer liegenden Sinngehalte und deren inhaltliche Deutung erfolgen dabei sequenziell, sodass über aufeinanderfolgende Erzählabschnitte Kontinuitäten im „kommunikativen Dreischritt" (Gentile, 2011, S. 51) identifiziert und schließlich gegeneinandergestellt werden (Gentile, 2011, S. 60; Nohl, 2005, S. 10; Nohl, 2017, S. 8, S. 36; Przyborski, 2004, S. 51, S. 57). Ein solches Vorgehen erhöht die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses und löst ein Stück weit die Standortgebundenheit des Interpreten auf, weil auf diese Weise das Vorwissen der Forschenden methodisch zu einem Teil relativiert wird, weshalb Nohl (2017) „die komparative Analyse [als] Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens" (S. 9) bezeichnet (Bohn-sack, 2003, S. 50; Nohl, 2005, S. 10-11; Nohl, 2017, S. 36-37; Przyborski, 2004, S. 57). Das Prinzip des Vergleichens ist demnach zentral für die dokumentarische

[141] Die komparative Sequenzanalyse bringt dazu weitere Erkenntnisse, da die drei Befragten zwar einen ähnlichen berufsbiographischen Hintergrund aufweisen und dabei ähnliche Faktoren anführen, welche sie als einflussnehmend auf die Bewältigung ihrer Arbeit erachten, jedoch differieren diese in ihrer individuellen Darstellung und Aufarbeitung, sodass sich darin verschiedene Perspektiven auf gleiche Aspekte, bzw. Einflussfaktoren offenbaren, weshalb vergleichend ein maximaler Kontrast angestrebt wird (Nohl, 2017, S. 36-37).

[142] So können nur im Rahmen des Kontrastierens damit, wie die anderen Befragten das Thema behandelt haben „die Unterschiede in der Gemeinsamkeit, d.h. den geteilten Orientierungsmustern herausgearbeitet" (Gentile, 2011, S. 60) werden, denn eine methodisch kontrollierte dokumentarische Interpretation beansprucht die Reflexion empirisch fundierter und überprüfbarer Vergleichs- und Gegenhorizonte, die zu rekonstruieren sind (Bohnsack, 2003, S. 34, S. 38, S. 50; Bohnsack et al., 2007, S. 14-15; Nohl, 2005, S. 10; Nohl, 2017, S. 9, S. 38).

Interpretation des Datenmaterials, da die Kontrastierung mit anderen empirischen Fällen den interpretatorischen Zugriff erleichtert[143], bzw. sich die Interpretationen auf diese Weise validieren lassen und darüber hinaus darin ein Wechsel von der Perspektive des Beforschten zur Beobachterperspektive des Forschenden vollzogen wird, wobei Gentile (2011) entgegenhält, das ein vollständiges Entkommen aus einem solchen Beobachtungsmodus gar nicht möglich ist (S. 61-62, S. 45, S. 51; Bohnsack, 2003, S. 37; Bohnsack et al., 2007, S. 12; Nohl, 2005, S. 9, S. 15; Nohl, 2017, S. 7-8, S. 39).

Nach Abschluss der formulierenden und semantischen Interpretation der drei Transkripte wurden sechs Themen im Rahmen dieser Interpretationsschritte identifiziert, wovon fünf Themen[144] einer komparativen Analyse unterzogen wurden, da sie für die Beantwortung der Forschungsfragen als aufschlussreich befunden wurden (siehe Kap. 5.2). Auf die Bildung eines Orientierungsrahmens und eine darauf aufbauende Typenbildung wurde jedoch verzichtet, sodass nur die formulierende und reflektierende Interpretation zur Anwendung gekommen sind (Nohl, 2005, S. 15; Bohnsack, 2003, S. 33 ff., S. 51; Dörner, 2012, S. 327-328; Nohl, 2017, S. 9).

3.3.3 Fallübergreifende Ergebnisanalyse („Analyze and conclude“)

Nachdem alle Daten aus beiden Fallstudien erhoben, ausgewertet und interpretiert wurden, ist es für eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen unerlässlich, die gewonnenen Erkenntnisse durch eine fallübergreifende Analyse zusammenzuführen, um Muster oder Anpassungen, sowie Erweiterungen bestehender theoriegestützter Annahmen zu identifizieren oder praktische Implikationen daraus abzuleiten und die Ergebnisse so weiter zu erhärten (Eisenhardt, 1989, S. 540; Yin, 2014, S. 60). Da das Forschungsdesign nur zwei Fälle umfasst, kommen für die Festlegung des Vorgehens dieser „cross-case Analyse“ bestimmte

[143] Die komparative Analyse trägt aus der Sicht von Gentile (2011) dazu bei, eine Reformulierung der persönlichen Relevanzstrukturen der Forschenden in den Interpretationen zu unterbinden, weil im Zuge dessen „ein methodisch angeleiteter Umgang mit dem blinden Fleck möglich wird“ (S. 60-61) und so eine Validierung der Interpretationen erfolgen kann.
[144] Das Thema „Work-Life-Balance“ wurde als nicht ausreichend relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen eingestuft, da es dem Erkenntnisziel nicht entspricht.

(insbesondere quantitative) Methoden nicht infrage (Yin, 2014, S. 165). Außerdem zu berücksichtigen, dass die Fallauswahl einer theoretischen Replikationslogik folgt. Infolgedessen ist eine Methode auszuwählen, die für eine geringe Fallanzahl und kontrastierende Ergebnisse geeignet ist, jedoch dem Umstand Rechnung trägt, dass die ermittelten Ergebnisse komplex und vielschichtig sind (Yin, 2014, S. 57 ff.). Demnach sollte die fallübergreifende Analyse im Wesentlichen die signifikanten Aspekte der Fallstudien umfassen, denn durch übermäßige Abschweifungen zu weniger relevanten Themen wird die Analyse weniger anfällig für den Vorwurf, dass durch möglicherweise gegenteilige Erkenntnisse vom Hauptthema abgelenkt wird (Yin, 2014, S. 168).

Dabei wird auf den Vorschlag von Eisenhardt (1989) zurückgegriffen, die drei unterschiedliche Analysemethoden vorbringt, von denen zwei für die Fallstudienanalyse als ungeeignet eingestuft werden[145] (S. 540). Demnach wird die Festlegung von Kategorien oder Dimensionen zur Analysemethode erklärt, um diese dann auf Ähnlichkeiten innerhalb der Fälle und Differenzen zwischen den Fällen zu untersuchen. Dabei können diese Dimensionen sowohl aus den Forschungsfragen als auch aus der Fachliteratur oder durch die Forschende selbst abgeleitet, bzw. bestimmt werden (Eisenhardt, 1989, S. 540). Durch ein solches Vorgehen wird eine detaillierte Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht, da auf die einzelnen Aspekte der Forschungsfragen im Rahmen der Bildung von Kategorien oder Dimensionen eingegangen werden kann. Des Weiteren kann der Bezug zu den Forschungsfragen weiter verstärkt werden, indem die Analyse an die inhaltsanalytisch definierten Dimensionen oder Kategorien geknüpft werden kann. Schließlich entspricht das gewählte Vorgehen der theoretischen Replikationslogik, da nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede Gegenstand der Analyse sind, weshalb innerhalb dieser kontrastierenden Ergebnisse die Untersuchung des Forschungsgegenstandes möglichst umfassend, aber dennoch zielführend

[145] So wird die Methode der Zusammenfassung von Fallstudienpaaren und darauffolgenden Ausdifferenzierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden nicht als geeignet angesehen, da lediglich zwei Fälle zur Auswahl stehen und diese Methode eher für eine größere Anzahl von Fällen infrage kommt (Eisenhardt, 1989, S. 540). Auch die Methode einer gesonderten Analyse unterschiedlicher Datenquellen von mehreren Forschenden steht nicht zur Auswahl, da im Zuge der Anforderungen an die Anfertigung einer Dissertation keine weiteren Forschenden an dem Projekt beteiligt sind (Eisenhardt, 1989, S. 540).

erfolgt (Kleining & Witt, 2000, S. 3). Für das Vorgehen des fallübergreifenden kontrastierenden Vergleiches werden somit zwei Dimensionen als Kategorien bestimmt, die den eingenommenen Perspektiven und damit der zugrunde gelegten Logik der Fallauswahl entsprechen und einen unmittelbaren Zusammenhang zu den formulierten Forschungsfragen abbilden. So wird differenziert nach Faktoren, die auf die Mitarbeitenden bezogen sind und Faktoren, die auf das betriebliche Arbeitsumfeld und die Führungskraft bezogen sind, wobei die Führungskraft im Zuge dessen nicht nur als Person für sich steht, sondern ebenso als Repräsentantin des betrieblichen Arbeitsumfeldes aufgefasst wird. Auf diese Weise wird mit der gedanklichen Zusammenfügung dieser Aspekte zu einer Dimension der Verflochtenheit der Führungsrolle mit dem betrieblichen Arbeitsumfeld Rechnung getragen, die analytische Trennung der unterschiedlichen Ebenen kann jedoch zu einem Teil aufrechterhalten werden.

Auf diese Weise können Aussagen oder Hypothesen erarbeitet werden, die Aufschluss geben über Berührungspunkte („Was ist den Befragten und dem untersuchten Betrieb in der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit wichtig?“) und blinde Flecken oder unbeachtete Aspekte („Welche Aspekte bleiben jeweils außen vor?“) (siehe Kap. 7.1). Das gilt gleichermaßen für die Analyse des betrieblichen Arbeitsumfeldes und die Rolle der Führungskraft im Zuge dessen, sodass auch dazu Berührungspunkte („Welche Aspekte der betrieblichen Ausgestaltung und Einforderung greifen die Befragten auf? und „Wie ist die Rolle der Führungskraft dabei?“) und Differenzen („Wo werden Unterschiede in der betrieblichen Ausgestaltung zu der Perspektive der Mitarbeitenden offenbar und inwiefern ist die Führungskraft beteiligt?“) identifiziert werden[146] (siehe Kap. 7.2).

Nach der Analyse von Berührungspunkten (siehe Kap. 6.1.1, 6.2.1) und Differenzen (siehe Kap. 6.1.2, 6.2.2) zwischen den Fallstudienergebnissen werden diese weiterführend diskutiert, sodass in einem darauffolgenden Schritt praktische Implikationen aus den gewonnenen Erkenntnissen

[146] In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass die fallübergreifende Ergebnisanalyse keine Aussagen darüber zulässt, ob oder in welcher Weise die untersuchten betrieblichen Strategien und Mechanismen zur Einforderung und Implementierung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit wirksam sind, sondern der fallübergreifende Vergleich soll vielmehr dazu dienen, die verschiedenen Schwerpunkte der Einforderung und Förderung einer subjektivierenden Arbeitsweise herauszuarbeiten und dabei blinde Flecken zu identifizieren, aus welchen sich gegebenenfalls Aussagen oder Hypothesen ableiten lassen.

abgeleitet werden und die dritte Forschungsfrage, die inhaltlich auf den erarbeiteten Ergebnissen aufbaut, umfassend beantwortet werden kann (siehe Kap. 7).

3.4 Zur Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der erzielten Forschungsergebnisse

Zum Abschluss der Dokumentation und Explikation des Forschungsdesigns wird auf die Vertrauenswürdigkeit des Forschungsprojektes Bezug genommen und es wird prüfend reflektiert, ob die Arbeit Kriterien wissenschaftlicher Güte entspricht. Eine Zugrundelegung von spezifisch formulierten und auf das Forschungsvorhaben übertragenen Gütekriterien wird in der Fachdiskussion kritisch bewertet, da keine Einigkeit darüber herrscht, ob und welche Gütekriterien einem Forschungsvorhaben der qualitativen Forschung zur Basis gemacht werden sollen (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 50; Bortz & Döring, 2006, S. 104-105; Flick, 2005, S. 192; Lamnek, 2005, S. 142-145; Wrona, 2006, S. 14).

Im Rahmen dessen lassen sich unterschiedliche Argumentationslinien identifizieren, die zur Notwendigkeit, dem Geltungsbereich oder der Benennung von Gütekriterien Stellung beziehen. So wird einerseits gefordert, für die quantitative Forschung etablierte Gütekriterien für die qualitative Forschung zu übernehmen, andererseits wird die Position vertreten, dass Gütekriterien für qualitative Forschungsarbeiten gänzlich zurückzuweisen sind oder stattdessen eigene Gütekriterien zu entwickeln sind, da das qualitative Paradigma einer spezifischen Prozesslogik (etwa einer Unvorhersagbarkeit im Verlauf und einer Unkontrolliertheit in der Durchführung) folgt (Bortz & Döring, 1995, S. 301; Flick, 2005, S. 195-196; Lamnek, 1988, S. 183; Steinke, 2004, S. 319; Wrona, 2006, S. 16). Das bedeutet, es wird entweder verlangt, neue und methodenangepasste Kriterien zu formulieren oder die der quantitativen Forschung zugrunde gelegten Kriterien zu reformulieren, um auf diese Weise der qualitativen Methodik und dem ihr immanenten Bestreben nach einem sinnverstehenden Zugang zu psychischen, sozialen und kulturellen Wirklichkeiten Rechnung zu tragen (Flick, 2005, S. 192 ff., S. 196 ff.; Mruck et al., 2005, S. 19; Wrona, 2006, S. 2).

In dieser Dissertation wird der Standpunkt vertreten, dass spezifische Gütekriterien hinzuzuziehen sind, welche der qualitativen Forschung entsprechen und darüber hinaus für die gewählte Methode der Fallstudie geeignet sind. Darum beruft sich diese Dissertation auf qualitative Gütekriterien, folgt aber der Argumentation von Wrona (2006), der feststellt, „dass empirische Forschungsergebnisse nicht im Sinne einer Übereinstimmung mit der Realität validiert, sondern gegen Validitätsbedrohungen abgesichert werden [müssen]. Somit stehen Validitätsbedrohungen und Fehlerquellen im Vordergrund, die vermieden werden sollen" (S. 17) und die sich an der verwendeten Methode ausrichten. Infolgedessen werden die von Yin (2014) auf die Methode der qualitativen Fallstudie zugeschnittenen Gütekriterien herangezogen, da die Fallstudienanalyse spezifische Bedingungen mit sich bringt[147], denen die von Yin genannten Gütekriterien (der Konstruktvalidität, der internen und externen Validität und der Reliabilität) im Rahmen der Erstellung des Forschungsdesigns und während der Durchführung und Analyse der Fallstudien Rechnung tragen[148] (S. 45ff.).

Das Gütekriterium der *Konstruktvalidität* zielt darauf ab, die Herausforderung der Auswahl geeigneter Erhebungs- und Auswertungsverfahren aufzulösen, indem geprüft wird, ob die operationale Definition eines Begriffs angemessen ist und ob die angemessenen operationalen Maßnahmen für die untersuchten Forschungsgegenstände ausgewählt werden (Lamnek, 2005, S. 152; Yin, 2014, S. 46). Als weiteres Kriterium führt Yin (2014) die *interne Validität* der Ergebnisse an, denn eine Untersuchung ist dann intern valide, wenn die erzielten Ergebnisse kausal eindeutig interpretierbar sind (S. 47; Bortz & Döring, 2006, S. 33; Bortz & Döring, 2007, S. 33; Wrona, 2006, S. 2). Diese eindeutige Interpretierbarkeit bezieht sich auf die Gültigkeit der aufgestellten Kausalzusammenhänge und richtet sich auf der einen Seite daran aus, wie eindeutig die

[147] Häder (2006) führt in diesem Kontext z.B. den verhältnismäßig niedrigen Standardisierungsgrad der einzusetzenden Methoden an, weshalb aus seiner Sicht nur geringe Ansprüche an die Objektivität, die Reliabilität und teilweise auch an die Validität von Fallstudien gestellt werden. Demgegenüber liefern Fallstudien einen hohen Detaillierungsgrad, der diese Nachteile wiederum kompensiert (S. 349).

[148] Das ist methodisch sinnvoll, da Fallstudienanalysen gemäß Yin (2014) oft mit der Kritik konfrontiert sind, dass das untersuchte Phänomen als Konstrukt nicht anhand geeigneter Verfahren operativ gemessen wird oder die Ergebnisse aufgrund der subjektiven Färbung durch den Forschenden verfälscht werden können (S. 45).

Untersuchungsergebnisse inhaltlich auf eine Hypothese bezogen werden können und andererseits daran, ob es nicht identifizierte verborgene Ereignisse oder plausible Alternativerklärungen gibt, welche ebenso Einfluss auf das Zustandekommen des Forschungsergebnisses haben (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 50; Bortz & Döring, 2006, S. 53; Bortz & Döring, 2007, S. 33, S. 53; Wrona, 2006, S. 3-4). Davon ausgehend ist eine Untersuchung dann intern valide, wenn alle relevanten Variablen oder Erklärungen für das untersuchte Phänomen berücksichtigt und kritisch reflektiert wurden, sowie die aufgestellten Kausalzusammenhänge intersubjektiv überprüfbar sind und alle Informationen zu einem Fallstudienergebnis konvergieren (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 50; Bortz & Döring, 2006, S. 53; Yin, 2014, S. 47-48). Die interne Validität ist gemäß Yin (2014) jedoch hauptsächlich für explikatorische Fallstudien zutreffend, weshalb dieses Gütekriterium in einem anderen Kontext gilt, da das Forschungsprojekt aus zwei explorativen Fallstudien besteht und damit für diese Art der Fallstudien nicht zutreffend ist (S. 47). Zusätzlich zum Kriterium der internen Validität ist die *externe Validität* zu gewährleisten. Das bedeutet, es ist der Forderung nachzukommen, dass die Untersuchungsergebnisse auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte als den konkret untersuchten Fall übertragbar sind, wobei das Ausmaß einer solchen Generalisierung zu klären und jeweils festzulegen ist (Bortz & Döring, 2006, S. 33, S. 53; Bortz & Döring, 2007, S. 53; Yin, 2014, S. 48; Wrona, 2006, S. 2). Gerade im qualitativen Paradigma ist die Frage nach der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen von großer Relevanz, da die Fallzahlen zumeist gering sind und ein Repräsentationsschluss damit nicht zulässig ist, weshalb es naheliegt, dass die externe Validität als Schwachpunkt qualitativer Forschung bezeichnet wird (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 51). Während Kruse (2015) in diesem Zusammenhang darauf hinweist, dass eine qualitative Verlängerung der Ergebnisse erst bei einer Fallzahl von mehr als zehn Fällen und einer systematischen Fallkontrastierung möglich ist oder Lamnek (2005) einschränkt, dass eine solche Verallgemeinerung nur „für solche Situationen [gelten kann], in denen ähnliche Restriktionen wirken wie während der Untersuchung“ (Lamnek, 2005, S. 167), wendet Yin (2014) ein, dass die Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie ausschließlich analytisch generalisierbar sein dürfen (Kruse, 2015, S. 640; Yin, 2014, S. 20-21, S. 40-41, S. 237). Demgemäß ist darauf zu achten, dass die Reflexion der Ergebnisse und

die Überlegungen zu praktischen und theoretischen Implikationen nur auf analytischer Ebene generalisiert werden und damit einer Logik folgen, „whereby case study findings can extend to situations outside of the original case study, based on the relevance of similar theoretical concepts or principles“ (Yin, 2014, S. 237). Auf die Prämisse einer analytischen Generalisierbarkeit von Fallstudienergebnissen wurde bereits im Rahmen der Vorstellung des qualitativen Fallstudienansatzes eingegangen (siehe Kap. 3.2). Schließlich ist mit der *Reliabilität* des Forschungsprozesses ein letztes Gütekriterium anzuführen, welches für quantitative und qualitative Forschungsprojekte Gültigkeit hat, auch wenn sich das Verständnis davon jeweils unterscheidet (Lamnek, 2005, S. 166; Wrona, 2006, S. 20). Im qualitativen Paradigma beschreibt die Reliabilität die Konsistenz und Reproduzierbarkeit der Erkenntnisse, die anhand des gewählten Forschungsdesigns und der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden erarbeitet wurden (Yin, 2014, S. 48-49). So besteht das Ziel einer hohen Reliabilität im Fall von Fallstudienanalysen darin, Fehler und Verzerrungen zu minimieren, was sich darin äußert, dass ein anderer Forschender mit der gleichen Vorgehensweise zu den gleichen Befunden und Erkenntnissen gelangt und der Forschende damit „ein intersubjektives und transobjektives Verständnis seiner Daten ermöglicht“ (Lamnek, 2005, S. 167), auch wenn etwa Borchardt und Göthlich (2006) einschränken, dass dieser Anspruch nur theoretisch vollständig eingelöst werden kann, da gerade im Rahmen qualitativer Forschung anzuzweifeln ist, ob die Untersuchungsbedingungen umfassend replizierbar sind (S. 51; Wrona, 2006, S. 15-16, S. 19; Yin, 2014, S. 48-49).

Um eine Erfüllung der skizzierten vier Kriterien anzustreben und Verzerrungen der Ergebnisse möglichst zu minimieren, werden vier von Yin (2014) vorgeschlagene Methoden angewendet oder Anforderungen gestellt, die bei der Erstellung des Forschungsdesigns, sowie der Datensammlung oder -auswertung berücksichtigt werden und zum Einsatz kommen (S. 45): Die qualitative Mehrfallstudie folgt einem logischen und präzise dokumentiertem Forschungsaufbau, die Forschungsmethoden und die Durchführung werden im Detail und vollumfänglich beschrieben, begründet und reflektiert, um die angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden nachvollziehbar und transparent darzustellen und um eine lückenlose Dokumentation der aufeinanderfolgenden Schritte im Forschungsprozess und damit verbundenen Entscheidungen der

Forschenden zu belegen, sodass die Grundlage für eine erneute Durchführung (durch einen anderen Forschenden) geschaffen wird [149] (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 51; Kruse, 2015, S. 639-640; Mayring, 2002, S. 144 ff. und siehe Kap. 3). Dementsprechend folgt die Forschende Yin's (2014) Arbeitsethik: „The general way of approaching the reliability problem is to make as many steps as operational as possible and to conduct research as if someone were looking over your shoulder" (S. 49).

Die Untersuchung wird auf die Analyse mehrerer, klar abgegrenzter Fälle erweitert, die einer theoretischen Replikationslogik folgen, sodass anhand der Kontrastierung der Fälle eine analytische Generalisierung für die Klasse der einbezogenen Fälle möglich wird und so die bereits gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den methodisch richtig formulierten Forschungsfragen eine Erweiterung oder Anpassung erfahren (Bortz & Döring, 2006, S. 53; Yin, 2014, S. 45, S. 57 ff.). Allerdings ist diesbezüglich einzuwenden, dass die Zahl von lediglich zwei Fällen das Minimum abbildet, sodass eine weitere Erhöhung der externen Validität möglich wäre, wenn jede der eingenommenen Perspektiven anhand mehrerer Fälle untersucht und analysiert würde. Das hätte jedoch den Aufwand der Dissertation immens erhöht und wurde von der Forschenden als zu umfangreich eingeschätzt.

Es werden verschiedene Datenquellen analysiert, sodass nicht nur qualitative Interviews von Mitarbeitenden, sondern ebenso betriebliche Schriften, Präsentationen, Zeitungsartikel oder Intranetseiten, sowie Experteninterviews als Datengrundlage für die zwei Fälle herangezogen wurden (Yin, 2014, S. 45, S. 103 ff.). Eine solche Kombination verschiedener Daten, anhand derer zwei gegensätzliche Perspektiven beleuchtet werden,

[149] So wird es als Zeichen mangelnder Güte aufgefasst, wenn Verfahrensschritte nicht dokumentiert werden, weil es dazu führt, dass die Kernhypothese nicht abgeleitet werden kann (Brüsemeister, 2000, S. 38-40). Im Sinne einer möglichst eindeutigen und präzisen Verfahrensdokumentation wurde sich deshalb zugunsten detaillierter Transkriptionsregeln und eines Postskriptums entschieden. Interpretationen des erhobenen Datenmaterials werden auf diese Weise argumentativ überzeugend gestützt und sind transparent und nachvollziehbar, indem sie dicht am Material begründet und durch Zitate ausreichend belegt werden (Kruse, 2015, S. 640). Schließlich werden die erzielten Ergebnisse der Fallstudienanalysen zielgruppenadäquat fallbezogen dargestellt, aber auch fallübergreifend auf Kongruenzen und Differenzen analysiert, sowie im Hinblick auf Desiderate und praktische Implikationen kritisch reflektiert, um den Erkenntnisfortschritt aufzuzeigen, der durch die Ergebnisse der Mehrfallstudie erzielt wird (Kruse, 2015, S. 639 und siehe Kap. 4.3, 5.3-4, 6).

schafft ein vertieftes Verständnis des Gegenstandsbereiches und führt schließlich dazu, dass man der möglichen Widersprüchlichkeit oder Vielschichtigkeit des untersuchten Phänomens besser gerecht werden kann (Barz et al., 2012, S. 599; Flick, 1999, S. 249 ff.; Flick, 2005, S. 205; Lamnek, 2005, S. 158-159; Yin, 2009, S. 2). So kann durch die Triangulation von Daten und Methoden eine höhere Konstruktvalidität des Forschungsprojektes erreicht und Wahrnehmungsverzerrungen im Zuge dessen reduziert werden, auch wenn dieser erwartete Effekt mitunter kritisch bewertet wird (Lamnek, 2005, S. 158-159; Yin, 2014, S. 120-121, S. 241).

Auf diese Weise können aus der Sicht von Yin (2014) Fehler und Verzerrungen vermieden oder reduziert werden und gleichermaßen die Konstruktvalidität, die externe Validität und die Reliabilität des vorliegenden Forschungsprojektes erhöht werden (S. 45). Aufgrund der Komplexität des beforschten Gegenstandes und der Verflechtung von verschiedenen Ebenen der Betrachtung ist es aber nur bedingt möglich, die interne Validität des Forschungsvorhabens abzusichern, denn von den von Yin (2014) vorgeschlagenen Möglichkeiten zur Absicherung der internen Validität kommen lediglich Maßnahmen infrage, die darauf abzielen, rivalisierende Erklärungsansätze oder konkurrierende Erklärungsmuster zu berücksichtigen und gegebenenfalls auszuschließen, denn eine argumentative Validierung oder die Anwendung von „logic models“ kommen nicht zum Tragen (S. 45; Borchardt & Göthlich, 2006, S. 51). In diesem Fall trägt die fallübergreifende Ergebnisanalyse dazu bei, die interne Validität zu erhöhen, da durch einen solchen Vergleich die Interpretation der Befunde gewährleistet werden kann und durch konfligierende Befunde Zusammenhangsannahmen präzisiert werden können (Borchardt & Göthlich, 2006, S. 50-51). Auch die im vorliegenden Fall zum Tragen gekommene Triangulation von Daten kann die interne Validität erhöhen (Wrona, 2006, S. 18, S. 21). Trotz dieser Aspekte ist jedoch einzuräumen, dass die interne Validität einen Schwachpunkt der Konstruktion des Forschungsdesigns darstellt, wobei das im Rahmen der Argumentation von Wrona (2006) aus dem Grund nicht als problematisch einzuschätzen ist, denn es „besteht ... in Bezug auf die interne Validität ... das Problem, dass im Rahmen qualitativer Sozialforschung kein ex ante vorliegendes Kausalitätsverständnis existiert, sondern sich erst im Prozess des Interpretierens entwickelt“ (S. 15), so wie es auch der methodologischen Begründung der vorliegenden Arbeit entspricht.

4. Fallstudie „Ohm AG“: Analyse aus der betrieblichen Perspektive

In einem ersten Schritt werden die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Fallstudienanalyse bei der Ohm AG ausgeführt, sodass die betriebliche Perspektive der Ausgestaltung und Einforderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in den Fokus rückt. Durch die Fallstudie sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in einem Betrieb eingefordert und betrieblich organisiert?
- Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Förderung spielen?

Dazu werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Fallstudie ausgeführt (siehe Kap. 4.1) und kritisch reflektiert (siehe Kap. 4.2), um schließlich die Erkenntnisse zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen zusammenzutragen und diese zu beantworten (siehe Kap. 4.3).

4.1 Die Forderung und Förderung eines subjektivierenden Arbeitshandeln und die Rolle der Führungskraft. Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Auf der Grundlage der Erhebung und Auswertung der Primär- und Sekundärdaten wurden fünf Kategorien ermittelt, die Erkenntnisse darüber liefern, wie die Ohm AG eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit von ihren Mitarbeitenden einfordert und auf welche Weise sie ein solches Arbeitshandeln betrieblich organisiert. Diese Kategorien lassen sich nach ihrer Zielsetzung, bzw. der damit verfolgten Absicht ausdifferenzieren (siehe Kap. 4.1.1-5). Die Rolle der Führungskräfte wird einerseits im Hinblick auf die ihr zugeschriebene Aufgabe der Führung der Mitarbeitenden erläutert aber andererseits thematisch im Rahmen ihrer Rolle bei der Implementierung oder Durchsetzung der jeweiligen Kategorie erläutert, da ihre Rolle und Funktion darin eingebettet ist, sodass sie nicht separat dargestellt wird.

4.1.1 Den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" begreifen und die betriebliche Ausrichtung daran anpassen

Die Analyse hat ergeben, dass jeder Mitarbeitende aus der Sicht der Ohm AG als ein „**Unternehmer „in eigener Sache"** (Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2009l, Absatz 2) gilt, wobei dieses Leitbild „vom Blue Collar Worker bis hin zum Top Management" (CFO, Z. 13) Gültigkeit hat. Unter diesem Leitbild versteht der Konzern, dass jeder Mitarbeitende „**Planer und Manager für seine eigene Karriere**" (Ohm, 2010e, Absatz 2) ist, was sich gemäß der Ohm AG in einem unternehmerisch geprägten Handeln und bestmöglichen Einbringen in die Arbeit und in der eigenverantwortlichen Ausgestaltung seiner Entwicklung ausdrückt (CFO, Z. 3-8, Z. 10-16, Z. 29-37; Ohm, 2009j, S. 37, S. 63, S. 64; Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2011f, Absatz 2). Infolgedessen liegt es am Mitarbeitenden, sein Potenzial und seine Entwicklung eigenverantwortlich zu realisieren und sie aktiv voranzutreiben, indem er etwa die eigenen Stärken und Schwächen, sowie seine individuellen Ziele reflektiert und damit aus eigenem Antrieb eine „Standortbestimmung" vornimmt, um die persönliche, kontinuierliche Entwicklung und seinen lebenslangen Lernprozess zu gestalten (CHR, Z. 210-212; Ohm, 2009j, S. 37; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2009m, Absatz 3; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2014b, S. 7). So erklärt es die Ohm AG primär zur Verantwortung des Mitarbeitenden, als „Unternehmer in eigener Sache" die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bedarfsgerecht auszubilden und diese eigenverantwortlich einzubringen, denn es gilt für ihn: „Ich kümmere mich um mich professionell" (CHR, Z. 210), auch wenn die Ohm AG diesen Anspruch an eine kontinuierliche Entwicklung und ein lebenslanges Lernen fördert und unterstützt (Ohm, 2009j, S. 37, S. 44, S. 65; Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2012g, S. 76, S. 82).

Einen weiteren Aspekt eines solchen gewandelten Selbstverständnisses sieht die Ohm AG darin, dass der Mitarbeitende sein Handeln anders, bzw. neu ausrichtet, was bedeutet „im Grunde genommen ... genau so zu denken, wie er es auch mit einem gesunden Menschenverstand in seinem eigenen Betrieb tun würde an der Stelle" (CFO, Z. 6-8). Das drückt sich beispielsweise darin aus, dass jeder Mitarbeitende Kundenbedürfnisse und -anforderungen erkennt und versteht oder seine Geschäftsentscheidungen so trifft, dass Wachstumschancen erkannt und profitables Wachstum geschaffen werden, indem er dafür Sorge trägt, „dass alle ...

Forderungen, die überfällig sind, also sprich, wo der Kunde schon im Versäumnis ist, dass [der Mitarbeitende] nichts Neues [liefert], bevor [er] nicht [sein] Geld" (CFO, Z. 370-372) bekommt, sodass die Liquidität des Unternehmens, bzw. der erwartete Geldeingang bei einem Auftrag stets gesichert bleiben (CFO, Z. 336-358, Z. 358-366; Ohm, 2008a, Absatz 4). Die Ohm AG erwartet sich von einem solchen Anspruch an ein unternehmerisches Handeln und an eine eigenverantwortlich vorangetriebene Entwicklung oder Weiterbildung einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil am globalen Markt, da sie die Fähigkeiten ihrer Mitarbeitenden als Stärke auffasst (CFO, Z. 156-164; Ohm, 2009h, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 44, S. 64; Ohm, 2012g, S. 77, S. 82; Ohm, 2012i, S. 48).

Im Rahmen der Ausrufung und Einlösung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" lassen sich bestimmte Voraussetzungen oder Aspekte im Arbeitskontext identifizieren. Demzufolge weist die Ohm AG darauf hin, dass eine ausgeprägte Eigenverantwortlichkeit dem Mitarbeitenden von betrieblicher Seite zu gewähren ist, bzw. von der zuständigen Führungskraft zu übertragen ist, um diesem „soviel Eigenverantwortung und Handlungsfreiheit wie möglich [einzuräumen]" (Ohm, 2009d, S. 7) und ihn auf diese Weise erst „handlungsfähig" zu machen, möglichst umfassend partizipieren zu lassen, sowie ein eigenverantwortliches und unternehmerisches Handeln zu fördern (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009j, S. 41). Ein derartiges Leitbild vom Mitarbeitendem als „Unternehmer in eigener Sache" beansprucht aus der Sicht des Personalvorstandes der Ohm AG (CHR) aber auch ein bestimmtes „Grundverständnis" (Z. 347) der Mitarbeitenden von sich selbst als „Subjekt", denn bereits „die Definition oder die Nomenklatur des Subjekts [ist] wirklich zielführend" (Z. 346-347), da der Betrieb auf diese Weise einen Paradigmenwechsel einläutet. Dieser Paradigmenwechsel drückt sich darin aus, dass es damit nicht mehr als sinnvoll erachtet wird, die Mitarbeitenden im Konzern wie „100.000 Arbeitsbienen [zu betrachten], die ich jetzt auf dem großen Schachbrett hin und herschiebe" (CHR, Z. 348-348). Stattdessen werden die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, sowie die besonderen persönlichen Fähigkeiten und das Potenzial der Mitarbeitenden herausgestellt und als Wettbewerbsfaktor anerkannt (CHR, Z. 357-363; HR, Z. 862-869; Ohm, 2009j, S. 44, S. 64; Ohm, 2012g, S. 77, S. 82; Ohm, 2012i, S. 48). Dennoch ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass das von Mitarbeitenden angenommene

Subjektverständnis oder Selbstverständnis vom Subjekt stets angepasst an die betrieblichen Bedarfe ist, das bedeutet, dass sich der Mitarbeitende als Subjekt daran orientiert, was für die Ohm AG relevant ist (HR, Z. 801-829). Wesentlich ist in diesem Kontext aus der Sicht der befragten Experten, dass das geforderte Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache" nicht von allen Mitarbeitenden gleichermaßen eingelöst wird, woraus diese den Schluss ziehen, dass jeder Mitarbeitende diesen Anspruch unterschiedlich ausschöpft (CHR, Z. 204-214, Z. 339-357; HR, Z. 620-631). Infolgedessen weist der Personalvorstand der Ohm AG (CHR) auf spezifische Voraussetzungen hin, welche die Einlösung und Entfaltung dieses Leitbildes auf der persönlichen Ebene des Mitarbeitenden beeinflussen (Z. 204-214; Z. 371-375). Diese betreffen auf der einen Seite das „Wollen" (CHR, Z. 374) des Mitarbeitenden, also dessen Bereitwilligkeit, seine Fähigkeiten und sein Wissen umfänglich in die Arbeit einzubringen und dementsprechend dafür offen zu sein, einen eigenverantwortlichen Umgang mit der eigenen Arbeitskraft anzunehmen (CHR, Z. 379-382; HR, Z. 853-862, Z. 869-879; Ohm, 2009j, S. 63). Die Bereitschaft dazu ist für den Personalvorstand bedingend, um als

> Unternehmer in eigener Sache, im Sinne von Subjekt, handlungsfähig [zu sein, denn es] heißt auch, ich muss mich diesem Handlungs- [und] Freiheitsgrad auch stellen, nicht zu sagen, jetzt will ich Objekt sein und man möge bitte Fürsorge an mir walten lassen. Das bricht das Konzept und dann ist man irgendwann doch Objekt (CHR, Z. 388-391).

Aus diesem Grund ist die Offenheit des Mitarbeitenden für dieses Grundverständnis aus der Sicht des Personalvorstandes (CHR) auch entscheidend für die zukünftige Sicherheit des Arbeitsplatzes eines Mitarbeitenden, da es „das inhärente Versprechen eines „lifelong employments" [nicht mehr] gibt" (CHR, Z. 381-382), sodass der damit vertretene Paradigmenwechsel zwangsläufig dazu führt, dass jeder Mitarbeitende im Betrieb mit dem Anspruch vom „Unternehmer in eigener Sache" und einem derartig ausgeprägten Arbeitshandeln konfrontiert ist.

Als zweiten bedingenden Aspekt nennt der Personalvorstand (CHR) das „Können" (Z. 374) des Mitarbeitenden, also die individuelle Ausprägung seiner Fähigkeiten oder Kompetenzen, denn in Abhängigkeit davon, über welche „intellektuelle[n] Assets" (Z. 376) er verfügt, oder wie er seinen persönlichen „Trackrecord" (Z. 376) ausbildet, desto eher bleibt der

Mitarbeitende „immer noch attraktiv“ (Z. 376-377) für den Betrieb und desto besser entspricht er dem betrieblich definierten Ziel der Ohm AG, sich kontinuierlich weiterzubilden, bzw. die eigenen Fähigkeiten dauerhaft zu entwickeln (Ohm, 2009j, S. 37, S. 44; Ohm, 2010g, S. 57; Ohm, 2012g, S. 57, S. 82; Ohm, 2012i, S. 48; Ohm, 2014b, S. 2). Folglich ist es für die Einlösung dieses Leitbildes gleichermaßen entscheidend, inwieweit die individuellen Kompetenzen des Mitarbeitenden dem betrieblichen Bedarf, bzw. den durch die Ohm AG definierten Kompetenzanforderungen des Tätigkeitsfeldes entsprechen, wobei diese gemäß der Analyse nicht nur fachliche, sondern auch persönliche oder soziale Kompetenzen beinhalten (CFO, Z. 233-243). In diesem Kontext weist der Chief Financial Officer (CFO) der untersuchten Division darauf hin, dass es für einen „Unternehmer in eigener Sache“ genauso von Bedeutung ist, sich und die eigenen Ideen

> egal in welcher Form immer [zu] verkaufen. Sie sind also im Prinzip ihr eigener Verkäufer, bewusst oder unbewusst und deswegen sage ich, ist diese Kompetenz auch notwendig, denn was hilft es mir, wenn sie jetzt sagen: „Ich habe jetzt die eierlegende Wollmilchsau erfunden!“, sie kommunizieren es nicht oder sie kommunizieren es in so einer Form, dass sie nur sagen ... schwierig und kostet wahrscheinlich einen Haufen Geld in der Produktion, dann wird der Chef sagen: „Legen wir zur Seite, erledigt!“ Das gehört auch noch mit dazu (CFO, Z. 226-233).

Abhängig davon, wie bedarfs-, bzw. anforderungsgerecht die Kompetenzen und Fähigkeiten des Mitarbeitenden ausgeprägt sind und in welcher Weise dieser bereit ist, sich eigenverantwortlich mit all seinen Fähigkeiten in die Arbeit einzubringen, ist es demzufolge der „Kasus Knaxus“ (CHR, Z. 387) bei der Einlösung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“, wie sie diesem Anspruch folgen *wollen* und folgen *können*. Das entscheidet darüber, in welchem Umfang der Mitarbeitende dem Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ nachkommt. Dennoch wendet der Personalvorstand ein, dass auch das jeweilige Tätigkeitsfeld und die Ausprägung der Qualifizierung einen Einfluss haben, sodass sich „eine [umfängliche] Verantwortung des Subjekts“ (CHR, Z. 366) nur den Mitarbeitenden erschließt, denen es möglich ist, frei zu entscheiden, „ob ich hier arbeiten will und wenn mir diese Firma zu blöd kommt, wenn mir mein Chef zu blöd kommt, dann habe ich auch Alternativen. Das funktioniert ja nur, solange ich diese

Alternative habe“ (CHR, Z. 367-369; HR, Z. 661-669). In diesem Kontext wird ein Zusammenhang zwischen dem Grad an Eigenverantwortung, der sich jedem Mitarbeitenden bietet und dessen individueller Qualifikation offenbar, da eine erhöhte Qualifizierung aus der Sicht der Experten mit einer gestiegenen Verantwortung einhergeht, die sich zum Beispiel in erweiterten Spielräumen der Eigenverantwortung äußern und damit einen „sicheren Arbeitsplatz“ weiterhin gewährleisten (CFO, Z. 16-27; HR, Z. 631-633, Z. 644-657, Z. 675-689, Z. 689-702). Der Personalvorstand (CHR) führt das darauf zurück, dass der Arbeitsmarkt zu einem „Verkäufermarkt“ (Z. 204) geworden ist, was den Arbeitskontext deutlich verändert, denn wenn ein Mitarbeitender „auf den Arbeitsplatz angewiesen ist und mit ziemlicher Sicherheit weiß, wenn ich den nicht mehr habe, dann wird es beliebig schwierig, dann ist der Freiheitsgrad des „Unternehmers in eigener Sache“ erst einmal schwierig“ (Z. 206-209). Infolgedessen ist bei Mitarbeitenden mit geringer Qualifizierung und damit einhergehenden kleinen Freiheitsgraden „das Leben angstbesetzter geworden ... da wird es auch immer extremer dieses Gefühl, du kannst jederzeit den Hebel umlegen ... und weg bist du und dein Teil wird ins Ausland verlagert. Ich glaube auch, dass für diese Mitarbeiter eine Schere ... immer mehr aufgeht“ (HR, Z. 683-687).

Der Führungskraft fällt bei der Einforderung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ eine ausführende Rolle zu, da ihr von der Ohm AG Verantwortung dafür übertragen wird, die betrieblichen Ansprüche an den Mitarbeitenden zu adressieren, bzw. diese entsprechend zu vertreten (Ohm, 2009d, S. 7). Demzufolge ist es für die Ohm AG Führungsaufgabe, strategische Botschaften an die Mitarbeitenden zu kommunizieren, wobei das an den jeweiligen persönlichen Arbeitsbereich anzupassen ist, um sicherzugehen, dass diese Botschaften, Leitbilder oder Grundsätze auch von allen richtig verstanden werden (CFO, Z. 366-373, Z. 373-423).

Infolgedessen lässt sich im betrieblichen Anspruch an eine Umsetzung und Einlösung des betrieblichen Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“ eine Verantwortlichkeit der Führungskraft erkennen, die darin besteht, dass sie die Bedeutung dieses Leitbildes an die Mitarbeitenden kommunizieren muss, das jedoch an die jeweilige Situation und den Arbeitsplatz ihrer Mitarbeitenden anpasst, damit sie das Leitbild auch

verstehen und auf ihren eigenen Arbeitsplatz übertragen können (Ohm, 2009j, S. 50, S. 51). Die Rolle der Führungskraft wird dabei weiter untermauert, indem sie als „erster Ansprechpartner[in]“ (Ohm, 2010e, Absatz 2) für den Mitarbeitenden benannt wird, wobei das sowohl für berufliche als auch für private Belange gilt (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010e, Absatz 2). Zudem soll sie „als Coach“ (Ohm, 2010e, Absatz 2) agieren, indem sie mit dem Mitarbeitenden in seiner Verantwortung als „Unternehmer in eigener Sache“ dessen persönliche Entwicklung (mit beratender Unterstützung der Personalentwicklung) plant, um seinen individuellen Entwicklungsbedarf festzulegen und weiterführend zu decken (Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010e, Absatz 2). Darüber hinaus wird es als Führungsaufgabe benannt, den Mitarbeitenden zu motivieren und ihn darin zu bestärken, sich in die Arbeit einzubringen, sowie ihm durch Delegation und die Vereinbarung von Zielen die für ein unternehmerisches Handeln erforderlichen Handlungsfreiräume und Verantwortungsspielräume zu schaffen (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012g, S. 77; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014b, S. 2). In diesem Kontext stellt die Ohm AG heraus, dass die Eigenverantwortung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ die Führungskraft nicht von ihrer Führungsverantwortung entbindet (Ohm, 2009d, S. 7). Dementsprechend soll die Führungskraft notwendige Handlungsfreiräume ermöglichen, diese aber durch vorgegebene Ziele strukturieren und kontinuierlich reflektieren, um auf diese Weise zu ermöglichen, dass der Mitarbeitende als „Unternehmer in eigener Sache“ eigenverantwortlich seine Arbeit planen und durchführen kann, auch wenn er dabei von der Führungskraft unterstützt wird (Ohm, 2014b, S. 16, S. 18).

In der Auseinandersetzung mit dem Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ wird diesbezüglich deutlich, dass die Ohm AG darauf abzielt, das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ zu einem Bestandteil der Unternehmenskultur zu machen, was dazu führt, dass sich jeder Mitarbeitende unaufgefordert umfänglich in die Arbeit einbringt und sein Potenzial maximal ausschöpft und darin mit seinen Fähigkeiten und Potenzialen einen Wert (bzw. „Marktwert“) für die Ohm AG darstellt (Ohm, 2009j, S. 37; Ohm, 2013, S. 3). Dazu kommt, dass die Ausrufung des Leitbildes im Rahmen eines (unternehmens-)kulturellen Wandels stattfindet, bzw. mit diesem einhergeht, den der Chief Financial Officer (CFO) als einen Paradigmenwechsel von der „Ohm-

Familie“ (Z. 94) hin zum „Ohm-Team“ (Z. 118) beschreibt. Ein solcher Paradigmenwechsel ist aus der Sicht des CFO unbedingt erforderlich, da das ehemalige Selbstverständnis von der „Ohm-Familie“ mit dem skizzierten Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ dahingehend als nicht mehr vereinbar angesehen werden, weil darunter „gewisse Werte hinterlegt [waren] ... dergestalt ... [dass] wir im Innenverhältnis sehr sozial waren, manchmal vielleicht zu sozial ... dass man also alles mitgeschleppt hat, damit aber auch nicht mehr so innovativ, möglicherweise auch kostentechnisch nicht mehr so gut unterwegs“ (Z. 94-98) war. Mit einer Familie wird außerdem ein hohes Maß an Sicherheit assoziiert, was sich darin äußert, dass man als Mitarbeitender „immer das Gefühl [hat], egal ob es regnet, schneit, windet, mir kann so erstmal nichts passieren“ (Z. 99-100), sodass eine „gewisse Beständigkeit ... in der persönlichen und in der Karriereentwicklung“ (Z. 100-101) mit dem Leitbild von der „Ohm-Familie“ verknüpft wird (CFO, Z. 90-103, Z. 125-135; Ohm, 2012g, S. 73). Dieses Verständnis wird durch wirtschaftliche Entwicklungen und zunehmenden ökonomischen Druck „massiv aufgeweicht“ (Z. 112-113), was gemäß dem CFO dazu geführt hat, dass sich die Ohm AG damit heute „noch extremer“ (Z. 113) vom Selbstverständnis einer Familie entfernt, da ein solches Verständnis diesen Gedanken untergräbt, bzw. unglaubwürdig macht (CFO, Z. 103-113, Z. 113-118). Diese Entwicklungen und Veränderungen sind der Grund dafür, warum die „Ohm-Familie“ durch das „Ohm-Team“ (CFO, Z. 118) abgelöst wird und damit eine Zugehörigkeit der Mitarbeitenden im Sinne einer Familie ersetzt durch andere Werte, die damit vertreten werden. Demnach kommt es im „Ohm-Team“ stärker auf die individuelle Einstellung der Führungskräfte und Mitarbeitenden an, wobei die Leistung der Mitarbeitenden stärker in den Fokus rückt, was laut dem CFO auch dazu führen kann, dass Fehler nicht mehr so leicht verziehen werden, da ein „Team“ leistungsorientiert ist und gravierende Konsequenzen wie etwa der Austausch von Teammitgliedern oder ganzen Teams eher gezogen werden (CFO, Z. 118-123, Z. 135-138, Z. 149-154, Z. 261-267; HR, Z. 699-702).

4.1.2 Den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ führen

Ergänzend zur Ausrufung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ hat die Ohm AG mit der „werteorientierten Führung“ eine konzeptionelle Basis geschaffen, welche die (Personal-)Führung des „Unternehmers in eigener Sache“ ausgestaltet und deren Leitplanken definiert (CFO, Z. 39-52, Z. 57-65; CHR, Z. 197-204).

Ein solcher betrieblicher Anspruch an ein „werteorientiertes Führungsverhalten“ ist gemäß der Analyse aber nicht nur als komplementärer Mechanismus zum Leitbild des „Unternehmers in eigener Sache“ aufzufassen, sondern dessen Implementierung wird ebenso als eine betriebliche Notwendigkeit beschrieben, um die Wettbewerbsfähigkeit der Ohm AG aufrechtzuerhalten oder weiter auszubauen. Den Zusammenhang zwischen dem vertretenen Führungskonzept und der Wettbewerbsfähigkeit begründet die Ohm AG auf diese Weise, dass eine Ausrichtung an spezifischen, betrieblich definierten Werten eine freiere Auslegung des Handelns möglich macht, sodass Bürokratie abgebaut wird und der Konzern so attraktiver für „Top Talents“ wird, auch wenn trotzdem klare Verhaltensgrundsätze vorgegeben sind und dem Kunden gleichermaßen eine hohe Verlässlichkeit signalisiert wird (CHR, Z. 107-112, Z. 322-325; Ohm, 2009e, Absatz 6; Ohm, 2009g, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 44, S. 50, S. 64; Ohm, 2009m, Absatz 3). Das untermauert die Ohm AG vor allem dadurch, dass die zuvor im Unternehmen etablierte „regelbasierte Führung“ (CHR, Z. 11, Z. 19) nicht mehr als zeitgemäß eingestuft wird, weil sie den gewandelten Anforderungen an die Führung von Mitarbeitenden nicht mehr gerecht wird. Zwar bedeutet das nicht, dass eine „werteorientierte Führung“ ohne Regeln auskommt, jedoch ist der ehemals in der Ohm AG geforderte Führungsstil der regelbasierten Führung, welcher ausschließlich auf Regeln und deren Befolgung basiert, in einer komplexen und heterogenen Welt nicht mehr umsetzbar, bzw. beherrschbar, denn „allein die Regelungsdichte konnte gar nicht so groß sein und das Führungskonzept war auch nicht so, dass über eine regelbasierte Führung ein Konzern mit 400.000 Leuten vernünftig auf Spur zu halten“ (CHR, Z. 10-12) gewesen wäre (CHR, Z. 44-66, Z. 97-107; CFO, Z. 52-57; Ohm, 2009g, Absatz 1). Stattdessen würde die Fortführung einer regelbasierten Führung im Rahmen geänderter Rahmenbedingungen, neuer wirtschaftlicher und

gesellschaftlicher Entwicklungen und daraus hervorgehender veränderter Ansprüche an die Führung die Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ demotivieren oder abschrecken, wie der Personalvorstand (CHR) anhand eines Beispiels veranschaulicht:

> Soll ich jetzt wegen Schweinegrippe [ein Rundschreiben] machen: Nach der Toilette sind die Hände zu waschen!“ Würde ich mich ja auch fragen ... „Sind die jetzt doof? Glauben die, dass ich bisher im Schlamm gewühlt habe?“ Also ... mehr Selbstverantwortung im Lebensgefühl von Mitarbeitern kommt irgendwann in den Konflikt mit einer regelbasierten Führung, entweder weil ich die Regeln nicht verstehe oder weil sie gar nicht so detailliert sein können, dass sie immer passen und damit Konfliktsituationen entstehen, wo ein gesunder Menschenverstand sagen würde: Na, mach es eben so, wie du glaubst, dass es richtig ist, aber natürlich ein regelbasiertes System damit formal übertreten zu haben ... und vor dem ganzen Hintergrund [ist] unsere Schlussfolgerung, stärker auf wertebasierte Führung zu setzen (Z. 34-44).

Zudem würden die Mitarbeitenden im Rahmen dieser Entwicklung einen „Deutungshintergrund“ erwarten, denn „eine regelbasierte Führung ohne einen Deutungshintergrund wird als lästig empfunden“ (CHR, Z. 19-20).

Ein weiteres Argument der Ohm AG, welches die wirtschaftliche Notwendigkeit einer „werteorientierten Führung“ unterlegt, ist die Erwartung, dass ein solches Führungskonzept positive Effekte auf die Rekrutierung hoch qualifizierter Mitarbeitender hat, sodass die „werteorientierte Führung“ die Ohm AG darin unterstützt, ihr strategisches Ziel zu erreichen, ein international attraktiver Arbeitgeber zu sein und damit die besten Mitarbeitenden für sich zu gewinnen (Ohm, 2009m, Absatz 3; Ohm, 2012i, S. 48). Den Grund dafür sieht der Personalvorstand (CHR) erneut in der zeitgemäßen Ausrichtung an den Bedürfnissen der Mitarbeitenden, denn

> wenn ich für die besten attraktiv sein will, dann muss auch mein Führungsverständnis, die Art und Weise, wie in diesem Unternehmen geführt wird, attraktiv sein, die haben die Wahl, die können sich auch anders entscheiden und auch da ist eine wertebasierte Führung, die sich nicht zurückzieht auf Regularien und das ist halt so, weil es hier steht, das ist deutlich ... attraktiver, also deswegen ist es für das Unternehmen objektiv richtig und wichtig (Z. 123-128).

Ein solcher gravierender Wechsel, bzw. Wandel im Führungsverständnis geht aufgrund der Analyse mit spezifischen Anforderungen einher, welche im Rahmen einer „werteorientierten Führung" hervortreten und mit denen die Führungskraft im Zuge dessen konfrontiert ist. Folglich besteht ein wesentlicher Anspruch darin, die Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" in ihrer Entwicklung zu unterstützen und dafür zu sorgen, dass sie für ihre Aufgaben immer bestmöglich qualifiziert sind (CFO, Z. 406-414, Z. 427-435; Ohm, 2009j, S. 44; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014a, S. 10). Zwar ist die Entwicklung der Mitarbeitenden (in der Ohm AG unter dem Stichwort „People Excellence" aufgeführt) generell Führungsaufgabe und gilt als ein definiertes Ziel der Führungskraft, jedoch fallen darunter nicht nur die Förderung der individuellen Kompetenzentwicklung und insbesondere die Identifikation von Talenten, sondern das schließt ebenso die Förderung des persönlichen Engagements des Mitarbeitenden und das Einbringen des Mitarbeitenden in seine Arbeit mit ein (Ohm, 2009h, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 64; Ohm, 2009m, Absatz 1, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6). Dieses Ziel soll auf allen Prozessebenen umgesetzt, bzw. verwirklicht sein (Ohm, 2009m, Absatz 1).

Dementsprechend wird es als ausdrückliche Aufgabe und Verantwortung einer „werteorientierten Führung" verstanden, dass die Führungskraft Talente fördert, die Entwicklung des Mitarbeitenden unterstützt, diesen motiviert und sich zusätzlich dazu aktiv um die eigene Entwicklung bemüht und diese eigenverantwortlich vorantreibt (Ohm, 2009h, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 44, S. 64; Ohm, 2009m, Absatz 1, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6). In diesem Kontext lassen sich im Rahmen der Dokumentenanalyse bestimmte Hinweise oder Aspekte identifizieren, wie sich eine „werteorientierte Führung" im betrieblichen Führungsalltag äußert, bzw. realisiert. So geht die Führungskraft im Rahmen eines werteorientierten Führungsverhaltens offen und vertrauens-, sowie respektvoll mit ihren Mitarbeitenden um, wählt diese nach deren Qualifikation aus, tritt mit ihnen in einen Dialog zur Bewältigung der Arbeit und gibt dabei Feedback zu ihrer Leistung (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009h, Absatz 3; Ohm, 2011a, S. 2-3; Ohm, 2014b, S. 18). Darüber hinaus setzt sie sich intensiv mit ihren Mitarbeitenden auseinander, um deren individuelle Bedürfnisse und Vorstellungen zu kennen und es wird außerdem als wesentlich erachtet, dass sie die Mitarbeitenden motiviert, inspiriert und diesen ihre Wertschätzung

ausdrückt, denn Werteorientierung offenbart sich aus der Sicht der Ohm AG in einer wertschätzenden Rückmeldung, weil ein solches wertschätzendes Führungshandeln von innen heraus kommt und nicht angeordnet oder verordnet werden kann (CFO, Z. 140-147, Z. 164-172, Z. 172-175, Z. 201-208, Z. 435-437, Z. 439-454; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2011a, S. 1; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014b, S. 7).

Zudem wird es als eine zusätzliche Anforderung an die Führungskraft im Zuge der Implementierung und Einlösung eines „werteorientierten Führungshandelns" dargestellt, dass die Führungskraft werteorientiertes Handeln und Verhalten vorlebt und so dafür Sorge trägt, dass die Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" die der werteorientierten Führung zugrunde liegenden Werte in ihren Arbeitsalltag übertragen, weil die Werte auf diese Weise für die Mitarbeitenden (erst) glaubwürdig werden (CHR, Z. 244-279, S. 468-479; Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009g, Absatz 1; Ohm, 2009i, Absatz 3, Absatz 4; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2014b, S. 4). Zugleich vermitteln die von der Führungskraft vorgelebten Werte den Mitarbeitenden Stabilität und Kontinuität, und stehen gleichermaßen für eine innere Festigkeit der Führungskraft (Ohm, 2009h, Absatz 3; Ohm, 2009f, Absatz 7).

Die Ohm AG definiert folgendermaßen drei Werte, die dem Verständnis von Werteorientierung zugrunde liegen: *„verantwortungsvoll"*, *„exzellent"* und *„innovativ"*. Der Wert „verantwortungsvoll" bedeutet, dass alle Mitarbeitenden in ihrem Handeln Recht und Gesetz befolgen und Verantwortung für ihr Handeln übernehmen, sodass die damit die Eigenverantwortlichkeit jedes Mitarbeitenden betont wird und Zuständigkeiten klar definiert sind (Ohm, 2007, S. 2; Ohm, 2008a, Absatz 7; Ohm, 2009i, Absatz 2; Ohm, 2009j, S. 5; Ohm, 2011d, Absatz 1; Ohm, 2011f, Absatz 2). Der Wert „exzellent" bezeichnet ein Streben nach „Höchstleistung" (Ohm, 2007, S. 2), was sich etwa darin offenbart, dass die Mitarbeitenden Leistung erbringen, welche über die Erwartungen des Betriebes hinausgeht und in bester Weise die betrieblich gesteckten Ziele erfüllen (Ohm, 2007, S. 2, S. 4; Ohm, 2009j, S. 5; Ohm, 2010f, S. 5; Ohm, 2011c, Absatz 2; Ohm, 2011d, Absatz 2). Darüber hinaus ist ein exzellentes Handeln davon gekennzeichnet, dass die Mitarbeitenden ihr Potenzial voll ausschöpfen, die Prozesse kritisch hinterfragen und flexibel auf Veränderungen reagieren und diese annehmen (Ohm, 2010f, S. 5; Ohm, 2011c, Absatz 3; Ohm,

2011d, Absatz 2). Die Ohm AG verpflichtet sich im Gegenzug dazu, ein attraktiver Arbeitgeber zu sein, den Mitarbeitenden die dafür erforderlichen Chancen einzuräumen und diese nach ihren Bedarfen individuell zu qualifizieren (Ohm, 2011c, Absatz 3; Ohm, 2011d, Absatz 2). Der Wert „innovativ" zeichnet sich durch ein unternehmerisches Handeln der Mitarbeitenden aus, das davon geprägt ist, erfinderisch zu denken und Veränderungen zu akzeptieren, um so Energie, Innovationskraft und Kreativität der Mitarbeitenden freizusetzen und Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen zu finden, um einen dauerhaften Wert zu schaffen und einen sinnvollen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten (Ohm, 2007, S. 2, S. 5; Ohm, 2009j, S. 5; Ohm, 2010f, S. 5; Ohm, 2011c, Absatz 4; Ohm, 2011d, Absatz 3; Ohm, 2011f, Absatz 2).

Davon ausgehend lösen die drei definierten „Ohm-Werte" die zuvor geltenden Regeln, Richtlinien oder Regularien ab und schaffen stattdessen ein Gerüst, welches die zukünftige Basis für das Handeln in der Ohm AG abbildet (CFO, Z. 67-79; CHR, Z. 131-145; Ohm, 2009i, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 51). Infolgedessen sind sie in der Weise konzipiert, dass sie auf jede Situation in der täglichen Bewältigung der Arbeit, alle Mitarbeitenden und Führungskräfte und damit jeden Kulturkreis auf der Welt übertragbar sind. Damit trägt die Führungskraft durch ein Vorleben dieser Werte auch dazu bei, dass die Werte innerhalb der Ohm AG international gleichermaßen verstanden werden und sich so alle Mitarbeitenden in diesem gemeinsamen Wertegerüst wiederfinden (CHR, Z. 56-59, Z. 145-158, Z. 160-195; Ohm, 2009i, Absatz 3, Absatz 5; Ohm, 2011a, S. 1). Demgemäß ist es das Ziel, dass die „Ohm-Werte" denk- und handlungsleitend für alle Mitarbeitenden sind und ihrem Selbst- und Fremdbild entsprechen. Dabei beruhen sie ebenfalls auf einer strategischen Herleitung und bilden die Basis der Strategie, der Vision und der betrieblichen Ziele der Ohm AG, sodass eine einheitliche Grundlage geschaffen wird (Ohm, 2007, S. 2; Ohm, 2009b, S. 10; Ohm, 2009e, Absatz 7; Ohm, 2009i, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 51; Ohm, 2009m, Absatz 3; Ohm, 2010f, S. 2, S. 3, S. 4-6, S. 8; Ohm, 2011c, Absatz 1; Ohm, 2011f, Absatz 1, Absatz 4).

Trotz der Verankerung der Werte und ihrer Bedeutung in den konzerneigenen Strategien und Zielen zeigt die Analyse aber auch auf, dass deren Umsetzung einen verhältnismäßig großen Spielraum beinhaltet, denn der Anspruch an ein Vorleben der Werte geht aus der Sicht der Ohm AG

auch damit einher, dass sich die Führungskraft im Einzelfall mit ihren Mitarbeitenden und deren Bedürfnissen und Anforderungen beschäftigt, was dazu führt, dass sie ihr Führungshandeln an der Person des Mitarbeitenden und an der gegenwärtigen Situation im Arbeitskontext individuell ausrichtet, sodass es nicht um ein „standardmäßiges Führungshandeln" geht. Stattdessen ist werteorientiertes Führen immer individuell und von der Situation und den Mitarbeitenden abhängig und somit aus der Sicht des Personalvorstandes (CHR) der Ohm AG auch „anstrengend" (Z. 95) für die Führungskraft, da es eine intellektuelle Herausforderung darstellt, in einen Dialog mit dem Mitarbeitenden auf Augenhöhe zu treten (CFO, Z. 305-311, Z. 456-468; CHR, Z. 88-95; Ohm, 2014b, S. 7). Dazu gehört auch, dass sie sich kommunikativ mit dem Mitarbeitenden auseinandersetzt, in einen kontinuierlichen Austausch mit diesem tritt und ihr Führungshandeln transparent erklärt und für den Mitarbeitenden nachvollziehbar macht. Außerdem ist es ihre Aufgabe, die Interessen des Mitarbeitenden mit den betrieblichen Zielen und Anforderungen zu synchronisieren, das heißt „die beiden Interessenslagen kohärent zu machen", sodass durch die Werteorientierung die Sachorientierung und die Orientierung am Mitarbeitenden vereint werden (CFO, Z. 311-319; CHR, Z. 281-320). Somit beruft sich die „werteorientierte Führung" auf ein Verständnis des Mitarbeitenden als „Subjekt", weil sie diesen darin unterstützt, die eigenen Fähigkeiten und Potenziale am betrieblichen Bedarf auszurichten. Das wird als vorausgesetzt erachtet, damit die Führungskraft den Mitarbeitenden adäquat begleiten und ihn situationsbezogen führen kann (CHR, Z. 357-363; CFO, Z. 487-496). Schließlich ist es eine weitere Anforderung an die Führungskraft, dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" ein erhöhtes Maß an Eigenverantwortlichkeit zu übertragen und auf diese Weise die für ein solches Leitbild erforderlichen erweiterten Verantwortungs- und Handlungsspielräume an den Mitarbeitenden zu delegieren, um den Anspruch an ein eigenverantwortliches Handeln auch glaubwürdig zu vertreten[150] (CFO, Z. 435-437, Z. 479-485; CHR, Z. 81-88, Z. 357-363; Ohm, 2009d, S. 7).

Aus der Analyse gehen spezifische Voraussetzungen und konzeptionelle Prämissen hervor, welche die Ohm AG als unabdingbar darstellt, um eine

[150] Zudem benennt es die Ohm AG als erforderlich für ein unternehmerisches Handeln ihrer Mitarbeitenden, dass die Führungskraft sie am Erfolg beteiligt (Ohm, 2009j, S. 41).

„werteorientierte Führung“ erfolgreich zu etablieren. So wird es einerseits von den befragten Experten als notwendig angesehen, dass die Führungskraft nicht nur die betrieblichen Werte versteht, sondern diese auch transparent an die Mitarbeitenden kommuniziert und sie zum Beispiel im Rahmen eines vorbildlichen Verhaltens adressiert (CFO, Z. 620-632; CHR, Z. 61-79). Auf diese Weise trägt die Führungskraft dazu bei, dass die betrieblich festgelegten Werte und Leitbilder der Ohm AG allen Mitarbeitenden bekannt sind und im betrieblichen Arbeitsalltag identifizierbar und greifbar sind, indem sie diese jeden Tag an die Situation angepasst vorlebt und damit herbeiführt, dass die Mitarbeitenden diese imitieren, sodass sie so zwangsläufig für alle Mitarbeitenden denk- und handlungsleitend werden (Ohm, 2007, S. 2; Ohm, 2009b, S. 10; Ohm, 2009j, S. 50-51; Ohm, 2009m, Absatz 3; Ohm, 2010f, S. 2, S. 4-6, S. 8; Ohm, 2011c, Absatz 1; Ohm, 2011f, Absatz 1, Absatz 4). Damit sorgt die Führungskraft gemäß der Ohm AG für Stabilität und reduziert die Verunsicherung bei Mitarbeitenden, die etwa aufgrund organisationaler Veränderungen, gewandelter Anforderungen oder fehlender Kenntnis der Leitbilder entsteht (Ohm, 2009h, Absatz 3).

Als weitere konzeptionelle Prämisse wird genannt, dass im Zuge des angestrebten Kulturwandels von einer regelbasierten zu einer „werteorientierten Führung“ Führungskräfte und Mitarbeitende im Hinblick auf diesen kulturellen Wechsel „umgewöhnt“ werden müssen, bzw. ein solches verändertes Denken und Handeln (erst neu) erlernen müssen, denn

> eine regelbasierte Führung hat natürlich, zumindest dann, wenn das Regelungswerk für deinen Arbeitsplatz noch halbwegs überschaubar ist ... schon auch einen Bequemlichkeitsaspekt. Es ist ja alles sauber geregelt, ich muss nicht nachdenken, ich muss mir keinen Kopf machen ... und für einen Großteil der 400.000 Menschen ist einfach alles geregelt und auch überschaubar, also ... Menschen ... ranzuführen, nein, wir wollen es nicht genauer regeln (CHR, Z. 74-79).

Demzufolge ist der damit verknüpfte Paradigmenwechsel auch damit verbunden, dass sich Mitarbeitende und Führungskräfte an diese neue Art zu arbeiten und zusammenzuarbeiten, gewöhnen, bzw. sie (neu) erlernen müssen. In Bezug auf die Führungskraft grenzt das der Personalvorstand (CHR) auf zwei wesentliche Faktoren ein, von denen die erfolgreiche Umsetzung eines „werteorientierten Führungshandelns“ in diesem Kontext abhängig ist. So ist die Umgewöhnung von Führungskräften und

Mitarbeitenden einerseits davon abhängig, ob die Führungskraft dazu bereit ist, die betrieblichen Werte zur Grundlage ihres eigenen Handelns zu machen und andererseits, ob sie über die intellektuelle Fähigkeit verfügt, sich auf eine veränderte Art und Weise mit dem Mitarbeitenden auseinanderzusetzen und sich damit vertiefend auf ihn einzulassen (Z. 61-79, Z. 216-242). Ein Hilfsmittel für die Führungskraft sind gemäß der Analyse die Führungskräfteentwicklung und verschiedene Führungsinstrumente wie das Führungsgespräch und der Führungsrahmen, welche die Basis der Führungskräftequalifizierung bilden und die Führungskraft im Erlernen eines „werteorientierten Führungshandelns" unterstützen (CFO, Z. 498-505, Z. 505-515, Z. 517-539; Ohm, 2010a, Absatz 3; Ohm, 2012g, S. 116).

Der „Ohm-Führungsrahmen" bildet dabei eine strategische Basis der Führung und der Führungskräfteentwicklung, da wesentliche kompetenzbezogenen Anforderungen and die Führungskraft darin definiert werden. Diese Kategorisierung soll die Führungskraft darin unterstützen, die Qualität ihrer Führungsaufgaben und Entwicklungsmaßnahmen zu verbessern und Rollen oder Aufgaben transparent zu beschreiben (Ohm, 2013, S. 2, S. 3). Der „Ohm-Führungsrahmen" definiert infolgedessen verschiedene Ebenen der „Expertise" von Führungskräften (welche die persönlichen Erfahrungen und Wissensbestände einer Führungskraft umfassen) und die „Ohm-Führungsfähigkeiten", welche als charakteristische Verhaltensweisen der Führungskraft eine Differenzierung ihrer Leistung in unterschiedlichen Bereichen ermöglichen und auf diese Weise die Führungskraft bei der Bewältigung ihrer Arbeit einschätzen und unterstützen (Ohm, 2010c, S. 2, Ohm, 2013, S. 7). Infolgedessen sind die neun definierten Führungsfähigkeiten im Hinblick auf deren Reichweite und Grad der praktischen Umsetzung skaliert, sodass jede dieser Fähigkeiten in jeweils sieben Ausprägungsindikatoren heruntergebrochen ist, um diese gleichermaßen zu messen und zu bewerten, wobei es nicht zwangsläufig das Ziel darstellt, dass die Führungskraft in jeder der genannten Fähigkeiten die höchste Ausprägung erfüllt (Ohm, 2009b, S. 11; Ohm, 2010c, S. 2-4; Ohm, 2013, S. 6, S. 8). Die neun „Führungsfähigkeiten" weisen dabei einen Bezug zur „werteorientierten Führung" auf, da sowohl die Fähigkeit der „Führung" als auch der „Werteorientierung" konkret benannt und beschrieben werden. Die „Werteorientierung" umfasst demnach ein vorbildhaftes und gleichermaßen glaubwürdiges Verhalten, während die

Fähigkeit der „Führung“ von einem eigenverantwortlichen Aufbau von Teams, der Erfüllung von Führungsaufgaben bis zur Übernahme von Verantwortung durch das Team reicht (Ohm, 2009b, S. 8, S. 10). Des Weiteren sind Fähigkeiten inbegriffen, die einen Sachbezug haben, wie die „Ergebnisorientierung [151] “, die Fähigkeit zum „Veränderungsmanagement[152]“, und die Fähigkeit zur „strategisch-innovativen Orientierung[153]“, sowie Fähigkeiten, die einen Menschenbezug aufweisen, wie die „interkulturelle Sensibilität[154]“, die Fähigkeit zur „Entwicklung der Mitarbeitenden[155]“, „teamorientierte Zusammenarbeit und Beeinflussung[156]“ und die Fähigkeit zur „Kundenorientierung[157]“ (Ohm, 2009b, S. 2-3, S. 5-7, S. 9; Ohm, 2010c, S. 5-6, S. 8-10, S. 12-15, S. 17, S. 20-21, S. 24-25, S. 28).

4.1.3 Die Vielfältigkeit und das individuelle Potenzial aller Mitarbeitenden fördern und zusammenbringen

Außerdem wurde mit der „Diversity Initiative“ ein Stellhebel identifiziert, den die Ohm AG implementiert, um „Diversity“, also die Vielfalt und Vielfältigkeit der Mitarbeitenden in der Ohm AG gezielt zu fördern, zu unterstützen oder herzustellen, da diese Initiative einen “systematic approach to diversity” (Ohm, 2012g, S. 82) verfolgt (Ohm, 2008a, Absatz 5; Ohm, 2010g, S. 57, S. 84; Ohm, 2012g, S. 72, S. 76, S. 82, S. 115; Ohm, 2012h, Absatz 1-2; Ohm, 2012i, S. 68). Insofern kann die „Diversity Initiative“ als strategischer Prozess und Grundsatz aufgefasst werden, der die Implementierung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in

[151] Wer über die Fähigkeit zur Ergebnisorientierung verfügt, kann Ergebnisse erzielen, die die Ergebnisse verbessern (Ohm, 2009b, S. 2; Ohm, 2010c, S. 5-6, S. 8).
[152] Veränderungsmanagement definiert sich so, dass Veränderungsprozesse angenommen und selbst gestaltet werden (Ohm, 2009b, S. 5, S. 7; Ohm, 2010c, S. 17, S. 20).
[153] Diese Fähigkeit bedeutet, dass der Mitarbeitende langfristig über den eigenen Verantwortungsbereich hinaus denkt und erfordert ein unternehmerisches Verständnis, sodass sie handlungsorientiert ist (Ohm, 2009b, S. 3; Ohm, 2010c, S. 9-10, S. 12).
[154] Interkulturelle Sensibilität beschreibt eine Anforderung an multikulturelles Management und umfasst ein Verständnis für Vielfalt und kulturelle Unterschiede und die Fähigkeit, Unterschiede zu überbrücken und die eigenen Vorurteile oder Voreingenommenheit zu reflektieren (Ohm, 2009b, S. 7; Ohm, 2010c, S. 25, S. 28).
[155] Diese Fähigkeit umfasst die Motivation von Mitarbeitenden im Hinblick auf ihre Entwicklung und die Kompetenzentwicklung auf betrieblicher Ebene (Ohm, 2009b, S. 9).
[156] Diese Fähigkeit beschreibt die Anregung Anderer zu einer effektiven Zusammenarbeit und schafft damit die Voraussetzungen dafür (Ohm, 2009b, S. 6; Ohm, 2010c, S. 21, S. 24).
[157] Das meint den Aufbau einer strategischen Kundenbeziehung (Ohm, 2010c, S. 13-15).

eigener Sache“ unterstützt, da mit der Referenz auf „Diversity“ die Bedeutung individueller Denkweisen, persönlicher Erfahrungen und kultureller Hintergründe hervorgehoben und im Rahmen der „Diversity Initiative“ gezielt zusammengebracht und global gefördert wird (CFO, Z. 687-692; Ohm, 2009a, Absatz 1, Absatz 2; Ohm, 2009j, S. 44, S. 64, Ohm, 2012g, S. 116). Dieses Ziel wird gemäß der Ohm AG vor allem darum verfolgt, weil in diesem Ansatz ein wirtschaftlicher Mehrwert erkannt wird, da die Vielfalt der Denkweisen, Erfahrungen und kulturellen Hintergründe als individuelle Stärke begriffen wird und sich im Zusammenbringen dessen ein Wettbewerbsvorteil für die Ohm AG ergibt (Ohm, 2008a, Absatz 1; Ohm, 2009f, Absatz 3; Ohm, 2012g, S. 76, S. 115-116).

Davon ausgehend werden mehrere Ziele oder Zwecke der „Diversity Initiative“ bei der Ohm AG offenbar. So soll anhand dieser Initiative ein (Unternehmens-)Kulturwandel gefördert und vorangetrieben werden, der dazu beiträgt, dass die Mitarbeitenden besser zusammenarbeiten und (bestehende und neue Mitarbeitende) mit ihren individuellen Denkweisen, Erfahrungen und Hintergründen bestmöglich in den Konzern integrieren (CFO, Z. 653-660, Z. 662-673; Ohm, 2009j, S. 44; Ohm, 2012g, S. 116). Der Chief Financial Officer (CFO) führt den Beitrag der Führungskraft zu diesem Kulturwandel weiter aus, indem er den Zweck weiterführend erklärt, denn

> Was oft in der Vergangenheit war ... es ist oft das Neue in das Unternehmen nicht so reingekommen, wie man sich das eigentlich gewünscht hätte. Warum, ich will nicht sagen Inzucht, aber sehr viel aus dem Innenverhältnis, wenn also Leute 25, 30, ja 40 Jahre im Unternehmen waren, die haben nur eine Kultur kennengelernt (Z. 640-644).

Wenn die Ohm AG im Zuge der „Diversity Initiative“ durch ein daraufhin abgestimmtes Recruiting dann neue

> Leute [einbringt] ... die auch mal andere Kulturen, andere Geschäfte, andere Werte kennengelernt haben, weil uns das als Unternehmen anreichert ... [haben] wir also eine gute Mischung aus Leuten, die das Unternehmen in und auswendig kennen ... aber auch Gruppen von Leuten ... die andersdenkend sind (CFO, Z. 646-651).

Dieses heterogene Team von Mitarbeitenden ist gemäß des kaufmännischen Leiters nun damit konfrontiert, einen Weg zu finden, neu zusammenzuwachsen, weshalb die Integration der unterschiedlichen Mitarbeitenden von der Ohm AG als eine wichtige Führungsaufgabe benannt wird,

denn die Führungskräfte „müssen sie ... zusammenbringen und integrieren, ohne sie zu verbiegen/ihr Wissen, was sie mitbringen, zu ersticken“ (CFO, Z. 669-670) und tragen auf diese Weise dazu bei, dass „die verkrusteten Strukturen alle aufgebrochen werden“ (Z. 680-681). Folglich ist es das Ziel der „Diversity Initiative“, die Zusammenarbeit der Mitarbeitenden in ihrer Vielfalt zu stärken und ihre unterschiedlichen Denkweisen, kulturellen Hintergründe, sowie Erfahrungen und Fachkenntnisse in eine partnerschaftliche Kooperation einzubringen (Ohm, 2011a, S. 1; Ohm, 2012g, S. 76; Ohm, 2012h, Absatz 3). Darüber hinaus sorgt die „Diversity Initiative“ gemäß der Analyse auch dafür, das lebenslange Lernen und die individuelle Entfaltung des Mitarbeitenden zu fördern, indem durch das „Diversity Management“ jedem Mitarbeitenden Entwicklungschancen eröffnet werden und die Mitarbeitenden bei der Entfaltung ihrer Kompetenzentwicklung aktiv unterstützt werden, was auch dazu führt, dass Talente dadurch besser erkennt werden (Ohm, 2009f, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 44; Ohm, 2010g, S. 57; Ohm, 2012g, S. 72, S. 116). Dazu gehört ebenso, dass durch die Vielfalt der Mitarbeitenden deren Kreativität gefördert und noch besser hervorgebracht wird (Ohm, 2009j, S. 37; Ohm, 2010g, S. 57, S. 84). Die Daten, die zur Zusammensetzung der Belegschaft der Ohm AG vorliegen, untermauern den Zweck und die verfolgte Zielsetzung der „Diversity Initiative“ und werden von der Ohm AG als Beleg dafür angeführt, dass diese Initiative keine Option, sondern vielmehr eine zwingende (wirtschaftliche) Notwendigkeit darstellt, denn die Belegschaft der Ohm AG umfasst Mitarbeitende aus insgesamt 190 Ländern und steht demzufolge für eine „highly diverse workforce” (Ohm, 2012g, S. 82; Ohm, 2009a, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 63-64; Ohm, 2011a, S. 1-2, Ohm, 2012g, S. 72, S. 76). Diese Vielfalt an kulturellen Hintergründen, Denkweisen, Erfahrungen und Einstellungen gilt für die Ohm AG als Wettbewerbsvorteil und als eine ausdrückliche Stärke des Konzerns, welche durch die „Diversity Initiative“ noch weiter gefördert und noch besser ausgeschöpft werden soll (Ohm, 2009a, Absatz 4; Ohm, 2009j, S. 44; Ohm, 2010g, S. 84; Ohm, 2011a, S. 2; Ohm, 2012h, Absatz 2, Absatz 5; Ohm, 2012i, S. 48). Ein Wettbewerbsvorteil wird ausdrücklich in einer verbesserten Innovationsfähigkeit der Ohm AG gesehen und das Zusammenkommen verschiedener Denkweisen und Hintergründe ist aus der Sicht des Konzerns eine Quelle für Kreativität (Ohm, 2008a, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 63; Ohm, 2010g, S. 84; Ohm, 2011a, S. 1-2; Ohm, 2012g,

S. 76, S. 82; Ohm, 2012h, Absatz 2; Ohm, 2012i, S. 48). Darüber hinaus führt die Ohm AG Wettbewerbsvorteile bei der Personalbeschaffung an, denn die „Diversity Initiative" trägt ebenso dazu bei, sog. „Top Talents" zu rekrutieren und von Bewerbern und Mitarbeitenden als attraktiver Arbeitgeber wahrgenommen zu werden (Ohm, 2008a, Absatz 1, Absatz 5; Ohm, 2009a, Absatz 4; Ohm, 2012g, S. 76, S. 115, S. 116; Ohm, 2012h, Absatz 2).

Um diese Wettbewerbsvorteile einer effektiveren Personalbeschaffung, einer Steigerung der Kreativität und Innovationskraft, sowie einer verbesserten Nutzung von individuellen Potenzialen und einer intensivierten Zusammenarbeit (noch) besser auszuschöpfen, zählen zur „Diversity Initiative" mehrere Maßnahmen, die zu Erreichung dieser Ziele beitragen sollen. Diese fokussieren sich auf die Implementierung von „best practice sharing", neue Modelle der Zusammenarbeit, eine familienbewusste Personalpolitik und die Bildung von Netzwerken, in denen Menschen mit heterogenen Biographien, Denkweisen und Einstellungen zusammengebracht werden (Ohm, 2008a, Absatz 6; Ohm, 2012g, S. 72, S. 116; Ohm, 2012h, Absatz 4). Für den Standort Deutschland stehen das Angebot einer betrieblichen Kinderbetreuung und die Möglichkeit zur Telearbeit im Fokus, durch die die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert wird (Ohm, 2007a, Absatz 6; Ohm, 2012g, S. 116).

Auf globaler Ebene fördert die Ohm AG übergeordnete Themen, die einen „Diversity-Bezug" aufweisen, indem sie weltweit etablierte Netzwerke, wie beispielsweise das GLOW-Netzwerk (nur) für Frauen oder das Netzwerk für „Diversity Botschafter" unterhält, wobei aber ebenso lokale, bzw. regionale Netzwerkemit spezifischen Themen aufrechterhalten werden (Ohm, 2009a, Absatz 3; Ohm, 2010g, S. 84; Ohm, 2012g, S. 76, S. 116; Ohm, 2012i, S. 68). Im Zuge dessen sind von den mehr als 400.000 Mitarbeitenden in über 190 Ländern insgesamt ca. 3.000 Mitarbeitende aktiv in solchen „Diversity Netzwerken" der Ohm AG engagiert (Ohm, 2009j, S. 36, S. 63).

Eine weitere, konkrete Maßnahme besteht in einer ausdrücklich diversen Rekrutierung von Führungskräften, da es als Vorgabe der Ohm AG gilt, die Vielfalt an Mitarbeitenden und Kunden auch in der Managementebene aufzugreifen und zu etablieren (Ohm, 2012g, S. 108). Eine solche Diversifizierung in der Führungsebene soll dazu beitragen, auch bei den

Führungskräften eine Vielfalt an Einstellungen, Werten, kulturellen Hintergründen und Denkweisen zu erreichen, sodass die Führungskräfte in Summe einen „diversen" Background mitbringen und in ihren Führungsalltag einbringen (Ohm, 2009a, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 44; Ohm, 2012g, S. 108, S. 116). In diesem Zusammenhang verzeichnet die Ohm AG im Jahr 2012 eine Steigerung des Anteils an weiblichen Führungskräften, da mit dem bestehenden Frauenanteil von 15,3 Prozent eine Verdopplung erzielt worden ist. So wird im Jahr 2012 insgesamt ein Viertel der Belegschaft von einer weiblichen Führungskraft geführt (Ohm, 2012g, S. 108; Ohm, 2012i, S. 48-49, S. 68).

Eine weitere Maßnahme der „Diversity Initiative" besteht in der Weiterentwicklung der Mitarbeitenden zu spezifischen „Diversity"-Themen anhand von Trainingsmaßnahmen, die im Sinne „(inter-)kultureller Trainings" zu einem besseren Verständnis der Mitarbeitenden füreinander beitragen sollen (Ohm, 2012g, S. 76). In diesem Zusammenhang werden Schnittpunkte zum kulturellen Leitbild der „Ohm-Werte" offenbar, denn die „Ohm-Werte" spielen für die Umsetzung der „Diversity Initiative" eine wesentliche Rolle, da diese Initiative dabei unterstützt, den „Ohm-Werten" (noch besser) gerecht zu werden (Ohm, 2008a, Absatz 5; Ohm, 2009a, Absatz 1 und siehe Kap. 4.1.1). Das wird besonders in der Analyse des Wertes der „interkulturellen Sensibilität" deutlich, denn dieser referenziert ausdrücklich darauf, ein Verständnis für „Diversity" und interkulturelle Unterschiede zu entwickeln und Differenzen in Bezug auf Denkweise, Einstellungen oder kulturelle Prägungen aktiv zu überbrücken (Ohm, 2009b, S. 7; Ohm, 2010c, S. 25, S. 28). Demzufolge betrifft der Wert der „interkulturellen Sensibilität" die Zusammenarbeit von Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und impliziert eine Reflexion der eigenen Vorurteile und Voreingenommenheit[158], worin sich ein Anknüpfungspunkt zur Zielstellung der „Diversity Initiative" ergibt (Ohm, 2010c, S. 28).

[158] Damit betrifft es nicht nur die Ebene der Mitarbeitenden (und deren Vielfältigkeit), sondern ist gleichermaßen eine Anforderung an multikulturelles Management.

4.1.4 Unternehmerisch begründete Ideen der Mitarbeitenden erschließen und verwerten

Ein weiterer, für das Erkenntnisinteresse relevanter Prozess ist das im Konzern implementierte betriebliche Vorschlagswesen, da es die planmäßige „Förderung, Umsetzung, Prämierung von Mitarbeiterideen“ (Ohm, 2012b, Absatz 1) zum Ziel hat. So soll das betriebliche Vorschlagswesen der Ohm AG dazu beitragen, den Ideenreichtum der Mitarbeitenden betrieblich zu nutzen und dahingehend den Anteil an im Rahmen des Vorschlagswesens eingereichten Ideen zu fördern, bzw. zu steigern (Ohm, 2012a, S. 8; Ohm, 2012g, S. 77). Insofern trägt das betriebliche Vorschlagswesen zu einem kontinuierlichen und schnelleren, sowie unbürokratischen Verbesserungsprozess innerhalb der Ohm AG bei, der von den Mitarbeitenden und ihren individuellen Ideen und Potenzialen geprägt ist und deren persönliches Engagement in diesem Zusammenhang belohnt (Ohm, 2012a, S. 10; Ohm, 2012c, Absatz 2). Das ist aus der Perspektive der Ohm AG sinnvoll, da die Ideen der Mitarbeitenden zum wirtschaftlichen Erfolg der Ohm AG beitragen, sodass das betriebliche Vorschlagswesen für die Ohm AG einen Wettbewerbsvorteil generiert (Ohm, 2012c, Absatz 1). Konkret begründet das die Ohm AG damit, dass die eingebrachten Ideen das vielfältige Wissen der Mitarbeitenden reflektieren und so einen betrieblichen Wert aufweisen, der einen geschäftlichen „Nutzen für unsere Kunden, für [die Ohm AG] oder für die Mitarbeiter“ (Ohm, 2012a, S. 4) schafft (Ohm, 2012a, S. 2, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 3). Diesen geschäftlichen Nutzen belegt etwa der Geschäftsbericht des Jahres 2012, der dokumentiert, dass 500.000 eingereichte Ideen der Mitarbeitenden in den zu diesem Zeitpunkt vorangegangenen fünf Jahren 1.1 Milliarde Euro an Einsparungen gebracht haben (Ohm, 2012g, S. 77).

Davon ausgehend bildet das betriebliche Vorschlagswesen einen institutionalisierten Mechanismus, der es der Ohm AG ermöglicht, umfassend vom Ideenreichtum der Mitarbeitenden zu profitieren und die Wettbewerbsfähigkeit des Konzerns in der Weise zu stärken, indem es mehr Mitarbeitende dazu motiviert, mehr Ideen einzureichen, die (möglichst unbürokratisch) unter kurzen Durchlaufzeiten zügig umgesetzt werden, sodass sich der gesamte rechenbare und nicht rechenbare Nutzen aus den eingebrachten Ideen erhöht (Ohm, 2012a, S. 8; Ohm, 2012c, Absatz 2).

In der Verfolgung dieser Zielstellung können aufgrund der Analyse bestimmte Bedingungen oder Faktoren im Arbeitskontext identifiziert werden, die für die Umsetzung in der Ohm AG gelten. So sind „alle gefragt – alleine oder im Team“ (Ohm, 2012a, S. 4), um möglichst zu allen Aufgaben und Themenbereichen Ideen zu entwickeln und entsprechend einzubringen, denn der Konzern geht davon aus, dass seine „Mitarbeiter die Notwendigkeiten der täglichen Arbeitsprozesse am besten [kennen] und wissen, wie die Dinge schneller, effektiver, sauberer und sicherer werden können“ (Ohm, 2012a, S. 4), weshalb die Mitarbeitenden als Experten für ihren Bereich gelten (Ohm, 2012a, S. 4, Ohm, 2012b, Absatz 2). Aus dem Grund gibt es hinsichtlich der thematischen Ausrichtung einer eingebrachten Idee keine betrieblichen oder prozessbedingten Einschränkungen oder Vorgaben, auch wenn Vorschlägen zur Arbeitssicherheit und zum betrieblichen Umweltschutz ein besonderer (bzw. höherer) Stellenwert eingeräumt wird (Ohm, 2012b, Absatz 3; Ohm, 2012c, Absatz 2).

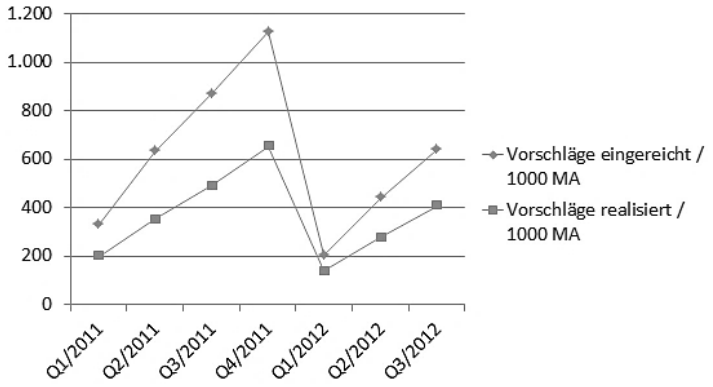
In Anbetracht dessen schließt die Zielgruppe des betrieblichen Vorschlagswesens nicht nur die Kernbelegschaft (also alle fest angestellten Mitarbeitenden) mit ein, sondern ebenso andere Angestellte, wie Werkstudenten, Auszubildende oder Mitarbeitende, die in einem Arbeitnehmerüberlassungsverhältnis stehen, was bedeutet, dass nahezu allen Beschäftigten im Konzern (ungeachtet ihrer Position und Funktion) die Möglichkeit eingeräumt wird, Vorschläge zur Verbesserung ihrer Arbeit und der Arbeitsbedingungen einzubringen (Ohm, 2012a, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 2).

Mit der inhaltlichen Ausarbeitung der Ideen dürfen sich die Mitarbeitenden gemäß den Vorgaben des betrieblichen Vorschlagswesens unabhängig von ihren Kollegen und ihrer Führungskraft, sowie in freier Verfügung ihrer Arbeitszeit beschäftigen, sodass sie durch den Prozess des betrieblichen Vorschlagswesens dazu „ermächtigt [werden ... das Arbeitsumfeld und die betrieblichen Strategien] aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten“ (Ohm, 2012a, S. 8). Das bedeutet, dass die Ideen in „Eigeninitiative“ (Ohm, 2012a, S. 10) von den Mitarbeitenden entwickelt und gegebenenfalls auch selbst umgesetzt werden (Ohm, 2012c, Absatz 2).

Wird folglich eine Idee im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens eingereicht, startet ein definierter Entscheidungs- und Prämierungsprozess, bei dem durch einen thematisch bestimmten Entscheider festgelegt

wird, ob eine Idee angenommen und umgesetzt wird und außerdem, in welcher Höhe die (mögliche) Prämie angesetzt wird. Das macht deutlich, dass nur ein Teil der eingereichten Ideen umgesetzt und prämiert wird, wie die folgende Statistik (siehe Tabelle 4) des betrieblichen Vorschlagswesens in der analysierten Division veranschaulicht. Sie zeigt die Differenz zwischen der Anzahl der eingereichten Ideen (blaue Linie) aufgeschlüsselt nach Quartalen in den Geschäftsjahren 2011 und 2012 und dem Anteil der davon umgesetzten Ideen (rote Line) in diesem Zeitraum, heruntergebrochen auf 1.000 Mitarbeitende (Ohm, 2012e, o.S.).

Tabelle 4
Verhältnis zwischen eingereichten und realisierten Vorschlägen pro 1.000 Mitarbeitenden in Quartalen der Geschäftsjahre 2011 bis 2012.



Anmerkung. Bei der abgebildeten Graphik handelt es sich um die eigene Darstellung einer zugesandten Excel-basierten Auswertung durch die Beauftragte für das betriebliche Vorschlagswesen der untersuchten Division (Ohm, 2012e, o.S.).

Davon ausgehend wurden im dritten Quartal des Jahres 2011 mit 1.126 Ideen die meisten Vorschläge pro 1.000 Mitarbeitende eingereicht, was mehr als einen Vorschlag pro Mitarbeitenden bedeutet. Von diesen 1.126 Ideen wurden 654 Vorschläge angenommen und umgesetzt. Die geringste Anzahl an Vorschlägen pro Mitarbeitenden lag im darauffolgenden vierten Quartal des Jahres bei 205 eingereichten Vorschlägen, von denen 142 Ideen akzeptiert und umgesetzt wurden. Die angeführte Tabelle belegt außerdem, dass im Durchschnitt (also über alle Quartale gerechnet)

ca. 60 Prozent der Ideen angenommen, während ca. 40 Prozent von den Entscheidern abgelehnt wurden und demzufolge nicht zur Umsetzung kamen (Ohm, 2012e, o.S. und siehe Tabelle 4).

Wird eine Idee gemäß dem Prozess des Vorschlagswesens angenommen und umgesetzt, folgt darauf die Prämierung dieser Idee, bei der eine betrieblich definierte Systematik angewandt wird, die den Nutzen für das Unternehmen konkret beziffert und damit die Prämienhöhe in Euro errechnet (Ohm, 2012d, Absatz 1, Absatz 3; Ohm, 2012f, o.S.). Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang zwei wesentliche Parameter: einerseits kommt es darauf an, ob, bzw. wie groß der Nutzen der eingebrachten Idee für den Kunden, die damit einhergehende Verbesserung der Arbeit selbst oder eine Verbesserung des Arbeitsplatzes ist (Ohm, 2012b, Absatz 3; Ohm, 2012f, o.S.). Andererseits hat es eine Relevanz, inwieweit die eingebrachte Idee über den direkten Arbeits-, bzw. Verantwortungsbereich des Mitarbeitenden hinausgeht, d.h. inwieweit der Mitarbeitende mit seiner Idee „über den Tellerrand [hinausblickt]“ (Ohm, 2012a, S. 2; Ohm, 2012d, Absatz 1). Somit steigert ein unternehmerisch begründeter Fokus die Höhe der Prämie, sodass einer Idee ein höherer Wert beigemessen wird, wenn sie einen umfassende(re)n und unternehmerisch begründeten Ansatz verfolgt, bzw. diesen widerspiegelt (Ohm, 2012a, S. 4; Ohm, 2012d, Absatz 3). Außerdem gilt, „Je besser eine Idee [und damit die Lösung, bzw. der Lösungsansatz] ausgearbeitet ist ... Je höher das persönliche Engagement für und bei der Realisierung der Idee ist, desto positiver kann die Bewertung ausfallen“ (Ohm, 2012a, S. 4), was bedeutet, dass die dafür gewährte Prämie höher ausfällt (Ohm, 2012d, Absatz 3).

Die Rolle der Führungskraft ist im betrieblichen Vorschlagswesen zentral, da sie in Bezug auf die Umsetzung wesentliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten innehat. So kann ihr die Rolle des Entscheiders für eingereichte Ideen zufallen, wenn diese Ideen ihren Verantwortungsbereich betreffen, oder sie gewährt Prämien, wenn von den ihr zugeordneten Mitarbeitenden eine Idee zur Umsetzung freigegeben wird (Ohm, 2012f, o.S.). Darüber hinaus gilt sie als aktiver Treiber des betrieblichen Vorschlagswesens, da ihr die Verantwortung dafür übertragen wird, die Mitarbeitenden zum Entwickeln und Einbringen von Ideen zu motivieren und sie darin zu bestärken (Ohm, 2012c, Absatz 2). Im Jahr 2012 besteht diese Zielvorgabe in der analysierten Business Unit konkret darin, die

Anzahl der Vorschläge pro Mitarbeitenden auf zwei bis drei Ideen pro Jahr zu erhöhen und eine Steigerung in der Beteiligungsrate auf 75 Prozent der Belegschaft zu erreichen[159] (Ohm, 2012a, S. 8). Zusätzlich dazu schafft die Führungskraft die erforderlichen Voraussetzungen für den Entwicklungs-, bzw. Entstehungsprozess möglicher Ideen, indem sie ihren Mitarbeitenden „die dafür erforderlichen Freiräume" (Ohm, 2012c, Absatz 2) gewährt, die benötigte Arbeitszeit zur Verfügung stellt oder ihnen Ressourcen, sowie ihre persönliche Unterstützung zuteilwerden lässt. Dieser Anspruch fügt sich ein in die allgemeine Anforderung an die Führungskraft, ihren Mitarbeitenden ein eigenverantwortliches Arbeiten zu ermöglichen und dieses zu fördern, da sie ihnen „so viel Eigenverantwortung und Handlungsfreiheit wie möglich [einräumt]" (Ohm, 2009d, S. 7). Somit profitiert nicht nur das betriebliche Vorschlagwesen von diesem Zusammenspiel zwischen der Führungskraft und ihren Mitarbeitenden, sondern das betriebliche Vorschlagswesen soll gleichermaßen die Führungskraft darin unterstützen, die ihr übertragenen Ziele (besser) zu erreichen (Ohm, 2012a, S. 2).

4.1.5 Die Kompetenzen der Mitarbeitenden erheben, betrieblich erschließen und verwerten

Schließlich stellt sich der im analysierten Bereich der Ohm AG implementierte betriebliche Kompetenzmanagementprozess als relevant für die Forschungsfragen heraus, wobei sich die Analyse dieses Prozesses ausschließlich auf die untersuchte Division bezieht, da Kompetenzmanagement in der Ohm AG immer Bezug zu den individuellen „Fach- und Sachgebieten" der Division nimmt, weil darin spezifische, nur für den untersuchten Bereich geltende Kompetenzanforderungen einfließen (Ohm, 2008b, o.S.).

In der beforschten Business Unit war der Kompetenzmanagementprozess zum Untersuchungszeitpunkt nur zum Teil etabliert, da der Implementierungsprozess noch nicht vollständig abgeschlossen war. Das hat sich etwa darin geäußert, dass die für das Kompetenzmanagement charakteristischen Bestandteile wie „Jobprofile", „Joblandkarten" oder

[159] Hinweise darüber, wie das erreicht werden kann, lassen sich auf der Grundlage der gesammelten Daten nicht ermitteln.

„Trainingskataloge“ (diese werden weiterführend noch erklärt) zum Teil noch unvollständig waren oder einige Prozessschritte noch nicht durchgeführt wurden. Die übergeordnete Zielsetzung und spezifische Maßnahmen waren jedoch bereits definiert, sodass eine Analyse dennoch sinnvoll war und die prozessbezogenen Grundlagen in die Analyse einbezogen werden konnten (HR, Z. 1193-1209; Ohm, 2008b; Ohm, 2008d; Ohm, 2010d; Ohm, 2011b).

Das Ziel des Kompetenzmanagementprozesses ist es, sicherzustellen, dass „Die richtige Person mit den richtigen Kompetenzen zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu den richtigen Kosten“ (Ohm, 2008c, S. 2; Ohm, 2008d, S. 9) in ihrem Arbeitsbereich eingesetzt ist. Um das erreichen zu können, muss das Kompetenzmanagement gemäß der Ohm AG als integrierter Prozess aufgesetzt sein, der alle Ebenen mit einbezieht und eine kontinuierliche Anwendung findet, um als strategischer Prozess „top-down“ durchgesetzt zu werden (HR, Z. 27-31, Z. 80-92, Z. 102-124, Z. 224-260). Das bedeutet, dass das Kompetenzmanagement in der Ohm AG sowohl für Führungskräfte als auch für Mitarbeitende gültig ist und gleichermaßen anschlussfähig an andere Prozesse innerhalb der Ohm AG ist, wobei das bereichsspezifische Anpassungen nicht ausschließt (HR, Z. 1020-1032, Z. 1193-1209).

Zur konzernweiten Implementierung und Durchführung des Kompetenzmanagementprozesses hat die Ohm AG eine Strategie definiert, die zwei unterschiedliche Ansätze von Kompetenzmanagement kombiniert: auf der einen Seite die quantitative Perspektive, die sich im Wesentlichen auf eine strategische Personalplanung und die passende Beschaffung von personellen Ressourcen stützt (auch als „Ressourcenmanagement“ bezeichnet). Auf der anderen Seite der qualitative Ansatz, welcher auf die Entwicklung des individuellen Mitarbeitenden und die Integration des Kompetenzmanagementprozesses in den bestehenden Prozess der Personalentwicklung abzielt (HR, Z. 1184-1193; Ohm, 2008c, S. 3). Diese Förderung und Ausgestaltung der Entwicklung des Mitarbeitenden (die auch als „Skill Management“ bezeichnet wird) verfolgt den Zweck, den aus betrieblicher Sicht definierten Kompetenzentwicklungsbedarf der Mitarbeitenden festzulegen, zu identifizieren und weiterführend zu entwickeln, sodass der Mitarbeitende als Kompetenzträger im Fokus dieser Perspektive steht (Ohm, 2008c, S. 3). Dementsprechend verfolgt das „Skill

Management“ aufeinander aufbauende Ziele: die Reflexion der Kompetenzen der Mitarbeitenden und die Identifikation von Kompetenzlücken, welche anhand von Entwicklungsmaßnahmen, die im Rahmen der bestehenden Personalentwicklungsprozesse stattfinden, geschlossen werden sollen (HR, Z. 1184-1193; Ohm, 2009c, S. 4, S. 7-8). Dazu gehört gemäß der Analyse auch, dass die Organisation des Kompetenzerwerbs transparenter wird und ein gemeinsames Verständnis von (betrieblich definierten) Kompetenzanforderungen und Entwicklungszielen geschaffen wird (Ohm, 2009c, S. 7). Folglich liegt es in der Verantwortung des „Skill Managements“, die Kompetenzen der Mitarbeitenden gemäß den betrieblichen Anforderungen zu beschreiben und deren Erwerb transparent zu machen, um so eine Passung zwischen den persönlichen Kompetenzen, bzw. Kompetenzausprägungen der Mitarbeitenden und den betrieblich definierten Kompetenzanforderungen herzustellen, was letztlich eine Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden gemäß der strategischen Unternehmensziele gewährleistet (HR, Z. 1-12; Ohm, 2008c, S. 3; Ohm, 2009c, S. 7).

Prozesselemente und Komponenten des betrieblichen Kompetenzmanagements
Um diese Zielstellung zu erfüllen, stützt sich der Kompetenzmanagementprozess im untersuchten Fall auf verschiedene Komponenten, Dokumente und Prozessschritte. Dazu zählen beispielsweise die Festlegung von Kernkompetenzen und (eher generisch ausgerichteten) „Jobprofilen“, sowie die Ableitung und Implementierung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Damit wird die Grundlage für das Erreichen einer Passung zu den betrieblichen Kompetenzanforderungen geschaffen und die Wege der spezifischen Umsetzung werden klar definiert (Ohm, 2008c, S. 6). Die „Jobprofile“ sind aus dem Grund ein wesentlicher Bestandteil des Kompetenzmanagements, da sie die Verantwortungsbereiche, das Aufgabenspektrum und die Kompetenzanforderungen (unabhängig vom Entgeltsystem) definieren, die einer betrieblich benannten „Rolle“ zugeschrieben werden. Demgemäß kann jeder Mitarbeitende einer solchen „Rolle“ und damit einem spezifischen „Jobprofil“ zugeordnet werden[160] (Ohm, 2008b, S. 2; Ohm, 2008e, S. 4; Ohm, 2008f, S. 3, S. 6-7; Ohm, 2008g,

[160] Demzufolge gibt es bereichsspezifische Jobprofile und gleichermaßen „Konzernprofile“, die konzernweit existieren (Ohm, 2008b, S. 2; Ohm, 2008f, S. 7).

S. 1-2; Ohm, 2009c, S. 16, S. 19). Infolgedessen wird offenbar, dass „Rollen“ und „Jobprofile“ in einer Relation stehen, denn „Jobprofile“ leiten sich aus „Rollen“ ab, da sie einen konkreten Verantwortungsbereich beschreiben und Aufgaben und Aktivitäten zusammenfassen, sodass das „Jobprofil“ die wesentlichen Informationen zu einer „Rolle“ um die betrieblich definierten Kompetenzanforderungen ergänzt (Ohm, 2008d, S. 2, S. 4; Ohm, 2008e, S. 2; Ohm, 2008f, S. 3-4). So schreibt das „Jobprofil“ neben den Aufgaben und Verantwortlichkeiten ebenso betrieblich definierte Anforderungen an die für das Profil gestellten Kompetenzausprägungen fest, die als „Soll“ aufzufassen sind, das bedeutet, es wird nicht erwartet, dass der zugeordnete Mitarbeitende diese Anforderungen zwangsläufig vollständig erfüllt (HR, Z. 949-957; Ohm, 2008d, S. 5; Ohm, 2008f, S. 7; Ohm, 2009c, S. 20, S. 25). Diese Kompetenzanforderungen werden im „Jobprofil“ inhaltlich aufgeteilt in erforderliche „Kenntnisse“, „Erfahrungen“ und „Fähigkeiten“ und in drei verschiedene Ausprägungsstufen („basic“, “advanced“ und “expert“) kategorisiert (Ohm, 2008d, S. 5; Ohm, 2008f, S. 9; Ohm, 2008g, S. 1; Ohm, 2009c, S. 26, S. 30-32; Ohm, 2011b, o.S.). Demnach werden diese „Kenntnisse“, „Erfahrungen“ und „Fähigkeiten“ aus unterschiedlichen (Fach-)Bereichen herangezogen, sind aber nicht willkürlich, bzw. an die jeweilige Rolle angelehnt gewählt, sondern entstammen einem standardisierten „Kompetenzkatalog“, der als Ergänzung zu den betrieblichen Kernkompetenzen ein weiteres Element des Kompetenzmanagementprozesses darstellt (HR, Z. 138-153; Ohm, 2009c, S. 24; Ohm, 2011b, o.S.).

Die einzelnen „Jobprofile“ gehen weiterführend in sog. „Job-Familien“ auf, die in einer „Job-Landkarte“ abgebildet werden. Das bedeutet, sie werden fachlich zusammengehörend gruppiert und in Beziehung zu ihrer hierarchischen Position, bzw. hinsichtlich des ihnen zugeschriebenen Ausmaßes an Verantwortung gesetzt, sodass auf diese Weise Karrierepfade, bzw. Entwicklungswege innerhalb einer „Job-Familie“ sowie für einen möglichen Wechsel zu einer anderen „Job-Familie“ sichtbar gemacht werden (Ohm, 2008b, S. 2; Ohm, 2008g, S. 1; Ohm, 2009c, S. 50). Anhand der aufgezeigten Entwicklungswege wird es dem Mitarbeitenden damit möglich, seine persönlichen Fähigkeiten und Kenntnisse mit den geforderten Kompetenzansprüchen abzugleichen und verfügbare Entwicklungsmöglichkeiten in Erwägung zu ziehen, denn die geforderten „Kenntnisse“, „Erfahrungen“ und „Fähigkeiten“ sind jeweils an

Trainingsempfehlungen geknüpft, die in einem „Trainingskatalog“ verzeichnet sind (Ohm, 2009c, S. 19-20, S. 46; Ohm, 2010d, o.S.). Diese Trainings, bzw. der „Trainingskatalog“ werden vom zuständigen Kompetenzmanager erstellt (Ohm, 2010d, o.S.).

Aus den betrieblichen Kompetenzanforderungen, die im „Jobprofil“ festgehalten werden, ergibt sich ein weiteres, zentrales Element des Kompetenzmanagements in der Ohm AG, denn diese sind mitunter Bestandteil der betrieblich (übergeordneten) „Kernkompetenzen“, die auf diesem Weg auf die Ebene des Mitarbeitenden heruntergebrochen werden (HR, Z. 48-64). Demzufolge ist das betriebliche Kompetenzmanagement dahingehend strategisch fundiert, da die „Kernkompetenzen“ die als unabdingbar erachteten Kompetenzen eines Unternehmens abbilden und damit ein Alleinstellungsmerkmal der Ohm AG markieren (HR, Z. 14-25, Z. 155-164). Folglich bilden die „Kernkompetenzen[161]“, bzw. das „Kompetenzmodell“ der Ohm AG, auf das die „Kernkompetenzen“ referenzieren, eine konzeptionelle und gleichermaßen strategische Basis für das betriebliche Kompetenzmanagement, da es jene „Kenntnisse“, „Erfahrungen“ und „Fähigkeiten“ definiert, welche für die Ohm AG und ihren wirtschaftlichen Erfolg als unerlässlich angesehen werden (Ohm, 2010b, S. 2-3; Ohm, o.D. b, S. 1 und siehe Abbildung 12). Das sind im Detail neun „Fähigkeiten“ und unterschiedliche Dimensionen persönlicher „Expertise“, welche sowohl als individuell erlebte „Erfahrung“ in mehreren Bereichen (wie z.B. in bestimmten Technologiefeldern), als auch mit einem bestimmten Fachwissen einhergehen, sodass berufliches Fachwissen (die sog. „funktionale Expertise“) und individuelle Erfahrung konstitutiv für den Begriff der „Expertise“ sind (Ohm, 2010b, S. 2, S. 7, S. 12, S. 26; Ohm, o.D. b, S. 1). Durch die Kombination von „Expertise“, welche Auskunft über die Tiefe, Breite und Differenziertheit von beruflichem Fachwissen und persönlicher Erfahrung eines Mitarbeitenden gibt mit den neun „Fähigkeiten“ ist das „Kompetenzmodell“ somit nur im Hinblick auf die Ausprägung der „Fähigkeiten“ skalierbar, wie die nachstehende Abbildung illustriert (Ohm, 2010b, S. 2-3, S. 5, S. 7, S. 8-9, S. 12, Z. 14-18, Ohm, 2014b, S. 31-32 und siehe Abbildung 12).

[161] einhergehend zur Ergänzung durch auf das jeweilige „Jobprofil“ zugeschnittene Fähigkeiten oder Kompetenzen

Abbildung 12
Das (Kern-)Kompetenzmodell der Ohm AG

Fähigkeiten	Expertise

• Ergebnisorientierung
• strategisch-innovative Orientierung
• Kundenorientierung
• Veränderungsmanagement
• teamorientierte Zusammenarbeit und Beeinflussung
• interkulturelle Sensibilität
• Führung
• Teamentwicklung
• Werteorientierung
	• **Dimensionen Expertise**
	  • Funktionale Expertise
	  • Technologiefelder und Geschäftsmethoden
	  • Markt-Expertise
	
	• **Erfahrungsbereiche**
	  • Geschäftszyklus-Erfahrung
	  • Geschäftsart-Erfahrung
	  • Organisationale Erfahrung
	  • Internationale Erfahrung

Anmerkung. Die Abbildung basiert auf einem Dokument der Ohm AG, wurde aber für eine vereinfachte Darstellung durch die Forschende angepasst (aus Ohm, 2010b, S. 3).

Durch diese Verflechtung der Kompetenzanforderungen mit dem „Kompetenzmodell" übersetzt der Kompetenzmanagementprozesses die strategisch begründeten „Kernkompetenzen", die „noch komplett abstrakt sind" (HR, Z. 53) auf die Ebene des Mitarbeitenden und mündet in konkrete Trainingsempfehlungen zur Entwicklung dieser Kompetenzen (HR, Z. 33-41, Z. 48-61). Insofern beinhaltet das „Kompetenzmodell" der Ohm AG eine umfassende strategische Dimension, welche die Kompetenzentwicklung aller Mitarbeitenden betrifft, denn es bildet gemäß der Analyseergebnisse nicht nur die strategisch fundierte Grundlage für die Formulierung der Kompetenzanforderungen in den „Jobprofilen", sondern es ist gleichermaßen kongruent mit dem „Führungsrahmen" der Ohm AG, der durch die Festlegung von Führungsfähigkeiten und der persönlichen Expertise gleichermaßen kompetenzbezogene Anforderungen an die Führungskräfte der Ohm AG definiert[162] (siehe Kap. 4.1.2). Dementsprechend folgen die für die Mitarbeitenden definierten

[162] CFO, Z. 498-505, Z. 505-515, Z. 517-539; Ohm, 2009b, S. 11; Ohm, 2010a, Absatz 3; Ohm, 2010c, S. 2-4; Ohm, 2012g, S. 116; Ohm, 2013, S. 6-7; Ohm, 2014b, S. 31-32; Ohm, o.D. b, S. 1

„Kernkompetenzen“ und die im „Führungsrahmen“ benannten „Führungskompetenzen“ derselben Systematik und bilden eine gemeinsame Basis für die Ermittlung eines persönlichen Entwicklungsplanes und für die sowohl eigenverantwortliche Ermittlung von Kompetenzlücken als auch des betrieblich unterstützten Personalentwicklungsprozesses, zu dem auch das Führungslernen gehört (Ohm, o.D. b, S. 2-4 und siehe Kap. 4.1.2).

Als dritte Komponente gilt die Entwicklung der betrieblich definierten Kompetenzanforderungen, welche die Ausgangsbasis für die Herstellung einer Passung der individuellen Kompetenzen des Mitarbeitenden zu den betrieblichen Anforderungen ist (Ohm, 2009c, S. 37). Die am betrieblichen Bedarf ausgerichtete Entwicklung wird demnach über die Kopplung des Kompetenzmanagementprozesses an den bestehenden Personalentwicklungsprozess erreicht, die darin besteht, dass das „Jobprofil“ gleichzeitig als Maßgabe für den Personalentwicklungsprozess herangezogen wird, sodass das Kompetenzmanagement die Personalentwicklung flankiert, indem die Entwicklung des Mitarbeitenden durch die Systematik und Struktur des betrieblichen Kompetenzmanagements geregelt, bzw. orchestriert wird (HR, Z. 471-480, Z. 1051-1072; Ohm, 2008c, S. 5; Ohm, 2009c, S. 8, S. 37; Ohm, 2014b, S. 6).

Diese begleitende Einflussnahme lässt sich sowohl in der Zielsetzung als auch in den einzelnen Schritten des Personalentwicklungsprozesses erkennen. So finden sich Überlappungen in der Zielsetzung und Ausrichtung, denn die Personalentwicklung verfolgt neben den betrieblichen Zielen (wie der Herbeiführung einer geschäftsorientierten Personalstruktur) ebenso Ziele, welche auf die individuelle Entwicklung des Mitarbeitenden gerichtet sind, wie etwa die betriebliche Unterstützung seiner persönlichen Entwicklung und die Förderung bei der möglichst optimalen Entfaltung seines individuellen Potenzials[163], die im Dialog zwischen dem Mitarbeitenden, dessen Führungskraft und der Personalentwicklung erfolgen soll. Das betrifft jedoch nicht ausschließlich die persönliche Entwicklung des Mitarbeitenden, sondern schließt auch dessen Förderung,

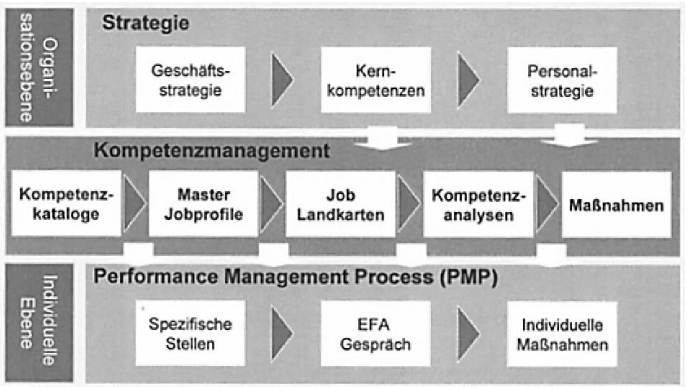
[163] Da die Entwicklung des Mitarbeitenden aus der Sicht der Ohm AG die Führungskraft in der Erreichung der betrieblichen Ziele unterstützt und als Geschäftstreiber angesehen wird, stellt das Personalentwicklungsgespräch einen Wettbewerbsfaktor für die Ohm AG dar (Ohm, 2008a, Absatz 5; Ohm, 2014a, S. 2).

Verantwortungsbereiche und sein Einkommen mit ein (Ohm, 2009l, Absatz 1; Ohm, 2010e, Absatz 1; Ohm, 2011e, Absatz 1; Ohm, 2014a, S. 2-3, S. 11; Ohm, 2014b, S. 5-6, S. 66; Ohm, o.D. a, S. 1-2). Im Personalentwicklungsprozess der Ohm AG wird diese Förderung und Festlegung der persönlichen Entwicklung überblicksartig in zwei wesentlichen Phasen realisiert: durch die Vereinbarung von Zielen (und der individuellen Gehaltsentwicklung) auf der einen Seite und die Einschätzung der Kompetenzen der Mitarbeitenden und die darauffolgende Festlegung von Entwicklungsmaßnahmen, bzw. seiner Weiterbildung auf der anderen Seite (Ohm, 2006, S. 1; Ohm, 2009c, S. 8; Ohm, 2011e, Absatz 1; Ohm, 2014a, S. 4). Diese Aufgabe soll im Rahmen der Personalentwicklung ein lebenslanges Lernen fördern und den Mitarbeitenden in der Entwicklung seines Potenzials zu unterstützen, weshalb sie auch mehrere Maßnahmen umfasst (Ohm, 2014a, S. 2, S. 10; Ohm, 2014b, S. 67).

Die Durchführung einer Kompetenzanalyse bildet dabei den ersten Prozessschritt, indem die Führungskraft mit dem Mitarbeitenden dessen persönliche Stärken und Schwächen reflektiert und somit eine Standortbestimmung, sowie Festlegung der Entwicklungsperspektive für den Mitarbeitenden vornimmt (Ohm, 2009c, S. 4; Ohm, 2009k, S. 1; Ohm, 2014b, S. 3, S. 20; Ohm, o.D. a, S. 3). Dementsprechend ist es Führungsaufgabe, die Kompetenzen des Mitarbeitenden unter Einbeziehen von Dritten nach dessen Fähigkeiten und seinem Potenzial zu bewerten, wobei diese Bewertung der Führungskraft erleichtert wird, indem die im Rahmen des Kompetenzmanagements generierten „Jobprofile“ und das betriebliche „Kompetenzmodell“ als (Bewertungs-)Maßstab herangezogen werden, wobei die führungsbezogenen Fähigkeiten nur auf ausdrücklichen Wunsch des Mitarbeitenden erhoben werden (Ohm, 2008f, S. 7; Ohm, 2014a, S. 3, S. 5-6; Ohm, 2014b, S. 29). So erfolgt diese Einschätzung der geforderten Kompetenzen unter Bezugnahme auf konkrete Verhaltensbeispiele, welche im „Kompetenzkatalog“ jeder Ausprägung der aufgeführten Kompetenzen zugeordnet sind (Ohm, 2011b, o.S.). Nach Abschluss dieser Einschätzung der Kompetenzen tauschen sich Mitarbeitender und Führungskraft über ihre individuelle Einschätzung aus und einigen sich auf daraus resultierende Entwicklungsmaßnahmen (Ohm, 2014a, S. 7; Ohm, 2014b, S. 66). Daher wird es als Bedingung für die Einlösung der Ziele des „Skill“- und „Ressourcenmanagements“ formuliert, dass die unterschiedlichen Prozessschritte des Kompetenzmanagements

anschlussfähig an die bereits implementierten Prozesse sind, welche die Entwicklung der Mitarbeitenden regeln und aussteuern oder sich aufeinander beziehen und durch gemeinsame Grundlagen miteinander verflochten sind. In der Ohm AG wird diese Verflochtenheit schematisch im Zuge der Darstellung des Effekts auf den Personalentwicklungsprozess (in der Ohm AG als „Performance Management Process" PMP abgekürzt) illustriert (siehe Abbildung 13).

Abbildung 13
Zusammenhang zwischen dem Personalentwicklungsprozess, dem betrieblichen Kompetenzmodell und dem Kompetenzmanagementprozess



Anmerkung. Das Schaubild zeigt den Zusammenhang zwischen der organisationalen Ebene, die die strategischen Komponenten des Kompetenzentwicklungsprozesses mit ihren Verbindungen zum Kompetenzmanagementprozess transparent macht und die Verbindungen zur Ebene des Mitarbeitenden und dem Personalentwicklungsprozess (Performance Management Prozess (PMP)) (Ohm, 2008c, S. 5).

Folglich leiten sich die im Rahmen des Personalentwicklungsprozesses definierten „individuellen Entwicklungsmaßnahmen" (Ohm, 2008c, S. 5) zu einem großen Teil aus dem durch das betriebliche Kompetenzmanagement definierten „Trainingskatalog" (in Abbildung 13 als „Individuelle Maßnahmen" bezeichnet) ab, da er verfügbare und als anforderungsgerecht definierte Kompetenzentwicklungsmaßnahmen mit den in „Jobprofilen" (in Abbildung 13 als „Master Jobprofile" beschrieben) geforderten Kompetenzen verknüpft und so eine funktionale Auswahl an

Weiterbildungsmöglichkeiten bietet (Ohm, 2008d, S. 5; Ohm, 2008f, S. 9; Ohm, 2008g, S. 1; Ohm, 2009c, S. 24, S. 30-32; Ohm, 2011b, o.S.). Diese individuellen Maßnahmen referenzieren im Wesentlichen auf interne betriebliche Weiterbildungsprogramme oder sog. „Core Learning Programs", die ein auf den betrieblichen Bedarf reduziertes Weiterbildungsangebot darstellen, das gezielt auf die Erreichung kompetenzbezogener, strategischer Ziele ausgerichtet sind[164] (Ohm, 2012g, S. 76, S. 116; Ohm, 2012j, Absatz 5). Die Zusammenstellung der Entwicklungsmaßnahmen reicht dabei von formellen Weiterbildungsangeboten bis hin zum gezielten Personaleinsatz in einem Projekt im Rahmen von „Training-on-the-job", wobei anzumerken ist, dass die durch das Kompetenzmanagement zur Verfügung stehenden Entwicklungspläne einen Schwerpunkt auf formelle Bildungsangebote legen, wobei auch die Ohm AG diesbezüglich einwendet, dass formelle Bildungsangebote bei der Entwicklung eines Mitarbeitenden nur einen geringen Teil ausmachen und damit als ausschließlicher Bestandteil keine optimale Entwicklung des Mitarbeitenden gewährleisten (Ohm, 2009c, S. 38-42; Ohm, 2014b, S. 68-69). Insofern ist die (Personal-)Entwicklung, wie sie durch das betriebliche Kompetenzmanagement organisiert ist, zumeist funktional ausgerichtet, was bei der Ohm AG (bzw. in der untersuchten Division) zu einem Rückgang von bewilligten Weiterbildungsmaßnahmen, bzw. von abgeleisteten Trainingsstunden der Mitarbeitenden geführt hat. Für den Konzern wird das als Beleg dafür bewertet, dass das Trainingsangebot noch enger auf die (betrieblichen) Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten ist und damit den betrieblichen Entwicklungsbedarf (noch) besser deckt, trotzdem aber aus den Geschäften und Geschäftsanforderungen der Ohm AG abgeleitet ist (Ohm, 2010g, S. 86).

Im Rahmen dieses Prozessschrittes der Zuordnung von Entwicklungs-, bzw. Trainingsmaßnahmen zu identifizierten Kompetenzlücken kommt der Führungskraft sowohl die Aufgabe zu, die konkreten Entwicklungsmaßnahmen festzulegen und zu genehmigen, als auch deren Umsetzung zu begleiten und einen Transfer zu unterstützen, indem sie dem Mitarbeitenden regelmäßig Feedback dazu gibt (Ohm, 2009k, S. 1; Ohm,

[164] Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Ohm AG nur geringe Ausgaben für Weiterbildung aufwendet, denn der Weiterbildung wird eine beständige Bedeutung zugeschrieben, wie das Budget von 283 Millionen Euro für Weiterbildungsausgaben im Jahr 2012 verdeutlicht (Ohm, 2012g, S. 116; Ohm, 2009j, S. 65).

2014a, S. 3, S. 9-11; Ohm, 2014b, S. 66). Insofern sind die Personalentwicklung und die Durchführung des Personalentwicklungsgespräches eine Kernaufgabe der Führung für die Ohm AG, wobei sich im Rahmen der Analyse herausgestellt hat, dass der Führungskraft im Zuge dessen ebenso Vorteile, bzw. ein spezifischer Nutzen davon zugeschrieben werden. Ein solcher Vorteil ist, dass die Führungskraft Transparenz über die Stärken und Schwächen ihres Teams erlangt und ihre Mitarbeitenden gemeinsam mit der Personalabteilung nach den aus betrieblicher Sicht festgelegten Kompetenzanforderungen einschätzt. Das hilft wiederum dabei, „Top Talents" identifizieren zu können (Ohm, 2014a, S. 8, S. 10; Ohm, 2014b, S. 4). Für den Mitarbeitenden soll das Personalentwicklungsgespräch dagegen Möglichkeiten bieten, eine gezielte Rückmeldung von dessen Führungskraft zu bekommen und außerdem einen institutionalisierten Mechanismus nutzbar zu machen, bei dem die persönliche Weiterentwicklung systematisiert gefördert wird (Ohm, 2011e, Absatz 1; Ohm, 2014b, S. 3). Des Weiteren sollen im Rahmen des Personalentwicklungsprozesses im Zuge der Vereinbarung von Zielen auch Freiräume für die Erreichung dieser Ziele übertragen werden, um Voraussetzungen für eine eigenverantwortliche Bewältigung der Arbeit zu schaffen (Ohm, 2011e, Absatz 1). Das hat aus Konzernsicht zur Folge, dass das Personalentwicklungsgespräch eine Führungskultur fördert, die am Mitarbeitenden ausgerichtet ist und ihn darin bestärkt, seine persönliche Entwicklung aktiv voranzutreiben und sich darin einzubringen (Ohm, 2014a, S. 2, S. 9-11; Ohm, 2014b, S. 2).

Nutzen und Chancen des betrieblichen Kompetenzmanagements

Die Implementierung des Kompetenzmanagementprozesses anhand der strategischen Personalplanung und der systematisierten Entwicklung der Mitarbeitenden hat gemäß der Analyse positive Effekte auf die Wettbewerbsfähigkeit der Ohm AG, da diese gesteigert wird, wenn alle Mitarbeitenden die kompetenzbezogenen Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfüllen und somit die Personalentwicklung ausschließlich am betrieblichen Bedarf ausgerichtet ist (HR, Z. 64-78, Z. 503-509, Z. 568-579). Dazu kommt, dass durch die Transparenz über die individuelle Ausprägung der betrieblich definierten Kompetenzen frühzeitig auf wirtschaftliche Veränderungen im Hinblick auf den Personaleinsatz und die Einleitung von Maßnahmen zur Entwicklung

strategisch relevanter Kompetenzen reagiert werden kann, sodass strategische Geschäftsentscheidungen fundierter getroffen werden (HR, Z. 579-585; Ohm, 2008d, S. 8). Gerade die strategische Personalplanung wird in diesem Zusammenhang als ein Mechanismus aufgefasst, der Wettbewerbsvorteile schafft, denn das betriebliche Kompetenzmanagement generiert Daten, die im Rahmen des „Ressourcenmanagements" (weiter) verarbeitet werden und so eine Entscheidungsgrundlage für verschiedene Anforderungen und Aufgaben bilden. Die Kompetenzmanagerin (HR) erläutert diesen Effekt am Beispiel von zu treffenden strategischen Entscheidungen wie

> Outsourcing-Entscheidungen, also „Make-or-Buy"-Entscheidungen, dass ich auch da sage, ich habe jetzt hier eine Funktion mit wiederum Jobprofilen, die für mich keine strategische Relevanz haben. Also sage ich, ok, keine Kernkompetenz ... Auch die Kompetenzen, die die Mitarbeiter haben, haben eine hohe Wiederbeschaffbarkeit, [das] wäre also etwas, was man auch in eine „Make-or-Buy"-Entscheidung mit einbeziehen kann (Z. 526-531).

Auf diese Weise werden Entscheidungen zu Unternehmens-(teil-)verkäufen von den Ergebnissen und Erhebungen des Kompetenzmanagements abhängig gemacht. Darüber hinaus resultiert aus der Systematisierung der Kompetenzentwicklung und Entwicklungsplanung, dass Entwicklungsziele konkret und präzise definiert sind und Maßnahmen früh identifiziert und umgesetzt werden können, weshalb durch das Kompetenzmanagement eine durchgängige, umfangreiche und vereinheitlichte Aus-richtung der Personalentwicklung am betrieblich definierten Bedarf sichergestellt ist (Ohm, 2008c, S. 4; Ohm, 2008d, S. 8; Ohm, 2009c, S. 9). Diese Systematisierung und Standardisierung der Personalentwicklung (durch das Kompetenzmanagement) führt aus Sicht der befragten Kompetenz-managerin (HR) unweigerlich zu sinkenden Kosten für die betriebliche Weiterbildung, denn „normalerweise gehen bei durchgängigem Kompetenzmanagementsystemen die Kosten für Weiterbildung irgendwann sehr in den Keller, weil ... ich mache tatsächlich nur noch das, was ich für notwendig erachte, also dieser Seminartourismus, den dämme ich damit ein bisschen ein" (Z. 546-549). Außerdem ergibt sich ein weiterer Nutzen für die Ohm AG darin, dass die Personalentwicklung und das Recruiting gleichförmigen Standards folgen, da durch das

Kompetenzmanagement die Einschätzung der Kompetenzen vereinheitlicht ist[165] (HR, Z. 1051-1072, Z. 1074-1088). Das bewertet die Ohm AG aus dem Grund als vorteilhaft, weil Bewertungsmaßstäbe nicht (mehr) nur der einzelnen Führungskraft überlassen werden, sondern die Einschätzungen und Entwicklung von Kompetenzen wird transparenter und zu einem Teil objektiver, da durch die „Jobprofile", Verhaltensbeispiele und „Kompetenz-", sowie „Trainingskataloge" ein einheitliches Grundverständnis von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung geschaffen wird, dem alle Führungskräfte gleichermaßen folgen (müssen) und auch dazu verpflichtet sind (HR, Z. 166-181, Z. 181-192, Z. 459-469, Z. 480-501; Ohm, 2008c, S. 4; Ohm, 2008d, S. 8). Ein weiterer Aspekt ist, dass die Vereinheitlichung der Kompetenzeinschätzung auch dazu führt, dass die Mitarbeitenden in der Ausprägung ihrer Kompetenzen und Erfahrungen untereinander vergleichbar werden und die Qualifizierung ganzer Teams so an einem einheitlichen Maßstab gemessen wird (HR, Z. 440-457, Z. 459-469).

Ausgehend von den skizzierten Chancen und Effekten des betrieblichen Kompetenzmanagements wird außerdem klar, dass gerade aufgrund der Verzahnung mit dem Personalentwicklungsprozess zusätzliche Anforderungen an die Führungskraft gestellt werden, da die Entwicklung der Mitarbeitenden eine Kernaufgabe der Führungskraft ist (CFO, Z. 406-414, Z. 427-435; HR, Z. 304-312; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014a, S. 10). Davon ausgehend kann die Führungskraft das Instrument des Personalentwicklungsgespräches bewusst nutzen, um ihre Mitarbeitenden zu führen und zu motivieren, deren Entwicklung zu fördern, sowie deren Leistung anzuerkennen (Ohm, 2014b, S. 4). Trotzdem ist sie aufgrund der Verzahnung mit dem betrieblichen Kompetenzmanagement mit Veränderungen konfrontiert, da etwa ihr Spielraum, bzw. ihr Handlungsfreiraum bei der Führungs-aufgabe der Personalentwicklung aufgrund der Standardisierung und

[165] Insofern weist die Systematisierung und Standardisierung der Kompetenzentwicklung durch die Implementierung von Job- und damit auch Kompetenzprofilen auch einen Nutzen für das (quantitative) Ressourcenmanagement auf, denn aufgrund von Standards und einer durchgängigen Systematik wird das Recruiting in der Ohm AG vereinfacht und beschleunigt, da diese Standards etwa in die Formulierungen von Stellenausschreibungen mit einfließen und ebenso zur Grundlage der Beschreibungen, die zur Findung der Profile, welche das Entgelt bestimmen, gemacht werden (HR, Z. 1051-1072, Z. 1074-1088).

Neuausrichtung kleiner wird oder indem ihr die Aufgabe zufällt, diese Veränderungen dem Mitarbeitenden näherzubringen und sie gemeinsam mit ihm vorzubereiten und umzusetzen (HR, Z. 981-993; Ohm, 2006, S. 1; Ohm, 2009k, S. 1; Ohm, 2011e, Absatz 7). Des Weiteren wird die Führungskraft diesbezüglich (noch) mehr in die Verantwortung genommen, ihre Mitarbeitenden in ihrer Entwicklung zu unterstützen, was sich etwa in der Zuschreibung der Rolle als (zumeist temporärer) Coach des Mitarbeitenden äußert, der dessen Entwicklung fördert und aktiv begleitet (HR, Z. 1090-1109, Z. 1113-1120; Ohm, 2014b, S. 14 und siehe Kap. 4.1.1-2). Schließlich ist die Führungs-kraft mit einer veränderten Vorgehensweise bei der Einschätzung der Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden konfrontiert, da diese durch die zur Verfügung gestellten Dokumente („Trainingskatalog" und „Kompetenzkatalog") und definierten Standards (im Sinne konkreter Verhaltensbeispiele) vereinheitlicht wird. Das kann gemäß der Analyse zwar als Erleichterung für die Führungskraft aufgefasst werden, jedoch birgt das dennoch zusätzliche Herausforderungen, da die Führungskraft diesen (neuen) Prozess und seine Elemente auch richtig verstehen und anwenden muss und trotz der Standardisierung und Systematisierung anderen Einflüssen (wie etwa subjektiven Verzerrungen) unterliegt, sodass sie damit umgehen muss, obwohl sie dafür nicht extra geschult wird (CFO, Z. 551-578, Z. 580-591, Z. 593-608; HR, Z. 314-322, Z. 322-326, Z. 947-959, Z. 1045-1052; Ohm, 2014b, S. 20).

Konsequenzen des betrieblichen Kompetenzmanagements für den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache"

Da durch das Kompetenzmanagement der Personalentwicklungsprozess neu geregelt und ausgestaltet wird, ist der Mitarbeitende als „Unternehmer in eigener Sache" auf andere Weise von der Implementierung des betrieblichen Kompetenzmanagements betroffen, da damit ein Prozess umgesetzt wird, der dessen Entwicklung zu einem großen Teil aussteuert, lenkt und reguliert. Das birgt gemäß der Experteninterviews und der Dokumentenanalyse Chancen und Vorteile, aber auch Nachteile und Risiken für den Mitarbeitenden.

Als wesentlicher Vorteil wird es bezeichnet, dass durch das Kompetenzmanagement und die damit einhergehende Standardisierung

und Regulierung der betrieblichen Weiterbildung die Entwicklungswege, Kompetenzanforderungen und Rahmen-bedingungen der Entwicklung transparent(er) werden, was aus der Sicht der Kompetenzmanagerin (HR) dazu führt, dass die Mitarbeitenden in die Lage versetzt werden, ihre Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich voranzutreiben und damit „Karrieren [für die Mitarbeitenden selbst] planbarer" (Z. 265) werden (Z. 262-268, Z. 268-274, Z. 274-279, Z. 281-302, Z. 343-393, Z. 395-406; Ohm, 2009c, S. 56). Dennoch bedeutet eine solche eigenverantwortliche Ausgestaltung nicht, dass die Mitarbeitenden diesbezüglich auf sich allein gestellt sind, sondern sie erhalten im Rahmen des betrieblichen Kompetenzmanagements Unterstützung und Förderung bei der Planung und Identifikation von Entwicklungsmaßnahmen (Ohm, 2008c, S. 4; Ohm, 2008d, S. 8). Dazu kommt, dass die nachvollziehbare Dokumentation der kompetenzbezogenen Voraussetzungen von Tätigkeiten und Rollen Quereinstiege oder gezielte Wechsel in andere Tätigkeitsfelder sowie Sparten ermöglicht, bzw. erleichtert, da die Mitarbeitenden auf diese Weise ein transparentes Bild von der Aufgabe und den Anforderungen an diese bekommen und so besser abschätzen können, ob diese Rolle für sie geeignet ist (HR, Z. 335-343). Zudem ermöglichen die durch das Kompetenzmanagement veranlassten Kompetenzeinschätzungen dem Mitarbeitenden eine Standortbestimmung hinsichtlich seiner eigenen Fähigkeiten und Potenziale, sodass er ein (verbessertes) Gefühl für den eigenen Marktwert und die eigene Beschäftigungssicherheit entwickelt, was aus der Sicht der Ohm AG eine Reflexion der persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten im Hinblick auf die betrieblichen Anforderungen anstößt, bzw. anregt. Somit wird dem Mitarbeitenden durch das Kompetenzmanagement ein besserer Einblick darüber vermittelt, wie die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die betrieblichen Anforderungen entwickelt sind (HR, Z. 194-199; Ohm, 2009c, S. 9, S. 44). Fällt eine solche Standortbestimmung etwa überdurchschnittlich gut, bzw. hoch aus, kann das gemäß der Kompetenzmanagerin (HR) dem Mitarbeitenden eine verbesserte Verhandlungsposition gegenüber seiner Führungskraft verleihen, denn so kann er sagen

> ich bin besser, ich will auch mehr Geld ... und es kann natürlich auch ein gewisses Selbstbewusstsein [vermitteln], wo ich dann auch anders auftrete und sage ... ich

verdiene mein Geld eben zurecht und diese „Loser“ links und rechts von mir sollen mich doch bitte in Ruhe lassen (Z. 434-438).

Schließlich wird erwartet, dass eine durch das Kompetenzmanagement verbesserte Entwicklung und Weiterbildung ein wichtiger Faktor dafür ist, die Mitarbeitenden noch besser im Unternehmen halten zu können (Ohm, 2012i, S. 48).

Allerdings lassen sich im Hinblick auf die Chancen des Kompetenzmanagements für die Mitarbeitenden auch zwei Prämissen ermitteln, die gemäß der Analyse erfüllt sein müssen, um von den Chancen und Vorteilen zu partizipieren. So wird es als bedingend angesehen, dass das Kompetenzmanagement als strategischer Prozess von den Mitarbeitenden akzeptiert wird, was einer betrieblichen Überzeugungsarbeit bedarf (HR, Z. 43-46, Z. 94-102). Dazu kommt, dass der Fokus auf eine eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung eine Offenheit und damit eine Bereitschaft für Lernen und Weiterbildung beim Mitarbeitenden erforderlich macht. Um diese Bedingungen zu erfüllen und damit die Implementierung des Kompetenzmanagements auch zielbezogen erfüllen zu können, wurden deshalb zunächst die strategisch bedeutsamen Jobprofile erstellt und eingeführt, da den Mitarbeitenden, die ihnen zugerechnet werden, eine außerordentliche Offenheit und Bereitschaft dafür zugeschrieben wird (HR, Z. 909-933).

In Ergänzung zu den Vorteilen und Chancen, die das Kompetenzmanagement den Mitarbeitenden gemäß der Analyse bietet, lassen sich ebenfalls Nachteile oder Risiken für den Mitarbeitenden identifizieren. Demzufolge kann die Implementierung von Kompetenzmanagement gemäß der Erfahrung der befragten Kompetenzmanagerin (HR) dazu führen, dass die Mitarbeitenden aufgrund gleicher, bzw. gemeinsam angewendeter Standards der Erhebung und Entwicklung von Kompetenzen untereinander besser vergleichbar sind, was den Druck auf den Einzelnen erhöht, seine Kompetenzen zu zeigen und einzubringen, denn „[es] stachelt vielleicht die Konkurrenz oder den Wettbewerb untereinander … an“ (HR, Z. 468-469, Z. 408-424, Z. 459-469). Das überträgt sich auch auf die persönliche Entwicklung, denn die damit herbeigeführte Vergleichbarkeit erzeugt aus der Sicht der Kompetenzmanagerin (HR) einen gewissen „Entwicklungsdruck“, sollten erforderliche Kompetenzen nicht anforderungsgerecht

ausgebildet sein (Z. 424-432, Z. 440-457). Darüber hinaus ist es möglich, dass der Mitarbeitende aufgrund der ausgeprägten Bedarfsorientierung mit möglichen Einschränkungen in der betrieblichen Unterstützung seiner persönlichen Entwicklungsbedürfnisse konfrontiert ist, sofern diese nicht den betrieblichen Anforderungen (die im Kompetenz- und Trainingskatalog, sowie dem „Jobprofil" dokumentiert sind) entsprechen (HR, Z. 509-521, Z. 714-721, Z. 721-738; Ohm, 2012j, Absatz 5). Das kann gemäß der Kompetenzmanagerin (HR) darin resultieren, dass (nicht anforderungsgemäße) Weiterbildungsziele eigenverantwortlich und damit auch auf eigene Kosten erfüllt werden müssen: „wenn ich jetzt ... sage, ich möchte mich jetzt für etwas qualifizieren, wo keiner eine weitere Notwendigkeit sieht außer mir, muss ich das eben selber machen" (HR, Z. 760-762). Insofern räumt sie ein, dass sich die Implementierung des Kompetenzmanagements für den Mitarbeitenden dann als nachteilig auswirken kann, wenn dessen persönliche Entwicklungsvorstellungen nicht den Anforderungen entsprechen, da sie damit nicht (mehr) berücksichtigt, bzw. betrieblich gefördert werden. Das bedeutet auf übergeordneter Ebene, dass mutmaßlich weniger Weiterbildungsveranstaltungen oder Trainingsmaßnahmen bewilligt werden, sodass Kompetenzmanagement zwar,

> „wenn man es wirklich konsequent macht ... sehr viel Geld [spart], einfach deswegen, weil ich mich tatsächlich auf das fokussiere, was die Mitarbeiter brauchen [aber] es ist zum Beispiel für Mitarbeiter ein oftmals unangenehmer Nebeneffekt von Kompetenz-management, wenn ich ein Sales Engineer bin und alle Kompetenzen habe, die ein Sales Engineer braucht, es ist das gute Recht eines Unternehmens und dessen Vertreters Führungskraft zu sagen: „Sorry, du kriegst dieses Jahr keine Trainings, das ist rausgeschmissenes Geld. Also das ist es, warum man Kompetenzmanagement macht" (HR, Z. 514-521).

Ausgehend von diesen Prämissen bildet die Einführung des Kompetenzmanagements eine Zäsur zur vorhergehenden Ausgestaltung der Personalentwicklung, da individuelle und nicht betrieblich begründete Ansprüche zuvor trotzdem Berücksichtigung fanden, wie die Kompetenzmanagerin (HR) aus eigener Erfahrung berichtet:

> Das habe ich noch erlebt, als ich ... angefangen habe. Da gab es Seminare, das war unglaublich ... „Erfolgreich leben – erfolgreich Arbeiten" an so schicken Orten wie Ibiza, Teneriffa und dann stand schon in dem Seminarprofil: die

> Seminaranfangszeiten richten sich nach den Bedürfnissen der Mitarbeiter ... Mir war es leider nicht vergönnt, aber ich hatte einen Kollegen, der daran teilgenommen hat und der sagte: „The best ever“ (Z. 750-757).

Folglich macht es im Hinblick auf die Einschätzung der Auswirkungen auf den Mitarbeitenden einen Unterschied, ob das betrieblich formulierte Entwicklungsziel dem eigenen, bzw. persönlichen Interesse des Mitarbeitenden entspricht oder ausschließlich aus betrieblich definierten Kompetenzanforderungen hervorgeht (HR, Z. 935-947).

4.2 Mechanismen der Einforderung und Förderung in der Ohm AG und die Schlüsselrolle der Führungskraft (Diskussion der Ergebnisse)

Die dargelegten Ergebnisse liefern Informationen darüber, wie die Ohm AG eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit von ihren Mitarbeitenden einfordert und anregt und kann damit als praktisches Beispiel gelten, wie die Subjektivierung der Arbeit in einem Großkonzern betrieblich organisiert wird (siehe Kap. 2.2).

In einem nächsten Schritt folgt die kritische Reflexion dieser Ergebnisse, wobei einesteils alle analysierten Daten „from the “ground up”“ (Yin, 2014, S. 136) einbezogen werden, anderenteils bilden die inhaltlichen Schwerpunkte der Forschungsfragen eine Leitlinie in der Diskussion der Ergebnisse. Folglich werden betriebliche Mechanismen und Prozesse in den Blick genommen, die eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit anregen, bzw. die Mitarbeitenden dazu motivieren (siehe Kap. 4.2.2) und jene, welche die (zumeist konzeptbezogene, bzw. organisierte) Grundlage für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit schaffen (siehe Kap. 4.2.1). Des Weiteren rückt der Mitarbeitende selbst in den Fokus, indem die identifizierten Faktoren beleuchtet werden, welche die entwicklungsbezogene Facette der Bewältigung der Arbeit betrieblich organisieren und regeln (siehe Kap. 4.2.3). Außerdem wird die Rolle der Führungskraft gesondert betrachtet und diskutiert (siehe Kap. 4.2.5), um die Forschungsfragen umfassend beantworten zu können (siehe Kap. 4.3).

4.2.1 Der „Unternehmer in eigener Sache“ als Zielstellung der komplexen betrieblichen Transformation zur Subjektivierung der Arbeit

Das Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ kann als Konzept identifiziert werden, welches eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit aus Konzernsicht einfordert. Das lässt sich damit begründen, dass die Kennzeichen des „Unternehmers in eigener Sache“ kongruent zu einer Vielzahl der theoriegestützten Merkmale einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit sind, bzw. sich darin wiederfinden (Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2009l, Absatz 2 und siehe Kap. 2.2, 4.1.1).

So besteht etwa der Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache“ gemäß der Ohm AG darin, eigenverantwortlich dafür Sorge zu tragen, dass dieser seine Fähigkeiten und Kompetenzen am betrieblichen Bedarf ausrichtet und selbstgesteuert entwickelt, sodass er sich nicht nur professionell um sich selbst (und damit die Aufrechterhaltung seiner eigenen „Beschäftigungsfähigkeit“) kümmern muss, sondern gleichzeitig eine am betrieblichen Bedarf ausgerichtete Entwicklung seiner Kompetenzen sicherstellen muss (CHR, Z. 210-212; Ohm, 2009j, S. 37, S. 44, S. 65; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2009m, Absatz 3; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2012g, S. 76, S. 82; Ohm, 2014b, S. 7). Eine solche eigenverantwortliche und zugleich bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung entspricht den im Rahmen des Vorwissens skizzierten Prämissen der Subjektivierung von Arbeit, denn sie ist ein grundsätzlicher Bestandteil der Subjektivierung von Arbeit und aus theoriegestützter Perspektive und nur dann zielführend, wenn sie am Bedarf des Unternehmens ausgerichtet ist. Demzufolge ist der Mitarbeitende damit konfrontiert, die Synchronisierung, bzw. Passung zum betrieblichen Kompetenzbedarf eigenverantwortlich herzustellen (Kleemann et al., 2002, S. 67; Pongratz & Voß, 2003, S. 13; Voß, 2003, S. 5 und siehe Kap. 2.2).

Außerdem wird klar, dass der „Unternehmer in eigener Sache“ in der Pflicht steht, die Verantwortung für sein berufliches Vorankommen selbst zu übernehmen, was für die Ohm AG bedeutet, dass es ausschließlich ihm obliegt, seine Fähigkeiten und Erfahrungen, sowie sein Potenzial umfänglich und kontinuierlich in die Arbeit einzubringen, um diese immer bestmöglich zu bewältigen (Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2011f,

Absatz 2; Ohm, 2014b, S. 7). Insofern lässt sich daraus schließen, dass der von der Ohm AG vertretene Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache“ ebenfalls mit dem Anspruch an eine steigende Selbstökonomisierung einhergeht, was aus theoriegestützter Sicht gleichermaßen charakteristisch für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit ist (Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 2.2). Zusätzlich zu dieser entwicklungsbezogenen Dimension ist es gemäß der Ohm AG ebenso bedingend, dass dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ erweiterte Handlungs- und Autonomiespielräume übertragen werden, um ihn in die Lage zu versetzen, seine Arbeitsaufgaben eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu planen und zu erledigen (CFO, Z. 3-8; Z. 10-16, Z. 29-37; HR, Z. 659-673; Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2014b, S. 16, S. 18). Die Bewältigung der Arbeit im Rahmen vergrößerter Handlungs- und Verantwortungsspielräume ist gleichermaßen wesentlich für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit, denn sie ist bestimmt durch ein alles durchdringendes und leistungsbezogenes Arbeiten, in dem der Mitarbeitende aufgrund erodierender betrieblicher Strukturen damit konfrontiert ist, seine Arbeit weitgehend selbstorganisiert zu planen und zu erledigen (Kleemann et al., 2002, S. 65; Pongratz & Voß, 2003, S. 12-13; Voß, 2003, S. 5 und siehe Kap. 2.3). Schließlich hat die Analyse gezeigt, dass es ebenfalls kennzeichnend für den „Unternehmer in eigener Sache“ ist, wenn sich der Mitarbeitende unternehmerisch verhält, bzw. so agiert (CFO, Z. 3-8, Z. 10-16, Z. 29-37). Eine solche Ausrichtung des Handelns ist damit nicht nur Bestandteil des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“, sondern ebenso für ein subjektivierendes Arbeitshandeln gilt (Bröckling, 2002; Bröckling, 2007; Pongratz & Voß, 2003; Pongratz, 2000 und siehe Kap. 2.1).

In Anbetracht dieser Kongruenzen wird deutlich, dass das von der Ohm AG formulierte Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ grundsätzliche Merkmale aufgreift, die im Rahmen des eingebrachten Vorwissens charakteristisch für eine Subjektivierung der Arbeit sind. Daraus lässt sich schließen, dass der „Unternehmer in eigener Sache“ als exemplarische Ausgestaltung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit aufzufassen ist (siehe Kap. 2.1).

Des Weiteren liefern die Fallstudienergebnisse Erkenntnisse darüber, wie ein solches Arbeitshandeln in der Ohm AG organisiert und eingefordert wird. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte offenbar, denn einerseits lässt sich erkennen, wie die Ohm AG das betriebliche Leitbild von einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit bei ihren Mitarbeitenden adressiert, andererseits kann aufgrund der Ergebnisse nachvollzogen werden, auf welchen Ebenen und anhand welcher Mechanismen und Prozesse die Ohm AG die Einlösung eines solchen Leitbildes sicherstellt[166]. Zunächst fällt auf, dass sich der Anspruch an eine eigenverantwortliche und selbstorganisierte Bewältigung der Arbeit als „Unternehmer in eigener Sache" nicht ausschließlich an die Person des Mitarbeitenden richtet, sondern es lassen sich auch Effekte auf die Kollaboration mit den Kollegen, auf das Führungsverhältnis und die Verantwortung der Führungskraft identifizieren. Demnach weisen die Ergebnisse auf Verflechtungen vom Leitbild des „Unternehmers in eigener Sache" zu anderen betrieblichen Bedarfsträgern und daran geknüpften Prozessen hin. So lassen sich etwa Berührungspunkte zwischen dem Führungskonzept der Ohm AG und dem Leitbild vom Mitarbeitenden identifizieren, denn das Führungskonzept wird als Resultat von veränderten Anforderungen an die Führung eines „Unternehmers in eigener Sache" beschrieben. Zusätzlich wird das Zusammenspiel von eigenverantwortlichem Arbeiten und Führungsverantwortung definiert, sodass mit dem Anspruch an ein unternehmerisches Handeln des Mitarbeitenden gleichzeitig eine Neufassung des Führungskonzeptes erfolgt, wobei beiden Leitbildern eine hohe strategische Bedeutung zugewiesen wird, da sie Wettbewerbsvorteile für die Ohm AG stärken sollen (siehe Kap. 4.1.1-2).

Daraus lässt sich schließen, dass die Implementierung eines solchen Leitbildes als eine strategische Zielstellung der Ohm AG einzuschätzen ist und in verschiedenen Kontexten, Initiativen und Maßnahmen auf

[166] So ist zu berücksichtigen, dass die Strategie der Proklamation dieses Leitbildes vorwiegend schriftlich erfolgt, sodass verschiedene betriebsinterne Informationen, Zeitungsartikel und Leitlinien Aufschluss darüber geben, wie die Ohm AG ihre Mitarbeitenden dazu aufruft, ihr eigenes Arbeitshandeln auf dieses veränderte Leitbild hin (neu) auszurichten, bzw. das eigene Handeln dahingehend eigenverantwortlich zu kalibrieren (siehe Kap. 4.1.1). Insofern bildet dieser (formelle) Kommunikationsweg die Datenbasis für die Analyse, wie der Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" an alle Mitarbeitenden herangetragen wird.

unterschiedlichen Ebenen [167] integrativ ausgestaltet wird (siehe Kap. 4.1.1-4). Für die Ohm AG kommt es somit darauf an, die identifizierten Gestaltungsmöglichkeiten zu orchestrieren und sinnvoll, sowie glaubhaft miteinander zu verknüpfen, um so deren Kompatibilität zu den Prozessen sicherzustellen und überdies die persönliche Bereitschaft der Mitarbeitenden zur Reflexion des eigenen Arbeitshandelns anzuregen[168]. Die Ergebnisse der Fallstudie haben belegt, dass solche Reflexionsprozesse zumindest auf organisationaler Ebene in der Ohm AG stattgefunden haben, da das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache" mit einer Neu- oder Reformulierung des betrieblich definierten Selbstverständnisses einhergegangen ist. So wurde mit dem „Ohm-Team" ein betriebliches Selbstbild erzeugt, welches dem Mitarbeitenden (per Definition) eine zunehmende Eigenverantwortung zugesteht und ihm ein „selbstbestimmt[es]" (CHR, Z. 360) und unternehmerisches Handeln ermöglicht, was gleichermaßen mit einer ansteigenden Selbstökonomisierung verbunden ist (siehe Kap. 2.1, 4.1.1). Dazu kommt, dass flankierende Prozesse und Strukturen gleichermaßen auf den Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" ausgerichtet sind oder Aspekte davon aufgreifen, was schließlich dazu beiträgt, die Prämisse eines unternehmerischen Handelns und Verhaltens glaubhaft, d.h. ohne inhaltliche Brüche einzufordern, denn das veränderte Führungsleitbild, der durch das Kompetenzmanagement angereichte Personalentwicklungsprozess oder das auf unternehmerisches Handeln fokussierte Vorschlagswesen beziehen sich auf denselben Grundgedanken, bzw. die gleichen Prämissen (CFO, Z. 90-103, Z. 103-113, Z. 113-118, Z. 125-135; Z. 135-138, Z. 261-267; HR, Z. 699-702; Ohm, 2012g, S. 73).

Dennoch lassen die Ergebnisse erkennen, dass diese Prozesse und Mechanismen nicht zwangsläufig vom Mitarbeitenden in einen

[167] Folglich wird ein eigenverantwortliches Handeln im betrieblichen Wertemodell und im Rahmen des betrieblichen Verhaltenskodex, der als eine „Sammlung von Richtlinien und/oder Regelungen [anzusehen ist], welche sich Unternehmen im Rahmen einer freiwilligen Selbstbindung selbst auferlegen" (Lin-Hi, 2018, o.S.), als Anspruch an die Mitarbeitenden formuliert.

[168] Im Fall der Ohm AG belegen diesen Zusammenhang etwa die Ausführungen des befragten CFO, da die Ausrufung dieses Leitbildes es aus seiner Sicht zwangsläufig erforderlich macht, die betrieblichen Strukturen, Prozesse und Leitbilder daraufhin zu reflektieren und auf Kongruenzen oder Widersprüchlichkeiten zu überprüfen (CFO, Z. 90-103, Z. 103-113, Z. 113-118, Z. 125-135, Z. 135-138, Z. 261-267).

unmittelbaren Zusammenhang zum „Unternehmer in eigener Sache“ gebracht werden können, da einige Prozesse oder Initiativen, die lediglich spezifische Elemente dieses Leitbildes fördern oder organisieren, nicht explizit darauf referenzieren (siehe Kap. 4.1.3-4). Das bedeutet, dass das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ nicht als übergeordnete Zielsetzung aller analysierten Prozesse von der Ohm AG transparent gemacht wird, sondern inhaltliche Verknüpfungen müssen von den Mitarbeitenden selbst hergestellt werden und erfordern zudem die Kenntnis der konzerneigenen Werte und Leitbilder. Daraus lässt sich schließen, dass die Einlösung dieses Leitbildes in der Ohm AG auf offensichtliche und subtile Weise stattfindet und sich auf verschiedenen Ebenen und unter Einbeziehung von mehreren Beteiligten offen und verdeckt vollzieht.

Der Anspruch an den Mitarbeitenden, als „Unternehmer in eigener Sache“ zu agieren, wird laut den Ergebnissen somit nicht als verpflichtende Anweisung eingeführt, sondern normativ begründet. Das wird durch den betrieblichen Verhaltenskodex oder das „Wertemodell[169]“ der Ohm AG vermittelt, ohne eine direkte Aufforderung auszusprechen. Stattdessen wird ein solches Verhalten als selbstverständliche, im Konzern gelebte Denk- und Handlungsweise dargestellt. Verbindlich geregelt werden zumeist Bedingungen oder Voraussetzungen für ein Handeln als „Unternehmer in eigener Sache“, wie etwa das Zusammenspiel von eigenverantwortlichem Handeln und Führungsverantwortung. Das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ wird damit als „naturgemäß“ für die Mitarbeitenden kommuniziert, wobei es eine erhebliche wertebasierte und normative Dimension aufweist. Die von der Ohm AG verfolgte Strategie zur Implementierung dieser Arbeitsweise wird daher als ein inhärenter Teil der Unternehmenskultur betrachtet, ohne dass ein konkreter Appell erfolgt, dem folgen zu müssen (siehe Kap. 4.1.1).

An dieser Stelle werden Bezüge zum in die Arbeit eingeflossenen theoretischen Vorwissen deutlich, da die Prämisse der Subjektivierung von Arbeit besagt, dass sie sich der Anordnung oder Verordnung durch Dritte

[169] Auch die Implementierung eines betrieblichen Wertemodells kann so interpretiert werden, dass den Mitarbeitenden so eine hohe Eigenverantwortlichkeit und ein vergrößerter Handlungs- und Interpretationsspielraum übertragen wird, denn es wird den Mitarbeitenden überlassen, die Einhaltung der Werte im Alltag selbst zu interpretieren und umzusetzen und sich dabei ggf. mit der Führungskraft diskursiv darüber auseinanderzusetzen (CFO, Z. 305-311, Z. 456-468; CHR, Z. 88-95, Z. 145-158, Z. 160-195; Ohm, 2014b, S. 7).

entzieht und stattdessen ausschließlich vom Mitarbeitenden selbst ausgeht (Kühl, 2000, S. 131-132; Moldaschl, 2002, S. 32 und siehe Kap. 2.3). Die Fallstudienergebnisse entsprechen dieser Prämisse, da auch im Fall der Ohm AG eine normativ belegte Strategie der Implementierung erkennbar ist. Das lässt sich weiterführend mit der Erkenntnis belegen, dass das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache" inhaltlich reduziert, bzw. nur oberflächlich ausgearbeitet ist und damit wenig konkrete Hinweise oder Leitlinien zur Anwendung im betrieblichen Alltag beinhaltet (siehe Kap. 4.1.1). Demzufolge ist der Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" zwar im Sinne eines betrieblichen „Verhaltenskodex" aufzufassen, jedoch eröffnen sich dem Mitarbeitenden in dessen Auslegung und Umsetzung weitreichende (Interpretations-)Freiräume, welche er individuell nutzen und für sich ausgestalten kann[170] (Lin-Hi, 2018, o.S.). Andererseits lassen solche Spielräume den Anspruch an eine selbstbestimmte Umsetzung dieses Leitbildes glaubhaft(er) erscheinen, da sie dem Mitarbeitenden die notwendige Eigenverantwortung zugestehen und so wichtige Voraussetzungen für eine überzeugende Implementation schaffen.

Trotzdem ist einzuwenden, dass die individuelle Einlösung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache" Widersprüche oder Unvereinbarkeiten bei den Mitarbeitenden erzeugen kann, denn diese generelle Beschreibung kann dazu führen, dass die Konsequenzen einer steigenden Eigenverantwortung sowohl für die Mitarbeitenden selbst nicht klar sind als auch für die Führung und in der Zusammenarbeit mit den Kollegen uneindeutig sein können, was Unsicherheiten oder eine fehlende Verbindlichkeit erzeugen kann. Diese Annahme kann am Beispiel des Führungskonzepts veranschaulicht werden, denn es wird zwar in den betrieblichen Leitlinien darauf verwiesen, dass die Führungskraft Verantwortung delegieren soll und es wird als Führungsaufgabe formuliert, Freiräume anhand von Zielvereinbarungen zu schaffen, jedoch wird ebenfalls

[170] So ist kritisch anzumerken, dass der Detaillierungsgrad dieses Anspruches eher gering ist und die reellen Konsequenzen für den betrieblichen Alltag im Rahmen des Verhaltenskodexes nicht weiter ausgeführt werden, denn dieser umfasst 25 Seiten und behandelt Themen wie den „Umgang mit Informationen", das „Vermeiden von Interessenskonflikten" oder den „Umgang mit Geschäftspartnern". Die Einhaltung eines solchen Kodex ist demnach eine normative Verpflichtung, um die definierten Grundsätze einzuhalten, auch wenn diese ausschließlich von betrieblicher Seite formuliert werden (Lin-Hi, 2018, o.S.; Ohm, 2009d).

klargestellt, dass diese Delegation die Führungskraft nicht von ihrer Führungsverantwortung entbindet, sodass die Auslegung im betrieblichen Arbeitsalltag unkonkret bleibt und die situationsbezogene Auflösung möglicher Widersprüche oder Konflikte den Mitarbeitenden und Führungskräften überlassen bleibt (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2014b, S. 16 und siehe Kap. 4.1.1-2).

Zudem zeigt sich, dass das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache" über die bloße Forderung nach einem veränderten Arbeitshandeln hinausgeht und stattdessen als umfassender Transformationsprozess des gesamten Konzerns zu begreifen ist. Das lässt sich etwa darin erkennen, da das betrieblich definierte Selbstverständnis (von der Ohm-Familie zum Ohm-Team) parallel zum „Unternehmer in eigener Sache" neu formuliert wurde, was konkret bedeutet, dass die Mitarbeitenden nicht mehr in einen (unauflösbaren) familien-ähnlichen Verbund integriert sind, sondern stattdessen austauschbar (geworden) sind. Das kann zu Ängsten der Mitarbeitenden um die Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes führen, was wiederum den Druck auf den Mitarbeitenden erhöht, der nunmehr als „Unternehmer in eigener Sache" auch für seinen Erfolg selbst verantwortlich ist (CFO, Z. 135-138, Z. 261-267; HR, Z. 699-702). Eine solche Zunahme von Unwägbarkeiten und eine steigende Angst um den eigenen Arbeitsplatz ist aber nicht nur in der Ohm AG festzustellen, sondern wird in der Fachdebatte als wesentliche Entwicklungstendenz aufgegriffen, die zu einer Subjektivierung der Arbeit beigetragen hat (siehe Kap. 2.1, 2.3). Dabei sind die Transformationsprozesse, die dem zugrunde liegen, von grundlegender Bedeutung, da – ebenso wie im untersuchten Fall der Ohm AG – damit ein fundamentaler Wandel in der betrieblichen Organisation der Arbeit verknüpft ist. So bringen es Moldaschl und Voß (2002) auf den Punkt, denn

> Was einst als Störfaktor angesehen wurde, wird zunehmend zur zentralen Ressource, zum Erfolgsfaktor erklärt: das Subjekt und seine Subjektivität. Was durch Kontrolle beherrscht und durch Planung ersetzt werden sollte – lokale Eigenständigkeit, situative Entscheidungen, subjektive Interpretation und Improvisation im Arbeitsprozess – wird zunehmend ermöglicht, gefordert und gewinnbringend verwertet (Bucheinband).

Resümierend lassen sich die Ergebnisse zum Leitbild vom Mitarbeitenden so interpretieren, dass die Strategie der Ohm AG zur Einforderung

und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit als Ausdruck eines normativen Anspruchs gedeutet wird, der aufgrund der komplexen Verflechtungen mit anderen Prozessen, Initiativen und Strategien eine Ausgangsbasis schafft, um den Mitarbeitenden dazu zu bringen, diesem Leitbild aus eigenem Antrieb zu folgen. Die Art und Weise der Zielstellung lässt sich als betriebliche Einflussnahme auf die Unternehmenskultur auffassen, denn eine Unternehmenskultur fasst gemeinsam geteilte Überzeugungen zusammen und bildet die Summe der kulturellen und sozialen Prägungen eines Unternehmens ab, da sie von allem Mitarbeitenden internalisiert wird und sich im täglichen Handeln offenbart. Demnach legt die Unternehmenskultur fest, „was als „gut" was als „schlecht" [im Betrieb] gelten soll" (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 58, S. 57; Becker, 2009, S. 144-145; Kleemann et al., 2002, S. 56; Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 110; Lohr, 2003, S. 518; Moldaschl, 2002, S. 32; von Küchler & Schäffter, 1997, S. 31-32; von Rosenstiel, 2001, S. 29). Davon ausgehend kann nicht nur die Ausrufung vom Leitbild des „Unternehmers in eigener Sache", sondern auch die daran geknüpfte, betrieblich induzierte Transformation des unternehmensbezogenen Selbstverständnisses als kulturelle Beeinflussung gedeutet werden (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 58). Eine solche betriebliche Einflussnahme ist aus der Perspektive der Fachautoren für die Implementierung eines betrieblich formulierten Leitbildes sogar notwendig, denn die Unternehmenskultur gilt als Platzhalter für gemeinsam geteilte Überzeugungen und verhaltensregulierende, internalisierte Werte und ist damit zwangsläufig normativ und handlungsleitend, da kulturelles Handeln darin besteht „das zu tun und zu glauben, was andere auch tun" (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57). Übertragen auf die Zielstellung der Einforderung und Organisation des „Unternehmers in eigener Sache" heißt das, dass dieser erst dann zu einem selbstverständlichen Bestandteil des täglichen Arbeitshandelns avanciert, wenn er zu einem Bestandteil der Unternehmenskultur wird (Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 110; Schein, 1995, S. 18; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 58).

Obwohl diese Zielstellung plausibel erscheint, gilt es dennoch als unwahrscheinlich[171], dass durch diese Einflussnahme der „Unternehmer in

[171] Dennoch ist zu berücksichtigen, dass Unternehmenskulturen zwar eine bindende und verhaltensregulierende Wirkung auf alle Mitarbeitenden ausüben, jedoch bedeutet das nicht

eigener Sache“ tatsächlich zu einem Bestandteil des unternehmenskulturellen Selbstverständnisses und weiterführend zu einem Element des täglichen Arbeitshandelns wird, da die Entwicklung unternehmenskultureller Grundsätze grundsätzlich nur rudimentär dem betrieblichen Einfluss unterliegt (Kleemann et al., 2002, S. 56; Kühl, 2000, S. 131-132; Lohr; 2003, S. 518; Moldaschl, 2002, S. 32 und siehe Kap. 2.3). Das liegt einerseits darin begründet, dass die handlungsleitende Wirkung der Unternehmenskultur zumeist verborgen und unausgesprochen ist und damit eine gezielte Steuerung durch Regularien oder Anweisungen größtenteils wirkungslos bleibt, da sich Unternehmenskultur hauptsächlich eigendynamisch im Zuge langfristiger Sozialisationsprozesse entwickelt, die von den Mitarbeitenden ausgehen und damit kollektive Lernprozesse markieren, weshalb sich bestimmte Verhaltensweisen selektiv und ungesteuert kulturell etablieren (Becker, 2009, S. 144-145; Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 110; Schein, 1995, S. 18; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 58). Damit entzieht sich die Entwicklung der Unternehmenskultur größtenteils einer betrieblich gesteuerten Ausgestaltung, weil sie vielmehr von komplexen und spontan auftretenden Ereignissen beeinflusst wird und das Ergebnis sowie Spiegelbild latenter betrieblicher Muster abbildet (Becker, 2009, S. 144; Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 110; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 58; von Küchler & Schäffter, 1997, S. 30-32). Außerdem hat eine Unternehmenskultur nicht in statischer Weise Bestand, sondern sie ist ein Konglomerat kontinuierlich ablaufender Aushandlungsprozesse, die zwar kollektiv gelten, jedoch stetig Revisionen unterzogen sind und sich damit in einem permanenten Wandel befinden. Damit würde sich die Bemühung einer betrieblichen Ausgestaltung wie im Fall der Ohm AG nur temporär niederschlagen, unabhängig davon, wie erfolgreich sie ausfällt[172] (Becker, 2009, S. 145; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57).

zwangsläufig, dass alle dem selbstverständlich Folge leisten und ihr Verhalten daran ausrichten, sodass die Elemente der Unternehmenskultur nicht ohne Weiteres für alle normativ bindend sind (Bergmann & Daub, 2006, S. 97; Schein, 1995, S. 12; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57).

[172] Stattdessen kann sich die Entwicklung der Unternehmenskultur vollständig den betrieblichen Einflussmöglichkeiten entziehen und sich zu einem abgeschlossenen System herausbilden, welches sogar Barrieren und Abwehrtendenzen gegen Wandel und Veränderungen aufbaut (Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 111).

4.2.2 Diversity Management und betriebliches Vorschlagswesen als Anreize zu einer subjektivierenden Bewältigung

Die Analyse der „Diversity Initiative“ und des betrieblichen Vorschlagswesens identifiziert zwei Prozesse, welche auf einzelne Aspekte einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit referenzieren und gezielt Anreize schaffen, um Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit zu fördern. Infolgedessen werde beide Prozesse als Bestandteil der Strategie einer Einlösung des „Unternehmers in eigener Sache“ gedeutet, auch wenn diese Bezugnahme in den analysierten Dokumenten nicht ausdrücklich genannt wird. Sie werden zunächst für sich stehend in Bezug auf eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit reflektiert, und anschließend kritisch aufgearbeitet.

Das betriebliche Vorschlagswesen als Anregung zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitskontext

Die in der Ohm AG implementierte Variante des betrieblichen Vorschlagswesens wird als ein Prozess aufgefasst, der die Implementierung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“ fördert, weil es die vom Mitarbeitenden entwickelten Ideen in einen unternehmerischen Verwertungsbezug stellt, da die monetären Prämien höher ausfallen, je weiter die eingereichte Idee über den eigenen Arbeitsbereich hinausgeht und je höher das Rationalisierungspotenzial und damit der geschäftliche Wert der Idee sind (Ohm, 2012a, S. 2, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 3; Ohm, 2012d, Absatz 1, Absatz 3; Ohm, 2012f, o.S. und siehe Kap. 4.1.4). Demnach geht der analysierte Prozess über die konventionelle Ausprägung eines betrieblichen Vorschlagswesens (BVV) hinaus, das in der Regel anstrebt, jede Art von Ideen zu möglichst allen Themen und Sachverhalten im Unternehmen systematisch zu akquirieren, sodass bei der betrieblichen Be-, und Verwertung[173] einer Idee nicht hinsichtlich deren Qualität und Reichweite differenziert wird[174] (Müller-Prothmann & Dörr, 2009, S.

[173] Während sich Ideenmanagement aus Sicht der Fachautoren dabei aus dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess und dem betrieblichen Vorschlagswesen zusammensetzt, verbindet die Ohm AG deren Zielsetzung und stellt klar, dass das betriebliche Vorschlagswesen aus Konzernsicht einen Beitrag zum kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) im Unternehmen leistet, auch wenn es nicht mit einem klassischen KVP gleichzusetzen, da alle Mitarbeitenden unmittelbar eingebunden sind (Ohm, 2012a, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 3).

[174] Dieser Wert besteht aus einem unternehmerischen Gesichtspunkt in Verbesserungen oder Neuerungen, um etwa den Einsatz von Ressourcen zu optimieren, Prozesse zu

77; Zimmermann, 1999, S. 89). In der Ohm AG werden dagegen jene Ideen höher prämiert, die über die eigenen Arbeitsabläufe und Aufgaben möglichst weit hinausgehen, sodass auf diese Weise ein (selbst-)rationalisierendes Denken der Mitarbeitenden ausdrücklich gefördert wird, um so Ideen der Mitarbeitenden einer betrieblichen Verwertung zuzuführen, die den Unternehmensgewinn maximal steigern (Ohm, 2012a, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 3; Ohm, 2012c, Absatz 1; Ohm, 2012g, S. 77). Eine solche Rationalisierung des eigenen Arbeitskontextes ist gleichermaßen ein wesentliches Merkmal einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit (Moldaschl, 2002, S. 32; Voß, 2001a, S. 8).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt zur Subjektivierung der Arbeit wird darin gesehen, dass der Mitarbeitende seine Ideen eigenverantwortlich und selbstorganisiert entwickelt und mitunter umsetzt (Ohm, 2012a, S. 8, S. 10; Ohm, 2012c, Absatz 2). Der Führungskraft wird dagegen die Verantwortung dafür übertragen, dem Mitarbeitenden ausreichend Freiräume für deren Entwicklung und Umsetzung einzuräumen, sodass damit die Basis für eine erweiterte Verantwortung des Mitarbeitenden für sein Arbeitshandeln und die selbstorganisierte Entwicklung und Umsetzung seiner Ideen geschaffen wird (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012c, Absatz 2). Folglich fördert das Vorschlagswesen mit dem Anspruch an eine starke Eigenverantwortung und Selbstorganisation ein zentrales Merkmal der Subjektivierung der Arbeit (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 65, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Meueler, 2002, S. 62; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183, S. 185; Spitznagel & Wanger, 2004, S. 26; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4 und siehe Kap. 2.3).

Ein weiterer Aspekt ist, dass der Mitarbeitende im Rahmen des Vorschlagswesens sein „Eigenes und Besonderes“ einbringen kann und auf diese Weise als Subjekt in seine Arbeit eingebunden wird (Rastetter, 2006, S. 185). Demgemäß lässt sich die Ausrichtung des Vorschlagswesens in der Ohm AG als Angebot an die Mitarbeitenden verstehen, an der Gestaltung und Organisation der (eigenen) Arbeit, sowie des Arbeitskontextes zu partizipieren, da diese als Experten für ihr eigenes Arbeitsumfeld gelten. Das referenziert wiederum auf die zentrale Rolle und

verbessern oder Probleme zu beseitigen und so den wirtschaftlichen Erfolg zu steigern (Müller-Prothmann & Dörr, 2009, S. 77-78).

Eigenverantwortung, die jedem Mitarbeitenden im Zuge einer Subjektivierung seiner Arbeit beigemessen und zugestanden wird (Deutsches Institut für Betriebswirtschaft, 2003, S. 5, S. 25; Kleemann et al., 2002, S. 55; Ohm, 2012a, S. 2, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 2; Ohm, 2012g, S. 77).

Bilanzierend zeigt sich, dass das betriebliche Vorschlagswesen in der Ohm AG Aspekte einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördert, weil es eine eigenverantwortliche Arbeitsweise im Rahmen erweiterter Handlungsspielräume ermöglicht und zu einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsbereich anregt. Zudem lassen sich Berührungspunkte im Hinblick auf das damit einhergehende Bild vom Mitarbeitenden ermitteln, da sich in der als zentral dargestellten Rolle des Mitarbeitenden Anknüpfungspunkte zum Grundverständnis vom Mitarbeitenden als Subjekt erkennen lassen.

Im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage ist weiterführend zu hinterfragen, inwieweit ein solcher Prozess zielführend ist, um zu einer selbstrationalisierenden und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit dem Arbeitskontext anzuregen. Ein Einwand diesbezüglich könnte sein, dass die Beteiligung am Vorschlagswesen und die Erhöhung der Ideenquote durch die Erwartung einer Bonuszahlung gesteigert werden soll (Ohm, 2012a, S. 8, S. 10). In einer so gestalteten Abgeltung, bzw. Prämierung von Ideen spiegelt sich damit der wirtschaftliche Nutzen, bzw. der Anteil, an dem die Idee über den eigenen Arbeitsbereich hinausgeht, in der Höhe der Prämie wider (Ohm, 2012a, S. 2, S. 4; Ohm, 2012b, Absatz 1; Ohm, 2012d, Absatz 1, Absatz 3). Das Bestreben, die Mitarbeitenden durch die Aussicht auf eine (möglichst lukrative) finanzielle Gegenleistung zu motivieren, wird in der einschlägigen Fachliteratur jedoch kritisch diskutiert, weshalb das betriebliche Vorschlagswesen nur als bedingt wirkungsvoll für einen solchen Zweck bewertet wird. So argumentiert etwa Wunderer (2001), dass ein betriebliches Vorschlagswesen zwar eine erhöhte Beteiligung schafft, da die Ebene der Mitarbeitenden über alle Hierarchieebenen hinweg direkt angesprochen, bzw. aktiviert wird, was ein gesteigertes emotionales Engagement in der persönlichen Bewältigung der Arbeitstätigkeit unterstützt (S. 56; Deutsches Institut für Betriebswirtschaft, 2003, S. 33). Andererseits wird jedoch zurecht angemahnt, dass diese Strategie gerade bei Mitarbeitenden, welche ihre Arbeit längst eigenverantwortlich und selbstgesteuert bewältigen und sich in

selbstrationalisierender Weise mit ihrem Arbeitsbereich auseinandersetzen, eher keinen oder sogar einen gegenteiligen Effekt nach sich ziehen kann, weil dadurch das persönliche Selbstverständnis eines unternehmerischen Umgangs mit der eigenen Arbeitskraft untergraben und schließlich ad absurdum geführt wird (Klaus, 2008, S. 55).

Dazu kommt, dass die Auslobung einer monetären Gratifikation auf eine extrinsische Motivation der Mitarbeitenden abzielt, obwohl die eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Entwicklung und Verfolgung einer Idee eigentlich intrinsisch motiviert ist, bzw. sein muss. Dabei ist die Erkenntnis von Belang, dass zwischen den eingereichten und angenommenen Ideen eine eindeutige Differenz besteht: Zum Untersuchungszeitpunkt wurden ca. 60% der Ideen angenommen, umgesetzt und durch eine Prämie abgegolten, was gleichermaßen bedeutet, dass ca. 40% von Entscheidern abgelehnt und damit nicht umgesetzt wurden (siehe Tabelle 4). Insbesondere hinsichtlich dieser Divergenz kann der Verweis von Müller-Prothmann und Dörr (2009) angeführt werden, die betonen, dass Mitarbeitende einen so aufgesetzten Prozess und den damit verbundenen Anspruch an ein selbstrationalisierendes Denken im Falle einer Ablehnung nicht mehr als glaubwürdig empfinden, was gerade dann eintreten kann, wenn überzeugend vertretene Ideen von den Entscheidern zurückgewiesen werden (S. 77). Darum verwundert es nicht, dass gemäß Zimmermann (1999) die Implementierung des betrieblichen Vorschlagswesens nur dann die angestrebten Ziele erfüllt, wenn es in der Umsetzung glaubwürdig für den Mitarbeitenden ist, so dass die Aussicht auf eine monetäre Prämie nicht als ein „billiges Lockmittel“ eingesetzt wird, um Ideen zu akquirieren (S. 81).

Förderung der Heterogenität in Teams und Führungsebenen („Diversity Initiative“)

Auch die „Diversity Initiative“ begünstigt Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in der Ohm AG, denn sie etabliert „Diversity Management“ im Konzern. Dieses weist Berührungspunkte zur Subjektivierung von Arbeit auf, denn „Diversity Management“ misst (ebenfalls) der Besonderheit und Einzigartigkeit jedes Mitarbeitenden einen betrieblichen Wert bei und fördert diesen, indem verschiedene Denkweisen, persönliche und berufliche Hintergründe, sowie einzigartige Erfahrungen und Kompetenzen gezielt reflektiert und hervorgehoben werden, um die

Vielfältigkeit und Vielfalt der Mitarbeitenden im Sinne des Unternehmens verwertbar zu machen (CFO, Z. 687-692; Ohm, 2008a, Absatz 1, Absatz 5; Ohm, 2009a, Absatz 2; Ohm, 2009f, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 64; Ohm, 2010g, S. 57, S. 84; Ohm, 2012g, S. 72, S. 76, S. 82, S. 115-116; Ohm, 2012h, Absatz 1-2; Ohm, 2012i, S. 68 und siehe Kap. 4.1.3). Das wird in der Zielstellung der „Diversity Initiative" aufgegriffen, die jeden Mitarbeitenden unter Berücksichtigung seiner Individualität in die Ohm AG integrieren will, um sein Potenzial umfänglich zu entfalten, damit dieser seine individuellen kompetenz- und biographiebezogenen Besonderheiten einbringen kann, ohne dass dessen Einzigartigkeit eingedämmt wird und „ohne [die Mitarbeitenden] zu verbiegen [und] ihr Wissen, was sie mitbringen, zu ersticken" (CFO, Z. 669-670, Z. 673-692; Ohm, 2011a, S. 1; Ohm, 2012g, S. 76; Ohm, 2012h, Absatz 3). Das verdeutlicht, dass dieses Ziel mit dem Kerngedanken der Subjektivierung von Arbeit übereinstimmt, denn sie nimmt ebenso Bezug darauf, dass die Individualität des Mitarbeitenden, also das Subjekthafte oder etwas auf Subjekte Bezogenes im Arbeitsprozess weiter an Bedeutung gewinnen und gleichzeitig betrieblich verwertet werden, sodass das Arbeitsumfeld so ausgestaltet wird, dass der Mitarbeitende seine persönlichen Fähigkeiten, Stärken und Wissensbestände verstärkt in die Arbeit einbringt (Kleemann et al., 2002, S. 54-56; Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 183, S. 185 und siehe Kap. 2.1). Demnach wird in beiden Fällen den individuellen Besonderheiten und persönlichen Wissens- und Erfahrungshintergründen der Mitarbeitenden ein betrieblicher Wert zugeschrieben, der weiterführend vom Unternehmen aufgeschlossen und nutzbar gemacht wird (Kleemann et al., 2002, S. 57; Internationale Gesellschaft für Diversity, 2011, Abschnitt 2-3; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 2.2, 4.1.3). Außerdem wird in beiden Fällen ein zusätzlicher (Mehr-)Wert[175] in der gezielten Zusammenführung unterschiedlicher Lebenskonzepte, Fähigkeiten und Haltungen der Mitarbeitenden (und Teams) in einem Unternehmen erreicht, wobei sich dieser Mehrwert[176]

[175] So wird die Vielfalt der Mitarbeitenden im Rahmen der „Diversity Initiative" zum Wettbewerbsfaktor erklärt, denn die globale Aufstellung des Konzerns und seine internationale Mitarbeiterschaft sind aus der Sicht der Ohm AG auf dem Weltmarkt eine große Stärke und ein Vorteil, da die Kunden international sind, weshalb deren Bedürfnisse so besser verstanden werden und außerdem ein innovatives und kreatives Denken fördern, was die Wettbewerbsfähigkeit insgesamt stärkt (siehe Kap. 4.1.3).

[176] bzw. die dadurch gestiegene Wettbewerbsfähigkeit

sowohl aus der Sicht der Ohm AG als auch aus der Perspektive der Fachautoren in einer Absicherung der Innovations- und Zukunftsfähigkeit[177] des Betriebes, sowie in besseren Arbeitsergebnissen, einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und höheren Zufriedenheit der Mitarbeitenden niederschlagen (Amstutz & Müller, 2013, S. 360; Borutta et al., 2002, S. 2; Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 111; Lüthi & Oberpriller, 2009, S. 9; Schmidt-Rudloff, 2005, S. 2-3; Ohm, 2009j, S. 37, S. 44, S. 63-64; Ohm, 2010g, S. 57, S. 84; Ohm, 2011a, S. 1-2; Ohm, 2012g, S. 76, S. 82; Ohm, 2012h, Absatz 2; Ohm, 2012i, S. 48; Ohm, 2014b, S. 2).

Ausgehend von diesen gemeinsamen Bezugspunkten lässt sich ableiten, dass mit der Implementierung der „Diversity Initiative" in der Ohm AG wesentliche Aspekte der Subjektivierung von Arbeit aufgegriffen werden, indem in der großen Vielfalt der Mitarbeitenden und ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Potenzialen ein möglichst ausgedehnter Nutzen für das Unternehmen erkannt wird, den es aus betrieblicher Sicht zu mobilisieren und durch Kooperation zu kombinieren gilt, sodass mit dem „Diversity Management" gleichermaßen die Prämissen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in den Vordergrund gerückt und entsprechend betrieblich gefördert werden (Kleemann et al., 2002, S. 67; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 4.1.3).

Im Hinblick auf die zu bearbeitenden Forschungsfragen ist dabei von Relevanz, wie diese Förderung der Vielfalt im Rahmen des „Diversity Managements" angegangen und umgesetzt wird. Dazu haben die Resultate ergeben, dass sich die „Diversity Initiative" auf mehrere Strategien beruft, die sich im Grad der Partizipation der Mitarbeitenden ebenso wie in der Zielsetzung deutlich unterscheiden. Einesteils finden sich Maßnahmen, die eine strukturelle Grundlage dafür schaffen, dass sich die Mitarbeitenden mit ihrem Potenzial und ihren individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und Besonderheiten (umfänglich) einbringen und dieses Potenzial entfalten können, wie etwa das Ziel des „diversen Recruitings" oder die Anpassung der Arbeitsbedingungen mit dem Ziel einer möglichst ausgeglichenen „Work-Life-Balance" (Ohm, 2009f, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 37, S. 44; Ohm, 2010g, S. 57, S. 84; Ohm, 2012g, S. 72, S. 116; Ohm, 2012h, Absatz 2). Diese Maßnahmen werden dahingehend interpretiert, dass sie

[177] In der Ohm AG erfolgt das durch die Förderung von definierten „Diversity"-Merkmalen, welche im Rahmen sog. Netzwerke gestärkt werden.

eine strukturelle Grundlage schaffen, indem sie auf die Mitarbeitenden ausgerichtete Arbeitsbedingungen etablieren, wobei die Mitarbeitenden weder auf die Zielsetzung noch auf die Durchführung Einfluss nehmen können (siehe Kap. 2.3, 4.1.3).

Darin ergibt sich ein Unterschied zu den übrigen Strategien, wie die Entwicklung einer interkulturellen Sensibilität oder die Teilnahme an „Diversity Netzwerken", da diese auf ein erhöhtes Maß an Partizipation setzen, indem die Mitarbeitenden mit ihrem individuellen Beitrag die Arbeit der Netzwerke mitgestalten und sich auf freiwilliger Basis aktiv einbringen können, sodass diese als „bottom-up" Strategie implementiert werden[178] (Ohm, 2008a, Absatz 6; Ohm, 2009a, Absatz 3; Ohm, 2009j, S. 36, S. 63; Ohm, 2010g, S. 84; Ohm, 2012g, S. 72, S. 76, S. 116; Ohm, 2012h, Absatz 4; Ohm, 2012i, S. 68). Demnach werden die Mitarbeitenden dazu motiviert, sich mit ihren Erfahrungen und Fähigkeiten mit dem Fokus auf „Diversity-Merkmale" einzubringen, indem sie sich damit auseinandersetzen und weiterführend das jeweilige Thema und ihre Erfahrungen damit in den Konzern tragen.

Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass gerade der Wirkungsbereich der beschriebenen Netzwerke als begrenzt einzuschätzen ist, weil die Beteiligung der Mitarbeitenden an diesen Netzwerken im Hinblick auf die Gesamtzahl der Mitarbeitenden als gering bewertet wird, da nur ein Prozent daran teilnehmen (Ohm, 2009j, S. 36, S. 63). Dazu kommt, dass der Schwerpunkt der Netzwerke auf betrieblich definierten (Diversity-)Merkmalen liegt, weshalb diese zielgruppenorientiert (z.B. für Frauen oder junge Mitarbeitende) aufgesetzt sind und somit einen selektiven Charakter haben (siehe Kap. 4.1.3). Schmidt-Rudloff (2005) sieht in dieser Tatsache jedoch keinen Nachteil für das Ziel einer unternehmensweiten Förderung der Vielfalt und Vielfältigkeit, da sich trotz der damit einhergehenden Inselbildung eine Kultur der Vielfalt in der gesamten Mitarbeiterschaft entwickeln kann[179] (S. 3).

---

[178] Im Fall der Netzwerke lässt sich das vertiefend erklären, da deren Ziele, Ergebnisse und Arbeitsaufgaben von den Mitarbeitenden selbst gesetzt und definiert werden oder zumindest in der Ausrichtung beeinflusst werden können.

[179] Diese wäre dann dadurch gekennzeichnet, dass sich gemischte Teams und Belegschaften mit ihren Kreativitäts- und Produktivitätspotenzialen entfalten, sodass ungeachtet des niedrigen Beteiligungsgrades eine Kultur entstehen kann, in der *alle* Mitarbeitenden proaktiv

Insofern zeigt sich, dass die untersuchten Maßnahmen der „Diversity Initiative“ an kontrastierenden Punkten ansetzen und sowohl strukturelle Grundlagen für die Entfaltung und Förderung der Vielfalt der Mitarbeitenden schaffen als auch konkrete Impulse setzen, um die Mitarbeitenden zu einer Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Besonderheiten und Reflexion ihrer individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergründen anzuregen, sodass auf individueller und kollektiver Ebene „Diversity“-Facetten gefördert werden (Amstutz & Müller, 2013, S. 366; Zimmermann, 1999, S. 81).

Trotz dieser alternativen Ansätze der Umsetzung hat die Führungskraft bei beiden Ansätzen eine tragende Rolle inne, da es ihre Verantwortung ist, diese Prozesse an ihre Mitarbeitenden zu adressieren und deren Umsetzung im betrieblichen Sinn zu gewährleisten. Das äußert sich beispielsweise darin, dass es ihr obliegt, dem Mitarbeitenden ausreichende Handlungsfreiräume zu gewähren und so die erforderlichen Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Entwickeln und Umsetzen von Ideen sicherzustellen (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012c, Absatz 2). Außerdem ist es ihre Aufgabe, die Mitarbeitenden zum Einbringen von Ideen zu motivieren, was sich auch in der Zielvereinbarung der Führungskraft durch die Erfüllung spezifischer Beteiligungsquoten niederschlägt (Ohm, 2012a, S. 8; Ohm, 2012c, Absatz 2). Darüber hinaus ist die Führungskraft unmittelbar in das betriebliche Vorschlagswesen eingebunden, indem ihr (gegebenenfalls) die Rolle des Entscheiders zufällt oder sie ihren Mitarbeitenden Prämien zuweist (Ohm, 2012f, o.S.). Die Führungskraft hat auch im Rahmen der „Diversity Initiative“ eine Schlüsselrolle inne, weil sie durch die Führungsaufgabe der Personalentwicklung Trainingsmaßnahmen aus dem Spektrum der „Diversity Initiative“ zuweist und im Zuge des „multikulturellen Managements“ mit dem Anspruch an die Entwicklung einer interkulturellen Sensibilität (auf der persönlichen, wie auf der Ebene der Mitarbeitenden) konfrontiert ist (Ohm, 2008a, Absatz 5; Ohm, 2009a, Absatz 1; Ohm, 2009b, S. 7; Ohm, 2010c, S. 25, S. 28; Ohm, 2012g, S. 76). Schließlich ist sie in der Verantwortung, die Beteiligung an den „Diversity-Netzwerken“ zu unterstützen[180] (Ohm, 2008a, Absatz 6;

ihre individuellen Stärken einbringen und die notwendigen Prozessinnovationen oder Organisationsveränderungen produktiv unterstützen (Schmidt-Rudloff, 2005, S. 3).

[180] So hat der CFO im Interviewgespräch die Bedeutung der Führungskräfte klar hervorgehoben, indem er es als deren Aufgabe formuliert, dass sie die Mitarbeitenden „irgendwie

Ohm, 2009a, Absatz 1, Absatz 3; Ohm, 2010c, S. 28; Ohm, 2010g, S. 84; Ohm, 2012g, S. 72, S. 76, S. 82, S. 115-116; Ohm, 2012h, Absatz 4; Ohm, 2012i, S. 68). Folglich ist es Führungsaufgabe, die Vielfalt der Mitarbeitenden zu fördern, sowie betrieblich nutzbar zu machen. Daraus lässt sich schließen, dass die Führungskraft durch die ihr übertragene Prozessverantwortung in beiden Fällen die Bereitwilligkeit der Mitarbeitenden zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit mit ihrem Führungshandeln und -verhalten beeinflusst, indem sie sie dazu anregt oder die Grundlagen dafür schafft (Amstutz & Müller, 2013, S. 360 ff.; Kleemann et al., 2002, S. 55; Rastetter, 2006, S. 185).

4.2.3 Management einer anforderungsgerechten Kompetenzerhebung und -entwicklung

Von ebenso großer Relevanz ist die Implementierung des Kompetenzmanagements in der Ohm AG, da dieser Prozess eine systematische und standardisierte Erhebung und Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeitenden festschreibt und so die individuelle Kompetenzentwicklung stärker am betrieblichen Entwicklungsbedarf ausrichtet (siehe Kap. 4.1.5). Infolgedessen wird das Kompetenzmanagement der Ohm AG als eine zentrale und bedarfsgerechte Entwicklungs- und Verwertungsstrategie der Kompetenzen der Mitarbeitenden verstanden, die darauf abzielt, das Wissen und die persönlichen Fähigkeiten und Erfahrungen einer Nutzung durch die Ohm AG zuzuführen, indem sie diese auf individueller und aggregierter Ebene nach betrieblich definierten Maßstäben analysiert und gemäß betrieblicher Anforderungen zum Gegenstand der Personalentwicklung macht (Bender, 2009, S. 6; HR, Z. 27-31, Z. 80-92, Z. 102-124, Z. 224-260; Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pelz, 2004, S. 52; Pongratz & Voß, 2003, S. 22, S. 216; Ohm, 2008c, S. 2; Ohm, 2008d, S. 9). Eine solche anforderungsgerechte Erhebung von Fähigkeiten, Wissensbeständen und Potenzialen ist ebenfalls ein entwicklungsbezogenes Kernelement der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, denn es gilt als kennzeichnend, dass der Mitarbeitende seine Fähigkeiten und Potenziale kontinuierlich und hochgradig gezielt auf eine

zusammenbringen [müssen] und integrieren, ohne sie zu verbiegen [und] ihr Wissen, was sie mitbringen, zu ersticken" (CFO, Z. 669-670).

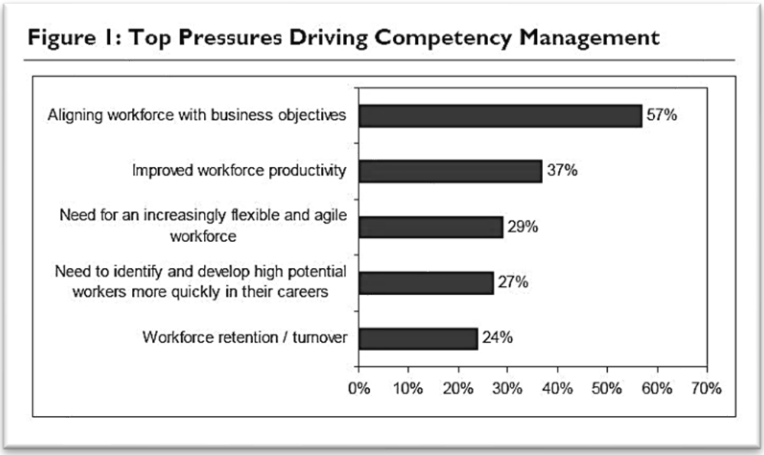
wirtschaftliche und effiziente Nutzung hin entwickelt, um sie umfassend und zum größten betrieblichen Nutzen einbringen zu können, anstatt sie bei temporären, bzw. situationsbezogenen Anforderungen abzurufen (Kleemann et al., 1999, S. 2-3, S. 12-13; Kleemann et al., 2002, S. 67; Moldaschl, 2002, S. 29; Voß, 2003, S. 5 und siehe Kap. 2.2).

Ein weiterer Aspekt ist, dass die Ohm AG mit der Implementierung des Kompetenzmanagements eine erhöhte Transparenz im Hinblick auf die Kompetenzanalyse und -entwicklung erzielt. Das zieht nach sich, dass die Kompetenzentwicklung durchlässiger, aber aufgrund der Standardisierung des Weiterbildungsangebotes außerdem verdichtet wird, was schließlich die Kosten für die Weiterbildung in der Ohm AG senkt. Dazu kommt, dass die von der Führungskraft vorgenommenen Einschätzungen zu den individuellen Ausprägungen der Kompetenzen durch die verbindliche Einführung von standardisierten Erhebungsinstrumenten und Metriken weniger durch individuelle und subjektive Bewertungsmaßstäbe geprägt ist (HR, Z. 189-190, Z. 166-181, Z. 181-192, Z. 459-469, Z. 480-501, Z. 533-549, Z. 1051-1072, Z. 1074-1088; Ohm, 2008d, S. 8; Ohm, 2009c, S. 9). Demzufolge schafft die Ohm AG mit dem betrieblichen Kompetenzmanagement global geltende Entwicklungsstandards, die als Maßstab für die individuelle Personalentwicklung dienen und damit eine Synchronisierung der individuellen Kompetenzen mit den betrieblichen Anforderungen prozessgebunden sicherstellen[181]. Eine derartige Passung zu den betrieblichen Entwicklungsanforderungen bildet im Rahmen der Subjektivierung der Arbeit ebenfalls einen wesentlichen Anspruch an die Mitarbeitenden ab, sodass in der Zielsetzung des Kompetenzmanagements der Ohm AG auch eine Zielsetzung der Subjektivierung von Arbeit aufgeht (HR, Z. 1-12; Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 65; Pongratz & Voß, 2003, S. 12, S. 216; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 2.2). Das veranschaulicht eine Studie der Aberdeen Group, die diese Passung (unter dem Punkt „aligning workforce with business objectives“) als eines der Hauptmotive und Triebfedern der

[181] Das erfolgt, indem die Kompetenzanforderungen im Zuge eines Assessment-Prozesses erhoben werden, sodass der *betriebliche* Kompetenzentwicklungsbedarf aufgezeigt wird und an einen *betrieblich* definierten Entwicklungsweg geknüpft ist. So werden dem Mitarbeitenden die kompetenzbezogenen Erwartungen des Betriebes vermittelt, an denen er sich ausrichten muss, um (durch Absolvieren vorgegebener Trainingsmaßnahmen) eine Passung herzustellen (Pelz, 2004, S. 52; Pongratz & Voß, 2003, S. 22).

Unternehmen für den Einsatz von Kompetenzmanagement identifiziert, da 57% der befragten Unternehmen diese Zielsetzung als Grund für die Implementierung von Kompetenzmanagement angeben (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5
Treiber des Kompetenzmanagements



Anmerkung. Martin (2007) fasst die Studienergebnisse in der dargestellten Tabelle zusammen, sodass eine Angleichung zwischen den Kompetenzen der Mitarbeitenden und den Geschäftszielen als wesentlicher Faktor für den Einsatz von Kompetenzmanagement angeführt wird. Die Förderung von Nachwuchsführungskräften oder die Steigerung der Attraktivität als Arbeitgeber sind diesbezüglich weniger im Fokus (Martin, 2007, S. 4).

Eine solche Überlappung wie im vorliegenden Fall ist für Egbringhoff et al. (2003) auch ausschlaggebend für seine Einschätzung, dass ein Schnittpunkt zwischen der Subjektivierung von Arbeit und dem betrieblichem Kompetenzmanagement besteht, denn nur durch die betriebliche Identifikation und Analyse von Kompetenzen, sowie eine unternehmensgesteuerte Entwicklung kann das Potenzial der Subjektivierung von Arbeit für die betriebliche Verwertung erschlossen werden (S. 10). Demzufolge resultiert sowohl für das analysierte Kompetenzmanagement als auch die Subjektivierung der Arbeit aus der Anforderungsgerechtigkeit der persönlichen Kompetenzentwicklung ein Potenzial zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen, denn sie auf diese Weise

sichergestellt und die Kompetenzen werden aufgrund des Erhebungs- und damit Verwertungsprozesses der betrieblichen Nutzung gegenüber aufgeschlossen und zudem systematisch verdichtet und standardisiert (Erpenbeck, 2001, S. 117; Heyse, 2009, S. 438; HR, Z. 64-78, Z. 503-509, Z. 520-531, Z. 568-579, Z. 579-585; Kauffeld et al., 2009, S. 2; Ohm, 2008d, S. 8; Pawlowsky et al., 2005, S. 348; Probst et al., 2000, S. 13; Pütter, 2007, S. 1; Reinhardt, 2007, S. 32).

Konsequenzen für den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache"
Aber welche Konsequenzen ergeben sich für den Mitarbeitenden aus dieser veränderten Organisation des Kompetenzentwicklungsprozesses im Hinblick auf den durch die Subjektivierung von Arbeit bestehenden Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung der Kompetenzen?
Zunächst lässt sich anführen, dass die Entwicklungswege und entwicklungsbezogenen Anforderungen durch das betriebliche Kompetenzmanagement transparent gemacht werden und den Mitarbeitenden überhaupt erst in die Lage versetzen, seinen persönlichen (und bedarfsgerechten) Entwicklungsweg zu wählen und Kompetenzlücken zu erkennen, weshalb das Kompetenzmanagement aus Sicht der Kompetenzmanagerin die erforderlichen Voraussetzungen schafft, um den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" zum Planer seiner eigenen Karriere zu machen (HR, Z. 262-268, Z. 268-274, Z. 274-279, Z. 281-302, Z. 343-393, Z. 395-406, Z. 1184-1193; Ohm, 2008c, S. 2-4; Ohm, 2008d, S. 8-9; Ohm, 2009c, S. 7-8, S. 56). Dabei hilft dem Mitarbeitenden außerdem, dass ihm im Rahmen des definierten Kompetenzerhebungsprozesses ein „Leitfaden" an die Hand gegeben wird, der die vom „Unternehmer in eigener Sache" geforderte Standortbestimmung im Sinne einer Erhebung erforderlicher Kompetenzen ermöglicht (HR, Z. 194-199, Z. 432-438; Ohm, 2009c, S. 44). Die Kompetenzmanagerin der Ohm AG bewertet die Einführung von Kompetenzmanagement deshalb als Vorteil für den Mitarbeitenden, da durch die transparente und standardisierte Formulierung von Kompetenzanforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten eine neu gewonnene Kontinuität in der mittelfristigen Entwicklungsplanung geschaffen wird, was dem Mitarbeitenden die Sicherung seiner „Employability" strukturell erleichtert (HR, Z. 335-343, Ohm, 2008c, S. 4; Ohm, 2008d, S. 8; Ohm, 2009c, S. 9). Insofern fördert und organisiert das

betriebliche Kompetenzmanagement den von der Ohm AG formulierten Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache“ und die bedarfsgerechte Ausrichtung seiner Entwicklungsplanung, was gleichermaßen kennzeichnend für die Subjektivierung von Arbeit aus theoriegestützter Sicht ist, denn gemäß Pongratz (2000) gilt: „Sie bleiben nur so lange, wie Sie nachweisen und sicherstellen, dass sie gebraucht werden und Profit erwirtschaften!“ (Absatz 2 und siehe Kap. 2.1-2).

Trotz dieser skizzierten Chancen für den Mitarbeitenden, deuten die Ergebnisse ebenso auf Risiken oder Herausforderungen hin, die mit der Implementierung des Kompetenzmanagements in der Ohm AG einhergehen. So zeigt sich, dass der Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung durch das Kompetenzmanagement in gewisser Weise aufgeweicht, bzw. untergraben wird, denn die Entwicklung von Fähigkeiten und Wissensbeständen ist nicht von einer erhöhten Eigenverantwortlichkeit und zukunftsgerichteten Entwicklung gekennzeichnet, sondern die definierten Personalentwicklungsziele beruhen ausschließlich auf den Anforderungen des zugeordneten Profils und sind somit immer funktional ausgerichtet, sowie fremdbestimmt, woraus sich schließen lässt, dass die Teilhabe des Mitarbeitenden an der Ausgestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung schwindet und stattdessen die Ohm AG die Entwicklung des Mitarbeitenden zu einem großen Teil (fremd-)bestimmt und darüber verfügt (Dohmen, 1998, S. 126; Egbringhoff et al., 2003, S. 42; Moldaschl, 2002, S. 59).

Das macht klar, dass das Kompetenzmanagement der Ohm AG die Definitionsmacht darüber innehat, was unter einem kompetenten Berufshandeln im Arbeitskontext verstanden wird und anhand welcher Entwicklungsmöglichkeiten dieses Ziel erreicht wird, sodass Entwicklungsziele und Entwicklungswege klar vorgegeben sind und keine Abweichungen oder Ergänzungen gestatten (HR, Z. 14-25, Z. 138-153, Z. 155-164, Z. 1184-1193; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Pongratz, 2000, Absatz 1, Absatz 5; Ohm, 2008b, S. 2; Ohm, 2008g, S. 1; Ohm, 2009c, S. 7-8, S. 50; Ohm, 2011b, o.S.). Eine solche Umsetzung steht allerdings im Widerspruch zum Mitarbeitenden als eigenständig handelndes Subjekt, obwohl die Ohm AG gemäß den Ergebnissen durch die Implementierung von Kompetenzmanagement erreichen will, dass der Mitarbeitende seine persönliche Entwicklung eigenverantwortlich vorantreibt (Bender, 2004, S. 253;

Ohm, 2009k, S. 1; Ohm, 2011e, Absatz 1; Ohm, 2014a, S. 3, S. 9-11; Ohm, 2014b, S. 3, S. 6). Zwar wendet Bender (2004) in diesem Kontext ein, dass der Mitarbeitende im Zuge der Durchsetzung eines betrieblich fundierten Kompetenzbegriffes schon immer allenfalls im Sinne eines domestizierten und instrumentalisierten Subjekts Berücksichtigung gefunden hat, jedoch verschärft sich die ungleiche Stellung der Mitarbeitenden im Hinblick auf die Kompetenzentwicklungsplanung und -umsetzung, da sich die Entwicklungsmöglichkeiten bedeutend reduzieren, was für den Mitarbeitenden mitunter bedeuten kann, dass diesem gegebenenfalls (gar) keine Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung stehen, falls sich herausstellt, dass er über alle erforderlichen Kompetenzen in der entsprechenden Ausprägung verfügt (S. 252-253; HR, Z. 509-521, Z. 714-721, Z. 721-738, Z. 748-757, Z. 760-765, Z. 935-947; Kleemann et al., 1999, S. 33; Ohm, 2012j, Absatz 5). Davon ausgehend lässt sich die funktionale Ausrichtung der Entwicklung durch das Kompetenzmanagement als gegenläufig zum Grundgedanken der Subjektivierung von Arbeit interpretieren, da diese stattdessen einen Mehrwert in der Gesamtheit aller verfügbaren Potenziale, Wissensbestände, Erfahrungen und Gefühle identifiziert, was der durch das Kompetenzmanagement erzeugten Verengung auf funktionale Entwicklungsbemühungen wiederum entgegensteht (siehe Kap. 2). Dazu ist zu ergänzen, dass sich auf der Grundlage der Ergebnisse nicht ermitteln lässt, ob der Mitarbeitende als „Unternehmer in eigener Sache“ persönliche Entwicklungsvorstellungen mit betrieblicher Unterstützung realisieren kann, wenn diese nicht eindeutig als betrieblich definierte Anforderung an dessen aktuelle Tätigkeit formuliert werden, obwohl sie womöglich bei der Ausübung der Tätigkeit unterstützen könnten. Im Hinblick darauf nimmt Rastetter (2006) an, dass die im Rahmen der Subjektivierung geforderte Verantwortlichkeit für eine selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung zu einem großen Teil ausschließlich dem Mitarbeitenden (selbst) obliegt und sich folglich einem Beitrag durch den Betrieb entzieht (S. 182). Zwar zielt die Ohm AG in ihrem Personalentwicklungsprozess explizit darauf ab, dass der Mitarbeitende seine Entwicklungsplanung selbst aussteuert, jedoch hängt es gemäß den Ergebnissen trotzdem von der Führungskraft ab, welche Möglichkeiten und Entwicklungswege genutzt werden, bzw. nutzbar sind, da die Verantwortung für die Personalentwicklung letztendlich bei der Führungskraft liegt und somit individuell unterschiedlich ist, wie konsequent

sich die Führungskraft an den betrieblichen Entwicklungsanforderungen ausrichtet oder ob sie auch individuelle (nicht standardisierte) Entwicklungsziele und -wege zulässt (CFO, Z. 406-414, Z. 427-435; HR, Z. 304-312; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014a, S. 10).

Auf der Grundlage dieser Argumente lässt sich stattdessen der Schluss ziehen, dass sich der Mitarbeitende aufgrund der strukturellen Bedingungen, die der Kompetenzmanagementprozess in der Ohm AG schafft, zwangsläufig den betrieblichen Entwicklungsanforderungen unterwirft und damit nicht (mehr) in die Lage versetzt wird, seine Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich und selbstorganisiert zu planen und voranzutreiben (Bender, 2004, S. 253; Egbringhoff et al., 2003, S. 10; Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Gillen, 2006, S. 83; Voß, 2003, S. 4-5; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 2.2).

4.2.4 Die Führungskraft als Schlüsselfigur der Implementierung und Einlösung des „Unternehmers in eigener Sache"

Ergänzend zu den untersuchten Prozessen und Leitbildern wird offenbar, dass die Führung und die Führungskraft bei der Einlösung des Anspruchs an den „Unternehmer in eigener Sache" eine wesentliche Rolle einnehmen. So liefert das betriebliche Führungskonzept der „werteorientierten Führung[182]" zunächst einen Handlungsleitfaden, wie diese die Einlösung dieses strategischen Leitbildes und die daran geknüpften Führungsaufgabe im täglichen Arbeitsalltag konkret in der Ohm AG erreicht werden, denn die „werteorientierte Führung" richtet das Handeln und Verhalten der Führungskraft darauf aus, den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" bestmöglich zu führen, indem es das Führungshandeln und -verhalten auf konzeptioneller Ebene beschreibt, welches aus der Sicht der Ohm AG eine bedarfsgerechte Führung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" bedeutet (CFO, Z. 39-52, Z. 57-65; CHR, Z. 197-204 und siehe Kap. 4.1.2).

[182] Ein solcher wertebasierter, bzw. werteorientierter Führungsansatz wird in der Fachliteratur zumeist in einem theologisch geprägten, unternehmensberatenden oder Coaching-Kontext aufgegriffen. Während jedoch im theologischen Kontext christlich-soziale Werte als Grundlage des Handelns herangezogen werden, greift die Ohm AG auf die betrieblich konstituierten Werte zurück, da sie diese als Basis des Unternehmenserfolges versteht (Hausner & Bühlmann, 2008).

Damit wird klar, dass sich die Philosophie vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ und die „werteorientierte Führung“ konzeptionell aufeinander beziehen. Beide Leitbilder referenzieren auf ein subjektbezogenes Verständnis vom Mitarbeitenden, denn die Führungskraft steht in der Pflicht, ihre Mitarbeitenden als Subjekt wahrzunehmen und diese auch so zu reflektieren, sodass die „Nomenklatur des Subjekts“ (CHR, Z. 346) ebenso in der „werteorientierten Führung“ aufgenommen und weitergeführt wird (siehe Kap. 4.1.2). Dazu kommt, dass das Führungskonzept der „werteorientierten Führung“ konkret beschreibt, wie sich das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ auf das Führungshandeln auswirkt, was bedeutet, dass die Einlösung dieses Leitbildes in seiner Bedeutung für die Führungskraft und seinen praktischen Konsequenzen für das Führungshandeln und -verhalten konzeptionell erläutert wird (siehe Kap. 4.1.2). Demzufolge ist es ein Führungsgrundsatz der Ohm AG, dem Mitarbeitenden die betrieblichen Werte glaubhaft vorzuleben, um deren Einhaltung zu gewährleisten. So macht die Ohm AG die definierten Merkmale des „Unternehmers in eigener Sache“ (wie „eigenverantwortliches Handeln[183]“ oder die Fähigkeit zu einer kritischen Selbstreflexion[184]) ebenfalls zur Grundlage des Führungshandelns und -verhaltens (CFO, Z. 468-479; CHR, Z. 244-279; Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009g, Absatz 1; Ohm, 2009i, Absatz 2-4; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2011c, Absatz 3; Ohm, 2011d, Absatz 2; Ohm, 2014b, S. 4).

Infolgedessen wird klar, dass die „werteorientiert“ handelnde Führungskraft ein Handeln und Verhalten als „Unternehmer in eigener Sache“ vorlebt und dem Anspruch auf diese Weise Glaubwürdigkeit verleiht. Dazu kommt, dass sie damit gleichermaßen Bedingungen für ein Handeln als „Unternehmer in eigener Sache schafft, denn werteorientierte Systeme werden von den befragten Experten als Voraussetzung für ein eigenverantwortliches Handeln dargestellt, da diese einen vergrößerten Deutungsspielraum (zu-)lässt und so eigenverantwortliches Handeln erst ermöglichen (CFO, Z. 52-57, Z. 79-88; CHR, Z. 357-363). Somit schafft das wertebasierte Führungshandeln im Gegensatz zu dem zuvor etablierten regelbasierten Führungsverständnis der Ohm AG größere Handlungsspielräume und zudem Interpretationsspielraum zur Auslegung der

[183] repräsentiert durch den Wert „verantwortungsvoll“
[184] abgebildet durch den Wert „Exzellent“

Werte und deren Anwendung in der konkreten Arbeitssituation. Demnach obliegt diese Deutung jeder einzelnen Führungskraft und den Mitarbeitenden, was aufgrund individueller dialogischer Aushandlungsprozesse als „intellektuell anstrengend" (CHR, Z. 221) dargestellt wird (CFO, Z. 305-311, Z. 456-458; CHR, Z. 21, Z. 88-95; Ohm, 2009j, S. 41; Ohm, 2014b, S. 7, S. 18).

Somit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass zwischen der Führung in der Ohm AG und dem Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit ein Zusammenhang besteht. Diese Erkenntnisse liefern aufschlussreiche Einblicke in die Fachdebatte zu diesem Thema, denn gerade die Einschätzungen zu den Auswirkungen der Subjektivierung von Arbeit auf Führung fallen unterschiedlich aus. So wird einerseits von einer Abschwächung der Führungsautorität ausgegangen und es wird ein Bedeutungsverlust der Führung prognostiziert, der damit begründet wird, dass der subjektivierende Mitarbeitende in einem hohen Maß selbstorganisiert und selbstgesteuert arbeitet und sich eigenverantwortlich um die Vermarktung seiner Arbeitskraft, sowie seine persönliche Zielerreichung kümmert, sodass zwangsläufig Tätigkeiten und Aufgaben, die ursprünglich (klassische) Führungstätigkeiten sind, unmittelbar auf den Mitarbeitenden übergehen[185] (Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30; Pongratz, 2000, Absatz 1-2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 12, S. 24; Voß, 2001a, S. 17; Voß, 2001b, S. 8). Dabei vertreten einige Fachautoren sogar die These, dass durch die steigende Selbstkontrolle eine Fremdkontrolle (also eine Kontrolle der Arbeitsschritte oder Überwachung der Zielerfüllung) durch die Führungskraft zunehmend überflüssig wird oder dem womöglich ganz entgegensteht (Alda & Bellmann, 2002, S. 525; Bungard, 2007, S. 64; Moldaschl, 2002, S. 29, S. 33; Voß, 2001b, S. 8). Mehr noch ergänzt Voß (2001a), dass der Mitarbeitende im Rahmen der Subjektivierung seiner Arbeit gegenüber herkömmlicher betrieblicher Führung sogar überlegen ist, da „konventionelle betriebliche Kontrolle immer wieder an kaum zu überwindende Grenzen der Leistungsgewinnung stößt" (S. 15). Mit der Einlösung der Subjektivierung von Arbeit werde dagegen genau das

[185] Das geht etwa so weit, dass eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit mit dem bisherigen Tätigkeitsprofil von Führungskräften gleichgesetzt werden kann, was heißt, dass der Mitarbeitende im Rahmen der Subjektivierung seiner Arbeit über dieselben Freiräume in der Bewältigung der Arbeit verfügt, wie zuvor (nur) die Führungskräfte (Böhle, 2002, S. 104; Kleemann et al., 2002, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 29).

freigelegt und der betrieblichen Nutzung zugeführt, was selbst kooperativsten Personalführern meist unzugänglich bleibt – nämlich „die tiefsten Schichten menschlicher Fähigkeiten" (S. 17). So halten etwa Boos & Evers (2009) eine vollständige Auflösung von Führung für möglich: „Direkte interaktionale Führung kann durch Professionalität, Berufsethos, passende Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Mitarbeiter ersetzt werden" (S. 164). So gerät Führung gemäß dieser Argumentation aufgrund der Subjektivierung der Arbeit im betrieblichen Kontext unter Druck, denn subjektivierte Mitarbeitende sind vor allem „qualifizierte Fachleute ... [die sich] ihres Wertes bewusst und entsprechend wenig geneigt sind, sich von einem Vorgesetzten in die eigenen Aufgabenstellungen „hineinreden" zu lassen, [gerade] wenn dieser davon weniger versteht, als sie selbst[186]" (von Rosenstiel et al., 2014, S. V).

Andererseits wird eingewendet, dass eine verstärkt eigenverantwortliche und selbstorganisierende Bewältigung der Arbeit weiterhin Führung erfordert, da „Auch stärker autonomisierte neue Arbeitsformen ... nicht im herrschaftsfreien Raum [stattfinden]" (Voß, 2001a, S. 14), sodass betriebliche Führung auch im Rahmen einer Subjektivierung der Arbeit weiterhin „notwendig" (Treier, 2009, S. 287) ist, bzw. bleibt. Infolgedessen wenden einige Vertreter der These des „Arbeitskraftunternehmers" ein, dass ungeachtet einer veränderten Beziehung des Mitarbeitenden zum betrieblichen Arbeitskontext „Die vielzitierte „Selbstorganisation" von Arbeitskräften vielmehr immer betrieblich „fremd-organisiert" [bleibt] und damit für die Betroffenen in vielem eindeutig fremdbestimmt" (Voß, 2001a, S. 14) ist, woraus geschlossen wird, dass die subjektivierende Bewältigung der Arbeit stets innerhalb eines betrieblichen Führungsrahmens verhaftet bleibt.

Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Fallstudie lässt sich daher schlussfolgern, dass das Führungskonzept der Ohm AG mit dem Ansatz einer „werteorientierten Führung" Argumente beider Auffassungen vereint, denn einerseits wird Führung im Rahmen einer betrieblich geforderten

[186] Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass der prognostizierte Bedeutungsverlust der Führung vielmehr als Deutung einer zukünftigen Entwicklung formuliert ist und empirisch noch nicht nachgewiesen wurde. Stattdessen wird eingeräumt, dass zwar ein subjektivierendes Arbeitshandeln eingefordert wird, welches mit steigendem Leistungsdruck und komplexeren Ansprüchen einhergeht, jedoch wird dessen Mitbestimmung im betrieblichen Arbeitsumfeld nicht daran angepasst oder erweitert (Jürgens & Voß, 2007, S. 6).

Subjektivierung der Arbeit einer konzeptionellen Neufassung unterzogen, da die Führung spezifisch an die Anforderungen an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ angepasst wird. Insofern erachtet es die Ohm AG (weiterhin) als wesentlich, die Führung des Mitarbeitenden dahingehend zu organisieren. Andererseits passt sich Führung an die so ausgestaltete eigenverantwortliche Bewältigung der Arbeit an, richtet sich verstärkt am Mitarbeitenden aus und berücksichtigt dessen zunehmende Selbstbestimmung in der Weise, dass sich Führung einem Diskurs öffnet und stärker auf den Mitarbeitenden und seine individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse eingeht (siehe Kap. 4.1.2).

Die Führungskraft als ausführende Instanz der Prozesse, die eine Subjektivierung der Arbeit organisieren und unterstützen

Im Hinblick auf die Analyse der Rolle der Führungskraft zeigt sich, dass sie das Leitbild des „Unternehmers in eigener Sache“ vorlebt und (glaubhaft) kommuniziert, denn es obliegt ihrer Führungsverantwortung, dass ihre Mitarbeitenden die betrieblichen Leitbilder und Grundsätze kennen und verstehen (CFO, Z. 366-373, Z. 373-423; Ohm, 2009j, S. 50-51). So wird sie für den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ „[immer als] Erster Ansprechpartner“ (Ohm, 2010e, Absatz 2) gesehen, den sie in der Rolle eines Coaches unterstützen soll (siehe Kap. 4.1.1).

Außerdem nimmt sie eine Schlüsselrolle bei der Einlösung dieses Leibildes im Arbeitsalltag ein, indem sie zur Teilnahme an den untersuchten Prozessen zur Förderung und Organisation der Subjektivierung motiviert oder Bedingungen schafft, indem sie die erforderlichen erweiterten Handlungs- und Verantwortungsspielräume situationsbezogen delegiert (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012g, S. 77; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014b, S. 16). So wird ihr beispielsweise die Verantwortung dafür übertragen, ihre Mitarbeitenden im Rahmen der „Diversity Initiative“ in die globale Zusammenarbeit und das Teamgefüge zu integrieren, ohne ihr individuelles Wissen und ihre Erfahrungen zu überdecken, sodass es eine Führungsaufgabe darstellt, eine möglichst vielfältige und kreative Kooperation der Mitarbeitenden zu fördern oder interkulturelle Trainings als Maßnahme der Personalentwicklung zu empfehlen oder zu genehmigen (CFO, Z. 406-414, Z. 427-435, Z. 673-692; HR, Z. 304-312; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2011a, S. 1; Ohm, 2012g, S. 76; Ohm, 2012h, Absatz 3; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014a, S. 10). Darüber hinaus hat die

Führungskraft im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens eine wesentliche Rolle inne, die sowohl die Anregung zu einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem Arbeitskontext beinhaltet, als auch Aufgaben und Verantwortlichkeiten mit sich bringt, die ein bestimmtes Führungshandeln (z.B. Delegation) oder Entscheidungen der Führungskraft (z.B. im Hinblick auf die Verwendung der Arbeitszeit) erforderlich machen[187] (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012a, S. 8, S. 10; Ohm, 2012c, Absatz 2). Zusätzlich dazu ist die Führungskraft als Entscheiderin eingebunden, wenn die eingebrachten Vorschläge ihren Arbeitsbereich betreffen, und ordnet Prämien zu, wenn ein von ihren Mitarbeitenden eingereichter Vorschlag angenommen wird (Ohm, 2012f, o.S.). Außerdem ist es Bestandteil ihrer persönlichen Zielvereinbarung, eine betrieblich festgelegte Beteiligungsquote an eingebrachten Ideen in ihrer Abteilung zu erreichen (Ohm, 2012a, S. 8, S. 10; Ohm, 2012c, Absatz 2 und siehe Kap. 4.1.4). Die Perspektive auf die Rolle der Führungskraft im betrieblichen Vorschlagswesen erweitert insofern die Deutung ihrer Rolle bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in der Ohm AG, denn die Führungskraft ist nicht nur eine ausführende Instanz, sondern sie entwickelt durch das Instrument der Zielvereinbarung ein eigenes Interesse daran, dass die Mitarbeitendem dem nachkommen und sich möglichst zahlreich beteiligen, weil sich das sonst abträglich auf ihre Zielerfüllung und damit die Höhe ihres Entgelts auswirkt[188] (siehe Kap. 4.1.4).

[187] Demzufolge wird ihr etwa die Verantwortung dafür übertragen, die Voraussetzungen für eine eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Entwicklung und Ausarbeitung möglicher Vorschläge zu schaffen, indem sie es ihrem Mitarbeitenden ermöglicht, bzw. diesen dazu ermächtigt, sein Arbeitsumfeld „aktiv und eigenverantwortlich mitzugestalten“ (Ohm, 2012a, S. 8, S. 10; Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2012c, Absatz 2).

[188] Die zentrale Bedeutung der Führungskraft im betrieblichen Vorschlagswesen wird in der Fachdebatte eruiert. So herrscht Einigkeit darüber, dass die Führungskraft für dessen Erfolg von entscheidender Bedeutung ist und daher eine maßgebliche Rolle übernehmen muss, denn nur dann kann sichergestellt werden, dass das betriebliche Vorschlagswesen nicht als konsequenzloser „Randprozess“ von den Mitarbeitenden wahrgenommen wird. Demzufolge garantiert die Führungskraft nicht nur eine betriebliche Verwertung der Ideen, sondern stellt damit auch die Verflechtung mit den allgemeinen Unternehmenszielen sicher (Zimmermann, 1999, S. 81, S. 89).

Die Führungskraft organisiert die bedarfsgerechte Entwicklung des Mitarbeitenden

Schließlich liefern die Ergebnisse Erkenntnisse im Hinblick auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung, da der Führungskraft die Verantwortung für die bedarfsgerechte Entwicklung ihrer Mitarbeitenden übertragen wird, indem sie den Personalentwicklungs-, und Kompetenzmanagementprozess operativ umsetzt (siehe Kap. 4.1.5). Das bedeutet, dass der Anspruch an eine bedarfsgerechte Entwicklung nicht ausschließlich dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" obliegt, auch wenn die Ohm AG das im Rahmen dieses Leitbildes fordert und als eine Voraussetzung definiert (CHR, Z. 210-225, Z. 245-259, Z. 375-379; Ohm, 2009j, S. 65; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2012g, S. 82; Ohm, 2014a, S. 10; Ohm, 2014b, S. 7).

Stattdessen zeigt sich, dass die eigentlich eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung durch die Standardisierung und Funktionalisierung der Kompetenzentwicklung im Rahmen des Kompetenzmanagements eine Einschränkung erfährt, wobei die Führungskraft diesen Prozess operativ umsetzt. So belegt die Analyse, dass die Identifikation von Kompetenzlücken und die Festlegung von Entwicklungsmaßnahmen mit einem höheren Grad an Standardisierung und gleichzeitig einem reduzierten Angebot an betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten einhergehen.

Das hat einen Effekt auf die Führungskraft, bzw. die Führungsaufgabe der Personalentwicklung, weil sie dabei die durch das Kompetenzmanagement definierten Leitplanken durchsetzen muss, indem sie Kompetenzlücken nach betrieblichen Maßstäben erhebt und dem Mitarbeitenden passende Entwicklungsmaßnahmen nahelegt und bewilligt, während dieser sich (ebenso) anhand der betrieblich definierten Anforderungen einschätzt und zur Verfügung stehende Entwicklungsmaßnahmen prüft (Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014b, S. 2 und siehe Kap. 4.1.5). Auf diese Weise werden durch das Kompetenzmanagement engere Leitplanken für die Personalentwicklung geschaffen, sodass das Spektrum der eigenverantwortlichen Entwicklung zwangsläufig darauf begrenzt wird, was innerhalb dieser Leitplanken betrieblich „zulässig" ist, was für die

Führungskraft auch bedeuten kann, dass sie Diskrepanzen zum Grundgedanken vom „Unternehmer in eigener Sache“ mit dem Mitarbeitenden argumentativ aufarbeiten muss (siehe Kap. 4.2.3). (CFO, Z. 16-27; HR, Z. 631-633, Z. 644-657, Z. 689-702, Z. 801-829; Ohm, 2009j, S. 37, S. 44, S. 65; Ohm, 2012g, S. 76, S. 82 und siehe Kap. 4.2.3). Dabei ist anzunehmen, dass sich diese Eingrenzung der Weiterbildungsmöglichkeiten als problematisch für die Führungskraft erweisen kann, etwa wenn sie den Mitarbeitenden zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit seiner Entwicklung motivieren und ihn darin coachen soll, ihn aber gleichzeitig im Rahmen des Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozesses in den zur Verfügung stehenden Entwicklungsmöglichkeiten limitiert, bzw. nur einen funktionalen Entwicklungsbezug zulässt (CFO, Z. 406-414, Z. 427-435; CHR, Z. 210-212; HR, Z. 304-312, Z. 981-993, Z. 1090-1109, Z. 1113-1120; Ohm, 2009l, Absatz 2; Ohm, 2010a, Absatz 2; Ohm, 2011f, Absatz 2; Ohm, 2012j, Absatz 6; Ohm, 2014a, S. 10; Ohm, 2014b, S. 4, S. 7, S. 14). Das zeigt sich auch beim betrieblichen Vorschlagwesen, denn während die Führungskraft den Mitarbeitenden zu einem von ihm ausgehenden, selbstrationalisierenden Umgang mit dem eigenen Arbeitskontext anregen soll, sodass dieser *aus eigenem Antrieb* Vorschläge entwickelt, ist es für sie außerdem ein verbindliches Ziel, dass ihre Mitarbeitenden möglichst viele Vorschläge darüber einbringen, da das sonst Einbußen des Gehalts für die Führungskraft nach sich ziehen kann (siehe 4.1.3).

Bilanzierend lässt sich feststellen, dass die Rolle der Führungskraft in der Ohm AG aus vielfältigen Gründen wesentlich für die Implementierung und Umsetzung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“ ist, da sie nicht nur die ausführende Instanz der zu diesem Zweck implementierten Prozesse ist, sondern gleichermaßen Bedingungen der Einlösung eines solchen Leitbildes schafft, weil ihr zentrale Aufgaben oder Verantwortlichkeiten übertragen werden, welche Momente eines damit in Zusammenhang gebrachten Handelns fördern oder ermöglichen. Auch persönlich wird ihr eine Rolle als Vorbild zugeschrieben, die die Führungskraft glaubhaft umsetzen muss, wobei gerade die Ausgestaltung der analysierten Prozesse mit diesem Anspruch auch in Widerspruch stehen können, sodass die Führungskraft mit möglichen Unvereinbarkeiten oder Diskrepanzen umgehen und diese diskursiv mit den Mitarbeitenden

auf der Arbeitsebene aufarbeiten oder auflösen muss, um die Einlösung des „Unternehmers in eigener Sache“ sicherstellen zu können.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Führungskraft durch die ihr übertragenen Aufgaben einen von der Ohm AG initiierten Transformationsprozess anstößt, der einen Paradigmenwechsel darstellt, da sich sowohl das Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ als auch das Selbstverständnis vom „Ohm-Team“, sowie das „werteorientierte Führungshandeln“ deutlich von den zuvor etablierten Leitbildern und kulturellen Ausprägungen unterscheiden (CFO, Z. 52-57; CHR, Z. 1-13, Z. 22-44, Z. 97-107; Ohm, 2009g, Absatz 1 und siehe Kap. 4.1.1-2). Die Führungskraft hat im Rahmen dieses Transformationsprozesses eine Schlüsselrolle inne, da sie alle Facetten dieses Transformationsprozesses vorleben und gleichzeitig adressieren, sowie umsetzen und einfordern muss, sodass sie zugleich mit Widersprüchlichkeiten oder einer ablehnenden Haltung der Mitarbeitenden demgegenüber umgehen muss und zudem in der Pflicht steht, diese auf der Arbeitsebene aufzulösen. Das kann herausfordernd sein, da aus der Perspektive der Führungskraft die Eindeutigkeit über die Ausgestaltung der eigenen Führung reduziert wird, auch wenn es dem Mitarbeitenden wiederum ermöglicht wird, die Bewältigung seiner Arbeit verstärkt eigenverantwortlich und selbstgesteuert zu planen und umzusetzen und darüber mit der Führungskraft in den Diskurs zu treten (siehe Kap. 4.1.2). Dazu kommt, dass ein solches Führungsverständnis zwangsläufig einem Autoritätsanspruch der Führungskraft entgegensteht, sodass die Führungskraft dem gegenübersteht, ihr Führungshandeln und -verhalten gemäß den gewandelten Prämissen der Führung und der Führungsbeziehung zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern oder anzupassen. Das kann etwa darin münden, dass Führung von der Führungskraft aufgrund dessen neu gelernt werden muss.

4.2.5 Bilanzierende Erkenntnisse

Die analysierten Strategien und Prozesse geben einen Einblick, wie die Ohm AG eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit einfordert und organisiert. Insofern vermittelt die Fallstudie Erkenntnisse darüber, anhand welcher Mechanismen die Ohm AG auf das volle Potenzial ihrer Mitarbeitenden zugreifen und es einer unternehmensbezogenen Verwertung gegenüber aufschließen will, während die Mitarbeitenden aus dieser Perspektive der Betrachtung „primär als „Objekt" betrieblicher Strategien" (Kleemann, 2012, S. 8) gelten (Kleemann, 2012, S. 10; Lohr, 2008, S. 8). Folglich offenbart die Fallanalyse Prozesse, die Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördern oder dazu anregen (siehe Kap. 4.2.2), sowie Leitbilder und Konzepte, die eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit beschreiben und eine darauf ausgerichtete Führung konzeptionell ausdifferenzieren. Damit gelten sie als Ausdruck einer betrieblich induzierten Subjektivierung, innerhalb derer eine vom Unternehmen kontrollierte Autonomie der Mitarbeitenden organisiert und gleichzeitig eingefordert wird[189] (Lohr, 2008, S. 12 und siehe 4.2.1, 4.2.4). Dazu kommt, dass mit dem Kompetenzmanagement eine auf diesen Zweck hin ausgerichtete Zuschneidung des Personalentwicklungsprozesses identifiziert wird, welches die Entwicklung der Kompetenzen durch die Mitarbeitenden gemäß betrieblicher Entwicklungsanforderungen sicherstellt und auf diese Weise die Herstellung einer Synchronisierung mit den Kompetenzanforderungen der Ohm AG herbeiführt (siehe Kap. 4.2.3). Demnach legt die Analyse und kritische Reflexion der Ergebnisse die vielfältigen Ebenen einer solchen betrieblichen Induktion offen, indem verpflichtende und ebenso freiwillig zu erfüllende Prozesse identifiziert werden, die die Beteiligten in heterogener Weise in die Verfolgung dieser Zielstellung einbinden. Dabei fällt auf, dass die Prozesse entweder offenkundig miteinander verzahnt sind und aufeinander referenzieren oder nur mittelbar eine komplementäre Zielsetzung verfolgen, sodass das Geflecht der genutzten Prozesse erst in der tiefergehenden Analyse zutage tritt.

[189] Diese Zuschreibung wird außerdem dadurch belegt, dass eine betrieblich induzierte Form der Subjektivierung zumeist in Großbetrieben der Industrie und im Dienstleistungssektor zu finden ist, wobei die Ohm AG als ein solcher Großbetrieb der Industrie klassifiziert werden kann (Lohr, 2008, S. 12).

Von Bedeutung ist in diesem Kontext, dass die untersuchten Prozesse unterschiedlich zusammenwirken und jeweils andere Anlässe zugrunde legen, denn während etwa die „Diversity Initiative" und die in der Ohm AG implementierte Variante des betrieblichen Vorschlagswesens als positive Verstärkung interpretiert werden, ist das betriebliche Kompetenzmanagement durch die standardisierte Festlegung von Kompetenzanforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten lenkend und regulierend, da es die Personalentwicklung aller Mitarbeitenden verpflichtend (neu) regelt. Das Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" und das darauf ausgerichtete Führungsleitbild der „werteorientierten Führung" werden dagegen als neuer „Modus Operandi" von der Ohm AG kommuniziert, sodass sie als selbstverständlich für alle Mitarbeitenden (und Führungskräfte) der Ohm AG gelten und damit zu einem Bestandteil der Unternehmenskultur werden.

Damit betrifft das Mitarbeitende und Führungskräfte in unterschiedlicher Weise: Der Mitarbeitende soll dem Anspruch an ein Handeln als „Unternehmer in eigener Sache" entsprechen und ist angehalten, dem aus „freien Stücken" nachzukommen. Lohr (2008) bezeichnet diese Konfrontation deshalb als kompensatorisch, da dieser Anspruch ohne das Zutun des Mitarbeitenden an ihn gerichtet wird und er diesen durch sein verändertes Handeln kompensiert, also ausgleicht (S. 12). Das liegt gemäß Kleemann et al. (1999) darin begründet, dass die betrieblichen Anforderungen oder Strukturen „dabei für die Arbeitenden, die dies leisten müssen, relativ unveränderbar vorgegeben [sind], so daß die regulierenden Eingriffe einseitige Anpassungsleistungen ... der Individuen [durch vermehrte] Einbringung... darstellen" (Kleemann et al., 1999, S. 32) und die Mitarbeitenden diesem Anspruch folgen, um die tägliche Arbeit (weiterhin) bewältigen zu können. Demgemäß bedeutet eine kompensatorische Form der Subjektivierung, dass die Passung zwischen dem Mitarbeitenden und dem Betrieb allein von den Mitarbeitenden in ihrem praktischen Handeln geleistet wird (Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Lohr, 2008, S. 12).

Die Führungskräfte sind angehalten, das Leitbild an die Mitarbeitenden zu adressieren und zudem glaubhaft vorzuleben, sowie die betrieblich induzierten Strategien und Prozesse, die Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördern und organisieren, umzusetzen. Infolgedessen tragen sie die zentrale Verantwortung dafür, dass das Leitbild einer

subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in der Ohm AG eingelöst wird, auch wenn das eigentlich nur vom Mitarbeitenden selbst ausgehen kann (siehe Kap. 2.3). Dazu kommt, dass ihre Rolle ebenso wie der „Unternehmer in eigener Sache" einer Transformation unterliegt, was mitunter bedeuten kann, dass sie selbst Führung neu lernen, bzw. ihre Führung an diese gewandelten Anforderungen anpassen muss. Das heißt, dass sie selbst unmittelbar davon betroffen ist, indem sie das betrieblich erwartete Führungsverhalten leben, bzw. dem Mitarbeitenden „vorleben" muss, weshalb zu erwarten ist, dass die Führung des „Unternehmers in eigener Sache" in der Ohm AG auch mit erweiterten Anforderungen an die Führungskraft einhergeht.

4.3 Die Führungskraft als Schlüsselrolle zur Einforderung, Organisation und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit (Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage)

Im Anschluss an die reflektierende Diskussion der Ergebnisse und eine zusammenfassende Bilanz folgt die Beantwortung der ersten forschungsleitenden Frage, die sich in zwei Unterfragen gliedert. Demzufolge wird zunächst beantwortet, wie die Ohm AG die subjektivierende Bewältigung der Arbeit einfordert und organisiert (siehe Kap. 4.3.1) und weiterführend, wie die Rolle der Führungskraft diesbezüglich ist (siehe Kap. 4.3.2).

4.3.1 Wie wird eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in der Ohm AG eingefordert und organisiert? (Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage)

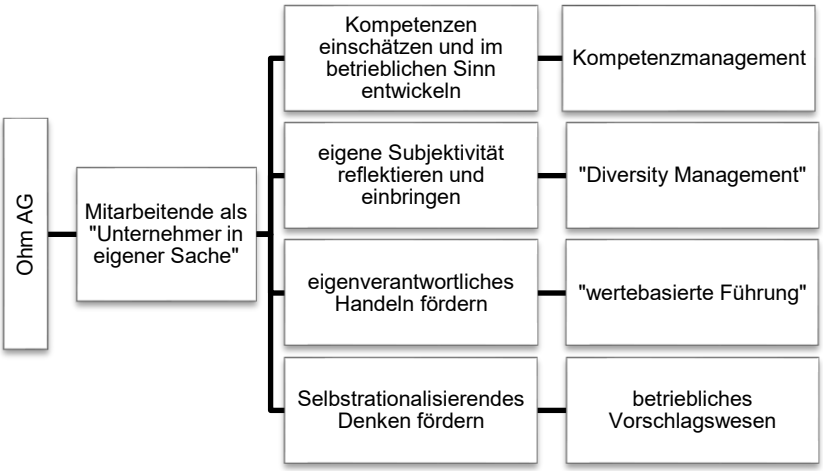
Der erste Teil der Forschungsfrage lautet, wie eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit im Fall der Ohm AG eingefordert und organisiert wird. Die kritische Reflexion dieser Ergebnisse hat dazu Mechanismen und Prozesse ermittelt, die als Ausdruck der betrieblich induzierten Förderung oder Organisation von Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit interpretiert werden, indem sie diese entweder konkret einfordern, dazu motivieren oder die erforderlichen strukturellen Rahmenbedingungen dazu schaffen.

Als konzeptionelle Basis für die Einlösung dieses Anspruchs gilt das Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“, anhand dessen die Ohm AG (subjektivierungs-)spezifische Erwartungen an die Bewältigung der Arbeit aller Mitarbeitenden formuliert und adressiert (siehe Kap. 4.1.1, 4.2.1). Insofern lässt sich dieses Leitbild als betrieblich erzeugte Deutung einer praxisbezogenen Umsetzung der Subjektivierung von Arbeit begreifen, da die Ohm AG konzeptionell festlegt, wie sich die Bewältigung der Arbeit in ihrem Sinn vollzieht und mit welchen Anforderungen der Mitarbeitende umgehen muss, um wirtschaftliche Unternehmensziele besser zu erfüllen und wie die Ohm AG (neu freigesetzte) Potenziale und Fähigkeiten der Mitarbeitenden besser erschließen kann (CFO, Z. 156-164; Kleemann et al., 1999, S. 12-13; Kleemann et al., 2002, S. 56, S. 67; Lohr, 2003, S. 518; Moldaschl, 2002, S. 29; Rastetter, 2006, S. 183; Ohm, 2009h, Absatz 1; Ohm, 2009j, S. 44, S. 64; Ohm, 2012g, S. 77; Ohm, 2012g, 82; Ohm, 2012i, S. 48; und siehe Kap. 2.2, 4.1.1, 4.2.1). Die Ergebnisse sind dahingehend aufschlussreich, da die Analyse nicht auf die konzeptionelle Ausarbeitung beschränkt ist, sondern ebenfalls Prozesse und Initiativen auf unterschiedlichen Ebenen und unter Einbeziehung verschiedener Beteiligter identifiziert wurden, sodass die Fallstudie einen umfassenden Einblick liefert, wie der Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln in der Ohm AG formuliert wird, anhand welcher Strategien oder Prozesse es organisiert und eingefordert wird und wie diese ineinandergreifen und sich aufeinander beziehen. Gerade diese Verflechtung und Verzahnung wird als bedeutungsvoll aufgefasst, da die analysierten Prozesse für sich stehend zwar einzelne Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördern, bzw. einfordern[190], jedoch im Hinblick auf die betriebliche Anforderung an den „Unternehmer in eigener Sache“ als komplementäre Bestandteile eines „großen Ganzen“ interpretiert werden, denn ungeachtet der individuellen Zielsetzung geht es in allen analysierten Prozessen darum, „das unternehmerische Verhalten der Mitarbeiter [in seinen verschiedenen Aspekten] zu nutzen und zu fördern und die Unternehmensinteressen mit den Interessen der Beschäftigten in Einklang zu bringen“ (Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 109) und dabei eine Auseinandersetzung des Mitarbeitenden mit

[190] wie beispielsweise eine selbstrationalisierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsumfeld oder eine bedarfsgerechte Entwicklung der eigenen Kompetenzen

sich selbst, seinen individuellen Besonderheiten und der eigenverantwortlichen Bewältigung der Arbeit in einem vielfältigen und heterogenen Arbeitsumfeld zu fördern (Kleemann et al., 1999, S. 2-3 und siehe Kap. 4.2.4). So trägt jeder, bzw. jedes der erforschten Prozesse und Leitbilder einen Teil dazu bei, um das Ziel der Implementierung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache" zu erreichen. Durch das Kompetenzmanagement wird die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung betrieblich organisiert, die darin besteht, eine standardisierte Erhebung, bedarfsgerechte Entwicklung und betriebliche Verwertung der individuellen Kompetenzen der Mitarbeitenden zu etablieren. Das Diversity Management motiviert die Mitarbeitenden dazu, sich selbst in ihrer individuellen Besonderheit zu reflektieren, sich verstärkt einzubringen und im Rahmen des Führungskonzeptes der „werteorientierten Führung" und des betrieblichen Wertemodells die Arbeitsaufgaben eigenverantwortlich und selbstgesteuert zu bewältigen (siehe Kap. 4.1.2-5). Darüber hinaus regt das betriebliche Vorschlagswesen ein (selbst-)rationalisierendes Denken und Handeln an, indem den Mitarbeitenden eine prozessgestützte Möglichkeit gegeben wird, ihre persönlichen Ideen und Vorschläge einzubringen, welche einen unternehmerischen Mehrwert generieren und auf eine Rationalisierung des eigenen (engeren oder weiteren) Arbeitskontextes ausgerichtet sind (siehe Kap. 4.1.3). Damit wird deutlich, dass alle Prozesse und Leitbilder einen komplementären Beitrag leisten, um den Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" und dessen entwicklungsbezogene Dimension zu organisieren und einzulösen und in den jeweils zugeordneten Prozessen aufgehen (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14
Die Prozesse und Mechanismen der Ohm AG, die ein subjektivierendes Arbeitshandeln einfordern und fördern



Anmerkung. Selbst erstellte Graphik. Die Stichpunkte der dritten Spalte beschreiben Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, die mit dem Prozess aus der vierten Spalte erzielt werden und in die Zielstellung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" hineinspielen.

Trotz der dargelegten Verflechtung ist jedoch anzunehmen, dass sich dieser inhaltliche Bezug zum „Unternehmer in eigener Sache" dem Mitarbeitenden nicht unmittelbar erschließt, da die Ohm AG diesen nicht ausdrücklich offenlegt. Das heißt, dass die analysierten Prozesse im betrieblichen Arbeitsalltag der Ohm AG kontinuierlich und parallel ablaufen, ohne dass die beabsichtigte Zielstellung für die Mitarbeitenden ersichtlich wird.

Davon ausgehend wird die Strategie der Ohm AG bei der Implementierung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache" so gedeutet, dass ein subjektivierendes Arbeitshandeln nicht unmittelbar gefordert, sondern indirekt, bzw. mittelbar organisiert wird, indem der Mitarbeitende sich (vermutlich unbewusst) daran orientiert. In dieser Deutung lassen sich Anknüpfungspunkte zum eingebrachten Vorwissen erkennen, das besagt, dass die Subjektivierung von Arbeit nur vom Mitarbeitenden

selbst ausgehen kann und sich damit einer Verordnung durch Dritte entzieht (Kühl, 2000, S. 131-132; Moldaschl, 2002, S. 32 und siehe Kap. 2.3). Demzufolge ist die innere Bereitwilligkeit der Mitarbeitenden zu einem Handeln als „Unternehmer in eigener Sache" voraussetzend, um sich aus eigenem Antrieb dem „Freiheitsgrad" (CHR, Z. 366, Z. 379) eines unternehmerischen Handelns zu stellen (siehe Kap. 4.1.1).

Gerade im Hinblick auf den Aspekt der Bereitschaft, bzw. Bereitwilligkeit der Mitarbeitenden zur Einlösung eines „unternehmerischen Handelns" wird jedoch deutlich, dass sich die Prozesse der Ohm AG in einem wesentlichen Merkmal voneinander unterscheiden: Das „Diversity Management", das Vorschlagswesen, das Werte- und Führungsmodell und das Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" sind darauf ausgerichtet, dass die Mitarbeitenden die betreffenden Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit von sich aus annehmen und (entsprechend freiwillig) umsetzen, sodass damit die subjektivierende Bewältigung der Arbeit „fremdgesteuert aus eigenem Antrieb" erreicht wird (siehe Kap. 2.3). Der Prozess des betrieblichen Kompetenzmanagements ist dagegen verpflichtend für alle Mitarbeitenden, da er im Rahmen des obligatorischen Prozesses der Personalentwicklung ausgeführt wird. Auf diese Weise wird die Einlösung, bzw. Erfüllung nicht dem Mitarbeitenden überlassen, sondern die Erhebung und Einschätzung der Kompetenzen erfolgt für alle verpflichtend (siehe Kap. 4.1.5).

Eine potenzielle Ursache für diese Diskrepanz könnte sein, dass die Relevanz einer anforderungsgerechten Entwicklung der Kompetenzen für die Ohm AG hoch ist, sodass der Konzern damit die Erhebung und Entwicklung nach den betrieblichen Kompetenzanforderungen für alle Mitarbeitenden gewährleistet, um so vom erwarteten Nutzen des Kompetenzmanagements maximal profitieren zu können, Weiterbildungskosten zu sparen und die Wettbewerbsfähigkeit weiter sicherzustellen. Es lässt sich jedoch nicht bestreiten, dass das betriebliche Kompetenzmanagement dahingehend widersprüchlich zum Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" ist, da dieser gemäß der betrieblichen Nomenklatur ausschließlich *selbst* Planer seiner Karriere ist und damit seine persönliche Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich aussteuert. Die Erkenntnisse zum betrieblichen Kompetenzmanagement kollidieren mit diesem Anspruch, da dadurch nur die betrieblich relevanten

Kompetenzen reflektiert und entwickelt werden, wobei die prozessbezogene Gebundenheit an die Kompetenzanforderungen und Trainingskataloge den Entwicklungsspielraum noch weiter einschränkt. Dazu kommt, dass die Führungskraft mitentscheidet, bzw. das letzte Wort zur Entwicklungsplanung hat, weil sie festgelegte Weiterbildungen genehmigt (HR, Z. 1-12, Z. 1184-1193; Ohm, 2008c, S. 3; Ohm, 2009c, S. 4, S. 7 und siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3-4). Damit obliegt die Entscheidung über die Entwicklungsziele und -inhalte nicht nur dem Mitarbeitenden, sondern ebenso der Führungskraft, wobei davon auszugehen ist, dass die Auseinandersetzung darüber nicht ebenbürtig erfolgt, was letztlich dem entwicklungsbezogenen Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" entgegensteht (Bender, 2004, S. 253; Lohr, 2003, S. 517; Meueler, 2002, S. 59 und siehe Kap. 2.2, 4.1.1, 4.2.1).

Eine solche Diskrepanz im Hinblick auf die Aussteuerung der Entwicklung wird gleichermaßen in der theoriegestützten Auseinandersetzung empirisch erfasst, denn auch Kratzer et al. (2003) sehen diesen Anspruch einer vom Mitarbeitenden ausgehenden Entwicklungsplanung im Zuge der Subjektivierung der Arbeit als noch nicht eingelöst, indem sie feststellen, dass der Mensch in seiner Subjektivität und Lebenswelt im betrieblichen Kontext (immer noch) den ökonomischen Anforderungen untergeordnet wird (S. 40). Auch Jürgens und Voß (2007) mahnen in diesem Kontext an, dass die Implementierung der Subjektivierung von Arbeit zwar mit zunehmendem Leistungsdruck und komplexeren Ansprüchen, jedoch nicht mit einer steigenden Mitbestimmung oder Partizipation im betrieblichen Arbeitsumfeld einhergeht, sodass nur die Belastungen, aber nicht die Spielräume bei der Bewältigung der Arbeit und der Entwicklungsplanung anwachsen (S. 6).

4.3.2 Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Förderung spielen? (Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage)

Darüber hinaus ermöglichen die Erkenntnisse über die Rolle der Führungskraft die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage (*Wie ist die Rolle, die die Führungskräfte bei der betrieblichen Einforderung und Organisation spielen?*). Die Führungskraft ist als Schlüsselfaktor bei der

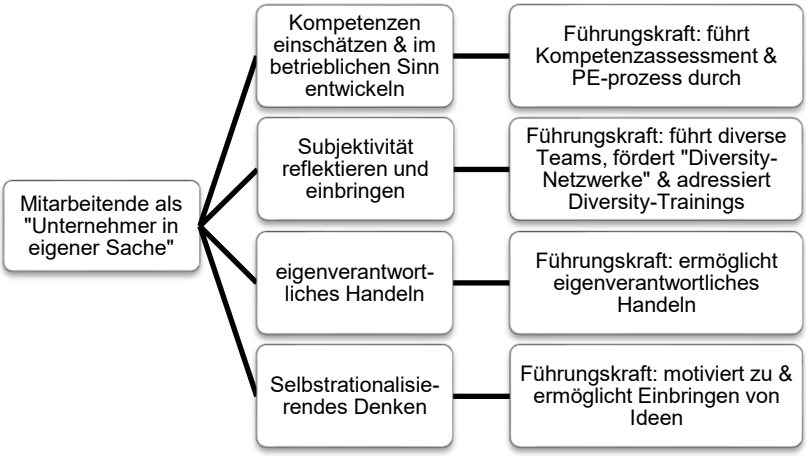
betrieblichen Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit zu begreifen, was sich anhand verschiedener Aspekte, bzw. Verantwortlichkeiten belegen lässt, die der Führungskraft von der Ohm AG in diesem Zusammenhang übertragen werden (siehe Kap. 4.2.4). So ist sie an allen Prozessen, die eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit einfordern und organisieren, beteiligt, da ihr sowohl die Verantwortung dafür übertragen wird, diese umzusetzen als auch die Aufgabe an sie delegiert wird, eine solche Bewältigung der Arbeit an den Mitarbeitenden zu adressieren und vorzuleben, wobei sie dem Mitarbeitenden dabei beratend zur Seite steht (siehe Kap. 4.1.1). Heruntergebrochen auf den jeweiligen analysierten Prozess führt sie somit

- im Kompetenzmanagement die Erhebung der Kompetenzen nach den betrieblichen Standards durch und setzt das im Rahmen des Personalentwicklungsprozesses konkret um, indem sie die vom Kompetenzmanagement definierten Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung auswählt und in Absprache mit dem Mitarbeitenden festlegt (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3).
- Recruiting nach den Maßgaben der Diversität durch, das sich aus der „Diversity Initiative" der Ohm AG ergibt. Das wird ergänzt durch das Zuweisen oder Vermitteln interkultureller Trainings und die Motivation der Mitarbeitenden zur Teilnahme an den verschiedenen „Diversity Netzwerken" (siehe Kap. 4.1.3, 4.2.2).
- Aufgaben im betrieblichen Vorschlagswesen aus, indem sie über Ideen und Prämien entscheidet und ihren Mitarbeitenden zu deren Entwicklung und Umsetzung die notwendigen Freiheiten überträgt. Außerdem soll sie zu einer selbstrationalisierend begründeten Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsumfeld motivieren, da erwartet wird, dass daraus neue Ideen entstehen, die darüber einer betrieblichen Verwertung gegenüber erschlossen werden (siehe Kap. 4.1.3, 4.2.2).

Die Umsetzung aller Prozesse und Leitbilder, sowie das Vorleben der Werte, die ein unternehmerisches Handeln gemäß der Ohm AG begründen, erfolgen im Rahmen einer „werteorientierten Führung", die die Führung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" konzeptionell beschreibt und ein Führungshandeln konturiert, das den Anforderungen an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit möglichst entspricht, sodass die Führungskraft mit ihrem

„werteorientierten“ Führungsverhalten wesentliche Grundlagen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit im Sinne des „Unternehmers in eigener Sache“ schafft (siehe Kap. 4.1.2, 4.2.4). Diese zentrale Rolle zeigt Verschränkungen und Verflechtungen zwischen den „werteorientierten“ Führungsaufgaben und dem Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“, sodass deutlich wird, dass die konzeptionellen Merkmale eines unternehmerischen Handelns gleichermaßen mit den betrieblich definierten Führungsaufgaben übereinstimmen (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15
Führungsaufgaben, die aus dem Leitbild des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ resultieren



Anmerkung. Eigene Darstellung. Die Stichpunkte in der zweiten Spalte fassen die betrieblich definierten Merkmale bei der Einlösung des „Unternehmers in eigener Sache“ zusammen (siehe Kap. 4.1.1), die Stichworte der dritten Spalte fassen die identifizierten Führungsaufgaben zusammen, welche einen Zusammenhang zu den Merkmalen erkennen lassen (siehe Kap. 4.1.2).

Folglich stehen die Führungsaufgaben, die mit der „werteorientierten“ Führung und den Prozessen der Ohm AG einhergehen,

komplementär zu den Anforderungen an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“, sodass die Führungskraft durch ihr Handeln unmittelbar die von der Ohm AG skizzierten Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit als „Unternehmer in eigener Sache“ fördert, indem sie die Mitarbeitenden zu einem selbstrationalisierenden Denken anregt, erweiterte Handlungs- und Verantwortungsspielräume an sie delegiert, durch das Kompetenzmanagement und den Personalentwicklungsprozess die Synchronisierung zu den betrieblichen Kompetenzanforderungen organisiert und durch die Umsetzung der „Diversity Initiative“ den Mitarbeitenden in der Reflexion seiner persönlichen Haltungen, Einstellungen oder Erfahrungen und Fertigkeiten unterstützt (siehe Abbildung 15). Insofern unterstützt, fördert und fordert die Führungskraft in ihrem persönlichen Handeln und Verhalten eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit als „Unternehmer in eigener Sache“.

Dazu kommt, dass die Führungskraft eine wesentliche Schnittstelle bildet, bzw. „[immer als] Erster Ansprechpartner“ (Ohm, 2010e, Absatz 2; Ohm, 2009d, S. 7; Ohm, 2009l, Absatz 2) für den Mitarbeitenden gilt, wenn es um die berufspraktische Einlösung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“ geht (siehe Kap. 4.1.1). Infolgedessen ist sie damit konfrontiert, das eher unkonkret formulierte Leitbild an die Mitarbeitenden zu kommunizieren und zu gewährleisten, dass die Mitarbeitenden verstehen, was das für die Übertragung auf ihre Arbeitstätigkeit bedeutet. In der Folge zeigt die Führungskraft den Mitarbeitenden durch ihr Handeln, wie sie dieses Leitbild auf den eigenen Arbeits- und Aufgabenbereich herunterbrechen können. Zudem sind die Mitarbeitenden durch ein vorbildliches Verhalten der Führungskraft dazu bereit, der geforderten Arbeitsweise und den daran geknüpften Prozessen zu folgen, bzw. sie (freiwillig) zu akzeptieren. Darüber hinaus lebt sie eine solche Bewältigung der Arbeit vor, sodass sie die betrieblichen Ziele und Anforderungen in Bezug auf den Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit glaubwürdig vertritt (CFO, Z. 366-373, Z. 373-423; Ohm, 2009d, S. 7 und siehe Kap. 4.1.2, 4.2.4).

Bilanzierend lässt sich die Schlüsselrolle der Führungskraft dahingehend zusammenfassen, dass ihr von der Ohm AG auf unterschiedliche Weise (im Rahmen des Führungskonzeptes, ihrer Führungsaufgaben und der betrieblichen Ziele) die Verantwortung für die Einlösung des Leitbildes

vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ übertragen wird. Das bedeutet in der Folge, dass sie ihr Führungshandeln darauf ausrichten muss, indem sie es gegenüber dem Mitarbeitenden vertritt und vorlebt, die an das Leitbild geknüpften Prozesse nach betrieblichen Vorgaben umsetzt und als Ansprechpartner und Coach für den Mitarbeitenden auftritt. Damit schafft die Führungskraft wesentliche Voraussetzungen für die Einlösung des Leitbildes vom „Unternehmer in eigener Sache“. Der Mitarbeitende gestaltet das weniger selbst, sondern ist vielmehr Rezipient, was ebenfalls in der theoriebasierten Diskussion auf Kritik stößt, da bemängelt wird, dass die betrieblich ausgestaltete Subjektentwicklung zumeist in ungleicher Auseinandersetzung mit den betrieblichen Bedingungen erfolgt (Bender, 2004, S. 250 und siehe Kap. 4.2.4-5).

Davon ausgehend lässt die Analyse erkennen, dass diese umfassende Verantwortung mit Konflikten im täglichen Arbeitsalltag einhergehen kann. Das kann daran liegen, dass die skizzierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten Widersprüche erzeugen können, denn die Analyse der Prozesse hat deutlich gemacht, dass die Führungskraft durch deren Umsetzung Freiräume begrenzt, die eigentlich dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“ zugestanden und gewährt werden, indem sie etwa Ideen ablehnt, die der Mitarbeitende im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens einreicht oder Entwicklungsziele vorgibt, bzw. Entwicklungspläne eingrenzt, obwohl der Mitarbeitende ja eigentlich eigenverantwortlich „Planer seiner eigenen Karriere“ ist (siehe 4.1.3, 4.1.5, 4.2.4). So ist die Führungskraft damit konfrontiert, diese Gegenläufigkeit gegenüber dem Mitarbeitenden zu vertreten und damit entsprechend umzugehen.

Außerdem veranschaulichen die Ergebnisse, dass die Führungskraft anhand ihrer Ziele und Aufgaben ein Handeln und Verhalten des Mitarbeitenden fördert und einfordert, welches sich gemäß dem eingebrachten Vorwissen eigentlich einer Anordnung oder Verordnung durch Andere entzieht (siehe Kap. 2.3). Eine solche Rolle ist aus der Perspektive der Forschenden konfliktbehaftet, da zu erwarten ist, dass der Mitarbeitende nur dann dazu bereit ist, dem nachzukommen, wenn er diese Vorbildrolle auch als glaubwürdig empfindet und das Führungsverhalten und die betrieblichen Ziele als kongruente Zielstellung reflektiert. Aus diesem Grund eröffnet sich in der Verantwortung der Führungskraft ein

Spannungsfeld, denn die Führungskraft muss einfordern, durchführen und organisieren, was aus theoriegestützter Perspektive eigentlich vom Mitarbeitenden ausgehen muss, das bedeutet, sie ist damit konfrontiert, eigenverantwortliches und selbstrationalisierendes Handeln zu fördern, obwohl sie gleichzeitig Handlungsspielräume beschneidet oder Möglichkeiten reduziert, sodass damit Unvereinbarkeiten oder Herausforderungen einhergehen, welche die Führungskraft bewältigen und auflösen muss (siehe Kap. 2.3, 4.2.4).

Zudem werden Herausforderungen offenbar, die sich auf die Person der Führungskraft selbst beziehen, denn die Führungskraft ist damit konfrontiert, ihr eigenes Führungshandeln zu reflektieren und an den Anforderungen an eine „werteorientierte Führung" neu auszurichten, da die Prozesse ein verändertes Führungshandeln erfordern, das sich mitunter an neuen Standards ausrichtet (siehe Kap. 4.1.2, 4.2.3-4). Das beleuchten etwa die Erkenntnisse über das betriebliche Kompetenzmanagement und die daran anknüpfende Führungsaufgabe der Personalentwicklung, weil es nicht mehr (ausschließlich) im Ermessen der Führungskraft liegt, zu bestimmen, welche Kompetenzen für eine bestimmte Funktion ihrer Mitarbeitenden relevant sind und in welcher Weise der Mitarbeitende die Erwartungen daran erfüllt, sondern die Erhebung, Analyse und Entwicklung der Kompetenzen ist damit betrieblich systematisiert und standardisiert[191] (siehe Kap. 4.1.5). Zimmermann (1999) weist diesbezüglich darauf hin, dass gerade der Ausgestaltung der verbliebenen Spielräume eine besondere Bedeutung zukommt, denn sie bestimmt darüber, ob dieser Prozess vom Mitarbeitenden positiv aufgenommen und damit für glaubwürdig gehalten oder stattdessen als „billiges Lockmittel" (S. 81) interpretiert wird, um zum Beispiel eigene Ideen zu akquirieren oder sich mit erhöhtem Einsatz in die Arbeit einzubringen. Während die Führungskraft also im Rahmen des Kompetenzmanagements weniger Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung hat, ist sie im Rahmen der „werteorientierten Führung" dagegen mit erweiterten Handlungsfreiräumen konfrontiert, da es ihr überlassen bleibt, wie sie dem Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" erweiterte Verantwortungs- und Handlungsspielräume

[191] Das belegen die Aussagen der befragten Kompetenzmanagerin, die in diesem Zusammenhang die Einschränkung des Wirkungsbereiches der Führungskraft als Vorteil für die Mitarbeitenden begreift, da so individuelle Bewertungen und Maßstäbe weniger Gewicht bekommen (HR, Z. 189-190).

zugesteht und ein eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Handeln fördert. Im Zuge dessen wird Führung für die Führungskraft der Ohm AG damit individueller und situationsbezogener, was der Personalchef der Ohm AG auch als anstrengender für die Führungskraft bezeichnet, da sich daraus mehr Aushandlungs- und Diskussionsprozesse für sie ergeben und Führung damit noch komplexer wird. Insofern ist die Führungskraft damit konfrontiert, ihr eigenes Führungshandeln an einem gewandelten Führungskonzept und gleichermaßen an den Anforderungen an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" zu spiegeln und es gegebenenfalls neu daran auszurichten.

Schließlich lässt sich herausstellen, dass der Führungskraft mit der Verantwortung für die Einlösung des betrieblichen Anspruchs an den „Unternehmer in eigener Sache" eine Verpflichtung auferlegt wird, welche nicht umfänglich ihrem Einflussbereich unterliegt, sondern von der Bereitschaft des Mitarbeitenden im Besonderen abhängt (siehe Kap. 2.3, 4.3.1). Auch wenn dabei einzuwenden ist, dass die von der Ohm AG implementierten Prozesse (bis auf die Herstellung der Synchronisierung mit den betrieblichen Kompetenzanforderungen) auf eine Anregung von Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit abzielen und damit die Bereitschaft des Mitarbeitenden positiv beeinflussen sollen, bleibt das für die Führungskraft dennoch herausfordernd, denn während der Mitarbeitende selbst über die Bewältigung seiner Arbeit entscheidet, steht die Führungskraft in der Pflicht, dafür zu sorgen, bzw. zu gewährleisten, dass der Mitarbeitende diesem betrieblichen Anspruch nachkommt (siehe Kap. 4.2.2). Im analysierten Vorschlagswesen tritt diese unterschiedliche Verbindlichkeit und Beeinflussbarkeit deutlich hervor, denn während der Mitarbeitende durch Gratifikationsmodellen motiviert wird, sich in selbstrationalisierender Weise mit dem eigenen Arbeitsumfeld zu befassen, wird es für die Führungskraft als betriebliches Ziel ausgegeben, dass sich der Mitarbeitende (mit einer bestimmten Anzahl an Vorschlägen) beteiligt (Ohm, 2012a, S. 8). Kommen die Mitarbeitenden diesem Anspruch nicht nach, sodass die vorgegebene Quote an eingereichten Ideen nicht erfüllt wird, verfehlt die Führungskraft ihre Zielvorgaben und es ergeben sich daraus unmittelbare Konsequenzen für die Höhe ihres Entgeltes, während sich für den Mitarbeitenden keine weiteren Folgen daraus ergeben (siehe Kap. 4.1.4, 4.2.1-2).

Im Hinblick auf die Forschungsfragen lässt sich demnach rekapitulieren, dass die Untersuchung des Falles der Ohm AG einen vertiefenden Einblick in die praxisbezogene Ausgestaltung der betrieblichen Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit verschafft hat[192] und es wurde dargelegt, dass die Ohm AG ihren Anspruch an den „Unternehmer in eigener Sache" über die Führungskräfte adressiert und gleichermaßen durchsetzt. So hat das Fallbeispiel exemplarisch beleuchtet, wie im Zuge dessen die

> menschliche Subjektivität tendenziell einen deutlich steigenden positiven Stellenwert ... [einnimmt, indem] die Subjektivität von Erwerbspersonen – d.h. originär an die jeweilige Person gebundene Eigenschaften, Motivationen und Handlungspotentiale – vom Management zunehmend als wichtige produktive Ressource erkannt und systematisch in die Arbeitsorganisation einbezogen [wird] (Egbringhoff et al., 2003, S. 3).

[192] Zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse der Fallstudie exemplarisch für eine betriebliche Ausgestaltung der Subjektivierung sind und dabei die personenbezogene Perspektive im Zuge der konstruktiven, individuellen Auseinandersetzung mit den betrieblichen Mechanismen, sowie der Einforderung und Organisation einer subjektivierten Arbeit außen vor lassen (Kleemann et al., 2002, S. 55; Rastetter, 2006, S. 183). Diese Perspektive wird im Rahmen der zweiten Fallstudie erarbeitet, sodass sie mit den vorliegenden Ergebnissen in Bezug gesetzt werden können.

5. Fallstudie „Mail AG“: Analyse aus der Perspektive der Mitarbeitenden

Die vorangegangene Fallstudienanalyse hat sich mit den Mechanismen und Prozessen befasst, die in der Ohm AG eingesetzt werden, um ein subjektivierendes Arbeitshandeln ihrer Mitarbeitenden nachhaltig einzufordern und zu organisieren, wobei insbesondere die Rolle der Führungskraft analysiert wurde, sodass die erste Forschungsfrage fallbezogen beantwortet wurde. Die zweite Forschungsfrage wechselt den Fokus zur Perspektive der Mitarbeitenden und ihrer individuellen Bewältigung der Konfrontation mit diesem Anspruch[193]. Sie lautet: *„Wie bewältigen die Mitarbeitenden den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit und wie ist die Rolle der Führungskräfte in diesem Zusammenhang?“* Diese zweite Forschungsfrage wird mit der Fallstudie bei Mitarbeitenden einer Software-Entwicklungsabteilung der Mail AG bearbeitet (siehe Kap. 3.3.2.2). Dabei werden zu Beginn dieses Kapitels die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und weiter folgend die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der qualitativen Interviews ausgeführt (siehe Kap. 5.1-2). Darauf folgt eine kritische Reflexion der Ergebnisse (siehe Kap. 5.3), um bilanzierend die Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammenzutragen (siehe Kap. 5.4).

5.1 Wie der Mitarbeitende den Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung seiner Arbeit bewältigt (Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse)

Zuerst werden die Ergebnisse der Interviews mit den Befragten Sommer, Herbst und Winter beschrieben. Anhand des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse wurden vier Oberkategorien gebildet: (für alle Mitarbeitenden geltende) betriebliche Strukturen und Prozesse (siehe Kap. 5.1.1), der Effekt des unmittelbaren Arbeitsumfeldes auf die Bewältigung der Arbeit (siehe Kap. 5.1.2), sowie die Rolle der den Befragten

[193] Dieser Perspektivwechsel ist erforderlich, weil die Subjektivierung von Arbeit einerseits durch die Umwelt (bzw. den Betrieb) erzeugt und andererseits selbst konstruiert wird, sodass eine Analyse nur dann gelingt, wenn das komplexe Wechselspiel zwischen sozial beeinflussten und individuell geprägten Momenten umfassend erschlossen wird (Kleemann et al., 2002, S. 55-56; Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 182, S. 185 und siehe Kap. 2).

zugeordneten Führungskraft (siehe Kap. 5.1.3) und schließlich die persönlichen Anforderungen und Ansprüche, die die Befragten an sich selbst bei der Bewältigung ihrer Arbeit stellen (siehe Kap. 5.1.4). Die Ergebnisse, die zu diesen Kategorien ermittelt wurden, werden nachstehend im Detail erläutert.

5.1.1 Betriebliche Faktoren, die auf eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit für die Mitarbeitenden Einfluss nehmen

Die drei Befragten gehen in den Interviewgesprächen auf prozessbezogene und strukturelle Faktoren in ihrem Arbeitsumfeld ein, welche gemäß ihrer Wahrnehmung Einfluss auf die Bewältigung ihrer Arbeit ausüben, da sie mit diesen (sowohl in zuträglicher als auch in abträglicher Weise) konfrontiert sind. Das verbindende Element dieser Kategorie ist, dass diese betrieblichen Prozesse und Strukturen nicht an eine individuelle Funktion oder Person gebunden sind, sondern für alle Mitarbeitenden des analysierten Bereiches der Mail AG gelten und in der Anwendung vereinheitlicht, bzw. vorgegeben sind. Dazu zählen etwa konkrete Prozesse, wie beispielsweise das Vorgehen bei der Erstellung eines Kostenvoranschlages oder auch die Beschaffenheit der „Personaldecke" (Herr Sommer, Z. 43), das bedeutet die Anzahl und Verfügbarkeit der Mitarbeitenden in der eigenen Abteilung.

Ein Faktor dabei ist, dass die Befragten die im Unternehmen vorherrschende Ausrichtung an ökonomischen Zielen als einflussnehmend auf die Bewältigung ihrer Arbeit anführen. Diese Ausrichtung beschreibt aus der Sicht der Befragten, wie stark sich der Betrieb wirtschaftlichen, bzw. gewinnorientierten Vorgaben verschreibt, denn es ist den Befragten zwar klar, „dass natürlich auch wir kostenoptimiert arbeiten müssen" (Herr Sommer, Z. 124-125) und dass die Geschäftsziele den Handlungsrahmen generell abstecken, jedoch zeigen die Aussagen dennoch, dass es für die Befragten einen Spielraum gibt, ob es aufgrund eines übermäßig hohen Produktivierungsdrucks „einfach nur [noch] ums Geld geht" (Herr Herbst, Z. 48) oder ob der einzelne Mitarbeitende trotz dieser wirtschaftlichen Ziele etwas zählt und infolgedessen berücksichtigt, also „bemerkt" (Herr Winter, Z. 267) wird (Herr Herbst, Z. 48-51, Z. 55-59; Herr Sommer, Z. 129-131; Herr Winter, Z. 266-268). Das führt der Befragte

Herbst im Detail aus, indem er darlegt, dass ihm ein (zu) ausgeprägtes Profitdenken eine geringe Teilhabe am betrieblichen Geschehen vermittelt, die er mit einem geringen „Mitspracherecht“ (Z. 48) verknüpft. Daraus zieht er den Schluss, dass er im Zuge dessen kein „Teil von dem Ganzen“ (Z. 49) ist, weshalb er sich vielmehr wie ein „Außenseiter“ (Z. 50) fühlt (Herr Herbst, Z. 48-51, Z. 55-59). Darüber hinaus führt ein Arbeitsverhältnis, in welchem es im Rahmen eines verstärkten Anspruchs an eine Produktivierung erforderlich ist, „kosteneffizient [zu] arbeiten“ (Herr Herbst, Z. 87), aus der Sicht des Befragten dazu, dass die hohen Erwartungen an die zu erbringende Leistung gleichbleibend (hoch) abgefordert werden, selbst wenn die Voraussetzungen dafür nicht selbstverständlich erfüllt sind, was der Befragte als „Friss-oder-Stirb-Prinzip“ (Z. 146-147) charakterisiert.

Ein weiterer Faktor, der eine Relation zur ökonomischen Ausrichtung der Bewältigung der Arbeit beschreibt, ist die Personalsituation. Diese nimmt gemäß den Befragten dann Einfluss auf seine Bewältigung der Arbeit, wenn fachliche Teams nur aus wenig Mitgliedern bestehen und die Arbeit so nur auf wenige Schultern verteilt wird, oder eine hohe Arbeitslast an Werkstudenten statt an festangestellte Kollegen weitergegeben wird, denn das schafft eine angespannte Personalsituation, die dazu beiträgt, dass die Befragten ein hohes Maß an Flexibilität in der Bewältigung ihrer Arbeit aufbringen müssen und in der Folge nur Zeit für die Abarbeitung unbedingt notwendiger Aufgaben aufbringen, aber weiterführend keine Zeit für die Einarbeitung in neue Themen haben. Das führt der Befragte Herbst näher aus, denn

> an den Tagen wo ein Werkstudent da ist, habe ich zum Beispiel relativ viel Zeit, da kann ich mich mit solchen Thematiken beschäftigen, aber in den Zeiten, wo [die] Werkstudenten zum Beispiel in der Universität irgendwelche Prüfungen schreiben müssen ... [bin] ich zum Beispiel komplett auf mich allein gestellt, das heißt, ich muss diese ganzen Tätigkeiten übernehmen und ... komme dann in Zeitverzug für gewisse andere Sachen (Z. 422-428, Z. 376-385, Z. 422-434; Herr Sommer, Z. 42-43, Z. 118-120).

Dennoch merkt der Befragte Sommer in diesem Kontext an, dass sich nicht nur knappe personelle Ressourcen auf die Bewältigung seiner Arbeit auswirken, sondern das trifft gleichermaßen auf eine geringe Verfügbarkeit oder Ausstattung an Arbeitsmitteln zu, denn auch Investitionen

in neue Hardware sind von der wirtschaftlichen Ausgangslage im Betrieb abhängig und möglichst schnelle Computer erleichtern die Bewältigung der Arbeit als Software-Entwickler (Z. 120-125).

Außerdem wird klar, dass die Befragten die persönliche Bewältigung ihrer Arbeit mit der (von ihnen reflektierten) Offenheit, bzw. den Handlungsspielräumen der jeweiligen Prozesse und betrieblichen Strukturen in Verbindung bringen. Das bedeutet, es beeinflusst die Befragten in der Bewältigung ihrer Arbeit, ob die Strukturen und Prozesse für Anregungen, Kritik oder Verbesserungsvorschläge offen sind, bzw. ihnen eine Aufgeschlossenheit dafür signalisieren. Somit weisen alle Befragten auf einen Zusammenhang zwischen der Bewältigung ihrer Arbeit und der Beschaffenheit der Prozesse und betrieblichen Strukturen im Hinblick auf deren Offenheit oder Einschränkungen hin, wobei sie heterogene Erfahrungen bei unterschiedlichen Arbeitgebern in ihre Ausführungen einbringen. Der Befragte Sommer merkt dabei an, dass er in einem früheren Arbeitsverhältnis ein Übermaß an Vorgaben als Hürde oder Barriere empfunden hat, die ihn in der Bewältigung seiner Arbeit ausgebremst haben, weil

> es dann schon schwieriger [ist], sich zu entfalten und da kriegt man mehr Reglements gesetzt, die vom Management nach unten durchgereicht werden ... viele Ideen werden dann ungern gehört, das war unter anderem auch ein Grund, warum ich dann den Arbeitgeberwechsel angestrebt hatte (Herr Sommer, Z. 13-21).

Darüber hinaus führen Prozesse und betriebliche Strukturen, die als restriktiv oder unveränderbar empfunden werden dazu, dass sich die Mitarbeitenden oft mit der eigenen Funktion beschäftigen, was gleichermaßen als hinderlich dargestellt wird (Herr Sommer, Z. 19-25, Z. 285-289, Z. 290-298, Z. 298-302). Die Befragten Sommer und Herbst begründen das damit, dass viele, bzw. zu viele Prozessvorgaben zumeist in „sehr, sehr eingefahren[e]“ (Herr Herbst, Z. 47) Strukturen münden und den Befragten so den Eindruck vermitteln, dass sie nur wenig Einflussmöglichkeiten haben. So hat man im Zuge dessen „jetzt nicht so wirklich viel Mitspracherecht“ (Herr Herbst, Z. 47-48; Herr Sommer, Z. 281). Zwar wendet der Befragte Sommer dazu ein, dass ein gewisses Maß an Prozessen und Vorgaben grundsätzlich vorhanden sein muss, denn es ist „natürlich klar, dass ein gewisser Rahmen vorgegeben wird, das ist logisch ... [zum Beispiel] das Verfahren ... [des] Kostenvoranschlag[s] ... es gibt starre Prozesse, an die halte ich mich“ (Z. 66-69), jedoch ist der Effekt dann abträglich,

wenn solche einschränkenden Vorgaben überhandnehmen, weil das darin resultiert, dass „ich siebzig Prozent am Tag nur mit mir selber beschäftigt bin und nicht damit beschäftigt bin, das zu tun, was [das] Management eigentlich erfordert, wo ich eigentlich weiß, dass das unterm Strich keinen Mehrwert generiert“ (Z. 295-297).

Darüber hinaus geben die Befragten Herbst und Winter zu bedenken, dass nicht nur das Vorhandensein von Regeln oder Vorgaben an sich entscheidend ist, sondern es ist ebenfalls von Bedeutung, in welcher Weise diese im praktischen Arbeitsalltag tatsächlich durchgesetzt werden, denn „es gibt schon Barrieren, aber ich habe manchmal das Gefühl, da hält sich keiner dran, also es gibt schon Regeln, die aufgestellt worden sind, die [sich] aber im Laufe der Zeit wieder im Sande verlaufen haben“ (Herr Winter, Z. 392-394, Z. 400; Herr Herbst, Z. 316-322). In Ergänzung dazu rekapituliert der Befragte Herbst seine Erfahrungen zur vergangenen Umorganisation in der Mail AG und gibt an, dass es zuvor sehr „unstrukturiert gelaufen“ (Z. 63) war, was nach seinem Eindruck zu größeren Freiheiten in der Bewältigung der Arbeit geführt hatte, denn je mehr Struktur im Betrieb daraufhin etabliert worden ist, desto eher

> fällt eben auch mal ... auf, dass [man] schonmal ... nicht so produktiv an diesem Tag [arbeitet] ... und das war ... diese Freiheit, [die] man im letzten Jahr hatte, dass man mal sagen konnte, man hat ja auch mal einen schlechten Tag und ... dann arbeitet man eben produktiv auch etwas weniger (Z. 65-70).

Werden die im Betrieb verankerten Prozesse und Regeln wiederum als flexibel und offen für Veränderungen wahrgenommen, beschreibt das der Befragte Sommer als zuträglich für die Bewältigung seiner Arbeit, weil er „gezielt darauf Einfluss nehmen kann und das finde ich wirklich gut, das motiviert mich dann auch zum Weitermachen“ (Z. 58-60, Z. 69-74). Daraus lässt sich schließen, dass offene und flexible Strukturen als zuträglich für die Bewältigung der Arbeit empfunden werden, da sie Gelegenheit zur Partizipation eröffnen, wohingegen starre oder übermäßige Prozesse den Befragten signalisieren, dass ihr Beitrag und ihre Veränderungsvorschläge nicht gehört werden und in der Folge ihre Bereitschaft senken, sich verstärkt in die Arbeit einzubringen (Herr Herbst, Z. 474; Herr Winter, Z. 329-331).

Schließlich wird deutlich, dass die Befragten die sie umgebenden, bzw. betreffenden Prozesse und Strukturen danach spiegeln, ob diese ihnen

Gelegenheiten und Ansatzpunkte liefern, sich mit Ideen und Vorschlägen zur Verbesserung ihrer Arbeit einzubringen. So führt der Befragte Sommer zum Beispiel den kontinuierlichen Verbesserungsprozess an, den er selbst nutzt, um „dann natürlich auch ... Veränderungen einzusteuern" (Z. 71-72). Die beiden Befragten Herbst und Winter greifen den kontinuierlichen Verbesserungsprozess nicht auf, beklagen aber stattdessen, dass sie den Bereichsleiter ausdrücklich nicht als Ansprechpartner für Verbesserungsvorschläge oder Kritik erachten. Das drückt sich etwa darin aus, dass sie sowohl das jährliche Beurteilungsgespräch mit dieser Führungskraft als auch ein informelles Gespräch nicht als geeignete Gelegenheit bewerten, was sie damit begründen, dass der Bereichsleiter aus ihrer Sicht zu wenig (oder gar nicht) mit ihnen kommuniziert oder sich keine passende Gelegenheit ergeben hat, um über Verbesserungen in der Arbeitssituation zu sprechen (Herr Herbst, Z. 478-483; Herr Winter, Z. 321-325, Z. 312-314).

5.1.2 Die Rolle des Arbeitsumfeldes bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit

Zusätzlich zu den gesamtbetrieblich geltenden Prozessen und konzerneigenen Strukturen rücken die Befragten individuelle Situationen und Erfahrungen in und aus ihrem unmittelbaren Arbeitsumfeld in den Blickpunkt, die sie als einflussnehmend auf die Bewältigung ihrer Arbeit begreifen. Dabei umfasst das Arbeitsumfeld in dem hier zugrunde gelegten Verständnis sowohl das unmittelbare soziale Arbeitsumfeld, also jene Aspekte, die mit den direkten Kollegen oder dem eigenen Team in Verbindung gebracht werden als auch die Branche, der der untersuchte Bereich der Mail AG zuzuordnen ist. Insofern fallen unter diese Kategorie unmittelbare soziale Kontakte, sowie die Ausgestaltung der Zusammenarbeit, ebenso wie strukturelle Aspekte, die das Arbeitsumfeld charakterisieren.

Besonderheiten der IT-Branche hinsichtlich der Bewältigung der Arbeit

Die Befragten Sommer und Herbst nennen branchenbezogene Besonderheiten, welche aus ihrer Perspektive Einfluss auf die persönliche Bewältigung ihrer Arbeit nehmen. Dementsprechend empfindet der Befragte Herbst, dass der als branchentypisch bezeichnete Produktivierungsdruck ihn in der Bewältigung seiner Arbeit insofern einschränkt, denn „wir sind ja in der EDV-Branche" (Z. 68) und dort sei es alltäglich, dass „produktiv auch [ein] bisschen weniger" (Z. 70) gearbeitet wird, so „wie ein Künstler" (Z. 74), weshalb man aufgrund des Tätigkeitsspektrums in dieser Branche kein konstant hohes Leistungsniveau abliefern kann. Daraus schließt er, dass die Arbeit unter Zeitdruck in der IT-Branche schwer zu bewältigen ist und eigentlich ein offenes Zeitschema und Zugeständnisse zu unproduktiven Phasen erfordert, um den Charakteristika der IT-Branche Rechnung zu tragen und so die Bewältigung der Arbeit zu unterstützen (Z. 64-68, Z. 68-70, Z. 74-76, Z. 90-92).

In diesem Kontext führen zwei Befragte den Zusammenhang zwischen den spezifischen Merkmalen der IT-Branche und den sozialen Aspekten in der Bewältigung der Arbeit näher aus. So erkennt der Herr Herbst negative Effekte des als hoch empfundenen Produktivierungsdrucks auf die Kommunikation und die Kommunikationsbereitschaft im Team, denn wenn man „ein privates Gespräch mal so zwischenmenschlich führen [will], ist es teilweise eben nicht so richtig möglich" (Z. 80-82). Auch der Befragte Sommer nennt Effekte auf das soziale Miteinander, welches er aufgrund dessen zeitweilig als bedroht einschätzt, da er „sehr gern mit Menschen zu tun [hat, aber] ... es ist auch etwas, was in der IT sehr schnell verloren geht ... das geht mir eben manchmal schon verloren, aber es ist nicht so, dass es mich da jetzt umtreiben würde, jetzt unbedingt ... etwas anderes machen zu müssen" (Z. 577-586). Darüber hinaus beschreibt der Befragte die IT-Branche und die damit einhergehende technische Entwicklung als außerordentlich schnelllebig und hochgradig dynamisch, weshalb es das Arbeitsumfeld in der IT zwangsläufig erforderlich macht, dass er in der Bewältigung seiner Arbeit außerordentlich „flexibel agiert. Die Entwicklung kann man ja tagtäglich mitverfolgen, was sich in diesem Sektor tut" (Herr Sommer, Z. 202-203). Des Weiteren sieht er sich durch die Dynamik und die extrem kurzen Innovationszyklen mit ständig

wechselnden Anforderungen an seine persönlichen Fähigkeiten und sein individuelles Wissen konfrontiert, weshalb sich daraus eine branchenbezogene Herausforderung für die Bewältigung der Arbeit ergibt, denn

> es [ist] so, es kommen immer wieder neue Ideen, man kriegt immer wieder neue Gedankenanregungen und die setzt man dann um, beziehungsweise geht sie an. Der Kunde hat auch mal wieder neue Ideen, ganz logisch, weil er versucht natürlich auch mit der IT, die dahinter steht, seinen Geschäftsprozess zu optimieren (Herr Sommer, Z. 204-207, Z. 190-196).

Zusammenarbeit

In Bezug auf die Aussagen der Befragten zum sozialen Arbeitsumfeld wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit den unmittelbaren Kollegen von allen Befragten als wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Arbeit angesehen wird, wobei dieser erwartete positive Effekt nicht in allen Fällen gegeben ist.

Demnach beschreibt der Befragte Sommer eine gute Zusammenarbeit als unabdingbar für die Bewältigung seiner Arbeit, da sie dabei hilft, personelle Engpässe zu kompensieren oder die Stimmung im Team positiv zu beeinflussen (Z. 136-138, Z. 138-142, Z. 150-152). Die beiden anderen Befragten greifen das Thema „Zusammenarbeit" im Wesentlichen im Kontext der Kommunikation mit dem eigenen Team auf, welche die Befragten in ihrem individuellen Fall aber als gering einschätzen. So beklagt der Befragte Winter, dass kein Austausch mit den Kollegen im Hinblick auf berufsbezogene und private Themen stattfindet, obwohl es ihm „schon lieber [wäre], wenn wirklich mal einer kommt und sagt: Mensch, hat dein Projekt geklappt? Hast du ein Problem? Gibt es irgendetwas? ... Aber das gibt es eigentlich bei uns nicht" (Z. 302-304). Infolgedessen finden für ihn keine wahrnehmbaren Momente der Zusammenarbeit statt, was er im Wesentlichen auf die geringe Kommunikation und das fehlende gegenseitige (persönliche und berufsbezogene) Interesse in seinem Team zurückführt, da er mit den Kollegen kaum spricht, „über was denn auch, also über die Arbeit schonmal gar nicht, weil da macht jeder seine eigene Suppe [und] privat und zwischenmenschlich" (Z. 481-482) ebenso wenig (Z. 275-280, Z. 470-475). Die beiden Befragten Herbst und Winter weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Bewältigung der Arbeit in der Regel für

sie eine „Einzelkampf-Aktion“ (Herr Herbst, Z. 371) darstellt und Momente der Zusammenarbeit nur dann entstehen, wenn sie von ihnen aktiv eingefordert oder initiiert werden, indem sie etwa die Kollegen mit einer konkreten Frage oder einem technischen Problem konfrontieren oder einen Kollegen ansprechen, „wenn Urlaubsvertretung ansteht, das heißt [der] geht in den Urlaub, dann wird gefragt, wer kann diese Tätigkeit? Wer übernimmt diese Tätigkeit? Dann besteht eine Zusammenarbeit, sonst arbeitet jeder an seinem Platz allein für sich“ (Herr Herbst, Z. 360-363, Z. 367-368, Z. 370-371; Herr Winter, Z. 233-235). Dementsprechend kommt für die beiden Befragten nur dann Zusammenarbeit zustande, wenn dringender, bzw. unmittelbarer Bedarf besteht, wie Herr Winter ausführt:

> es gibt schon Situationen, wo untereinander Probleme ausgetauscht werden, zum Beispiel in der Zigarettenpause, wo man ... sagt: Mensch, ich habe das und das Problem, weißt du da irgendetwas oder auch umgekehrt? Ich meine, das gibt es schon ... da bist du nicht Einzelkämpfer in dem Sinne, dass du wirklich allein bist, sondern du bist eben so lange allein, bis ... du dich hinstellst und sagst: Hier, jetzt brauche ich Hilfe und dann wird dir auch geholfen, das ist kein Thema, aber in erster Linie sitzt du mal allein da (Z. 223-229).

Neben der Bedeutung der Zusammenarbeit für die Bewältigung der Arbeit nennen zwei Befragte Voraussetzungen, die für ein Zustandekommen, bzw. Gelingen von Zusammenarbeit aus ihrer Sicht erfüllt sein müssen. So führt der Befragte Winter an, dass er es als bedingend begreift, dass sich die Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten überschneiden oder man sich mit der Arbeit des anderen regelmäßig beschäftigt und Arbeitsergebnisse der Kollegen prüft oder beurteilt (Herr Winter, Z. 191-194, Z. 206-212). Der Befragte Sommer nennt wiederum ein freies Arbeitsumfeld als Voraussetzung, weil in einem freien Arbeitsumfeld Kollegen mit ihm arbeiten, die er für seine Ideen begeistern kann, sodass diese gemeinsam umgesetzt oder entwickelt werden (Z. 30-31). Darüber hinaus erachtet er eine offene Kommunikation als wichtig für die Zusammenarbeit, denn das bedeutet,

> dass Themen sofort angesprochen werden, also wenn ... irgendeine Schräglage existiert, dann diskutiert man das sicherlich erstmal im kleinen Kreis, aber es kommt innerhalb kürzester Zeit dann dazu, dass es zu einem offenen Gespräch kommt, und da wird das Thema dann einfach ausgesprochen (Z. 160-163).

Obwohl nicht alle Befragten die Zusammenarbeit in ihrem gegenwärtigen Arbeitsverhältnis zum Befragungszeitpunkt als gut einschätzen, erwähnen dennoch alle einen Nutzen oder spezifische Vorteile, die sie im Hinblick auf die Bewältigung ihrer Arbeit identifizieren. Ein Nutzen besteht nach Herrn Winter darin, dass er Kooperation als einen Anlass für verschiedene Formen des Lernens begreift, denn einerseits bekommt er in der Zusammenarbeit Rückmeldung von anderen, wobei beide aus dessen Sicht davon profitieren (Z. 100-101, Z. 275, Z. 524-526). Andererseits werden Momente der gemeinsamen Beschäftigung mit Arbeitsaufgaben und Arbeitsergebnissen ermöglicht, was dazu führt, dass eine zweite Person in die Lage versetzt wird, die Arbeit und Arbeitsweise des Befragten vom fachlichen Standpunkt aus zu bewerten oder zu beurteilen (Herr Winter, Z. 111-112, Z. 124-127, Z. 131). Ein weiterer Effekt ist es, dass durch diese gemeinsame Auseinandersetzung auch andere Arbeitsweisen und Lösungswege kennengelernt werden, um so voneinander im Team zu lernen, denn „wenn [man] in der Woche bloß zwei Stunden ... [etwas] zusammen macht" (Herr Winter, Z. 200-201), dann erkennt man „vielleicht auch mal etwas, wo man sagt ... das könnte man anders machen" (Herr Winter, Z. 193-194, Z. 101-102, Z. 198-201).

Als weiteren Vorteil eines kooperativen Austausches mit den Kollegen nennt der Befragte Winter, dass sich durch Zusammenarbeit Möglichkeiten für eine reflexive Auseinandersetzung mit den persönlichen Fähigkeiten und Kenntnissen eröffnen, weil dabei Rückmeldung vom Kooperationspartner gegeben werden kann. Das empfindet er als hilfreich für die Bewältigung seiner Arbeit, da er zum Befragungszeitpunkt einräumt, die Ausprägung seiner Fähigkeiten und Wissensbestände „nicht einschätzen [zu können], weil ich keinen Vergleich habe, weil genauso wenig wie sich jemand meinen Code anschaut, kann ich auch [anderen] Code anschauen, also ... dass ich [meine Stärken und Schwächen] jetzt in irgendeiner Weise quantifizieren kann" (Herr Winter, Z. 136-141) ist somit nicht der Fall. Für die Befragten Herbst und Winter bietet Zusammenarbeit somit eine Gelegenheit, Probleme, bzw. Problemstellungen informell zu besprechen und durch die gemeinsame Beratung auch kooperativ zu lösen, was dazu führt, dass die Arbeit schneller bewältigt werden kann (Herr Herbst, Z. 367-368; Herr Winter, Z. 223-226). Schließlich erläutert der Befragte Sommer, dass er im Rahmen der Zusammenarbeit Wertschätzung und Anerkennung seiner Arbeit sowie seiner Expertise erfährt, wobei diese

Wertschätzung sowohl vom Kunden kommen kann, „weil die Bestätigung hole ich mir eben dadurch, dass die Kunden mit mir zufrieden sind, dass die Kunden auch in mir einen Ansprechpartner finden, den sie gern ansprechen und das gleiche gilt auch für die internen Kunden“ (Herr Sommer, Z. 546-549) als auch von den Kollegen im unmittelbaren Arbeitsumfeld geäußert wird, „wenn jemand wieder auf mich zurückgreift und sagt ... du kennst dich doch mit dem Thema ganz gut aus, könntest du mich da nicht unterstützen, das ist für mich viel mehr Antrieb und viel mehr Motivation“ (Z. 554-557, Z. 533-541, Z. 546-551). Schließlich werden mit dem Verweis auf eine gute zwischenmenschliche Stimmung und ausreichend (Arbeits-)Zeit weitere Voraussetzungen genannt, die sich förderlich auf die Entwicklung von Zusammenarbeit auswirken (Herr Herbst, Z. 163-166; Herr Sommer, Z. 146-152).

5.1.3 Die Rolle der Führungskraft bei der Bewältigung der Arbeit

Eine weitere Kategorie bildet das Verhalten und Handeln der den Befragten zugeordneten Führungskraft. Dieses beschreiben die Befragten vielfältig und unter verschiedenen Gesichtspunkten, sodass unter diese Kategorie einerseits die individuelle Wahrnehmung und Reflexion der Führungskraft in der Erfüllung ihrer Rolle (d.h. die Wahrnehmung der Führungs-“person“ und ihres Führungsverhaltens) und andererseits die Umsetzung bestimmter Führungsaufgaben fallen.

Erfüllung und Reflexion der Führungsrolle

Alle Befragten weisen im Rahmen der Interviews darauf hin, dass ihre Führungskraft in ihrem Verhalten einen Einfluss auf die persönliche Bewältigung ihrer Arbeit ausübt.

Dabei lassen vor allem die Ergebnisse des Befragten Winter einen unmittelbaren Zusammenhang erkennen, da er darlegt, dass die gegenwärtige Bewältigung seiner Arbeit als Resultat der von ihm wahrgenommenen Führungslosigkeit und des „Desinteresse[s]“ (Z. 11) seiner Führungskraft an seiner Person zu begreifen ist, denn er beschreibt sie als „noch „laissez fairer“, als ich von jedem vorher gesehen habe“ (Z. 378, Z. 10-14, Z. 31-33). Demzufolge führen sowohl der Befragte Winter als auch der Befragte

Herbst die Tatsache „dass [sie] selbstständig arbeite[n]“ (Herr Winter, Z. 11) darauf zurück, dass sich die Führungskraft nicht mit ihnen und ihrer Arbeit befasst, sich nicht für sie interessiert oder ihnen „keine Anleitung“ (Herr Winter, Z. 14) gibt (Herr Herbst, Z. 286-289; Herr Winter, Z. 151-155). Im Zuge dessen räumt der Befragte Winter ein, dass er „den Eindruck [gewinnt:] es interessiert eigentlich gar keinen, wie du deine Arbeit machst, Hauptsache, sie ist überhaupt gemacht“ (Z. 31-33).

Ergänzend zu dieser unmittelbaren Relation zwischen dem Führungsverhalten und der individuellen Bewältigung der Arbeit führen alle Befragten weitere Anknüpfungspunkte an, die entweder als Erwartungen oder Anforderungen an das Führungsverhalten formuliert werden und damit als Faktoren benannt werden, die bei der Bewältigung der Arbeit unterstützen oder als schlechte Erfahrung reflektiert werden, die sich negativ auf die Bewältigung der Arbeit auswirkt, bzw. ausgewirkt hat. So fordert etwa der Befragte Winter, dass sich seine Führungskraft mit seiner Person und seiner Arbeit auseinandersetzen soll und begründet das mit seiner persönlichen Erfahrung als Führungskraft aus der Vergangenheit („also ich kenne das von früher ... da hat mich das wohl interessiert was meine Leute gemacht haben“ (Z. 171-172)) und der Einschätzung, dass die Übernahme von Führungsverantwortung zwangsläufig einer Auseinandersetzung mit dem Mitarbeitenden und dem Aufbau einer zwischenmenschlichen Beziehung bedarf (Z. 176-177, Z. 408-411, Z. 491-495). Der Befragte Sommer hingegen reflektiert in diesem Kontext die Herausforderungen, die mit der Übernahme der Führungsrolle einhergehen und relativiert, dass die Führungskraft immer im Interessenskonflikt zwischen dem Mitarbeitenden und ihrer eigenen Führungskraft verhaftet ist und somit nie allen Anforderungen, die an sie gerichtet werden, nachkommen kann (Z. 345-348, Z. 355-359).

Der Befragte Herbst erwartet konkret von seiner Führungskraft, dass sie ihrer Rolle als Vorbild gemäß seinen individuellen Anforderungen nachkommt, weil sie auf diese Weise in ihrer Führungsrolle vom Befragten anerkannt wird, was für ihn grundlegend für die tägliche Bewältigung seiner Arbeit ist (Z. 234-238, Z. 260-261). Demgemäß handelt die Führungskraft aus der Sicht des Befragten Herbst dann vorbildlich, wenn sie nicht autoritär führt, sich aber trotzdem in ihrem Handeln und Verhalten

vom Mitarbeitenden abgrenzt[194] und Führungsverantwortung an- und übernimmt, da ein solches Verhalten den Befragten motiviert und dazu anspornt, sich in die Arbeit einzubringen und sich anzustrengen. Außerdem führt es dazu, dass er seiner Führungskraft nacheifert, weil er zu ihr aufschaut und denkt: „der hat Führungsstil, so will ich auch mal werden" (Z. 272, Z. 246-255, Z. 261-264, Z. 268-273, Z. 326-329, Z. 507-510, Z. 525-532). Folglich ist es für den Befragten abträglich für seine Motivation und Akzeptanz seiner Führungskraft, wenn deren Handeln und Verhalten nicht seinen Erwartungen entspricht und sich diese damit nicht „vorbildlich" verhält (Herr Herbst, Z. 242; Z. 333-337, Z. 337-348, Z. 352-354).

Erfüllung und Wahrnehmung bestimmter Führungsaufgaben

In Ergänzung zu den individuellen Erwartungen an das Verhalten der Führungskraft führen die Befragten bestimmte Führungsaufgaben oder -tätigkeiten an, deren Ausführung sie als einflussnehmend auf die Bewältigung ihrer Arbeit darstellen.

Alle Befragten fordern eine „Lenkung" (Herr Winter, Z. 80) oder „Leitung" von ihrer Führungskraft in einer bestimmten Weise, sodass die Befragten trotz einer zumeist als eigenverantwortlich beschriebenen Bewältigung ihrer Arbeit erwarten, dass ihre Führungskraft sie „auch in die Schranken weist" (Herr Sommer, Z. 320-321), gegebenenfalls Druck auf sie ausübt, indem sie „sagt, da musst du mehr pushen, wo ich mal einen Schritt zu kurz gehen sollte" (Herr Sommer, Z. 321-322) oder durch Vorgaben den Arbeitsprozess grob strukturiert und so eingrenzt. So wird klar, dass die Befragten unter diesem Anspruch an eine Lenkung oder Leitung Unterschiedliches verstehen, weshalb beispielsweise darunter eine „Überwachung der Arbeit" (Herr Herbst, Z. 538) gefasst wird, wobei diese Überwachung nicht dauerhaft, sondern viel mehr zum erforderlichen Zeitpunkt situativ erwartet wird, indem die Führungskraft erkennt, wann sie „zwischendrin ... Druck [machen muss]" (Herr Herbst, Z. 558), denn

> ich bin ein Mensch, ich brauche ein bisschen Druck, gebe ich offen und ehrlich zu und das muss ein Vorgesetzter erkennen. Die Persönlichkeit, die kann man

[194] wie etwa der individuellen Wortwahl

> komplett alleine laufen lassen und die Persönlichkeit braucht Hilfe, der muss man irgendwie wie Gehhilfen geben ... Dafür ist ein Vorgesetzter da, eine gewisse Überwachung der Arbeit vorzunehmen und dann ... die Persönlichkeit eines Menschen einschätzen zu können und zu sagen: Ok, der [Mitarbeitende], der braucht Druck ... und dann den Druck auch abfordern (Herr Herbst, Z. 534-540, Z. 557-559; Herr Sommer, Z. 321-322).

Zusätzlich zu einem Verständnis von Lenkung oder Leitung im Sinne von Überwachung oder Druck findet sich eine weitere Bedeutungsvariante in der Anforderung, sich mit dem Mitarbeitenden zu befassen, also eben nicht „Kontrolle [auszuüben] ... sondern dass sich einfach mal einer hinsetzt und fragt: was machst du da den ganzen Tag?“ (Herr Winter, Z. 75-76). Infolgedessen „lenkt“ oder „leitet“ die Führungskraft gemäß diesem Verständnis, indem sie sagt: „Pass auf, das ist in Ordnung, du kannst ans Ziel gehen, wie du willst, aber du musst hinten ankommen“ (Herr Winter, Z. 365-366). In diesem Kontext teilt der Befragte Winter seine zum Untersuchungszeitpunkt gesammelten Erfahrungen mit seiner gegenwärtigen Führungskraft und beklagt, dass „das Ankommen hinten, selbst die Anweisung, selbst das [fehlen]“ (Z. 365-367), was er als „Frechheit“ (Z. 386) bezeichnet (Z. 361-367, Z. 371-381, Z. 385-386).

Des Weiteren kann „Lenkung“ im Sinne der Befragten aber auch so erfolgen, dass die Führungskraft in der Bewältigung der Arbeit Grenzen setzt oder unmittelbar darin eingreift, wenn es erforderlich ist oder der Mitarbeitende Fehler begeht, die schwerwiegend sein können (Herr Herbst, Z. 289-290, Z. 302, Z. 306-308, Z. 324-328; Herr Sommer, Z. 320-321). Aber die Befragten verstehen darunter auch, dass die Führungskraft ihre Arbeit (vor-)strukturiert und ihnen so Sinn vermittelt, sowie Führungsverantwortung übernimmt und die Ansprüche von betrieblicher Seite an die Mitarbeitenden kommuniziert und durchsetzt (Herr Herbst, Z. 294-297, Z. 282-286, Z. 603-610; Herr Winter, Z. 274-297).

Zusätzlich zu der genannten Anforderung an eine „Lenkung“ oder „Leitung“ durch die Führungskraft lässt sich die von den Befragten geäußerte Erwartung an eine kontinuierliche Unterstützung durch die Führungskraft anführen, sodass sie als „Begleitperson“ (Herr Herbst, Z. 569) oder „Ansprechpartner“ (Herr Sommer, Z. 319) für die Befragten in Erscheinung tritt. Die Befragten beschreiben in diesem Kontext unterschiedlichen Facetten davon, wie sich diese Unterstützung aus ihrer Sicht äußern

kann. So sieht es etwa der Befragte Sommer als förderlich für die Bewältigung seiner Arbeit an, dass seine Führungskraft ihm große, bzw. erweiterte Freiräume gewährt, anstatt ihn zu reglementieren, da er erweiterte Handlungsspielräume als unabdingbar für die Bewältigung seiner Arbeit ansieht, welche die Führungskraft überträgt (Herr Sommer, Z. 334-335, Z. 335-341). Darüber hinaus schätzt er es, wenn seine Führungskraft ihn unterstützt, indem sie ihm andere Perspektiven aufzeigt, eine Orientierung in ihrem Handeln vermittelt, ihn durch Teilen ihrer persönlichen Erfahrungen berät oder es fördert, wenn sich der Befragte verstärkt in die Arbeit einbringt (Herr Sommer, Z. 273-274, Z. 322-323, Z. 323-324, Z. 328-330).

Der Befragte Herbst empfindet dagegen dann eine Unterstützung seiner Führungskraft als zuträglich für die Bewältigung seiner Arbeit, wenn diese im Arbeitsalltag seine Vorschläge oder kritischen Anmerkungen proaktiv aufnimmt und ihm nicht vermittelt, dass sie das „nicht hören [will] oder [sagt] das stimmt ja so nicht oder ganz so schlimm ist es ja nicht und das wird ja besser ... diese Versprechungen, dieses Geziere einfach“ (Z. 227-229). Darüber hinaus ist es für ihn bedeutsam, dass die Führungskraft eine einmal zugesagte Unterstützung auch tatsächlich leistet und nicht nur sagt, „er unterstützt mich ... aber ... man kann ja auch alles ... schönreden ... und das macht er“ (Z. 212-216, Z. 368-370). Zudem soll Führung aus seiner Sicht nach den persönlichen Bedürfnissen des Mitarbeitenden erfolgen, indem die Führungskraft auf den Mitarbeitenden individuell eingeht und ihn dementsprechend situationsbezogen und in Abhängigkeit seiner individuellen Bedürfnisse unterstützt (Herr Herbst, Z. 532-540, Z. 569-575, Z. 579).

Der Befragte Winter empfindet es dagegen als förderlich für die Bewältigung der eigenen Arbeit, wenn seine Führungskraft ihn begleitet und in diesem Zusammenhang im Falle eines guten Ergebnisses oder eines außergewöhnlichen Arbeitseinsatzes situationsbezogen Anerkennung ausspricht, denn

> theoretisch gesehen [hätte ich] kein Problem damit, [bis abends um acht zu bleiben] ... [aber] Anerkennung, dass einmal jemand sagt: das war gut, dass du es gemacht hast, wäre natürlich nicht schlecht, weil das glaube ich gibt es bei uns anscheinend auch nicht und die zwei, drei Tage, wo ich wirklich mal länger da war, da kommt gar nichts (Z. 255-260).

Im Rahmen der Ergebnisse wird überdies deutlich, dass die Verständigung mit dem Mitarbeitenden in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle einnimmt, denn die Befragten Herbst und Winter nennen eine transparente und offene Kommunikation der Führungskraft als eine wesentliche Bedingung der erfolgreichen Bewältigung ihrer Arbeit. Das wird damit begründet, dass sie auf der Grundlage der reflektierten Häufigkeit sowie der Art und Weise der Kommunikation Rückschlüsse auf die Führungsbeziehung und die „Führungsfähigkeiten" in diesem Kontext ziehen, denn findet wenig oder keine Kommunikation statt, „weiß ich nicht, ob [die Führungskraft] ... Führungsqualitäten hat" (Herr Winter, Z. 460-461, Z. 306-308, Z. 443-450, Z. 465-466). Des Weiteren ist es aus ihrer Sicht für die Bewältigung ihrer Arbeit wichtig, dass die Führungskraft durch eine hohe Kommunikation Offenheit und Transparenz ausstrahlt, indem sie etwa ihre Handlungsmotive darlegt, was für den Befragten bedeutet, dass die Führungskraft durch diese Transparenz Kontinuität ausstrahlt (Herr Herbst, Z. 510-511, Z. 525, Z. 595-563).

Ein weiterer Punkt ist, dass zwei der Befragten im Rahmen der Interviews darauf hinweisen, dass sie es ausdrücklich als Anspruch, bzw. Aufgabe ihrer Führungskraft begreifen, dass diese ihre persönliche Entwicklung fördert oder begleitet, um sie so bei der Bewältigung ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen (Herr Winter, Z. 166-167; Herr Herbst, Z. 563-565). Diese Unterstützung umfasst dabei nicht nur eine Förderung im Sinne der Bewilligung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen[195], sondern die Befragten äußern ein anderes, bzw. umfassenderes Verständnis von Entwicklung und der Rolle der Führungskraft dabei. Demzufolge führen die beiden Befragten Herbst und Winter Verhaltensweisen oder Handlungen an, die im Rahmen des täglichen Führungshandelns stattfinden und ihre Entwicklung positiv beeinflussen.

Als solches wird etwa das persönliche Feedback angeführt, denn die Befragten beschreiben es als zuträglich für die Bewältigung der Arbeit, wenn sie von ihrer Führungskraft unmittelbar Rückmeldung zu ihrer Arbeit erhalten, also „Feedback im Sinne von ... Zeig´ mal, wie hast du das jetzt

[195] Die Förderung durch die Bewilligung von Weiterbildungen und weiterführend durch einen gemeinsam aufgestellten und umgesetzten Entwicklungsplan führt aus der Sicht des Befragten Herbst dazu, dass er sich aufgrund dessen nicht nur „gefördert" (Z. 706) fühlt, sondern dass ihn das auch motiviert und er sich damit „dann natürlich auch gut gefühlt [hat. Ich] habe mich dann auch mehr wert gefühlt" (Z. 712-713).

gemacht? Das ist in Ordnung oder das macht man so besser ... ich meine, Kritik muss ja nicht negativ sein" (Herr Winter, Z. 93-96), denn ein solches Feedback schafft „einen gewissen Lerneffekt" (Herr Winter, Z. 82), da einerseits mögliche Wissenslücken oder Entwicklungsansätze aufgezeigt werden, die den Befragten sonst verborgen bleiben oder andererseits der verfolgte Entwicklungsweg, bzw. Lernpfad reflektiert und weiterhin festgelegt wird, um die Entwicklungsplanung langfristig zu begründen[196] (Herr Winter, Z. 80-82, Z. 93-96; Herr Herbst, Z. 559-563, Z. 645, Z. 649-654). Dennoch wird klar, dass nicht alle Befragten Rückmeldung mit einer positiven Kritik oder Anerkennung assoziieren, wie die Ausführungen des Befragten Herrn Sommer deutlich machen, denn er betont, dass er Feedback im Sinne eines verbalen Lobes wie zum Beispiel

> Das hast [du] aber toll gemacht! ... eigentlich gar nicht [möchte], weil mit so einem Feedback kann ich wenig anfangen, weil da bin ich nun auch wieder ein Mensch, der würde versuchen, so etwas zu hinterfragen. Warum hat er das jetzt so überschwänglich gesagt? Meint er das ... wirklich so? Aber es kommt bei mir nicht richtig an (Z. 550-554).

In Ergänzung zu einem persönlichen Feedback unterstützt die Führungskraft aus der Sicht des Befragten Winter dann seine persönliche Entwicklung, wenn sie im Rahmen ihrer Begleitung der täglichen Arbeit seine persönlichen Stärken und Schwächen analysiert und identifiziert, um auf dieser Grundlage seine individuellen „Potenziale" (Z. 160) zu fördern. Damit wird es aus seiner Sicht erst möglich, den Mitarbeitenden „in die richtige Richtung [zu] schubsen, wo man sagt: Schau mal ... das musst du wissen oder da musst du dich ein wenig verbessern" (Z. 160-162). Außerdem wird es als entwicklungsförderlich erachtet, wenn die Führungskraft die geleistete Arbeit qualitativ begutachtet und damit die Arbeitsergebnisse fachlich einschätzt (Herr Herbst, Z. 723-727; Herr Winter, Z. 86-89, Z. 102-104, Z. 488-491). Das setzt aus der Sicht des Befragten Winter jedoch voraus, dass sich die Führungskraft fachlich und menschlich mit den Befragten und ihrer Arbeit auseinandersetzt, denn nur so können fundierte Einschätzungen getroffen werden, welche den persönlichen Entwicklungsweg definieren oder prägen (Z. 488-491). Der Führungskraft

[196] Folglich ist es für den Befragten von Bedeutung, dass das Feedback der Führungskraft transparent kommuniziert und dokumentiert wird, um deren Einschätzung nachvollziehbar zu machen (Herr Herbst, Z. 559-563).

wird diesbezüglich von den beiden Befragten ein Alleinstellungsmerkmal zugewiesen, da die Art und Weise der persönlichen Bewältigung der „Arbeit [sonst] eigentlich keiner beurteilen [kann] außer das Ergebnis, was rauskommt und das finde ich eigentlich nicht gut“ (Herr Winter, Z. 87-89). Ein weiterer Effekt dieser Reflexion ist, dass sich der Mitarbeitende dadurch (noch) umfänglich(er) in die Arbeit einbringen kann, da die Führungskraft ihn durch diese Erkenntnisse noch besser gemäß seinen Fähigkeiten und Stärken einsetzen kann (Herr Herbst, Z. 723-727; Herr Winter, Z. 102-104).

5.1.4 Die vom Mitarbeitenden ausgehende, persönliche Bewältigung der Arbeit

Schließlich lassen sich verschiedene Gesichtspunkte anführen, die unmittelbar den Mitarbeitenden in seiner persönlichen Bewältigung der Arbeit betreffen und damit auf die Person der Befragten bezogene Ansprüche an die individuelle Bewältigung ihrer Arbeit umfassen, die zu einem großen Teil als unabhängig von den betrieblichen Ansprüchen und Anforderungen aufgefasst werden.

Vereinbaren von Beruf und Privatleben als persönlicher Anspruch an sich selbst

Alle Befragten bringen zum Ausdruck, dass sie in der Bewältigung ihrer täglichen Arbeitstätigkeit damit konfrontiert sind, das Berufliche mit dem Privaten zu vereinbaren, sodass die Aufrechterhaltung eines ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Arbeit und Privatleben für sie eine dauerhafte Herausforderung darstellt und stetig neu ausgehandelt werden muss. Folglich sind alle Befragten darum bemüht, dass „Leben“ und „Arbeiten“ für sie in Balance bleiben und beschreiben das zum Befragungszeitpunkt bestehende Verhältnis zwischen ihrem Berufs- und Privatleben als ausgewogen, weshalb sie ihre Arbeit nicht als belastend oder stressbringend wahrnehmen. Das drückt sich zum Beispiel darin aus, dass die Befragten Überstunden nur in einem vertretbaren Maß erfüllen, keinen übermäßigen Zeitdruck empfinden, das Arbeitsvolumen insgesamt als vertretbar, bzw. gut zu bewältigen ansehen oder die an sie gestellten

Anforderungen erfüllen können (Herr Sommer, Z. 227-231, Z. 494-500, Z. 617; Herr Herbst, Z. 105, Z. 585; Herr Winter, Z. 67-69, Z. 289-293). Weiterhin weist der Befragte Sommer darauf hin, dass er Privatleben und Beruf aus dem Grund gut vereinbaren kann, weil er sein Hobby zum Beruf gemacht hat und somit die Arbeit generell nicht als etwas „Belastendes" wahrnimmt (Z. 453-469). Andererseits zeigen die Daten, dass eine gute Work-Life Balance für die Befragten nicht zwangsläufig damit einhergeht, dass etwa am Wochenende nicht gearbeitet wird, denn auch wenn der Befragte Winter einräumt, dass es Phasen in der Bewältigung der Arbeit gegeben hatte, in denen er am Wochenende aufgrund des Remote Zugriffes von zuhause gearbeitet hatte, weist er dennoch darauf hin, dass ihn das trotzdem nicht belastet hat, weil er auf diese Weise die Ruhe fand, knifflige Probleme zu lösen und so seine Arbeit besser bewältigen konnte, was er wiederum als erleichternd beschreibt (Z. 539-547, Z. 552-559, Z. 564-566, Z. 571-572).

Die Aussagen der Befragten zeigen somit, dass alle die von ihnen als ausgeglichen beschriebene Work-Life-Balance bewusst herbeigeführt haben und zum Untersuchungszeitpunkt bemüht sind, diese beizubehalten, da sie das auch so ausdrücken. So wird etwa das Maß Überstunden als „völlig ok [beschrieben], weil ich es ja nicht zulasse" (Herr Herbst, Z. 585) oder die Arbeitsaufgaben werden in der Weise geplant und aktiv angegangen „wie es mit meiner Arbeitszeit passt, weil das ist mir auch wichtig, dass ... ich auch ... [meinen] Rahmen, den ich mir an Arbeitszeit stecke ... auch einhalten kann" (Herr Sommer, Z. 196-197). Das weist darauf hin, dass die Befragten ihre Auslastung und Arbeitsbelastung reflektieren und gegebenenfalls gezielt aussteuern, indem sie etwa der Arbeit oder den persönlichen berufsbezogenen Ziele nicht (mehr) zwangsläufig oberste Priorität im Leben einräumen und darauf achten, zuhause abzuschalten und die Arbeit auszublenden[197] (Herr Herbst, Z. 589-595, Z. 610-619; Herr

[197] Der Befragte Sommer ergänzt, dass er die Auswirkungen dieser Vereinnahmung durch den Beruf in gravierender Weise bei einem Kollegen erlebt hatte, der „natürlich auch zuhause immer fleißig weitergemacht [hat] und ... seine Familie ... ging dadurch eigentlich auch in die Brüche" (Z. 506-507). Diese Erfahrungen führt er als Grund dafür an, warum er bewusst bestrebt ist, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Beruf und Privatleben herzustellen. Das bedeutet, dass er etwa in Kauf nimmt, „eben nicht der hundert Prozent Knowhow-Träger zu sein aber dafür eben noch ein Leben neben der Arbeit zu haben ... mir ist die Arbeit ... sehr viel wert ... aber es soll nicht ... das umfassende Thema in meinem Leben sein" (Z. 515-520).

Sommer, Z. 108-110, Z. 196-197, Z. 512-517, Z. 517-520, Z. 622-627; Herr Winter, Z. 293-297, Z. 539-542). Infolgedessen gibt etwa der Befragte Winter zu, dass er seine Arbeitsauslastung nach seiner Verfügbarkeit plant und Arbeitsspitzen künftig bewusst vermeidet, indem er zum Beispiel den Arbeitstag pünktlich beendet. Das heißt, „wenn es nicht wirklich brennt, [da] lasse ich um vier den Stift fallen und gehe" (Herr Winter, Z. 290). Als Grund für diese Begrenzung der Arbeitstätigkeit auf die maximal verfügbare Arbeitszeit führen zwei Befragte an, dass ein in der Vergangenheit erfolgter Arbeitseinsatz, der darüber hinaus ging, nicht in der erwarteten Anerkennung oder Wertschätzung resultierte (Herr Herbst, Z. 589-595; Herr Winter, Z. 289-293). Weiterführend ist eine solche ausbleibende Form der Anerkennung, bzw. das von zwei Befragten wahrgenommene mangelnde Interesse an ihrer Arbeit ausschlaggebend für deren Einschätzung zu ihrer persönlichen Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Arbeitsstelle, denn sowohl der Befragte Herbst als auch Winter stellen klar, dass sie mit ihrer Arbeitstätigkeit nur bedingt zufrieden sind, wobei Gründe wie die Art oder Ausgestaltung der Tätigkeit, die Arbeitsbelastung aufgrund eines vollzogenen Jobwechsels oder differierende, persönliche Vorstellungen zur beruflichen Zukunft diesbezüglich angeführt werden (Herr Herbst, Z. 7-10, Z. 14-15, Z. 19-21, Z. 25-30, Z. 38-41, Z. 98-100, Z. 128-133, Z. 137-140, Z. 715-717; Herr Winter, Z. 562-567, Z. 590-592, Z. 615-619, Z. 623-630). Der Befragte Sommer dagegen äußert keine Unzufriedenheit, räumt aber ein, dass er es auch als erstrebenswert ansieht, in einem völlig anderen Betätigungsfeld wie etwa dem Handwerk in der Zukunft zu arbeiten (Z. 215-220, Z. 562-567, Z. 567-576).

Lernen und Weiterbildung als Basis für die Bewältigung der Arbeit

Des Weiteren betonen alle Befragten, dass eine eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung für sie bei der Bewältigung ihrer Arbeit eine bedeutende Rolle spielt. Zum Befragungszeitpunkt erkennen zwei Interviewpartner keinen dringlichen, das bedeutet akuten Entwicklungsbedarf (die Befragten Sommer und Winter), sondern weisen auf die generelle Notwendigkeit von ständiger, selbstgesteuerter und eigenverantwortlicher Weiterbildung hin, während der Befragte Herbst konkrete Kompetenzlücken und damit einen gegenwärtigen Entwicklungsbedarf nennt, mit dem er aufgrund der kürzlich übernommenen (neuen)

Funktion konfrontiert ist (Herr Herbst, Z. 140-145; Herr Sommer, Z. 524-531; Herr Winter, Z. 648-652).

So erklärt der Befragte Sommer den von ihm beschriebenen kontinuierlichen Entwicklungsbedarf damit, dass er an sich selbst durchweg sehr hohe Ansprüche stellt und eine geringe Toleranz gegenüber Fehlern in der Bewältigung seiner Arbeit hat, denn „es geht mir schon schwer gegen das Leder, wenn ich merke, dass ich in einem bestimmten Bereich Fehler mache ... muss ich sicherlich hinnehmen ganz klar, kann ich aber nicht akzeptieren" (Z. 525-529). Dementsprechend hat es für ihn einen hohen persönlichen Stellenwert, seine Arbeit möglichst gut und richtig zu erledigen, was sich etwa darin ausdrückt, dass er sich „selbst immer als pedantischen Perfektionisten" (Z. 524) versteht. Vor diesem Hintergrund äußert der Befragte, dass es für ihn wichtig ist, sein Wissen aktuell zu halten, welches sich aber im Wesentlichen auf Fachbereiche oder Themen bezieht, die der Befragte nicht unmittelbar in der Arbeitstätigkeit einsetzt, sodass dass er „Dinge, die für mich Sinn machen, die ich als wertsteigernd ansehe ... auch definitiv konsequent" (Herr Sommer, Z. 394-395) zumeist in der Freizeit und nicht während der Arbeitstätigkeit verfolgt. Das führt dazu, dass er sich etwa zuhause in neue Themen oder weiterführende Sachverhalte einliest, bzw. sich damit intensiv beschäftigt (Herr Sommer, Z. 385-390, Z. 473-478, Z. 478-481).

Auch der Befragte Winter bekräftigt in diesem Kontext, dass er aufgeschlossen gegenüber Aufgaben ist, die er aus dem Stegreif noch nicht bearbeiten kann und damit offen für ein eigenverantwortliches Einarbeiten in neue Fachgebiete ist, „wo ich dann sage, ja, kein Thema, im Notfall muss ich es mir eben aneignen, also ich nehme dann Sachen schon wieder an" (Z. 650-651). Der Befragte Herbst ist dagegen zum Befragungszeitpunkt unmittelbar mit der Situation konfrontiert, sich in ein neues Aufgabenfeld einarbeiten zu müssen, in welchem er eigenverantwortlich „jetzt ... mehr machen" (Z. 115-116), aber damit auch mehr wissen muss (Z. 140-145, Z. 115-117). Als hinderlich begreift er, dass er für die Erfüllung dieses Anspruchs im Rahmen eines „Selbststudium[s]" (Herr Herbst, Z. 144) nicht über die aus seiner Sicht erforderlichen Voraussetzungen verfügt, denn der vorherrschende Produktivitätsdruck macht nutzbare Zeiträume für Lern- und Einarbeitungsprozesse aus seiner Sicht knapp (Z. 77-80, Z. 115-117, Z. 604-605).

Die Einlösung dieses persönlichen Anspruches an Weiterbildung und ein eigenverantwortliches und selbstgesteuertes Lernen knüpfen die Befragten inhaltlich an verschiedene Momente in der Bewältigung der Arbeit, bzw. bringen sie diese damit in Zusammenhang. So ist es beispielsweise für den Befragten Sommer zuträglich, wenn es ihm ermöglicht wird, in erweiterten Handlungsfreiräumen agieren zu können, da diese zu lernhaltigen Erfahrungen führen. So führt er aus: „es ist schon so, dass man irgendwann mal losläuft und sagt: Ja, das funktioniert! Rennt natürlich vor die Wand. Ok, die Erfahrung muss man selber erstmal machen, ganz klar" (Herr Sommer, Z. 324-326). Darüber hinaus werden von den Befragten Herbst und Winter sowohl eine informelle, verbale Rückmeldung als auch ein schriftlich dokumentiertes Feedback als förderlich für die eigene Entwicklung angesehen, denn Feedback wird von ihnen als eine Notwendigkeit bezeichnet, um die eigene Arbeit und Arbeitsleistung durch eine zweite Instanz zu überprüfen und den Leistungsstand gespiegelt zu bekommen (Herr Herbst, Z. 674-676; Herr Winter, Z. 520, Z. 524-526). Der Befragte Herbst betont diesbezüglich, dass gerade die schriftliche Erfassung von Feedback aus seiner Sicht sinnvoll für die Bewältigung seiner Arbeit ist, denn es fördert die Transparenz und die Objektivität in der mittel- bis langfristigen Leistungsbeurteilung, da der eigene Entwicklungsweg auf diese Weise über einen längeren Zeitraum dokumentiert wird, sodass auch ein Führungswechsel weniger ins Gewicht fällt, da „ich wirklich einen Zettel in der Hand habe, jeden Monat oder alle zwei Monate oder drei Monate, wo ich dann am Jahresende, wenn vielleicht die Führungsspitze wechselt oder sich irgendwie der Vorgesetzte ändert, das hinklatschen kann, sagen kann: Pass auf, so sieht's aus!" (Herr Herbst, Z. 651-651, Z. 658-662, Z. 662-666, Z. 672-674, Z. 680-682). Schließlich räumt der Befragte Sommer ein, dass er es als wesentlich erachtet, die eigene Entwicklungsplanung komplementär an den betrieblichen Zielen auszurichten, denn ein solches Abgleichen ist aus seiner Sicht notwendig, denn „es gibt natürlich große Firmenziele, die gesteckt werden, an denen muss ich mich natürlich auch orientieren ... und da möchte ich mich natürlich auch dran orientieren" (Herr Sommer, Z. 240-242, Z. 225-227, Z. 236, Z. 240-247). Infolgedessen ergänzt er in der jährlichen Zielvereinbarung die betrieblichen Ziele um persönliche, sodass er sich

> einen anderen Teil der Ziele ... natürlich auch persönlich [setzt], wo ich sage: Ok, du hast dieses Jahr als Firmenziel x Neukunden zu akquirieren, was kannst du für

> dich tun, um dich optimal in diese Situation auch mit rein zu positionieren? Das könnte für mich zum Beispiel bedeuten, dass ich eben eine bestimmte Weiterbildung anstrebe oder dass ich mich in einem bestimmten Thema auch fit mache, dass ich persönlich vielleicht oder im privaten Bereich ... an der einen oder anderen Stelle etwas optimiere (Z. 247-252).

Der Befragte Herbst weist in diesem Kontext auf Probleme, bzw. negative Konsequenzen hin, die im Abgleich mit den betrieblichen Zielen entstehen können, denn es ist dann problematisch, wenn diese Anforderungen nicht zu erfüllen sind, da ein Verfehlen dieser Ziele führt zu einer schlechten Leistungsbeurteilung und damit zu Gehaltseinbußen, weil das Entgelt des Befragten einen flexiblen Bestandteil beinhaltet (Herr Herbst, Z. 451-457).

Einbringen der individuellen Fähigkeiten und des persönlichen Potenzials

Schließlich weisen alle Befragten in ihren Äußerungen darauf hin, dass sie ihrer persönlichen Arbeitskraft und ihren Fähigkeiten (zum Befragungszeitpunkt oder zuvor) einen besonderen Wert beimessen. Das bedeutet, es ist für sie „klar, dass meine Arbeitskraft letztendlich auch mein Kapital ist und ich mich nur darüber bei meinem Arbeitgeber vermarkten kann“ (Herr Sommer, Z. 603-604). Außerdem wird es als wichtig empfunden, die eigenen Fähigkeiten voll in die Arbeit einzubringen, denn „das was ich alles kann, muss ich eigentlich einsetzen, um ... meine Arbeit zu schaffen“ (Herr Winter, Z. 117-118; Herr Herbst, Z. 694-695, Z. 695-701).

In diesem Zusammenhang benennen die Befragten konkrete Handlungsweisen oder Strategien, wie sich ein solches Einbringen aus ihrer Sicht äußert oder sie führen Voraussetzungen an, die aus ihrer Sicht dafür gegeben sein sollten. Infolgedessen weist etwa der Befragte Sommer darauf hin, dass so etwas ausschließlich aus eigener Initiative erfolgen kann, denn es ist „schon viel von einem selber, dass man sich da pusht. Ich glaube da weniger, dass es von unternehmerischer Seite“ (Z. 275-276) kommt. Demnach führt er als konkretes Beispiel aus dem Arbeitsalltag an, dass er stets kritisch gegenüber Vorgegebenem und statischen Prozessen ist, was darin mündet, dass er sich kontinuierlich mit seinem Arbeitsumfeld auseinandersetzt, um Möglichkeiten zur Optimierung der

reflektierten Prozesse zu identifizieren (Z. 49-57). Dementsprechend sieht der Befragte ein großes Potenzial für eine verbesserte Bewältigung der Arbeit, indem er die betrieblichen Prozesse überarbeitet und sein Arbeitsumfeld auf diese Weise mitgestaltet und so verbessert, „weil das ist der Fokus, unter dem ich das Ganze sehe, weil es ist wichtig, den Geschäftsprozess zu optimieren" (Z. 41-42, Z. 37, Z. 42-45). Darüber hinaus sucht er proaktiv die fachliche Diskussion mit den Kollegen, um Themen oder Wissensgebiete in den allgemeinen Diskurs einzubringen, die in der täglichen Bewältigung der Arbeit zwar nicht zum Einsatz kommen, aber aus seiner Sicht möglicherweise hilfreich sein könnten (Z. 381-385, Z. 605-612).

Alle drei Befragten führen im Hinblick darauf verschiedene Faktoren an, die sie als voraussetzend ansehen, um ein solches verstärktes Einbringen in die Arbeit zu ermöglichen und die persönliche Bereitschaft dazu zu erhöhen. So wendet etwa der Befragte Herbst ein, dass er im Rahmen seiner Arbeitstätigkeit ein bestimmtes Zeitkontingent dafür benötigt, denn „wenn du jetzt was verbessern wollen würdest oder möchtest ... dafür brauchst du ja Zeit, du musst das erstmal durchdenken, musst den Prozess mal aufmalen, du musst irgendwo mal schauen, in welche Richtungen das gehen kann, nur dafür ist keine Zeit da" (Z. 100-103). Aus dem Grund ist der „Zeitaspekt ... [aus seiner Sicht] der große, große Punkt" (Z. 122), da der Befragte das Einbringen in die Arbeit in seinem Fall[198] damit verknüpft, sich mit unbekannten Fach- und Sachgebieten eingehend zu befassen, um diese dann zu teilen. Dafür ist es aus seiner Sicht erforderlich, über ausreichend Ruhe und ein bestimmtes Kontingent an Arbeitszeit zu verfügen, um sich in neue Themen und Themengebiete einzudenken, denn für den Befragten geht es darum,

> sich an ein komplexes Thema heran zu wagen, [dazu] braucht man eben immer viel Luft ... man [hätte] die Möglichkeit schon jeden Tag wo dazwischen ... Luft ist, mal anzufangen, dann wieder zu stoppen, am nächsten Tag wieder anzufangen, aber das ist sehr zeitintensiv und ... ist sehr stressfördernd, weil man halt ständig wieder unterbrochen (Z. 152-159)

wird. Gerade das Fehlen derartiger struktureller Voraussetzungen führt der Befragte als Grund dafür an, weshalb er sich noch nicht umfänglich

[198] also der Übernahme einer neuen Funktion und der parallelen Aufrechterhaltung der alten Funktion

in sein neues Arbeitsgebiet einarbeiten konnte (Herr Herbst, Z. 100-105, Z. 115-117, Z. 121-123, Z. 140-146, Z. 152-154, Z. 154-159, Z. 163, Z. 409-416).

Als eine weitere Voraussetzung benennen die Befragten Sommer und Herbst das Vorhandensein von erweiterten Handlungsspielräumen, da dieser „Freiraum" (Herr Herbst, Z. 552) es ihnen ermöglicht, Ideen und Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit umzusetzen und sich auf diese Weise im Rahmen der Bewältigung der Arbeit zu entfalten (Herr Herbst, Z. 557-559; Herr Sommer, Z. 10-14, Z. 31-32). Der Befragte Sommer betont diesbezüglich die hohe Bedeutung solcher Freiräume für ihn in der Bewältigung seiner Arbeit, da es für ihn eine höhere Priorität hat, darüber zu verfügen als etwa die Höhe seines Entgelts, denn diese ist für ihn „nur zweitrangig wichtig" (Z. 25-26).

Des Weiteren reflektieren zwei Befragte (Herbst und Winter) ihre persönliche Bereitschaft im Hinblick darauf und geben an, zwar generell dazu bereit zu sein, sich verstärkt und mit optimierenden Vorschlägen in die Arbeit einzubringen, jedoch erwarten sie dafür eine Form der „Anerkennung" (Herr Herbst, Z. 632) oder Wertschätzung, bzw. ein Interesse von den Kollegen oder der Führungskraft daran (Herr Herbst, Z. 111-112; Herr Winter, Z. 117-120). Hierzu erachtet es der Befragte Winter als wesentlich, dass seine Anstrengung von Anderen bemerkt wird, da er das zum Untersuchungszeitpunkt nicht als gegeben ansieht, denn in seiner Wahrnehmung „interessiert sich auch keiner" (Z. 25) in seiner Abteilung dafür, ob, bzw. inwiefern er sich in die Arbeit einbringt. Der Befragte Herbst fordert ein verbales Lob oder eine finanzielle Wertschätzung als eine Form der „Gegenleistung" für seinen erhöhten Arbeitseinsatz und die daraus hervorgegangenen eingebrachten Vorschläge, indem er klarstellt: „ich mache das auch sehr gern, aber ich erwarte etwas dafür" (Herr Herbst, Z. 624). In beiden Fällen wird deutlich, dass die Befragten die von ihnen erwartete Anerkennung oder Wertschätzung nicht erfahren haben, was sie als demotivierend beschreiben, weil sie sich nicht wertgeschätzt fühlen, bzw. weil ihnen das „nicht wirklich zugutegekommen [ist], was dann ... Gehaltserhöhungen betroffen hat" (Herr Herbst, Z. 170-171, Z. 187-194, Z. 199-208, Z. 623-638; Herr Winter, Z. 25-26). Diesem Umstand fehlender Anerkennung oder Wertschätzung bringen beide Befragte in Zusammenhang mit der Bewältigung ihrer Arbeit, indem sie das als

ursächlich für ihre gegenwärtige, als von ihnen verändert beschriebene Bewältigung der Arbeit anführen. So räumt der Befragte Winter ein, dass er zwar weiterhin für sich alle Fähigkeiten und Potenziale in die Arbeit einbringt, jedoch macht er das der Führungskraft und dem Arbeitsumfeld gegenüber verborgen, bzw. bleibt es unerkannt, das heißt aus seiner Sicht: „zeigen nein, einsetzen ja. Also das, was ich alles kann, muss ich ... einsetzen, um ... meine Arbeit zu schaffen, ob das jemand sieht, was ich eigentlich kann, das glaube ich wieder nicht, weil wie gesagt, das schaut ja keiner an“ (Herr Winter, Z. 117-120). Daraus zieht er den Schluss, dass er seine Fähigkeiten und Wissensbestände zwar nutzt, aber nicht aktiv „zur Schau zu stellt“, denn

> ich bin jemand, der mit seinem Können nicht prahlt, also ich bin nicht jemand, der sich hinstellt und sagt: Oh ich kann das noch und das noch ... das mache ich grundsätzlich nicht ... das ist einfach meine Eigenschaft ... ich bin schon derjenige, der sagt, ich weiß, ich kann es, aber ich muss damit nicht prahlen, also ich muss das nicht jedem auf die Nase binden, dass ich das kann (Z. 645-654, Z. 344-348, Z. 659).

Diese persönliche Haltung oder Einstellung wirkt sich auf die Bereitschaft des Befragten Winter aus, sich über das unbedingt geforderte Maß hinaus in die Arbeit einzubringen, denn

> ich würde schon gern, aber warum soll ich mir jetzt ein Bein ausreißen, wenn es sowieso keinen interessiert ... ich mache meine Arbeit ... so gut wie möglich ... dafür kriege ich mein Geld und alles andere lasse ich eben so vorbei[ziehen] ... zum Beispiel, dass ich sage, ich gehe pünktlich heim, wenn es nicht wirklich brennt, lasse ich um vier [Uhr] den Stift fallen und gehe. Warum auch, es interessiert ja sowieso keinen (Z. 286-291).

Auch im Fall des Befragten Herbst lassen sich unmittelbare Zusammenhänge zwischen dem Umstand, ob die erwartete Anerkennung ausgesprochen wird und der persönlichen Bewältigung der Arbeit erkennen, denn er führt aus, dass die von ihm wahrgenommene mangelnde Wertschätzung demotivierend auf ihn wirkt, was dazu führt, dass er das persönliche Engagement in der Arbeit bewusst reduziert, denn

> überhaupt Anerkennung, das Geld ... das ist einfach dieser negative Beigeschmack, der ... hinzugekommen ist, weil man gemerkt hat ... hätte man das ganze letzte Jahr eigentlich nur vier Stunden gearbeitet und hätte ... die restlichen vier Stunden irgendwie die Zeit totgeschlagen, wäre ich jetzt in der gleichen Situation, also ich habe eigentlich ein Ziel gehabt, habe das Ziel für mich völlig erreicht, habe aber

> eigentlich nichts erreicht und das ist das Schlimmste, was es gibt und deswegen fällt man jetzt wie in ein tiefes Loch und sagt eben: Nein, ich mache jetzt gar nichts mehr (Herr Herbst, Z. 632-639, Z. 166-171, Z. 175-177, Z. 177-180, Z. 180-183).

Außerdem ist zu ergänzen, dass der Befragte darauf hinweist, dass seine persönlichen Ideen, welche aus einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit der Arbeit entstehen, nach und nach weniger werden, weil diese aus seiner Sicht nicht mit Interesse aufgenommen worden sind, bzw. nicht gehört wurden (Herr Herbst, Z. 632-639). Infolgedessen beeinflusst es die Bereitschaft des Befragten Herbst, wenn er wahrnimmt, dass sein Arbeitgeber sein Engagement nicht unterstützt, denn wenn die Führungskraft „sagt, man wünscht, dass man sich fortentwickelt und dass man mehr will ... aber man wird [als Mitarbeitender] nicht gefördert, also man wird nicht gefordert und nicht gefördert, beide Sachen eigentlich" (Z. 439-441), ist das für den Befragten entmutigend, bzw. senkt das seine Bereitschaft, sich weiterhin einzubringen. Herr Herbst erläutert das anhand seiner Erfahrungen aus dem vergangenen Jahr:

> ich hatte eigene Ideen und habe teilweise auch noch eigene Ideen, aber es wird weniger mit den eigenen Ideen, weil ... du wirst [von der Firma] gebremst oder gehemmt da ... weiterzugehen. Als letztes bist du richtig teilweise in deiner Tätigkeit gebremst worden, da hat es geheißen, du machst von da bis da, der Rest kann dir egal sein (Z. 111-115).

Schließlich nennen alle drei Befragten Risiken oder Bedingungen aus dem betrieblichen Arbeitsumfeld, die aus ihrer Sicht ein verstärktes Einbringen in die Arbeit limitieren. So wirkt beispielsweise das Arbeitsumfeld auf inhaltlicher Ebene als begrenzend, da nicht alle Technologien oder Wissensgebiete, über die die Befragten verfügen, auch in den Projekten zum Einsatz kommen (Herr Sommer, Z. 375-381; Herr Herbst, Z. 723-727). Das verdeutlicht der Befragte Sommer, indem er feststellt, dass sein persönliches Wissen maßgeblich über das für die Bewältigung der Arbeit erforderliche Wissen hinausgeht, denn „ich bin relativ fit auf verschiedenen Plattformen und wir haben hier eine Monokultur, was die Plattformen betrifft" (Z. 376-377). Daher verfügt er zwar über einen großen Erfahrungsschatz, ist sich aber bewusst, dass damit ein „gewisses Knowhow jetzt verloren [geht im Vergleich] zu dem, was ich mir jetzt vorher angeeignet habe" (Z. 377-378).

Der Befragte Herbst nennt eine weitere Bedingung, indem er darauf hinweist, dass mit einer proaktiven Übernahme zusätzlicher Tätigkeiten oder erweiterter Aufgaben zwangsläufig auch eine höhere Arbeitslast einhergeht, mit der er in der täglichen Bewältigung seiner Arbeit konfrontiert ist. Das belegt er anhand seiner Erfahrungen aus dem vergangenen Jahr, in dem er neue Aufgaben

> gekriegt und gekriegt ... [hat] und das hat irgendwann nicht mehr aufgehört und dann gab es Arbeitsspitzen regelrecht ... dann hast du zuhause auch noch mal mehr arbeiten müssen, weil du für diese Tätigkeiten teilweise von zuhause auch noch was gemacht hast, weil ich gesagt habe ... machen wir mal jede Woche einmal was von zuhause ... aber wenn man dann sowieso schon in einem hohen Arbeitslevel ist, und man macht das dann nochmal zusätzlich mit, steigert sich das ja (Z. 611-619).

Eine weitere Perspektive im Hinblick auf limitierende Faktoren, die im betrieblichen Arbeitsumfeld auftreten, liefern die Aussagen des Befragten Winter, da er eine soziale Dimension in diesem Zusammenhang eröffnet, indem er einwendet, dass sein Arbeitseinsatz und Engagement in der Bewältigung der Arbeit davon beeinflusst sind, dass er sich im Betrieb durch das Einbringen von Vorschlägen oder Ideen angreifbar macht. Das begründet er damit, dass Verbesserungsvorschläge, die aus einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem Arbeitsumfeld hervorgegangen sind, stets mit einer gewissen Kritik an den betrieblichen Strukturen und Prozessen assoziiert werden, die der Mitarbeitende gegenüber anderen auf diese Weise aus-, bzw. anspricht und so Gefahr läuft, sich damit selbst „ins schlechte Licht [zu] rücken" (Z. 332). Aus dem Grund wägt der Befragte zuvor genau das Risiko ab, das damit einhergeht, denn „warum soll ich mich jetzt mit aller Gewalt auf die Hinterfüße stellen und mich in eine Position rutschen, wo ich sage, ich bin angreifbar?" (Z. 334-336). Infolgedessen behält der Befragte Winter Vorschläge, die aus einer rationalisierenden Auseinandersetzung mit dem Arbeitskontext entstehen, für sich, solange es ihn „nicht so arg stört" (Z. 341) und er seine Arbeitsleistung trotzdem noch mit Spaß erbringen kann (Z. 341-344). Damit grenzt er sich von einem arbeitskraftunternehmerischen Arbeitshandeln insofern ab, indem er es zwar als selbstverständlich ansieht, sich in einem gewissen Maß in die Arbeit einzubringen, es aber ablehnt, proaktiv neue Arbeitsaufgaben, Themen und Projekte außerhalb seines unmittelbaren Arbeitsbereiches zu akquirieren, was er mitunter damit begründet,

dass er sich in einem Angestelltenverhältnis befindet, in welchem er seine Arbeitskraft zwar zur Verfügung stellt, jedoch erwartet, dass ihm die Arbeitsaufgaben von einer betrieblichen Instanz zugewiesen werden, sodass die Verantwortung und Verantwortlichkeit für die eigene Tätigkeit ausschließlich beim Arbeitgeber verbleibt (Z. 660-662, Z. 666-669, Z. 669-672, Z. 672-678, Z. 682-688). Aus dem Grund widerstrebt ihm eine Vermarktung seiner Arbeitskraft,

> weil das ist eigentlich eine Frechheit und eine Ausbeutung wenn man es genau nimmt und ... da mache ich auch nicht mit, sobald das bei uns auftaucht, bin ich weg, weil dann zahle ich notfalls den Preis und da gehe ich notfalls woanders hin, juckt mich überhaupt nicht. So viel zahlt mir kein Mensch, dass ich mir das gefallen lasse, da bin ich selbst stolz dann, kommt ja gar nicht in Frage, ich mache mich doch nicht zum Affen für andere, weil genau das machst [du] nämlich in dem Augenblick (Z. 703-709, Z. 697-699).

Der Befragte Sommer bewertet ein außerordentliches Engagement und ein Einbringen in die Arbeit auf der sozialen Ebene als risikoreich, weil er eine solche Bewältigung der Arbeit mit einem ausgeprägten Einzelgänger-, bzw. Einzelkämpfertum assoziiert. Dementsprechend wirkt sich ein zu großer Fokus auf den Marktwert der eigenen Arbeitskraft aus seiner Sicht negativ auf die Zusammenarbeit mit anderen aus, denn „ich bin nicht der Mensch, der mit Ellenbogen arbeiten würde, weil das ist zwangsläufig das, worauf es dann hinausläuft, wenn ich nur den Gedanken hege, ich bin mein eigener Unternehmer“ (Z. 595-598, Z. 591-594).

5.2 Vertiefung der inhaltsanalytischen Ergebnisse auf dokumentarischer Ebene

Nachdem in einem ersten Schritt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse und der im Zuge dessen angewendeten induktiven Kategorienbildung persönliche, strukturelle und soziale Faktoren herausgearbeitet wurden, welche die von den Befragten skizzierten Einflüsse auf die persönliche Bewältigung ihrer Arbeit beleuchten (siehe Kap. 5.2.1), werden in einem zweiten Schritt die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation des Transkriptmaterials der drei geführten Interviews ausgeführt, denn durch die dokumentarische Interpretation verlagert sich der Fokus vom „Was“ zum „Wie“, sodass die expliziten Befunde, die durch die induktive

Kategorienbildung erarbeitet wurden, nun anhand der dokumentarischen Interpretation vertieft und auf rekonstruktiver Ebene ergänzt, bzw. erweitert werden (siehe Kap. 3.3.2.2). Die Ergebnisse werden in der Weise dargestellt, dass zunächst eine verdichtete Darstellung der drei Fälle erfolgt (siehe Kap. 5.2.1). Weiterführend werden die Ergebnisse der komparativen Sequenzanalyse beschrieben, deren identifizierte Themen im Rahmen der formulierenden und reflektierenden Interpretation erarbeitet wurden (siehe Kap. 5.2.2). Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und kritisch reflektiert (siehe Kap. 5.2.3).

5.2.1 Vergleichende Darstellung der drei untersuchten Fälle

Demzufolge werden anfangs alle drei Fälle anhand der in den Interviews erhaltenen Informationen knapp zusammengefasst. Die Informationen dazu stammen sowohl aus den Interviewtransskripten als auch aus den zu jedem Transskript angefertigten Postskripten.

Der Befragte Herr Sommer verfügt über eine Berufserfahrung von ca. 10 Jahren. Er hat sich nach Abschließen der Schule für eine Ausbildung im IT-Bereich entschieden und dafür ein Stipendium für einen universitären Studienangang ausgeschlagen, wobei die Wahl des potenziellen Studienganges nicht aus der Befragung hervorgeht. Er beschreibt seinen beruflichen Aufstieg im Interview dahingehend, dass er im Rahmen der von ihm angesprochenen „Dotcom-Blase“ (die mutmaßlich zu Beginn der 2000er Jahre begann) schnell Verantwortung übertragen bekam und damit rasch „in höhere Verantwortungsbereiche“ (Z. 471) rutschte, was ihm auch Spaß machte. Er weist darauf hin, dass sich seine Lebensbereiche Arbeit und Privates schon immer stark überlappt hätten, da er als IT-Experte im Privaten viel Berührung damit hat (wie z.B. smarte Häuser oder die private IT-Infrastruktur). Herr Sommer hat außerdem eine Familie, die für ihn einen hohen Stellenwert hat, was sich darin zeigt, dass er sich neben den beruflichen auch persönliche Ziele in diesem Bereich setzt (wie das Abholen seiner Kinder vom Kindergarten an bestimmten Arbeitstagen). Der Befragte war vor seiner Beschäftigung bei der Mail AG in einem großen Konzern aus der Telekommunikationsbranche angestellt, wobei ihm die (von ihm ausgegangene) Kündigung dort schwergefallen ist, da er dort „mit einem Samthandschuh ... getätschelt“ (Z. 403) wurde, sodass der

Wechsel des Arbeitsgebers für ihn als ein Verlassen seiner Komfortzone gedeutet wird.

Das Interview dauerte etwa 75 Minuten und lief in einer sehr entspannten Atmosphäre in der betriebseigenen Cafeteria ab, wobei der Befragte den Interviewort bestimmt hat. Dabei weist es narrative Passagen auf, in denen Herr Sommer zumeist Herausforderungen der Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben, die persönliche Bedeutung eines freien Arbeitsumfeldes für die Bewältigung seiner Arbeit und seine Motivation, sich verstärkt und mit all seinen Fähigkeiten und Kenntnissen in die Arbeit einzubringen, fokussierte.

Der Befragte Herr Herbst ist schon seit längerer Zeit in der Mail AG beschäftigt und durch einen privat bekannten Freund zur Firma gekommen, der dort seine erste Führungskraft wurde. Zuvor hat der Befragte in einem „Zwei-Mann-Betrieb" (Z. 526) gearbeitet. Dieser Führungskraft ist er zum Befragungszeitpunkt aber nicht mehr zugeordnet, sondern er hat seit kurzem eine neue Führungskraft, mit der er jedoch gemäß seiner Einschätzung unzufrieden ist. Dieser Führungswechsel ist darauf zurückzuführen, dass Herr Herbst eine kurze Zeit vor dem Interview die Funktion im Unternehmen gewechselt hat, was für den Befragten die Konsequenz hat, dass er statt der ehemals „anspruchslosen, bzw. monotonen" Tätigkeit nun mit einer anspruchsvolleren Tätigkeit konfrontiert ist, die jedoch ein hohes Maß an „know-how Transfer" (Z. 164) und Einarbeitungszeit erfordert. Diese Anforderungen werden ihm aber in seiner Wahrnehmung nicht ausreichend zugestanden, da für seine ehemalige Funktion noch kein personeller Ersatz gefunden, bzw. eingestellt wurde, sodass der Befragte zum Befragungszeitpunkt beide Rollen, bzw. Funktionen parallel erfüllt, was er als abträglich für die Bewältigung seiner Arbeit ansieht. Dazu kommt, dass Herr Herbst schwerwiegende Veränderungen in der Bewältigung seiner Arbeit erkennt, die er auf die vergangene Umorganisation zurückführt und diese im Interviewverlauf immer wieder aufgreift.

Das Interview wurde außerhalb der Firma geführt und dauerte 48 Minuten. Es ist von vielen zumeist immanenten Nachfragen geprägt, die oftmals das Verständnis absichern oder einen weiteren Impuls zur Erzählgenerierung setzen, um das jeweils angesprochene Thema weiter zu fokussieren. Der Befragte geht dabei auf zwei Themen ein: Einerseits seine

Perspektive auf Führung und insbesondere die Rolle und Akzeptanz seiner Führungskraft in diesem Zusammenhang und andererseits seine Bereitschaft, sich verstärkt in die Arbeit einzubringen, wobei er einen Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen herstellt und diesen vertiefend aufgreift.

Der Befragte Herr Winter hat in der Vergangenheit selbst Führungserfahrung gesammelt. Seinen letzten Arbeitgeber vor dem Einstieg in die Mail AG beschreibt er jedoch als „Zweimann-Betrieb" (Z. 148), weshalb anzunehmen ist, dass die gesammelte Führungserfahrung noch weiter zurückliegt. In seiner gegenwärtigen Funktion hat er ebenfalls keine Führungsfunktion inne. Er beschreibt seine Tätigkeit als Software-Entwickler so, dass er von seinen Kollegen Arbeitspakete erhält, diese abarbeitet, um sie danach wieder an die Kollegen zurückzugeben. Der Befragte berichtet im Interviewverlauf von Veränderungen in der Zusammenarbeit, die darin bestehen, dass er früher mit einem Kollegen ein Projekt gemeinsam betreut hat, was nun aber nicht mehr der Fall ist, weshalb er seine Arbeitspakete und Projekte zum Befragungszeitpunkt ausschließlich allein bearbeitet. Es kann gemutmaßt werden, dass diese Veränderungen aufgrund der betrieblichen Umstrukturierungen vollzogen wurden, welche der Befragte anreißt. Der ihm zugeordnete Teamleiter bekleidet seine Führungsfunktion demnach erst seit ungefähr acht Wochen, wobei Herr Winter diesbezüglich beanstandet, dass er eine mangelnde Führung und ein „Desinteresse" (Z. 11) seiner gegenwärtigen Führungskraft an seiner Arbeit wahrnimmt und in diesem Kontext kritisiert, dass seine Führungskraft sich nicht mit ihm befasst (Z. 10-14, Z. 31-33, Z. 378-381).

Das Interview hat eine Gesamtlänge von 43 Minuten und fand auf Wunsch des Befragten in einem der Firma nahe gelegenen Café nach Feierabend statt. Es ist von vielen immanenten Nachfragen geprägt, da der Befragte zu kurzen und knapp gehaltenen Antworten tendiert, sodass auf diese Weise ein weiterer Erzählanreiz gesetzt wird. Der Befragte fokussiert sich im Interviewverlauf immer wieder auf das Thema „Feedback", bzw. Rückmeldung zu seiner Arbeit(-sweise) und den Arbeitsergebnissen, welches im Rahmen unterschiedlicher Themen (Führung, Bewältigung der Arbeit oder Zusammenarbeit) wiederkehrend zur Sprache kommt, sowie das von ihm angemahnte Desinteresse seiner Führungskraft an ihm und seiner Arbeit, das aus seiner Sicht eine „Frechheit" (Z.

386) der Führungsleistung ist und „noch laissez fairer [ist] als ich von jedem vorher gesehen habe“ (Z. 378).

5.2.2 Ergebnisse der komparativen Sequenzanalyse

Alle drei Interviews wurden sowohl formulierend als auch reflektierend interpretiert, wobei die Bildung von Orientierungsrahmen und Typen nicht erfolgte. Infolgedessen wurden im Verlauf der formulierenden und reflektierenden Interpretation sechs Themen identifiziert, wobei das Thema „Work-Life-Balance“ aufgrund mangelnder Differenzen nicht weiterführend einer komparativen Sequenzanalyse unterzogen und darum an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird. Die weiteren fünf Themen sind „Zusammenarbeit“, „Anerkennung“, „Einbringen in die Arbeit“, die persönliche „Kompetenzentwicklung“, sowie „das betriebliche Arbeitsumfeld“ und „Führung“. Für jedes dieser Themen werden die Fälle zunächst einzeln dargestellt, wobei der sukzessive identifizierte Kontrast in der Darstellung und im Umgang mit den als relevant identifizierten Themenkomplexen auf der Grundlage einer, bzw. mehrerer inhaltlich zusammengehörender Schlüsselsequenzen herausgearbeitet wird. Nachdem die fallbezogenen Schlüsselsequenzen für sich ausgeführt werden, wird jeweils im Anschluss daran der Kontrast herausgearbeitet, bzw. aufgezeigt.

Zusammenarbeit

Herr Sommer, Z. 154-169 und Z. 171-184[199]

I: geht ihr team da relativ offen mit querelen um?
#ja#
I: #aus ihrer sicht?# und woran machen sie das fest?
dass themen sofort angesprochen werden *1* also wenn irgendwas * irgend ´ne schräglage existiert, dann diskutiert man das sicherlich erstmal im kleinen kreis * aber es kommt innerhalb kürzester zeit dann dazu, dass es zu ´nem offenen gespräch kommt und äh, da wird des thema dann einfach ausgesprochen *1* dann * zeitbuchungen, wo vielleicht manche kollegen probleme mit haben *1* oooder * ja * dinge, die die kommunikation untereinander betreffen * das * wird offen angesprochen
I: und das sehen sie positiv?
JA
I: mhh *3* ja und wenn sie jetzt über die letzten wochen resümee ziehen ** würden sie dann sagen, dass ihre kollegen auch öfter mal auf sie zukommen und sie um rat fragen

[199] Außerdem zählen noch folgende Passagen zu diesem Thema: Z. 133-152 und Z. 154-169

ja
I: mhh **
also *1* kann ich jetzt eigentlich nich´ groß groß ausschmücken es is´ so, dass ich natürlich / jeder muss sich erstmal beschnuppern, ich bin seit anfang september bei der [Mail AG] ** und da is´ es natürlich erstmal so, was is´ des für einer, was hat der so drauf, was kann der, was kann der nich´ ** und ich muss sagen * nachdem ich mein aufgabenfeld auch abgesteckt habe ** auch sukzessive die aufgaben auch abhole, die * die für mich relevant sind ** bin ich dann schon des öfteren auch der ansprechpartner natürlich ** wie siehst du das, wie machst du das, was denkst du darüber

Im Anschluss an die Beschreibung der Bedeutung einer offenen Kommunikation und guten Teamchemie für das Zustandekommen von Zusammenarbeit stellt die Interviewende die immanente Nachfrage, ob Herrn Sommers Team offen mit möglichen „Querelen" umgeht. Bevor sie die Frage beenden kann, antwortet der Befragte bereits mit „Ja" (Z. 156), was darauf schließen lassen könnte, dass er seine Sichtweise mit besonderer Überzeugung vertritt, bzw. sich sicher in seiner Einschätzung ist. Der Befragte beschreibt daraufhin, wie sein Team Themen kaskadenähnlich kommuniziert (erst im kleinen Kreis, dann im ganzen Team) und weist darauf hin, dass auch Themen, die in anderen Teams nicht diskutiert werden, bei ihnen offen angesprochen werden. In dieser Beschreibung dokumentiert sich die Art und Weise, wie die Kollegen als Team miteinander umgehen und sich verständigen, die sich so deuten lässt, dass sensible Themen transparent behandelt werden und generell offen kommuniziert wird.

Daran anknüpfend stellt die Interviewende die Nachfrage, ob die Kollegen innerhalb der letzten Wochen auch auf ihn zugegangen sind und ihn um Rat gefragt haben, um seine Position im Kommunikationsgefüge des Teams näher zu beleuchten. Nachdem er die Frage nur mit einem kurzen „ja" (Z. 174) beantwortet, verzögert die Interviewende durch ein erzählgenerierendes „mhh" (Z. 176) das inhaltliche Vorangehen des Gespräches, bzw. versucht, einen möglichen Themenwechsel (noch) zu unterbinden. Die Antwort des Befragten darauf kann so interpretiert werden, dass er diese Absicht zu erkennen scheint, da er einräumt, dass er das „jetzt eigentlich nicht groß ausschmücken" (Z. 178) kann. Trotz dieser Aussage folgt darauf eine rudimentäre Erzählung über seine Entwicklung von seinem Einstieg in der Firma und im Team, der davon geprägt war, dass die Kollegen ihn und seine Expertise erst kennenlernen mussten, bis der Zeitpunkt kam, als er sein Aufgabenfeld abgesteckt hat, sodass er bei den

Kollegen fortan als „Ansprechpartner“ (Z. 183) für bestimmte Fachthemen etabliert war. In der Weise erweitert die vorliegende Elaboration die Proposition, dass sich eine gute Zusammenarbeit in einer offenen und transparenten Kommunikation widerspiegelt, in der Weise, dass der Befragte im Kollaborationsgefüge etabliert ist und somit als Vertreter für seine Fachthemen eingebunden ist und auch angesprochen wird. In der Wortwahl, die der Befragte in diesem Zusammenhang nutzt, dokumentiert sich dabei seine individuelle Herangehensweise an seine Arbeit, indem er das Einfinden in das Team und die Arbeit so beschreibt, dass er selbst sein „Aufgabenfeld auch abgesteckt habe [und] auch sukzessive die Aufgaben auch abhole“ (Z. 181-182). Das kann in der Weise interpretiert werden, dass der Befragte seine Arbeit proaktiv bewältigt, indem er aus eigenem Antrieb die Zusammenarbeit mit den Kollegen aufnimmt und sich darin unaufgefordert einbringt.

Herr Herbst, Z. 356-371
I: hmm, ja * und funktioniert denn dann auch die zusammenarbeit mit deinen kollegen, weil du gesagt hast, jeder hat soviel mit seinen eigenen dingen zu tun?
3 mhh, also bei uns * besteht im moment überhaupt keine zusammenarbeit * sondern NUR in * in den zeiten, wenn urlaubsvertretung ansteht, das heißt xyz geht in den urlaub * dann wird g´fragt, wer KANN diese tätigkeit, wer übernimmt diese tätigkeit * daaannn äähh * besteht eine zusammenarbeit, sonst arbeitet JEDEr an seinem platz alleine für sich
I: mhh * ja und wenn=s probleme gibt, kommt DANN zusammenarbeit zustande?
des is´, des is´, JAaa, wenn ma´ a problem hat, fragt rum * in der runde, ja komm, helf´ ich dir, aber des is´ was anderes ** also bei problemen, aber auch da is´ der vorgesetzte, tut sich da zum beispiel sehr hervorheben und, und hilft dann auch immer wenn er was weiß, des is´ dann wieder sehr positiv zu sehen ** aber sonst is´ des eigentlich soo=nnn einzelkampf aktion immer, ne

Die Interviewende greift auf, dass der Befragte im Gesprächsverlauf angemahnt hat, dass alle Kollegen (und er) in der Regel mit sich selbst beschäftigt sind und stellt diesbezüglich die immanente Nachfrage, wie die Zusammenarbeit mit den Kollegen in diesem Kontext funktioniert. Der Befragte zögert, bzw. pausiert, bevor er beginnt, darauf zu antworten, was so gedeutet werden kann, dass er sich erst Gedanken machen muss, wie er die gegenwärtige Kooperation mit den Kollegen einschätzt. Dann formuliert er die Proposition, dass „im Moment überhaupt keine Zusammenarbeit besteht“ (Z. 359), differenziert aber auf Nachfrage, dass sie schon zustande kommt, „wenn man ein Problem hat [und] fragt rum in der Runde“ (Z. 367), denn das sei „etwas anderes“ (Z. 368). Diese Aussage

kann in der Weise ausgelegt werden, dass das Fehlen von Zusammenarbeit für den Befragten eher als ein Normal-, bzw. Regelfall aufgefasst wird, während das aktive Einholen von Ratschlägen oder Hilfe und damit das Anstoßen oder Initiieren von Momenten der Zusammenarbeit vielmehr als „Sonderfall" oder Ausnahme gelten, sodass die Arbeit „sonst" (Z. 370), d.h. in der Regel als eine „Einzelkampfaktion" (Z. 371) beschrieben wird.

Herr Winter, Z. 179-235[200]

I: jaa * und arbeitest du dann auch viel mit anderen zusammen oder bist du eher einzelkämpfer auf deinem gebiet?
weil ich arbeit´ ja eigentlich * als einzelkämpfer, wenn man=s genau nimmt als einzelkämpfer
I: und ** wär´ dir des lieber, wenn du mehr kooperieren würdest?
4 mmmehr im team zusammenarbeiten meinste
I: mhh
8 naja gut, was heißt lieber ** mhhh es macht mmeiner meinung nach sogar mehr sinn *2* wenn man halt öfters mal sich zu zweit hinsetzt und was zu zweit macht ** weil=s is` halt doch * der eine weiß des besser, der andere weiß des besser, man sieht vielleicht auch mal was, wo man sacht mensch ** des könnt ma´ anders machen
I: das wär´ dann auch wieder der lerneffekt mhh?
also ich bin der meinung, dass des würde viel mehr bringen ** ich meine * ZWEI leute auf EInen job setzen, des is´ quatsch des kann ja keiner bezahlen * aber eigentlich wirklich mal ** und wenn in der woche bloß zwei stunden * wenn=st sagst, * zusammen macht des und des * in irgendeiner form
I: ja sagen wir mal so * teilst du dir denn mit anderen auch projekte oder bist du komplett alleine für dich * auf dich gestellt?
mmhh ** jaa gut ich mein´ im augenblick is´ des so * bei den [kunde A]-plattformen war=s so, wie der [kollege x] noch mitentwickelt hat, da haben wir des zu zweit gemacht * da haben wir uns des ja wirklich geteilt * inzwischen mach ich=s alleine *2* ja, dann gut, [kunde b] * da bin ich ja bloß mitentwickler, weißt, der sagt mir, der gibt mir die arbeitspakete, was ich machen muss, dann entwickel´ ich des und geb=s wieder zurück *4* aber da is´ ja auch, des was ich mach´, mach´ ich alleine * und es is´ halt so, dass ich net sag´ * ich mach mit dem zuSAMmen was * und wenn er sagt bloß, er braucht des und des, dann setz´ ich mich hin
I: also im endeffekt is´ da zusammenarbeit auch gar nicht möglich * da kein anderer dein projekt kennt
7 iiis´ schwierig zumindest ja * für jeden, der sich da mit hinsetzt, der * sieht erstmal was neues
I: ja kommen denn deine kollegen auch auf dich zu, wenn=s zum beispiel probleme gibt oder fragen oder so?
** also gut, es gibt schon situationen wo *1* wooo uuuntereinander probleme ausgetauscht werden * zum beispiel in der zigaRETtenpause, wo man quasi hergeht und sacht, mensch * ich hab´ des und des problem * weißt du da irgendwas * ooder * auch umgekehrt, ich mein´ DAS gibt's schon * ne, also ich mein´ * da biste net * EInzelkämpfer in dem sinne,

[200] Zu diesem Thema werden auch die folgenden Passagen gezählt: Z. 86-89 und Z. 143-155 und Z. 468-483

dass du wirklich allein bist * sondern ** du bist halt so lange alleine, bis dass du dich hinstellst und sagst, hier, jetzt brauch´ ich hilfe * und dann * wird dir auch geholfen, des is´ ka thema ** aber * in erster linie sitzte mal alleine da
I: also du musst sie einfordern wenn/
/wenn dann musst sie einfordern *1* es kommt auch keiner und sagt * na, sitzte immer noch dran, biste immer noch net fertig * haste=n problem, kann man dir helfen, des gibt's net * weil es weiß ja keiner, was du machst

Auf die Frage nach der Art und Weise der Zusammenarbeit stellt Herr Winter die Proposition auf, als „Einzelkämpfer" (Z. 182, Z. 183) zu arbeiten. Auf die immanente Nachfrage, ob er lieber mehr Zusammenarbeit hätte, folgt eine Elaboration im Modus der Argumentation, indem der Befragte erläutert, dass es ihm bei der Bewertung der Zusammenarbeit nicht darum geht, was ihm „lieber" (Z. 191) wäre, sondern dass es aus seiner Sicht „sogar mehr Sinn" (Z. 191-192) machen würde. Dafür fügt er als Argument an, dass sich im Rahmen der Zusammenarbeit Lerngelegenheiten eröffnen, weil man so Abläufe kennenlernt, die man auf die eigene Arbeit übertragen und es damit selbst „anders machen" (Z. 194) kann. Daran fügt er eine Zwischenkonklusion, indem er die Elaboration wiederholt und differenziert, dass es nicht darum geht, „zwei Leute auf einen Job zu setzen, das ist Quatsch, das kann ja keiner bezahlen" (Z. 198-199). Stattdessen geht es für ihn eher um ein Zeitkontingent von beispielsweise zwei Stunden in der Woche. Die Interviewende stellt dazu die immanente Nachfrage, ob er seine Projekte gemeinsam mit Kollegen bearbeitet oder ob er in seinem Projekt auf sich allein gestellt ist. In seiner Antwort beschreibt Herr Winter seine Projekte aufeinanderfolgend und kontrastiert dabei die Entwicklung bis zum gegenwärtigen Projekt, bei welchem er gegenwärtig alle Arbeitspakete allein abarbeitet und diese dann an seine Schnittstelle zurückgibt, während er früher die Arbeit zusammen mit einem Kollegen erledigt hat (Z. 206-212). Diesbezüglich differenziert der Befragte im Anschluss daran, dass er auch im Falle von existierenden Schnittstellen die Arbeit allein erledigt („das, was ich mache, mache ich allein" (Z. 211)). Daran anknüpfend stellt die Interviewende die immanente Nachfrage, ob Zusammenarbeit im Rahmen dessen überhaupt möglich ist, was der Befragte verneint, da die Arbeit und das Projekt erst einmal unbekannt für jeden Kollegen sind (Z. 217-218). Auf die Nachfrage der Interviewenden, ob Kollegen bei Problemen oder Fragen den Austausch suchen, differenziert er wiederum, dass es Situationen gibt, in denen solche Probleme besprochen werden und führt exemplifizierend

die Zigarettenpause an, in der das Ansprechen und Diskutieren von Problemen aktiv vom Befragten ausgeht und erfolgt. Gleichzeitig räumt er ein, dass er „in erster Linie ... allein [dasitzt]“ (Z. 229) und kein Kollege ohne Aufforderung zu ihm kommt und nachfragt, ob Hilfe oder Unterstützung gebraucht wird, sodass im Arbeitsalltag sonst keine Zusammenarbeit stattfindet (Z. 233-235).

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass Zusammenarbeit für den Befragten in der Bewältigung der täglichen Arbeit als Sonderfall, bzw. eine Ausnahme gilt, welche nur in Anspruch genommen wird, wenn Probleme bestehen, die nicht allein gelöst werden können. Der Befragte fügt in diesem Zusammenhang strukturelle Faktoren an, die er für ein Zustandekommen von Zusammenarbeit (gegenseitige Projektkenntnis, Arbeiten an gemeinsamen Themen) als erforderlich erachtet, sodass in seinem Verständnis die Bedingungen für Momente der Zusammenarbeit fehlen und sich Kollaboration ausschließlich im Sinne einer „Nothilfe“ oder „dringenden Problemlösungen“ ergibt, welche im Rahmen informeller Gesprächsmöglichkeiten diskutiert werden. Das Arbeiten „für sich allein“ wird dagegen als regulärer Status Quo beschrieben und oftmals in der Sequenz auch in der Weise so bezeichnet („was ich mache, mache ich allein“ (Z. 211)).

Gemeinsam ist allen drei Fällen, dass der Zusammenarbeit ein Mehrwert für die Bewältigung der Arbeit zugeschrieben wird, der jeweils verschiedenartig begründet wird. In allen Fällen hat dieser Mehrwert einen Bezug zur persönlichen Entwicklung, denn in Momenten der Zusammenarbeit werden persönliche (berufspraktische) Erfahrungen ausgetauscht und auf diese Weise kann man von den Kollegen lernen, indem man Wissen und Projektkenntnisse miteinander teilt, Themen fachlich diskutiert und dabei andere Perspektiven identifiziert oder neue, bzw. alternative Lösungswege kennenlernt, um die eigene Arbeit daraufhin verbessern, bzw. optimieren zu können. Darüber hinaus setzen alle Befragten das Entstehen von Zusammenarbeit mit einem bestimmten Kommunikationsverhalten, bzw. einer gleich beschriebenen Art und Weise der Kommunikation gleich, denn während der Befragte Herr Sommer eine gut funktionierende Zusammenarbeit in Zusammenhang mit einer offenen und transparenten Kommunikation bringt, weisen die beiden Befragten, die die Zusammenarbeit in ihrem Team als schlecht bezeichnen, darauf hin,

dass in ihrem Team wenig miteinander gesprochen wird oder Gespräche zu Projekten oder Fachthemen nur dann Zustandekommen, wenn sie von ihnen proaktiv eingefordert, bzw. angesprochen werden. Infolgedessen zeigt die komparative Analyse, dass die Befragten alle eine gute Zusammenarbeit als förderlich die Bewältigung der Arbeit erachten, die mit einem guten, bzw. ausgeprägten Kommunikationsverhalten zwischen ihnen und ihrem Team einhergeht.

Divergierend ist hingegen, wie die Befragten mit der jeweiligen Situation der Zusammenarbeit umgehen. So dokumentiert sich in der Sequenz des Befragten Sommer eine Art der Bewältigung seiner Arbeit, bei der er proaktiv sein Team mit einbezieht und seine Arbeitsaufgaben aus eigener Initiative von und in seinem Team abholt, sowie selbstständig sein „Aufgabenfeld ... abgesteckt" (Z. 181-182) hat. Das äußert sich darin, dass er als festes Mitglied im Verbund der Kollegen als Ansprechpartner für seine Themen und Aufgaben etabliert ist. Im Kontrast dazu stehen die beiden Befragten Herbst und Winter, deren Bewältigung ihrer Arbeit im Rahmen der Zusammenarbeit stattdessen als passiv, bzw. reaktiv gedeutet wird, da sie sich hauptsächlich als „Einzelkämpfer" (Herr Winter, Z. 182, Z. 183) charakterisieren, bzw. ihre Arbeit als „Einzelkampf-Aktion" (Herr Herbst, Z. 371) beschreiben und nur dann aktiv Momente der Zusammenarbeit einfordern, bzw. anregen, wenn Probleme nicht selbst gelöst werden können oder eine Urlaubsvertretung zu organisieren ist, das bedeutet, wenn sie ihre Arbeit nicht (mehr) allein bewältigen können. Folglich offenbart sich in den Sequenzen, dass Zusammenarbeit im Fall der Befragten Herbst und Winter nicht als „Regelfall" aufgefasst wird, sondern vielmehr im Sinne eines Vehikels oder Mechanismus dient, das von ihnen bewusst eingesetzt wird, um anstehende Arbeitsaufgaben oder Herausforderungen überhaupt lösen, bzw. beenden zu können.

Anerkennung

Herr Sommer, Z. 533-558

I: fühlen sie sich denn auf der anderen seite dann auch anerkannt ** in ihrer arbeit?

4 ich habe das gefühl ja ** dass es so is´

I: und von welchen instanzen oder von welchen stellen?

2 ja sowohl von mei´m privaten umfeld * als auch von mein´ * von mein´ kollegen und auch vorgesetzten * also ich hab´ jetzt nicht das gefühl, dass es da

irgend *2* äh * ja * jemand gibt, der da nicht * oder der da negativ drüber denken würde
I: ist diese anerkennung dann eher so ein unterbewusstes gefühl oder ** ähhh bekommen sie immer wieder bestätigung ** so verbale bestätigung
2 ich MÖCHte eigentlich die verbale bestätigung nich´, weil die bestätigung hol´ ich mir eben dadurch, dass dass die KUNden mit mir zufrieden sind, dass die kunden auch in mir * einen ansprechpartner * finden, den sie gern ansprechen ** und das gleiche gilt auch ** für die internen kunden * also ich brauch´ jetzt nich´ unbedingt jemand, der mir sagt, mensch das hast aber toll gemacht odeeeer ach wie du das wieder gemacht hast, das is´ aber super ** das ** das möcht´ ich eigentlich gar nich´, weil ich mit so ´nem feedback kann ich wenig anfangen ** weil da bin ich nun auch wieder=n mensch, der würde versuchen, sowas zu hinterfragen ** warummm hat er das jetzt so überschwänglich gesagt er MEINT das vielleicht WIRKLICH so, aber es kommt bei mir nich´ richtig an ** es vielmehr so ** wenn jemand wieder auf mich zuRÜCKgreift und sagt mensch ** du kennst dich doch mit dem thema ganz gut aus, könntest du mich da nich´ unterstützen, das is´ für mich viel mehr antrieb und viel mehr motivation, als so=n ** so=n verbales feedback was soooo ** ja * einfach darstellen soll ja das is´ GUT ** also ** damit kann ich wenig anfangen

Im Anschluss an die Ausführungen des Befragten über seinen Umgang mit eigenen Fehlern verifiziert Herr Sommer die Frage, ob er sich in seiner Arbeit anerkannt fühlt und führt dabei aus, dass das aus seiner Sicht sowohl für das private als auch das berufliche Umfeld zutrifft. Dabei ist auffallend, dass er im Hinblick auf das berufliche Umfeld die Aussage im verneinenden Modus bestätigt („also ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass es da ... irgendjemand gibt ... der da negativ darüber denken würde“ (Z. 540-541)). Im Rahmen dieser eher vage formulierten Antwort stellt die Interviewende die Nachfrage, ob das Gefühl der Anerkennung eher unterbewusst ist oder sich auf getätigte verbale Äußerungen bezieht. Die anschließende, argumentativ unterlegte Elaboration zeigt, dass sich Anerkennung für den Befragten vor allem in Handlungen von Kollegen, Kunden oder Führungskräften ausdrückt, die in seinem Umfeld tätig sind (wie einer hohen Kundenzufriedenheit oder der Tatsache, dass er als Ansprechpartner für bestimmte Themen genutzt wird) und damit im Wesentlichen implizit ist. Die Reflexion dieser Handlungen oder Ereignisse verspürt er demnach als motivierend. Ein verbales Lob empfindet er dagegen nicht als Anerkennung, sondern es zeigt sich im Rahmen der Betonung seiner Antwort, dass er diese für sich vielmehr innerlich ablehnt („ich <u>möchte</u> eigentlich die verbale Bestätigung nicht“ (Z. 546)) und damit

eher skeptisch betrachtet, weil er ein solches Lob nicht annehmen will oder kann (das bleibt unklar), da er vielmehr die Motive dieses Lobes kritisch hinterfragt. Die Gründe oder Erfahrungen, die zu dieser Ansicht geführt haben, können anhand der Ergebnisse nicht ermittelt werden.

Herr Herbst, Z. 621-639[201]

I: mhhh und des war dann für dich auch belastend
öööööhhmm * des war dannn *2* was heißt beLASTEnd * ich hab´ damit ka problem, ich mach des auch sehr gern, aber ich erWARte was dafür
I: anerkennung?
anerkennung, GEEld, nenn´s wie´s magst (LACHEN) einfach irgendwas
I: anerkennung in FORM von geld oder überhaupt anerkennung
ÜBerHAUpt anerkennung, des geld, ich sag´ jetzt einfach mal geld geld geld, des is´ einfach dieser negative beigeschmack, der halt ab dieses jahr hinzugekommen is´ * weil man gemerkt hat, dass man das ganze letzte jahr eigentlich, HÄTTE man das ganze letzte jahr eigentlich nur vier stunden gearbeitet und hätte ** sich die restlichen vier stunden irgendwie ** die ZEIt totgeschlagen ** wär´ ich jetzt in der gleichen situation * also ich HAB´ eigentlich=n ziel gehabt, hab´ des ziel für mich VÖLLig erreicht, hab´ aber eigentlich nichts erreicht und des is´ des schlimmste, was es gibt * und deswegen fällt man halt jetzt wie in=n tiefes loch und sagt halt nee, ich mach´ jetzt gar nichts mehr

An die Elaboration des Befragten zu der als anstrengend beschriebenen Situation aus dem vergangenen Jahr und den Auswirkungen auf die problematische Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (Z. 610-619) knüpft die Interviewende die immanente Nachfrage, ob er diese Situation als belastend empfunden hatte. Er differenziert das weiter aus und greift das Thema „Anerkennung" auf, indem er klarstellt: „ich habe damit kein Problem, ich mache das auch sehr gern, aber ich erwarte was dafür" (Z. 623-624).

Im weiteren Gesprächsverlauf versucht der Befragte, „Anerkennung" weiter zu konkretisieren, wobei sich darin dokumentiert, dass er im Hinblick auf die Eindeutigkeit seiner Erwartungen verhältnismäßig vage, bzw. offenbleibt: „Anerkennung, Geld, nenne es wie du es magst, einfach irgendetwas" (Z. 628). Die Tatsache, dass er während seiner Antwort lacht, wird so gedeutet, dass es ihm unangenehm ist, darüber zu sprechen, weshalb sein Lachen diesbezüglich als Verlegenheit darüber interpretiert wird. Als er weiter ausführt, dass sich sein Arbeitseinsatz für ihn nicht gelohnt hat, wendet er ein, dass sich damit ein „negative[r]

[201] Thematisch zählt dazu auch die Sequenz Z. 173-183.

Beigeschmack“ (Z. 633) für ihn ergeben hat. Weiterführend führt er hypothetisch aus, dass es keinen Unterschied gemacht hätte, wenn er im Verlauf des vergangenen Jahres stattdessen „eigentlich nur vier Stunden gearbeitet und ... die restlichen vier Stunden irgendwie die Zeit totgeschlagen“ (Z. 635-636) hätte, wobei er den Konjunktiv durch ein Erheben seiner Stimme noch betont. Das kann so interpretiert werden, dass der Befragte die Kontrastierung zwischen diesem hypothetischen Verlauf und der von ihm wahrgenommenen Realität im Berufsleben hervorhebt, um seine Enttäuschung darüber zu verdeutlichen, dass er nicht mit einer Gehaltserhöhung belohnt wurde. Auffallend ist an dieser Stelle, dass der Befragte temporär wiederholt in die „Man“-Perspektive wechselt („weil man gemerkt hat ... hätte man das ganze letzte Jahr eigentlich nur vier Stunden gearbeitet ... wäre ich jetzt in der gleichen Situation“ (Z. 633-636)). Das unterlegt die Auslegung, dass der Befragte diesen Abschnitt inhaltlich hervorheben, bzw. in den Fokus rücken möchte, was so interpretiert wird, dass er damit auf die persönliche Bedeutung dieser Ereignisse für sich hinweist und auf diese Weise durch die Verwendung der dritten Person gewissermaßen eine „allgemeingültige Gesetzmäßigkeit“ impliziert.

In dieser Sequenz wird die Bedeutung von Anerkennung für die Motivation des Befragten in der Bewältigung seiner Arbeit und die Effekte darauf deutlich, denn es lässt sich erkennen, dass der Befragte, obwohl er zunächst nicht zwischen einer verbalen und entgeltlichen Anerkennung differenziert, trotzdem die erwartete Gehaltserhöhung in den Fokus rückt, weil er sie immer wieder im Verlauf des Gespräches thematisiert. Folglich kann der Fokus auf die Gehaltserhöhung als eine Art „Gegenleistung“ der Firma für seinen besonderen Arbeitseinsatz interpretiert werden. Die Bedeutung dieser Gehaltserhöhung dokumentiert sich weiterführend in der aufgestellten Hypothese des Befragten, denn obwohl er einräumt, in der Bewältigung seiner Arbeit „ein Ziel gehabt“ (Z. 637) zu haben, welches er aus seiner Sicht auch „völlig erreicht“ (Z. 637) hat, hat er aufgrund der fehlenden Gehaltserhöhung „aber eigentlich nichts erreicht“ (Z. 637-638), sodass das tätigkeitsbezogene Ziel für ihn sinnlos erscheint, wenn eine erwartete finanzielle Anerkennung dieser Leistung ausbleibt.

Herr Winter, Z. 255-268

und jetzt, so wie du sagst bis abends um achte bleiben, hätt´ ich theoretisch g´sehen kein problem mit *3* wobei ich natürlich dann wieder der bin, wo ich sach´ soo=n gewisses

FEEdback odeeer so anerkennung, dass mal jemand sagt, des war gut, dass du=s gemacht hast, wär´ natürlich net schlecht, ne * weeeil des glaub´ ich gibt=s bei uns anscheinend auch net, ne *1* und DIE zwei, drei tage wo ich wirklich mal länger da war *3* da kommt gar nix * also da fragt net amal einer * hast ein problem, dass du noch da bist oder ** gar nix
I: und hast du dann *1* oder fühlst du dich dann auch wenig anerkannt dadurch ** wenn du dich dann mehr einbringst *1* quasi es kommt nichts zurück?
ich würd=s noch net amal als * anerkennung bezeichnen, sondern * einfach nur ** überhaupt das gefühl zu haben, dass man * dass des beMERKT wird, dass du DA bist ** des * fehlt mir

Im Zuge der Elaboration zum Ausmaß der Flexibilität im Rahmen seiner Arbeitsgestaltung stellt der Befragte im Rahmen einer Hintergrundkonstruktion im Hinblick auf geleistete Mehrarbeit, bzw. Überstunden die Proposition auf, dass er mit Überstunden „kein Problem“ (Z. 256) hat, jedoch dafür „ein gewisses Feedback oder Anerkennung“ (Z. 257) erwartet, indem er beispielsweise gelobt wird, dass er diesen Einsatz erbracht hat. Dabei differenziert er, dass das in seinem Arbeitsumfeld fehlt („gibt es bei uns anscheinend auch nicht“ (Z. 258-259)), was er argumentativ mit seinen persönlichen Erfahrungen belegt. Die Gleichsetzung von „Feedback“ mit „Anerkennung“ kann dabei so gedeutet werden, dass der Befragte damit im Wesentlichen den Aspekt der Wertschätzung in den Fokus stellt. Ein Fehlen dieser Wertschätzung kann für ihn aus dem Grund als ausschlaggebend interpretiert werden, da er die Beschreibung „gar nichts“ (Z. 260, Z. 261) mehrfach wiederholt und damit besonders hervorhebt. Die Interviewende fragt dazu noch einmal konkret nach, wie es sich mit Anerkennung in diesem Zusammenhang verhält, worauf der Befragte seine Proposition differenziert, dass er das, was er von „jemand[em]“ (Z. 257) erwartet, nicht als „Anerkennung bezeichnen [würde], sondern einfach nur überhaupt das Gefühl zu haben, dass man/dass das bemerkt wird, dass du da bist“ (Z. 266-267). Dabei betont er die Worte „bemerkt“ und „da“ deutlich, was in der Weise gedeutet wird, dass er seine persönlichen Erwartungen diesbezüglich relativiert, bzw. abschwächt. Inwiefern sich dieses „Bemerken“ äußert, führt der Befragte dabei nicht weiter aus. Demnach unterlegt das die Interpretation, dass der Befragte mit dem Anspruch an Feedback primär eine Wertschätzung seiner Person verbindet, da auch das „Bemerkt werden“ als eine weitaus grundlegendere Form der Wertschätzung aufgefasst werden kann, welche

jedoch im Vergleich zu einem wertschätzenden Feedback deutlich abgeschwächt ist.

Alle drei Sequenzen lassen gleichermaßen darauf schließen, dass die Befragten ihr Arbeitsumfeld dahingehend reflektieren, ob und in welcher Weise ihnen Anerkennung (in welcher Form auch immer) entgegengebracht wird. Dabei ist es eine Gemeinsamkeit aller analysierten Sequenzen, dass Anerkennung von den Befragten als motivierend für die individuelle Bewältigung der Arbeit aufgefasst wird.

Unterschiedlich gestaltet sich hingegen, was die Befragten als Anerkennung, bzw. als anerkennend wahrnehmen und wie die Erwartungen daran ausgestaltet sind. So lässt sich Anerkennung für den Befragten Sommer im Sinne eines Belohnungsmechanismus interpretieren, der seine Motivation stärkt, wenn sie sich implizit im Handeln und Verhalten seiner Kunden und Partner ihm gegenüber ausdrückt, jedoch wird sie nicht explizit von ihm erwartet. Mit einem konkreten Lob kann der Befragte dagegen nicht gut umgehen, da er das eher skeptisch hinterfragt. Auch der Befragte Winter hebt die motivierende Wirkung von Anerkennung für die Bewältigung seiner Arbeit hervor, wobei er Wertschätzung als einen Ausdruck von Anerkennung priorisiert. Auf diese Weise ist Anerkennung im Sinne einer „Beachtung", bzw. Berücksichtigung seiner Person und seiner Arbeitsleistung zu verstehen.

In Kontrast dazu steht die Auffassung des Befragten Herbst, dessen Verständnis von Anerkennung vielmehr als materielle und immaterielle „Gegenleistung" für einen besonderen Arbeitseinsatz aufzufassen ist, denn er äußert explizit die Erwartung daran und macht ebenfalls seinen weiteren Arbeitseinsatz davon abhängig, ob die geforderte Anerkennung, die sich zu einem großen Teil auf eine Gehaltserhöhung fokussiert, auch erfolgt. Dabei lässt sich erkennen, dass er den „Wert" dieser Gegenleistung als sehr hoch priorisiert, denn erreichte tätigkeitsbezogene Ziele haben im Rahmen einer ausbleibenden Anerkennung für ihn keinen Wert mehr, bzw. werden sie für ihn sinnlos. So zeigt sich hierbei ein Unterschied, denn der Befragte führt Anerkennung und eine damit einhergehende Gehaltserhöhung als eine Bedingung für ein weiteres über das reguläre Maß hinausgehende Engagement an, die für ein zukünftiges Engagement erfüllt sein muss.

Einbringen in die Arbeit

Herr Sommer, Z. 224-268 und Z. 270-276[202]

ertragbar is=n schwieriges wort hier an der stelle, das klingt so, als ob ich mich zurücklehne einfach hinnehme, was mit mir passiert *1* ähm * ich, ich bin der sache gewachsen, sagen wir mal so * es stellen sich * auch herausforderungen ** die brauch´s auch * denk ich * wo ich auch * äh * schau, wie krieg´ ich das am optimalsten jetzt für mich gelöst * es gibt natürlich auch themen wo ich sag´ ok, es schwappt auf dem ganz normalen level * wo ich sag´ ok, kommt was rein, geht wieder raus, ich mach´ dieses, ich mach´ jenes, ganz klar, aber es gibt natürlich auch herausforderungen, denen man sich stellen muss, ganz klar

I: und bekommen sie dann ihre ziele und ihre anforderungen von jemand anderem gesetzt oder setzen sie die sich selber?

teils teils

I: mhh

also es gibt natürlich große firmenziele, die gesteckt werden, an denen muss ich mich natürlich auch orientieren, ganz klar, ganz logisch und da möchte ich mich natürlich auch dran orientieren weil * äh * ich kann nich´ meine eigenen ziele definieren, das unternehmen definiert seine ziele ** aähm, wir stimmen die nich´ untereinander ab, dann wären sie konträr am ende und das wäre wieder kontraproduktiv, würde also NIcht im prinzip die * die firma auch nach vorne bringen * was ja das ziel eines jeden unternehmers, seine firma am markt zu positionieren ** und * von daher hab´ ich nen teil der ziele natürlich automatisch gesteckt bekommen * ´n anderen teil der ziele setz´ ich mir natürlich auch persönlich, wo ich sage, ok, du hast dieses jahr als firmenziel x neukunden zu akquirieren, was kannst DU für DICH tun um dich optimal in diese situation auch mit reinzupositionieren, das könnte für mich zum beispiel bedeuten, dass ich eben ´ne bestimmte weiterbildung anstrebe oder, dass ich mich in ´nem bestimmten thema auch fit mache, dass ich ** persönlich vielleicht oder im privaten bereich * vielleicht an der einen oder anderen stelle was optimiere, dass ich halt was weiß ich sage, ich hab zwei feste tage, an denen ich mein kind in den kindergarten bringe und abhole, weil=s einfach optimaler is´, hier dann * agieren zu können , also des is´ ganz unterschiedlich * die persönlichen ziele, klar, die spielen auch ´ne rolle, wenn ich=s gewichten sollte, würde ich mich jetzt persönlich schwer tun * die einfachste lösung wär=s jetzt für mich zu sagen fünfzich fünfzich

I: mhh

aber ich denke, dass schon=n GROOOßteil der ziele auch durch das unternehmen vorgegeben wird

I: mhhh ** und wir hatten ja VORhin auch schonmal drüber gesprochen * also sie hatten das angemerkt, dass sie sich HIER auch ** so fühlen, dass sie sich einbringen DÜRFEN und einbringen KÖNNEN

ja

I: sehen sie da auch ´ne direkte kraft im unternehmen, die das FÖRdert, dass sie sich einbringen?

4 (SEUFZT) ich muss sagen, ich hab´ jetzt ´nen teamleiter, der das ganze auch ** mit pusht, das muss man dazu sagen, wenn ich jetzt mal zuRÜCKblicke an meinen * ehemaligen arbeitgeber, muss ich sagen, dass is´ schon viiiel von einem selber, dass ma´ sich da pusht *2* ich glaube da weniger, dass es von * von ** unternehmerischer seite dann kam

[202] Des Weiteren fallen folgende Passagen unter dieses Thema: Z. 373-381 und Z. 588-615.

Die Interviewende fragt, wie Herr Sommer die an ihn gerichteten betrieblichen Ansprüche empfindet und wählt dabei den methodisch nicht sinnvollen Kontrast zwischen „hoch“ und „ertragbar“ als Verdeutlichung. Der Befragte greift das auf und bewertet „ertragbar“ in diesem Zusammenhang als „schwieriges Wort“ (Z. 225), weil er es in der Weise interpretiert, „als ob ich mich zurücklehne [und] einfach hinnehme, was mit mir passiert“ (Z. 225-226). Davon ausgehend stellt er die Proposition auf, dass er den betrieblichen Ansprüchen gewachsen ist und auch mit Herausforderungen zurechtkommt, die „[es] auch braucht“ (Z. 227) und „denen man sich stellen muss, ganz klar“ (Z. 231). Die Interviewende fragt daraufhin nach, ob er seine Ziele zum großen Teil vorgegeben bekommt oder sich auch selbst stecken kann. Daraufhin ergänzt der Befragte in einer Anschlussproposition, dass er betriebliche Ziele übernimmt aber sich auch eigene Ziele steckt und führt das im Modus der Beschreibung weiter aus, indem er darauf eingeht, dass er aus den vorgegebenen Zielen eigene, bzw. persönliche Ziele ableitet. Dementsprechend basieren seine Ziele zu einem wesentlichen Teil auf den betrieblich gesteckten (Ober-)Zielen, die er „natürlich automatisch gesteckt“ (Z. 247) bekommt und bilden den Ausgangspunkt dafür, dass er sich selbst überlegt, „was kannst du für dich tun, um dich optimal in diese Situation auch mit rein zu positionieren?“ (Z. 248-249). Die persönlichen Ziele betreffen dabei auf der einen Seite die persönliche Kompetenzentwicklung (etwa durch die Absicht, eine spezifische Weiterbildung zu absolvieren oder sich „in einem bestimmten Thema auch fit“ (Z. 251) zu machen) oder Ziele im Hinblick auf die weiterhin gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf („zwei feste Tage, an denen ich mein Kind in den Kindergarten bringe und abhole“ (Z. 253)), sodass sich an dieser Stelle Überschneidungen, bzw. Verschränkungen zum Anspruch des Befragten an eine ausgeglichene Work-Life-Balance auftun, die er selbst als besonders wichtig hervorhebt (siehe Bewertung (Z. 622-630)). Zunächst ergänzt der Befragte in diesem Zusammenhang, dass die Ziele in der Gewichtung jeweils gleich ausgeprägt sind, jedoch relativiert er das insofern wieder, indem er einräumt, dass ein „Großteil der Ziele auch durch das Unternehmen vorgegeben sind“ (Z. 261-262).

An diese Elaboration knüpft die Interviewende die Frage an, ob Herr Sommer eine Instanz im Betrieb wahrnimmt, die es unterstützt, dass er sich aktiv in die Arbeit einbringt, was der Befragte nach einer längeren Pause

und einem Seufzen damit beantwortet, dass seine Führungskraft „das Ganze auch mit pusht“ (Z. 273-274). Das wird so gedeutet, dass er die Führungskraft in diesem Fall als „Sonderfall“ oder „Einzelfall“ betrachtet, da er an diese Proposition anschließt, dass die Initiative retrospektiv (in der alten Firma) vor allem von ihm selbst und nicht von unternehmerischer Seite kam und er im Zuge dessen verallgemeinert, „muss ich sagen, das ist schon viel von einem selber, dass man sich da pusht“ (Z. 275-276). In der Weise dokumentiert sich in dieser Sequenz, dass die Führungskraft den Befragten zwar aktiv darin unterstützt oder es sogar einfordert, dass dieser sich einbringt, jedoch kann die Führungskraft in seinem Fall nicht als Auslöser dafür verstanden werden, sondern ihre Rolle wird vielmehr als begleitend und unterstützend gedeutet. Damit betrachtet der Befragte das Thema „Einbringen in die Arbeit“ vor allem aus personenbezogener Sicht und befasst sich in seiner Antwort mit seiner eigenen Bereitschaft und Grundhaltung dazu, indem er darlegt, in welcher Weise er sich persönliche Ziele steckt und diese mit den betrieblichen Zielen synchronisiert. Strukturelle oder prozessbedingte Faktoren bleiben dabei ausgeklammert.

Herr Herbst, Z. 94-105 und Z. 107-123[203]

I: bist du denn dann sozusagen Herr deiner eigenen arbeit, kannst du selber bestimmen, was du jetzt in dem moment machen willst * welchen schritt du gehen willst oder is´ dir das vorgegeben?

1 iich kann schon in ´ner gewissen art und weise bestimmen, aber * da des operative tätigkeiten sin´ wie ich vorher / wie ich des am anfang gesagt hab´ äh wo jede woche gleich sin´ *2* kannst du jetzt natürlich net sehr viel *1* und * wenn du jetzt was verbessern wollen WÜRTEst oder möchtest ja, daann *1* äh, dafür brauchst ja zeit, du musst das erstma´ durchdenken, musst den prozess ma´ aufmalen, du musst irgendwo ma´ schauen, in welche richtungen das gehen kann, nur dafür is´ ka zeit da * des kannst du gerne vielleicht nach der arbeitszeit machen oder noch länger bis um sechse, siebne sitzen bleiben *1* ja, aber ich weiß net, irgendwo hat ma=n privatleben auch noch

I: ja klar * ja KOmmen dir denn dann eigentlich eigene ideen oder würdest du sagen, genau DESwegen, weil du eigentlich keine zeit zwischendrin hast, HAST du da auch gar keine ideen, weil dir die zeit fehlt?

1 mhhh *2* ich HATTe eigene ideen und HABe teilweise auch noch eigene ideen * aber es wird weniger mit die eigenen ideen, weil * dadurch dass du von der firma, ich möchte´ fast sagen, du wirst geBREMSt * oder geHEMmt, ne *3* mhh da irgendwo WEIterzugehen *2* ne, also letztes bist du richtig teilweise in deiner tätigkeit gebremst worden *1* da hats g´heißen, du machst von da bis da, der rest kann dir wurscht sein * jetzert SOllst du mehr

[203] Zu diesem Thema zählen die Passagen Z. 433-446 und Z. 684-701 und Z. 719-727.

machen teilweise, aber jetzt hast du die zeit net dafür, weißt du, da is´ irgendwie so=n widerspruch in sich *1* sooo kommst mir halt vor, irgendwie
I: ja, schon * uund was fandest du im vergleich jetzt besser?
ne, also ich find=s jeetzt, also von der sache her find´ ich des scho´ besser, nee *2* ne, aber * der * der zeitaspekt is´ halt jetzt der große * große punkt *3* woo jetzt einfach * ständig ** ständig da is´, ne

Die Interviewende stellt die immanente Nachfrage, ob der Befragte seine Arbeit eigenverantwortlich ausgestaltet oder ob die Schritte ihm eher vorgegeben sind. Herr Herbst beantwortet die Frage nach einer knappen Unterbrechung in widersprüchlicher Weise, denn auf der einen Seite räumt er ein, das „in einer gewissen Art und Weise bestimmen" (Z. 98) zu können, auf der anderen Seite macht er deutlich, dass er operative Tätigkeiten ausführt, die „jede Woche gleich sind" (Z. 99-100). Das kann so ausgelegt werden, dass trotz der Aussage, in gewisser Weise bestimmen zu können, die Spielräume für den Befragten in der Ausführung seiner Tätigkeiten eher klein sind, denn er fährt fort: „kannst du jetzt natürlich nicht sehr viel" (Z. 100), wobei er den Satz nicht zu Ende formuliert. Nach einer kurzen Pause greift der Befragte inhaltlich die bereits geäußerte Elaboration zur Art des Einbringens in die Arbeit auf (Z. 43-51), indem er einwendet, dass er dafür Zeit benötigt, um die Prozesse zu „durchdenken" (Z. 102) und um Optimierungen oder Verbesserungen entwickeln zu können. Auffallend ist, dass der Befragte die Erzählperspektive zweimal wechselt, indem er von der „Ich-Perspektive" (Z. 98) in die „Du-Perspektive" („kannst du jetzt natürlich nicht sehr viel, und wenn du jetzt etwas verbessern wollen würdest oder möchtest ... das kannst du gerne vielleicht nach der Arbeitszeit machen oder noch länger bis um sechs, sieben Uhr sitzen bleiben" (Z. 100-104)) übergeht und schließlich in der dritten Person den Satz beendet („ja, aber ich weiß nicht, irgendwo hat man ein Privatleben auch noch" (Z. 104-105)). Die Gründe für diese Wechsel bleiben jedoch unklar, bzw. finden sich keine Anhaltspunkte dafür.

Auf die immanente Nachfrage der Interviewenden danach, ob er eigene Ideen entwickelt oder das aufgrund der von ihm thematisierten mangelnden Ressourcen (Arbeitszeit) nicht mehr tut, stellt der Befragte die Proposition auf, dass er Ideen entwickelt hat und immer noch entwickelt, auch wenn das kontinuierlich weniger wird. Die Proposition begründet er nicht mit dem Argument fehlender Ressourcen, sondern weil er seine Ideen als nicht willkommen, bzw. gelegen wahrgenommen hat. Das

exemplifiziert er im Gesprächsverlauf, indem er darauf hinweist, dass ihm gesagt wurde: „du machst von da bis da, der Rest kann dir egal sein“ (Z. 115). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass der Befragte die Erzählperspektive wechselt und von der „Ich“-Perspektive („ich hatte eigene Ideen und habe teilweise auch noch eigene Ideen“ (Z. 111)) zur Erzählperspektive in der dritten Person übergeht, die er mit dem umgangssprachlichen „Du“ verwendet („dadurch dass du von der Firma ... du wirst gebremst oder gehemmt, da irgendwo weiterzugehen“ (Z. 112-113)). Kontrastierend dazu wendet er ein, dass er zwar „jetzt ... mehr machen“ (Z. 115-116) soll, jedoch die erforderliche Arbeitszeit dafür nicht verfügbar ist, was er als „Widerspruch“ (Z. 117) bewertet, sodass an dieser Stelle doch das Thema „Ressourcen“ aufgegriffen wird. Auf die Nachfrage, ob er sich lieber weniger oder mehr einbringt, räumt er ein, dass er es besser findet, sich mehr einzubringen, weist jedoch erneut auf den „Zeitaspekt“ (Z. 122) hin, der als wesentliche Voraussetzung aus seiner Sicht nicht erfüllt ist. In der Weise dokumentiert sich in dieser Sequenz, dass sich der Befragte im Hinblick auf seine Bereitschaft, sich verstärkt in die Arbeit einzubringen, auf die Voraussetzungen, die durch das Arbeitsumfeld gestaltet werden, fokussiert und diese in Verbindung mit der Entwicklung seiner persönlichen Bereitschaft dazu eingeht. In den analysierten Passagen fällt auf, dass er in seinen Elaborationen folglich weniger selbstbezogene Aspekte fokussiert, sondern sein Augenmerk auf strukturelle Rahmenbedingungen im Arbeitsumfeld richtet, die aus seiner Sicht seine Bereitschaft wesentlich beeinflussen. Das verifiziert er, indem er darauf hinweist, dass er zwar bereitwillig ist, sich in die Arbeit einzubringen, sich jedoch nicht dazu imstande sieht, wenn die Erfüllung der von ihm angeführten strukturellen Voraussetzungen nicht gegeben ist. Insofern klammert der Befragte Faktoren, die unmittelbar auf seine eigene Person (also seine Bereitschaft oder seine Fähigkeiten) bezogen sind, in dieser Passage weitgehend aus und spricht diese auch nicht weiterführend an.

Herr Winter, Z. 329-348[204]

uuund heutee * nachdem was ich weiß, wie=s läuft ** glaub´ ich nicht * dass wenn ich die gelegenheit dazu hab´, wirklich was sag´ * weil ich mein´, es is´wirklich scho´gesacht worden und es is´ schon soo viel drüber g´redet worden * und es is´ nix passiert * warum

[204] Außerdem zählen zu diesem Thema folgende Passagen: Z. 106-414 und Z. 637-645 und Z. 697-713.

soll ich mich jetzt hinsetzen und * mich ins schlechte licht rücken * weil offensichtlich müssen=s mit dem was ich mach´ zufrieden sein, weil sich bis jetzt noch keiner drüber beschwert hat, was ich mach´ * also * den ansprüchen scheine ich zu genügen * also warum soll ich mich jetzt mit aller gewalt auf die hinterfüß´ stellen und mich * in ´ne position rutschen wo ich sag´, ich bin angreifbar
I: also da iss=es dir quasi lieber auf der sicheren seite zu bleiben * und zurückzustecken, was dich stört #bevor du#
#solang=s mich net# so arg stört, dass ich sag, ich kann mei´ arbeitsleistung nimmer bringen ** also wenn=s mal so weit is´, dass ich sag´ ich hab´ kein bock mehr auf die arbeit zu gehen ** oder es macht keinen spaß mehr ** dAAANNN glaub´ ich schon, dass ich mich auf die hinterfüß´ stell´, weil da bin ich halt net der typ dazu, dass ich=n mund halt´ * aber solang´ ich * daraus noch keine nachteile für mich seh´ * stell´ ich mich auch net auf die hinterfüß´ weil ich sag´ gut * solang´ ich kein problem damit hab´ * letztendlich *2* wenn sie meinen=s is´ guut, dann sollen sie=s so machen * ich glaub´ net, dass es wirklich von erfolg gekrönt is´* aber ´s is´ a anderes thema dann

Im Rahmen der Elaboration zur Verbesserung, bzw. Kritik an den bestehenden Verhältnissen oder Strukturen im Arbeitskontext stellt der Befragte Winter die Proposition auf, dass er sich auch bei passender Gelegenheit nicht mit Verbesserungsvorschlägen einbringt, da bisherige Vorschläge keine Berücksichtigung gefunden haben („ich weiß, wie es läuft“ (Z. 329)). Dabei bleibt unklar, ob er sich darin auf Kritik bezieht, die von ihm ausgehend formuliert worden ist oder ob er sich auf Erfahrungen beruft, die Kollegen gemacht haben. In der Elaboration bezieht er Stellung, indem er angibt, dass er es nicht riskieren will, sich durch das Einbringen von Vorschlägen „angreifbar“ (Z. 336) zu machen, denn „offensichtlich müssen sie mit dem, was ich mache, zufrieden sein, weil sich bis jetzt noch keiner darüber beschwert hat ... also scheine ich den Ansprüchen zu genügen, also warum soll ich mich jetzt mit aller Gewalt auf die Hinterfüße stellen und mich in eine Position rutschen, wo ich sage, ich bin angreifbar“ (Z. 332-336). So weist er darauf hin, sich nur dann einzubringen, wenn er seine „Arbeitsleistung nicht mehr bringen“ (Z. 341-342) kann und ihn das „arg stört“ (Z. 341). In dieser Ausführung dokumentiert sich, dass der Befragte ein Einbringen von Verbesserungsvorschlägen negativ assoziiert, weil es aus seiner Sicht zur Folge haben kann, dass man sich „ins schlechte Licht“ (Z. 332) rückt und damit angreifbar wird. Folglich wägt er die Entscheidung, sich mit Ideen und Verbesserungsvorschlägen einzubringen vor dem Hintergrund ab, dass er bislang den betrieblichen Ansprüchen (dennoch) genügte und auf der Grundlage seiner Erfahrungen Veränderungsvorschläge in der Vergangenheit auch nicht berücksichtigt, bzw. umgesetzt wurden. Insofern kann das

Einbringen von Verbesserungsvorschlägen als „unnötiges Risiko“ in diesem Zusammenhang für den Befragten interpretiert werden, welches er nur dann eingeht, wenn die Arbeitsleistung nicht mehr erbracht werden kann. Des Weiteren dokumentiert sich, dass der Befragte unsicher in der Einschätzung seiner Fähigkeiten und seines Arbeitsergebnisses ist, denn er drückt sich vage aus, indem er die Einschätzung seiner Fähigkeiten so beschreibt, dass „sich bis jetzt noch keiner [über seine Arbeit] beschwert hat“ (Z. 333). In der Konklusion dieser Sequenz differenziert der Befragte, dass er zwar nicht daran glaubt, dass eine solche betriebliche Vorgehensweise erfolgversprechend ist, er wendet aber ein: „Wenn sie meinen, es ist gut, dann sollen sie es so machen“ (Z. 346-347). Diese Aussage kann in der Weise interpretiert werden, dass der Befragte gewissermaßen resigniert, denn auch wenn er meint, dass „es [nicht] wirklich von Erfolg gekrönt ist“ (Z. 347-348), vertritt er die Auffassung, dass sie (wobei er nicht weiter spezifiziert, wer damit gemeint ist) es so machen sollen, wenn die Auffassung vertreten wird, dass das in Ordnung ist.

In der komparativen Analyse beziehen die drei Befragten in unterschiedlicher Weise dazu Stellung, ob und wie sie sich in die Arbeit einbringen und ob dafür spezifische Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Dennoch lässt sich als Gemeinsamkeit erkennen, dass alle ihr Arbeitsumfeld daraufhin reflektieren, wie es im Allgemeinen oder die Führungskräfte im Speziellen in der Vergangenheit, bzw. ihrer Erfahrung nach mit Ideen oder Vorschlägen umgegangen sind. Alle Befragten räumen diesbezüglich ein, schon Erfahrungen mit einem Arbeitsumfeld gemacht zu haben, in welchem entweder Vorschläge nicht gerne gehört wurden (Herr Sommer), in dem angewiesen wurde, dass man sich nur um einen kleinen Ausschnitt kümmern soll, der dem eigenen Arbeitsbereich unmittelbar zugeordnet werden kann (Herr Herbst) oder Vorschläge ignoriert, bzw. nicht aufgegriffen und umgesetzt wurden (Herr Winter). Dabei wird deutlich, dass die Befragten unter den Begriff des „Arbeitsumfeldes“ in den betrachteten Fällen vor allem betriebliche Entscheidungspositionen fassen und weniger die direkten Kollegen ansprechen, indem etwa exemplarische „Ansagen“ einer solchen Exekutive in den Sequenzen wiedergegeben werden oder der individuelle Umgang zur Aufnahme und Umsetzung von Ideen in den Fokus gerückt wird, welcher in der Regel den Führungskräften obliegt, auch wenn diese nur selten explizit genannt

werden, sondern oftmals in einer generalisierten Form Erwähnung finden („man“). Während die Befragten Sommer und Winter vor allem ein informelles Handeln und Verhalten ihres Arbeitsumfeldes, bzw. ihrer Führungskräfte hervorheben und individuelle Reaktionen auf eingebrachte Ideen beschreiben, erweitert der Befragte Herbst diese Perspektive, indem er Voraussetzungen struktureller Art in einen Zusammenhang bringt, die seine Bereitschaft (in diesem Fall negativ) beeinflussen. Folglich spielt das Arbeitsumfeld im Hinblick auf das Einbringen in die Arbeitstätigkeit nicht nur auf individueller und sozialer Ebene eine Rolle, sondern ebenfalls die strukturelle Ausrichtung des Betriebes, indem beispielsweise erforderliche Ressourcen für ein solches Einbringen in die Arbeit gleichermaßen eine Rolle spielen.

Dennoch wird ein wesentlicher Unterschied darin offenbar, wie die Befragten dieses Einbringen in die Arbeit beschreiben, bzw. wahrnehmen und außerdem welche innere Haltung der Befragten sich in den analysierten Sequenzen dokumentiert. So zeigt sich, dass der Befragte Sommer das Einbringen in die Arbeit als etwas Positives beschreibt, indem er bestehende Prozesse und Strukturen hinterfragt und auf deren Grundlage Ideen entwickelt und in Zusammenarbeit mit seinem Team weiterentwickelt sowie umsetzt, sodass er das Resultat als etwas Verbesserndes, bzw. Optimierendes umschreibt. Das steht in einem deutlichen Kontrast zum Befragten Winter, der stattdessen negative Aspekte dabei in den Vordergrund rückt und als Folge eines solches Einbringens vielmehr damit einhergehende Risiken oder erforderliche Rahmenbedingungen aus dem betrieblichen Arbeitsumfeld anführt. Das dokumentiert sich darin, dass er eingebrachte Vorschläge als „negative Kritik“ beschreibt, deren Äußerung ein Risiko für ihn bedeutet, da er sich auf diese Weise „angreifbar“ (Herr Winter, Z. 336) macht. Während also der Befragte Sommer seine Wahrnehmung auf den Aspekt der Verbesserung und Optimierung richtet und es als positiv beschreibt, sich auf diese Weise einzubringen, stellt der Befragte Winter es als Herausforderung oder Risiko dar, welches genau abzuwägen ist und nur dann erfolgt, wenn der Befragte seine Arbeit nicht mehr schafft. Das kann so interpretiert werden, dass sich beim Befragten Sommer eher ein proaktives Muster und eine optimierungsbezogene Grundhaltung erkennen lässt, weil er Ideen kontinuierlich entwickelt und einbringt, während der Befragte Winter eher reaktive Muster erkennen lässt, da er nur dann seine Ideen und Kritik an den bestehenden

Strukturen oder Prozessen einbringt, wenn diese ihn in negativer Weise hemmen, bzw. die Bewältigung seiner Arbeit stören.

Kompetenzentwicklung

Herr Sommer, Z. 381-395 und Z. 473-481

äähhm ich hab´ aber schon gespüüüürt, dass die ideen, die ich da vielleicht auch habee ** was * vielleicht ´n multiplattformumgebung betrifft, dass DA auch gewisse ansätze da sind * dass diee * die kollegen da auch=n offenes ohr dafür haben, das heißt an DEN stellen * wo es * ähh * sich anböte, DENke ich auch, dass wenn ich=s konsequent verfolge auch umsetzen könnte, von daher BLEIbe ich auch an dem wissen dran * meistens auch dann sowieso im privaten umfeld

I: wollen sie das dann auch konsequent verfolgen?

ja

I: mhh

alsoo *2* dinge, die für mich sinn machen, die ich als * ähhhm jaaa * wertSTEIgernd äh * ansehe, die werde ich auch definitiv konsequent verfolgen *2* (...) es ist dann einfach so, dass viele dinge, tagsüber muss man dann einfach funktionieren, da muss man einfach umsetzen ** aber dann ** trägt man sich doch so drei oder vier gedanken mit nach hause und sagt, mensch, das willste einfach ** geNAUer wissen ** und * da setz´ ich mich dann auch zu hause hin und les´ das vielleicht mal nach odeeeeer ** kuck´ * wie kann man das vielleicht anders lösen und ääh ** ich muss aber auch sagen, ich bin da jetzt auch nich´ so einer, der dann wirklich KONseQUENT dann zuhause * seine komplette zeit dafür opfern möchte und da ** da will ich schon auch noch ** jaaa, dass es=n anderes LEEben gibt, ne eben=n leben neben der arbeit

Im Rahmen der Elaboration zur Proposition des Befragten, dass er seine Fähigkeiten in die Arbeit voll einbringt, eröffnet er in einer Hintergrundkonstruktion die Anschlussproposition, dass er Wissen, welches nicht unmittelbar im Arbeitsalltag eingesetzt wird, „konsequent verfolg[t] ... dann sowieso im privaten Umfeld“ (Z. 385-386). Die Verwendung der Formulierung „sowieso“ kann in der Weise interpretiert werden, dass selbstgesteuerte Lernprozesse in seiner Freizeit für ihn weniger als ein Ausnahmefall, sondern eher als eine Selbstverständlichkeit gelten. Die entsprechende Nachfrage, ob ein solches eigenverantwortliches Lernen konsequent erfolgt, verifiziert der Befragte und elaboriert es weiterführend, indem er das Wissen, welches Bestandteil dieser Lernprozesse ist, näher spezifiziert. Folglich weist er darauf hin, dass das „Dinge [sind], die für mich Sinn machen, die ich als ja wertsteigernd ansehe“ (Z. 394-395). Damit dokumentiert sich in dieser Elaboration, dass der Befragte Wissen mit einem bestimmten Wert assoziiert und auch ohne betrieblichen Impuls Lernprozesse anstößt oder auf eigene Initiative weiterführt. In der Weise

koppelt der Befragte Wissen, bzw. Lernen von seiner gegenwärtigen Arbeitstätigkeit ab und geht unabhängig davon damit um.
Im Rahmen der Elaboration seiner Proposition zum Bestreben, Beruf und Familie in der Weise zu vereinen, dass genug Zeit für die Familie bleibt, differenziert der Befragte die Proposition, sein Wissen im privaten Umfeld zu erweitern, indem er spezifiziert, dass das meistens daraus resultiert, dass er einige Gedanken nicht im operativen Geschäft vertiefen kann und sie stattdessen „mit nach Hause" (Z. 475) nimmt, weil er das „genauer wissen" (Z. 476) will oder alternative Lösungsstrategien sucht. Darin dokumentiert sich, dass der Befragte durch die Fokussierung auf spezifische, für ihn „relevante" Themen, seine Lerninhalte selbst bestimmt, allerdings ist er sich der Risiken, bzw. Effekte auf seine Work-Life-Balance bewusst, da sowohl die Proposition als auch die Elaboration dazu eine Hintergrundkonstruktion der Proposition zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bilden.

In diesen Sequenzen dokumentiert sich, dass der Befragte proaktiv und selbstbestimmt die eigene Kompetenzentwicklung ohne einen konkreten Anlass außerhalb seiner Arbeitstätigkeit vorantreibt, sodass er auf diese Weise einen Wert des Wissens anerkennt, der unabhängig von der gegenwärtigen Arbeit Gültigkeit hat. Folglich unterscheidet er Wissen, welches auf die betrieblichen Aufgaben bezogen ist und damit einen Zusammenhang zur Bewältigung seiner Arbeit aufweist von einem „wertsteigernden" Wissen, welches nicht im Zusammenhang zur gegenwärtigen Arbeitstätigkeit steht, sondern vielmehr seinen zukünftigen („Markt"-)Wert weiter absichert. Das wird so interpretiert, dass der Befragte die von ihm beschriebene Kompetenzentwicklung von seiner gegenwärtigen Arbeitstätigkeit abkoppelt und sie stattdessen als eine persönliche Zielstellung für sich begreift, die notwendig ist, damit er nicht „an Wert verliert". Daher argumentiert der Befragte ausschließlich aus personenbezogener Sicht und thematisiert mit der Bedrohung einer ausgeglichenen Work-Life-Balance ausschließlich Risiken, die sein Privatleben betreffen und die er damit auch selbst regulieren muss.

Herr Herbst, Z. 125-171
I: das kommt mir jetzt so vor, als verlangt man von dir zwei arbeitskräfte in einem, der, der das macht, was er soll und der, der noch darüber hinaus geht?
GENAU * so wird des im endeffekt gefordert, ja *2* uuum jetzt ma´ eigentlich ´ne zahl zu nennen oder ´ne richtgröße * LETztes jahr waren wir noch ** waren wir noch ** waren wir

noch ** ZWEi [alte Rolle] * und dieses jahr iss=es dann noch * oder * oder seit ende letzten jahres iss=es nur noch einer gewesen, das war dann ich * und jetzt BIN ich eigentlich kein [alte Rolle] mehr, jetzt bin ich [neue Rolle], mach aber trotzdem noch das gleiche wie letztes jahr
I: *mhh*
gewisse tätigkeiten sind von mir auf andere arbeitskollegen *2* abgewälzt worden, dass ich ANgeblich mehr ZEIt habe * dafüür hab´ ich aber NEUe tätigkeiten hinzubekommen oder MEHR hinzubekommen, jetzt iss=es halt so, da ich schon das thema angesprochen hab´ ähh is´ mir jetzt=n ganzes projekt zugewiesen worden ** des is´ jetzt [projekt x] in dem fall *1* und jetzt hab´ ich die möglichkeit, mich da REINzuarbeiten *2* ich MÜSste aber, um mich da richtig REIn zu arbeiten * im endeffekt * mehr arbeiten, als ich MÜSste * das heißt, ich müsste halt WIRklich * AAAbends noch arbeiten * mhh, oder LÄÄnger in der firma bleiben, oder am wochenende mich mal / *2* wie so selbststudium müsste man sich das vorstellen *2* uund ** DAAzu bin ich jetzt * durch meine privaate Situation ** einfach * net im stande *2* uund * des is´ aber dann egal bei uns auf der firma * so fress oder stirb prinzip muss ma´ einfach sagen, so is´ des
I: mhh * also wenn du deine arbeit SO machen würdest, wie es dir vorgegeben is´ * würdest du seeehr viele überstunden machen müssen?
4 mhhh jeeinn, sagen wir mal *2* es is´ klar, du hast einen tag mal weng mehr luft, einen tag mal weng weniger luft, ja ** aber * um sich an ein komplexes thema ranzuwagen braucht ma´ halt IMmer viel luft ** und somit * jein eben * weil *1* man hätte schon die möglichkeit, wenn man * äh, so * man den zug dazu hätte, was zu TUN ** so richtig sich vorwärts zu bewegen, dann hätte man die möglichkeit schon jeden tag wo dazwischen so luft is´, mal ANZUfangen, dann wieder zu STOPPen, am nächsten tag WIEder anzufangen * aber des is´ sehr ZEItintensiv und und und und raubt sehr, is´ sehr STRESSfördernd, ja * weil ma´ halt ständig wieder unterbrochen WIRd oder sich auch selber halt aufhören muss
I: du kannst also nie dranbleiben?
ma´ könnte net dranbleiben, nee, genau ja * und ** ma´ braucht/hat auch * infos oder sagen wir mal know-how transfer von verschiedenen anderen personen die des davor gemacht haben * und des is´ halt auch wieder net möglich, weil die auch sehr VOLL sind mit der arbeitszeit * und die schieben des auch von einer woche zur nächsten * und *4* ma´ is´ ja motiviert, also, ich war in der letzten / letztes jahr sehr motiviert, hab´ gemerkt, ohh *2* fünfzich prozent von meiner motivation tun=s auch ** damit hab´ ich mich dann irgendwo ab´gfunden g´habt, hab´ gedacht, mach´ mehr, mach´ mehr, mach´ mehr und * nja, anfang diesen jahres oder ende letzten jahres ** ähm, is´ mir des dann halt net wirklich zugute gekommen, was dann halt * sprich gehaltserhöhungen betroffen hat und so weiter

Auf die verständnisbezogene Nachfrage der Interviewenden zur Elaboration zum Thema, wie sich der Befragte in die Arbeit einbringt, verifiziert Herr Herbst, dass er seine alte und seine neue Funktion parallel erfüllt. Das elaboriert er im Modus der Erzählung, indem er die Situation von letztem Jahr beschreibt (als er und sein Kollege beide ihre alte Rolle innehatten) und die Entwicklung bis heute skizziert (welche darin besteht, dass er als Letzter eine neue Aufgabe angetreten hat und somit kein Kollege mehr da ist, der seine Arbeit übernimmt). Diese Erzählung führt er

als ursächlich für sein gegenwärtiges Dilemma an, welches sich durch sein erstes neues Projekt noch verschärft, denn der Druck, die Arbeit in der neuen Rolle zu bewältigen, steigt, während er die alte Funktion aufgrund fehlenden Ersatzes nicht aufgeben kann, bzw. darf (Z. 128-133). Der Befragte führt in einer Anschlussproposition aus, dass das wesentliche Problem für ihn darin besteht, dass die Ressourcen für die Bewältigung dieser Situation fehlen, denn auch wenn einige Veränderungen bei der Verteilung der Arbeit vorgenommen wurden, die damit begründet wurden, dass der Befragte „angeblich mehr Zeit" (Z. 138) hat, bleibt es ein Problem für ihn, dass die Zeit für eine umfassende Einarbeitung in die neue Rolle nach wie vor fehlt. Um das zu verdeutlichen, wählt der Befragte die Redensart „Friss-oder-Stirb-Prinzip" (Z. 146), um seine Situation zu umschreiben. Diese Bezeichnung kann demgemäß gedeutet werden, dass er mit einem Dilemma konfrontiert ist, entweder in seiner Freizeit oder auf anderem Wege die erforderlichen Kenntnisse für die Bewältigung seiner neuen Funktion zu erwerben oder andernfalls daran zu scheitern (wobei er demgemäß das Scheitern überspitzt mit dem „Sterben" gleichsetzt). Auf die zusammenfassende Nachfrage der Interviewenden, ob eine umfängliche Bewältigung beider Funktionen zu vielen Überstunden führen würde, differenziert der Befragte, dass das nicht zwangsläufig der Fall ist, aber eine Einarbeitung in die neue Funktion viel Arbeitszeit am Stück erfordert. Das ist im gegebenen Fall jedoch nicht möglich, sodass der Befragte die Situation so beschreibt, dass er die Möglichkeit hat, „mal anzufangen, dann wieder zu stoppen, am nächsten Tag wieder anzufangen, aber das ist sehr zeitintensiv und und und und raubt sehr/ist sehr stressfördernd" (Z. 157-158). Auffallend ist in diesem Abschnitt, dass der Befragte mehrere Wörter wiederholt, wie „und" (Z. 157) oder „man" (Z. 155) oder auch „mach mehr" (Z. 169) im weiteren Verlauf der Sequenz. Zudem ist dieser inhaltliche Abschnitt (Z. 152-158) von mehreren unvollständigen Sätzen oder Abbrüchen innerhalb eines Satzes gekennzeichnet. Das kann so gedeutet werden, dass das Thema für den Befragten emotional belegt ist, was sich in Brüchen in der Formulierung, sowie in Wort-Wiederholungen dokumentiert. Zudem sticht hervor, dass der Befragte in dieser Passage die Perspektive wechselt und nicht mehr aus der „Ich"-Perspektive, sondern aus der „Man"-Perspektive formuliert. Das setzt sich über die Nachfrage der Interviewenden hinaus fort, bis der Befragte den Vergleich zur Situation im vorigen Jahr aufgreift und dann

wieder die Perspektive wechselt: „man ist ja motiviert, also ich war ... letztes Jahr sehr motiviert, habe gemerkt, oh 50 Prozent von meiner Motivation tun es auch. Damit habe ich mich dann irgendwo abgefunden gehabt“ (Z. 166-169). Eine Möglichkeit der Deutung ist, dass der Befragte auf diese Weise eine Gesetzmäßigkeit oder ein gewisses Schema unterstellt, bzw. seiner Aussage durch die Verwendung von „man“ eine gewisse Allgemeingültigkeit oder Objektivität verleihen will, um die Bedeutung, die das Thema für ihn hat, hervorzuheben und davon abzubringen, dass es sich hierbei nur um (s)einen individuellen Einzelfall handelt.

Somit dokumentiert sich in dieser Sequenz, dass Wissen und die daran geknüpften Lernprozesse für den Befragten hauptsächlich an die gegenwärtigen Arbeitsanforderungen und die Arbeitsaufgabe gekoppelt sind, denn die vom Befragten thematisierten Lernprozesse sind im Wesentlichen Lernprozesse, die im Rahmen einer Einarbeitung in seine neue Rolle zu verstehen sind und damit weniger ein theoretisches, sondern eher ein reflexives oder implizites Wissen betreffen. Demnach fokussiert sich der Befragte in der Verfolgung seines Anspruches an seine persönliche Kompetenzentwicklung auf Wissensgebiete, die einen unmittelbaren Bezug zur Arbeitstätigkeit haben und im Austausch mit den Kollegen vermittelt werden, d.h. welche für ihn unbedingt erforderlich sind, um seine Arbeit (im Rahmen der neuen Rolle) bewältigen zu können. Damit lässt sich auch der Anspruch des Befragten begründen, Ressourcen für die Ermöglichung arbeitsbezogener Lernprozesse einzufordern. Insofern bezieht sich der Anspruch, den der Befragte an seine Kompetenzentwicklung äußert, im Wesentlichen auf eine erforderliche Voraussetzung zur Bewältigung seiner gegenwärtigen Arbeit, die aber nicht erfüllt ist.

Herr Winter, Z. 91-104 und Z. 157-162

I: also hättest du dann auch lieber ein bisschen mehr ja feedback irgendwo
FEEDback, genau * also net kontrolle im sinne, sondern feedback im sinne von, mensch geh´ mal her, zeig´ mal, wie hast=n des jetzt gemacht ** des is´ in ordnung odeeer des macht ma SOO besser ooder ** IRGEndwas, des weiß ich auch net ** ich mein´* kritik muss ja net negativ sein ** und von der seite her
I: mhh * is` da noch was * gibt=s noch irgendwas?
2 naja, das wär´ *2* also des is´ wirklich des einzigste was ich wirklich * sach´ des würde auch was bringen * auch, auch dem anderen was bringen, weil von dem könnte * der arbeitet so und so, den könnte ich auch in des projekt neistecken, den kann ich da hinstecken, dann müsse die eigentlich nur hoffen, dass ich=s mach´ und KANN ** mhh, keiner kann eigentlich einschätzen wie gut oder wie schlecht ich bin (...)

I: also des wäre jetzt wieder in diese feedbackrichtung?
richtung feedback ja ** net kontrolle, dass ma´ sacht, der kontrolliert des, was ich mach´ sondern einfach amal * wo sind=n deine potenziale, wo kann ma=n auch mal * in die richtige richtung schupsen * wo mer sagt, schau´ mal des und des wenig, des musste wissen oder da musst dich a wenig verbessern * solche sachen halt

Die Nachfrage der Interviewenden, ob der Befragte lieber mehr Feedback hätte, verifiziert er und differenziert, dass es „nicht Kontrolle" (Z. 93) in diesem Sinne sein sollte, sondern dass er „Feedback" im Sinne von „Mensch, geh' mal her, zeig' mal, wie hast du das jetzt gemacht?" (Z. 94) versteht, sich also eine Auseinandersetzung der Führungskraft mit dem Mitarbeitenden wünscht, die schließlich darin münden kann, dass ihm gesagt wird „das ist in Ordnung oder das macht man so besser" (Z. 94-95). Im Zuge dessen wendet der Befragte ein, dass „Kritik ... ja nicht negativ sein" (Z. 95-96) muss, was in der Weise interpretiert wird, dass er hervorheben möchte, dass er eine Rückmeldung, welche seine Arbeitsweise verbessert oder Fehler anspricht, nicht als negativ wahrnimmt, bzw. diese nicht ablehnt. Als die Interviewende nachfragt, ob er noch Weiteres anführen möchte, differenziert er in einer Zwischenkonklusion, dass Feedback „das Einzigste [wäre], was ... auch etwas bringen" (Z. 100-101) würde und elaboriert das weiterführend, indem er einen Vorteil für die Führungskraft in diesem Kontext aufzeigt, denn durch Feedback lernt die Führungskraft die Arbeitsweisen ihrer Mitarbeitenden kennen („der arbeitet so und so" (Z. 101-102)), was es ihr ermöglicht, die Aufgaben-, bzw. Projekteinteilung besser zu planen und zu organisieren, auch wenn er einräumt, dass das aktuell nicht der Fall ist, denn „keiner kann eigentlich einschätzen, wie gut oder schlecht ich bin" (Z. 103-104). Dahingehend wechselt der Befragte die Perspektive von der Sicht des Mitarbeitenden (Feedback bringt den Vorteil, dass man Rückmeldung erhält) zur Sicht der Führungskraft, indem er Feedback als Ausgangspunkt für eine fähigkeitsbezogene Delegation von Aufgaben anführt, was er als Aufgabe der Führungskraft bezeichnet. Dieser Perspektivenwechsel kann so gedeutet werden, dass der Befragte herausstellen will, dass Feedback nicht nur für den Mitarbeitenden Vorteile für die eigene Kompetenzentwicklung bringt, sondern auch für die Führungskraft lohnend ist, weshalb er Feedback als eine „win-win-Situation" für alle Beteiligten darstellt. Im Rahmen der Elaboration zur Zusammenarbeit und der Rolle der Führungskraft in diesem Zusammenhang wendet die Interviewende fragend ein, ob damit wieder

das im Verlauf des Gespräches geforderte Feedback (Z. 91-104) gemeint sein kann, was der Befragte verifiziert. Dabei elaboriert er seine Forderung nach Feedback als Führungsaufgabe und differenziert, dass er damit „nicht Kontrolle" (Z. 159) meint. Stattdessen bedeutet es für ihn vielmehr, dass die Führungskraft danach fragt „wo sind denn deine Potenziale? Wo kann man ihn auch mal in die richtige Richtung schubsen, wo man sagt, da musst du dich verbessern" (Z. 161-162), sodass sein Verständnis von Feedback als Führungsaufgabe einen umfassenden Entwicklungsbezug aufweist.

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass der Befragte Feedback im Vergleich zur vorangegangenen Elaboration zu diesem Thema nicht nur als Rückmeldung der Führungskraft zur Arbeit ihrer Mitarbeitenden und einem Einbringen von Verbesserungsvorschlägen versteht, sondern es um die Gelegenheit zur Identifikation von Potenzialen des Mitarbeitenden ergänzt, sodass in der Führungsaufgabe Feedback aus der Sicht des Befragten ein umfassender Entwicklungsbezug erkennbar ist. Das stellt er wiederum in einem klaren Kontrast zu einer Kontrolle im Sinn einer Überwachung durch die Führungskraft, welche er ausdrücklich nicht möchte. Die Formulierung „in die richtige Richtung schubsen" (Z. 160-161) kann dabei so gedeutet werden, dass die Führungskraft dabei nicht ausschließlich auf Initiative des Mitarbeitenden handelt, sondern für den Befragten auch aktiv werden sollte, wenn das nicht vom Mitarbeitenden ausdrücklich gefordert oder gewünscht wird. In der Weise erweitert der Befragte erneut seine Perspektive auf Feedback, die er zuvor geäußert hat (Z. 91-104), indem er verstärkt den Entwicklungsaspekt in den Vordergrund rückt, der aber von der Führungskraft ausgeht und betrieben wird.

Resümierend dokumentiert sich in den beiden skizzierten Schlüsselsequenzen, dass der Befragte Winter Feedback als wesentlich für die eigene Weiterentwicklung versteht, wobei er dem selbst gewählten Begriff „Feedback" eine weitreichendere Bedeutung beimisst, als der gängige Begriff der „Rückmeldung" umfasst, denn der Befragte beschreibt Feedback als eine umfassende Unterstützung der persönlichen Entwicklung, die in der täglichen Auseinandersetzung der Führungskraft mit seinen persönlichen Fähigkeiten, seinem Wissen und der gemeinsamen Entwicklung dessen im Rahmen der täglichen Bewältigung der Arbeit besteht, wobei der Befragte nicht nur einen Nutzen in der Förderung der Entwicklung

für sich selbst erkennt, sondern gleichermaßen einen positiven Effekt für die Führungskraft hervorhebt, weshalb er Feedback als „win-win"-Situation begreift. Deutlich hervor tritt in diesem Zusammenhang, dass der Befragte eine Reflexion und Entwicklung fokussiert, die im Wesentlichen handlungspraktisches und damit implizites und reflexives Wissen betrifft, welches im Austausch mit der Führungskraft expliziert und mit dem Befragten geteilt wird. Insofern geht die vom Befragten dargelegte Bedeutung von Feedback klar über das Verständnis von Rückmeldung hinaus und ordnet diesem Begriff eine größere Spanne an entwicklungsunterstützenden Aufgaben und Tätigkeiten zu.

Alle Befragten stimmen in der vergleichenden Analyse darin überein, dass sie einen Anspruch an die Entwicklung ihrer eigenen Kompetenzen stellen, also dass Lernen oder die Erweiterung ihres Wissens für sie von Belang ist. Dennoch differieren die in den Aussagen dokumentierten Motive der Kompetenzentwicklung ebenso wie deren Ausgestaltung, bzw. die Elemente, welche die Befragten einer persönlichen Entwicklung zuschreiben.

Folglich unterscheidet der Befragte Sommer auf der einen Seite zwischen einer Vertiefung bestehender Kenntnisse, die einen entsprechend hohen Bezug zur Arbeitstätigkeit und -ausführung haben, sodass Entwicklung in diesem Sinn eine Erweiterung des arbeitsbezogenen Wissens bedeutet und auf der anderen Seite der Erlangung eines neuen, bislang unbekannten Wissens, welches keinen, bzw. keinen direkt verwertbaren Bezug zu den Arbeitsthemen hat, weshalb „Entwicklung" in diesem zweiten Sinn als Steigerung, bzw. Aufrechterhaltung des eigenen „Marktwertes" gedeutet wird. Die vom Befragten beschriebenen Lernprozesse finden dabei ausschließlich zuhause, d.h. abseits der Firma und nicht im betrieblichen Arbeitsumfeld statt. Im Kontrast dazu fasst der Befragte Herbst unter seine Beschreibungen zur persönlichen Entwicklung vor allem die Einarbeitung in neue, arbeitsbezogene Themen und Themengebiete, da er sich zum Befragungszeitpunkt in einer Einarbeitungsphase befunden hat. Das ist darin erkennbar, dass die Fachgebiete, auf die sich der Befragte bezieht, einen unmittelbaren Arbeitsbezug haben und der Befragte die von ihm beschriebenen Kompetenzentwicklungsprozesse hauptsächlich im Rahmen der Tätigkeit am Arbeitsplatz verortet und folglich auf die Notwendigkeit eines Knowhow-Transfers mit den Kollegen hinweist,

sodass es nicht nur um ein explizites Wissen geht, sondern gleichermaßen Anteile impliziten Wissens darunterfallen. Im Unterschied dazu zeigt sich, dass der Befragte Winter eine weitere, bzw. andere Facette der persönlichen „Entwicklungen" fokussiert, denn er nennt Momente als entwicklungsförderlich, die auf eine im Austausch mit der Führungskraft erfolgende Reflexion und Entwicklung handlungspraktischen und damit impliziten Wissens abzielen, weshalb er verschiedene Stufen der Entwicklung aufgreift, die im Wesentlichen am „Lernort Arbeitsplatz" verortet sind und im Austausch mit seiner Führungskraft erfolgen (müssen). Demnach beleuchten die Befragten im Zuge ihrer Erklärungen zu ihrem individuellen Verständnis von Entwicklung unterschiedliche Lernprozesse, denn während der Befragte Sommer auf Lernprozesse verweist, die zumeist ein explizites Wissen betreffen und an denen nur er (allein) beteiligt ist, betonen die Befragten Herbst und Winter Lernprozesse, die ein reflexives oder implizites Wissen betreffen, welches von einer zweiten Instanz (Führungskraft oder Kollegen) gemeinsam reflektiert und aufgearbeitet wird, sodass ein gemeinsames Lernen, bzw. ein entwicklungsbezogener Austausch darin involviert sind.

In den analysierten Schlüsselsequenzen dokumentieren sich zudem divergierende Motive, bzw. Beweggründe, welche die Befragten aus ausschlaggebend für ihre Entwicklungsprozesse anführen. Folglich werden die Aussagen des Befragten Winter so gedeutet, dass das Motiv der von ihm beschriebenen Kompetenzentwicklungsbestrebungen darin besteht, durch den Feedbackgeber Erfahrungswissen auszutauschen, seine persönlichen Potenziale zu identifizieren und im Zuge dessen seine Arbeitsweise weiter zu verbessern, um neue Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren, weshalb Entwicklung in dieser Deutung auf eine Verbesserung seiner Arbeitsfähigkeit abzielt. Auf diese Verbesserung der Arbeitsfähigkeit zielt auch der vom Befragten Sommer beschriebene Entwicklungsprozess ab, denn die Vertiefung bestehender Kenntnisse zu arbeitsbezogenen Themen dient für ihn ebenfalls dazu, dass er seine Arbeit besser bewältigen kann. Demgegenüber dokumentiert sich in den Äußerungen des Befragten Herbst, dass er aus dem Grund eine Entwicklung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten fokussiert, um sich erfolgreich in die neue Funktion einarbeiten zu können, sodass das einen Teil dazu beiträgt, die Arbeitsfähigkeit des Befragten für diese Funktion überhaupt erst herzustellen. Darüber hinaus ist die von dem Befragten Sommer fokussierte

Beschäftigung mit Wissen, das nicht im unmittelbaren Arbeitsumfeld gefordert ist, als ein Ausdruck von Wertsteigerung, bzw. Verbesserung des auf die Zukunft ausgerichteten persönlichen Marktwertes zu verstehen, weshalb sich darin ein weiterer Beweggrund für die von den Befragten angeführten Entwicklungsprozesse erkennen lässt.

Folglich dokumentieren sich in den verschiedenen Sequenzen der komparativen Analyse zum Thema „Kompetenzentwicklung" mit der Aufrechterhaltung oder Herstellung der eigenen Arbeitsfähigkeit, sowie der Steigerung des persönlichen „Marktwertes" unterschiedliche Lernmotive der Befragten erkennen. Zudem werden verschiedenartige Entwicklungsprozesse und daran geknüpft unterschiedliches Wissen und divergierende Lernorte offenbar, die sowohl einen unmittelbaren Arbeitsplatzbezug und ein handlungspraktisches Wissen als auch den Lernort fernab des Arbeitsplatzes und ein explizites Wissen umfassen.

Betriebliches Arbeitsumfeld

Herr Sommer, Z. 3-103

I: gut ** was schätzen sie denn an ihrer arbeit und ihrem arbeitsplatz?
3 das is´ jetzt ne recht allgemeine frage ** an der stelle * also, erstmal ganz platt gesagt natürlich is´, dass ich überhaupt ´ne arbeitsstelle habe * das is´ natürlich ganz wichtig ** was ich hier schätze ist, dass ich mich schon relativ frei entfalten kann ** das is ** ich weiß jetzt nicht ob das jetzt was direkt IT lastiges is
I: mhhh
oder mhh ob das allgemein so is´ aber es is` schon so * dass ich ideen die ich habe * gut umsetzen kann wobei ich auch sagen muss, das geht hier bei der [Mail AG] LEIchter als das vorher bei meinem anderen arbeitgeber der fall war ** ich war vorher bei der [firma x] gewesen * das is´ halt ´n recht großer konzern da war ich zehn jahre und *ähm* da is´ es dann schon schwieriger **
I: inwiefern?
sich zu entfalten *2* und da kriegt man ** mehr * mehr reglements gesetzt, die vom management *2* nach unten durchgereicht werden und ** da sind / ja viele ideen werden dann ungern gehört, das war unter anderem auch ein grund warum ich dann den arbeitgeberwechsel angestrebt hatte ** weil einfach eben das * worauf die frage jetzt abzielt was ich schätze ** nich´ mehr * also es war nich´ mehr da * ich hab zwar ideen gehabt aber die wurden recht schnell durch ** auch eben durch entscheidungen, die uns vorgegeben wurden *2* SEHR eingeschränkt ** und deswegen * mh ja, hab ich gesagt also mir is´ das wichtig *äh* ich hab auch bei mei=m job immer gesagt was mir ** nur zweitrangig wichtig is´ is` zum beispiel das gehalt und die bezahlung
I: mhh
wichtig is` mir, dass ich eben * ein freies arbeitsumfeld habe und auch kollegen habe, die ich da auch beGEIstern kann für die arbeit * und ähm dass ich eben meine ideen auch umsetzen kann

I: ja, sie sagten ja jetzt auch, dass sie ihre ideen auch umsetzen können ** und beziehen die sich dann auch zum beispiel auf optimierungen des gesamten geschäftsprozesses #oder# #absolut#
I: #ja#
ja, absolut, weil das is´ der fokus unter dem ich das ganze sehe, weil es is´ wichtig den geschäftsprozess zu optimieren * ähm *4* es is´ nunmal so, wir haben *2* recht ** wenig * personaldecke, das is´ in jeder firma so, das is´ auch hier so und also wir müssen mit diesen ressourcen eben schonend umgehen * und * ähm da iss=es eigentlich TAgesgeschäft abläufe zu optimieren
I: mhh
ich hab=s auch bei der [Mail AG] am anfang relativ SCHNEll gemerkt, dass viele dinge einfach * sehr STArr und sehr MANuell ablaufen ** und da war mein erster ansatz, dass ich gefragt hab´ * WArum macht ihr das ** WArum geht ihr nich´ her und lasst dinge automatisieren und so weiter
I: mhh
diesen prozess / wir sin´ jetzt auch grad in dem prozess drinne jetzt muss man einfach schauen was draus wird, aber ich habe gemerkt, dass solche SAchen eben auch geHÖrt werden und dass man da auch gezielt *ähm* / oder dass ich gezielt darauf einfluss neh´m kann und das *1* äh ** find´ ich wirklich gut *3* das motiviert mich dann auch zum weitermachen
I: mhh *2* und wenn sie jetzt über ihre eigene arbeit nachdenken * würden sie dann zustimmen wenn ich frage, ob sie ihre eigene arbeit selber planen * selber überwachen und selber steuern?
2 es is´ natürlich klar, dass ein gewisser RAHmen vorgegeben wird * das is´ logisch ne * also das is ganz gesagt *ähm* was weiß ich *äh* ihr müsst an der einen stelle / das verfahren is´ halt so geregelt * kostenvoranschlag und so weiter und so fort *2* es gibt starre prozesse, an die HALte ich mich * aber wenn ich erKENne dass etwas in diesen prozessen auch nich´ ganz rund läuft ** es gibt natürlich diesen berühmten kontinuierlichen verbesserungsprozess ** und an dem * oder ÜBer den äh iss=es dann natürlich auch möglich, veränderungen einzusteuern, so dass es WIEder in die richtung geht dass ich=n gewisse/ n´gewisses maß an freiheit habe dinge zu gestalten ** was mein tagTÄGliches umfeld betrifft, jetzt mal von diesen STArren regelungen abgesehen ** finde ich schon, dass ich=n * ich ´n hohes maß an eigenverantwortung auch mitbringen muss * um das einfach auch * die arbeit auch voranzubringen ** da gehört schon dazu, einfach auch zu erkennen, was ** muss ich hier an dieser stelle tun * ´n gewissen fall, den hatte ich so noch nicht ** mh, da kann ich nich´ erwarten, dass ich irgendwo=n papier rausziehe, wo draufsteht und jetzt drückst du a und jetzt drückst du b und dann kommt c raus ** das * is nich´ da und da is´ schon ein hohes maß an eigenverantwortung notwendig
I: und sehen sie das als positiv an?
Herr Sommer: JA, ja ** das fällt für mich eben auch in diese freie / freiheit für meine tätigkeit auch rein * was ich mir zum beispiel gar nich´ vorstellen kann is´* mich tagtäglich an ein * fließband zu begeben und dort immer wieder den gleich ablauf durchzuführen * das, das würde mich zum einen nich´ motivieren ** und zum anderen habe ich jetzt auch schon festgestellt, dass sich leichter fehler bei sowas einschleichen * also ich hab gestern erst wieder so=n fall gehabt, ich war mir meiner sache sicher was zu tun is´ und bin einfach stringent vorgegangen und habe NICHT darauf geachtet dass zum beispiel kurzzeitig mal ´ne fehlermeldung aufgetreten is´ die relevant gewesen wäre ich aber komplett ignoriert habe weil der ablauf immer der gleiche is´ * wie ich=s grad eben schonmal geschildert hab´ drück a, drück b und es kommt c raus nur diesmal kam leider am ende nich´ c raus und ich hab´ gar nich´ gemerkt, DASS es so gewesen is´ ** also von daher ** mhh * ja, so=n

ganz stringentes vorgeben von sachen * da würd ich mich schwertun, das umzusetzen, weil ich=s auch nie gehabt habe * also von meiner, von meiner zeit an, wie ich meine ausbildung gemacht hatte nach=m abitur ** bis hin * wo ich [bei firma x] eben gearbeitet habe bis zur Mail AG. Ich hab schon immer danach geschaut, dass ich eben zum mindestens ein arbeitsumfeld hab´, wo ich fünfzich, sechzich prozent schon * auch ** frei agieren kann
das is´ für mich wichtig

Die Eingangsfrage wird vom Befragten dahingehend als erzählgenerierend aufgefasst, da er kommentiert, dass die Frage danach, was er an seinem Arbeitsplatz und seiner Arbeit schätzt, eine „recht allgemeine Frage" (Z. 3) darstellt. Nachdem er knapp anmerkt, dass er froh ist, überhaupt eine Arbeit zu haben, geht er darauf ein, dass er es besonders schätzt, in der Bewältigung seiner Arbeit „frei agieren" (Z. 99) zu können, sodass die strukturellen Bedingungen in der gegenwärtigen Firma für den Befragten als ausschlaggebend dafür erachtet werden, dass er seine Ideen einbringen und ebenso schnell umsetzen kann. Er kontrastiert das mit der Situation bei seinem ehemaligen Arbeitgeber, bei dem viele Reglements existierten, die eine schnelle Umsetzung bremsten oder eingebrachte Ideen von ihm als nicht willkommen aufgefasst wurden.
Die Proposition, dass ein freies Arbeitsumfeld für ihn wichtig ist, elaboriert der Befragte erzählend, indem er kontrastierend zur Beschreibung der Arbeit bei seinem derzeitigen Arbeitgeber als negativen Gegenhorizont die Situation bei seinem ehemaligen Arbeitgeber, einem Großkonzern, darlegt. Im Anspruch, den der Befragte in diesem Zusammenhang an die freie Art der Bewältigung der Arbeit anführt, dokumentiert sich die hohe Bedeutung, die ein freies Arbeitsumfeld für den Befragten hat, da er das Fehlen eines solchen Umfeldes bei seinem ehemaligen Arbeitgeber argumentativ als Grund anführt, warum er sich nach einem zehn Jahre andauernden Anstellungsverhältnis dort eine neue Beschäftigung gesucht hat. Insofern beschreibt er den Wechsel der Arbeitsstelle im weiteren Verlauf des Interviews als eine schwere Entscheidung, die von hoher Tragweite für ihn gewesen war. Diesen Eindruck belegt der Befragte weiterführend durch die Aussage, dass „das Gehalt und die Bezahlung" (Z. 26) für ihn nur „zweitrangig wichtig" (Z. 25) ist. Daran anknüpfend fügt er in einer Anschlussproposition (Z. 30-32) hinzu, dass für ihn nicht nur das Einbringen und Umsetzen von Ideen zentrale Elemente eines freien Arbeitsumfeldes darstellen, welche er für sich beansprucht, sondern dass auch das Team eine wesentliche Rolle dabei spielt („auch

Kollegen habe, die ich da auch begeistern kann für die Arbeit“ (Z. 30-31)). Die Aussagen des Befragten lassen darauf schließen, dass er bei der Umsetzung seiner Ideen nicht auf sich allein gestellt sein möchte und diese stattdessen lieber im Rahmen der Zusammenarbeit mit den Kollegen realisiert. Die Interviewende versucht diesbezüglich durch Nachfragen, die vom Befragten angeführten Ideen inhaltlich weiter zu konkretisieren und nennt dabei exemplarisch die Optimierung von Arbeitsabläufen, was methodisch nicht optimal ist, da es vorgreift (Z. 34-35). Die Frage kann jedoch nicht zu Ende gestellt werden, da der Befragte die Formulierung mit der Antwort „absolut“ ((Z. 37) unterbricht und den Redeanteil in diesem Moment übernimmt. Dabei führt er erzählend weiter aus, dass er schon zu Beginn seines Eintritts in die Mail AG Prozesse und Arbeitsabläufe hinterfragt und Optimierungsmöglichkeiten geprüft hat (Z. 48-52) und geht auch auf die aktuellen Gegebenheiten ein, indem er die Notwendigkeit von Optimierungen im Rahmen von knappen Ressourcen näher erläutert (Z. 41-45).

In der nachfolgenden Anschlussproposition differenziert der Befragte das von ihm angeführte freie Arbeitsumfeld aus, indem er feststellt, dass seine Ideen in seiner aktuellen Firma „eben auch gehört werden und ... dass ich gezielt darauf Einfluss nehmen kann und das finde ich wirklich gut, das motiviert mich dann auch zum Weitermachen“ (Z. 57-60). Daran anknüpfend beschreibt er auf Aufforderung der Interviewenden die eigene Arbeit im Hinblick auf den Grad an Planung, Steuerung und Verantwortung zu reflektieren und erläutert in diesem Zusammenhang das von ihm wahrgenommene Zusammenspiel zwischen starren Prozessen und betrieblichen Vorgaben auf der einen Seite und den daraus hervorgehenden Möglichkeiten, das eigene Handeln auszugestalten und Verantwortung zu übernehmen auf der anderen Seite. Der Befragte kontrastiert diese beiden Gegensätze exemplifizierend mit einer automatisierten Tätigkeit („da kann ich nicht erwarten, dass ich irgendwo ein Papier rausziehe, wo draufsteht: und jetzt drückst du A und jetzt drückst du B und dann kommt C raus“ (Z. 78-79)), was sich so interpretieren lässt, dass er im Rahmen seiner zu einem großen Teil unplanbaren oder unvorhersagbaren Tätigkeiten ein hohes Maß an Eigenverantwortung als erforderlich, aber gleichermaßen als positiv (als „Freiheit“ (Z. 84)) bewertet. Um diese positive Bewertung zu verstärken, knüpft der Befragte wiederholt an die Exemplifizierung einer automatisierten Tätigkeit an, indem er

beispielhaft und in einer rudimentären Erzählung entgegenstellt, dass er sich eine Arbeit mit gleichen Abläufen und starren Prozessen nicht vorstellen könne, da eine solche Tätigkeit nicht nur fehleranfällig ist, sondern ihn vor allem demotiviert, auch wenn er einräumt, dass sich derartige Abläufe dennoch auch im Kleinen in seine gegenwärtige Tätigkeit „einschleichen" (Z. 88 und Z. 85-97). Die Sequenz beendet der Befragte mit der Konklusion, dass er schon seit jeher nach einem Arbeitsumfeld sucht, in welchem er „fünfzig, sechzig Prozent" (Z. 99) frei agieren kann.

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass der Befragte seine persönlichen Ansprüche an ein möglichst freies Arbeitsumfeld verbalisieren sowie reflektieren kann und aufgrund des motivierenden Effekts für die eigene Bewältigung der Arbeit bewusst ausgestaltet, indem er proaktiv dafür sorgt, dass sein Arbeitsumfeld (auch wenn ein freies Arbeiten im Allgemeinen seiner Branche entspricht) diesen Anforderungen auch gerecht wird. Des Weiteren fokussiert der Befragte sowohl die strukturelle Komponente (den Freiheitsgrad, den Prozesse oder Strukturen bieten) als auch die soziale Komponente (das Team) des Arbeitsumfeldes, weshalb für ihn beide Aspekte bei der Bewältigung seiner Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Dementsprechend deutet die Sequenz darauf hin, dass es für ihn nicht nur um (Handlungs-)Freiräume geht, die sich prozessgebunden eröffnen und Mitspracherechte, bzw. Veränderungsmöglichkeiten, die sich bieten, sondern auch um das soziale Arbeitsumfeld, das er motivieren kann und in Kooperation seine Arbeit bewältigen kann.

Herr Herbst, Z. 43-92

I: ja kannst du denn deine eigenen ideen und vorschläge einbringen, die du entwickelst?
alsooo *2* also letztes jahr war des noch SO, da konnt´ ich, da konnt´ ich ** DOch a bissle mitbestimmen ** jetzt momentan durch die umstrukturierung der firma is´ des halt seeehr, sehr eingefahren geworden, also diese situation * und * da hat ma´ jetzt net so wirklich viel mitspracherecht * weil=s zum großen teil einfach NUR um=s geld geht ** so fühlt ma´ sich *2* ma fühlt sich net irgendwie ** wie * ´n teil von dem GANzen, so ** zu teamwork irgendwie * sondern ma´ fühlt sich einfach nur ** wie so=n außenseiter *2* und des *1* is halt, was die ganze sache dann in=s NEgative licht rückt einfach auch
I: wenig mensch und viel profit
JAAAA, ja ** so * so muss ma´ sich des im moment irgendwie vorstellen
I: mhh
also so FÜhl ich mich irgendwie
I: du hast gesagt, letztes jahr war=s besser, worauf führst du des denn zurück?
2 äääähm *4* ähh, LETztes jahr iss=es noch sehr unstrukturiert gelaufen *2* alsoo * also jetzt versuchen wir, struktur reinzubringen *2* uuund dadurch dass wir struktur

reinbringen, fallen halt auch sehr, fällt halt auch mal leichter auf, dass wir * schonma´ jetzt net so produktiv an diesem TAAge arbeitest, an dem tag x, y, z, ja * und DES war halt dieses, dieses/diese FREIheit, wo ma´ im letzten jahr hatte, dass ma´ mal sagen konnte, ma HAT ja auch ma´ nen schlechten tag ** und * wir, wir sind ja in der edv branche, ja / und da muss ma´ ma / ich weiß net, des is´ wie, wenn ma=n schlechten tag halt einfach hat, dann arbeit´ ma´ halt produktiv auch weng weniger
I: wie ein künstler
GENAAU * wie ein künstler halt auch * ma´ is ja/ma´ SCHAfft ja auch irgendwie ´ne tätigkeit oder so und einmaal macht ma´ des a wengle BEsser, maal a wengle schlechter, und manchmal macht ma´ weng länger und maanchmal auch wengle kürzer und des/ DIEse möglichkeit war * war letztes jahr noch SEHr gegeben, dass ma´ sich ja FORTbilden konnte und im moment iss=es ja auch nur so wie * des NACKTE überLEben sag´ ich einfach ma´ *2* du musst halt schauen, dass du mit deiner arbeit fertich wirst * sonst ** sonst kommst du halt net pünktlich raus und wenn du ma´ irgendwie ** a priVAtes gespräch mal so zwischenmenschlich führen willst *4* ääh ** iss=es teilweise halt net so richtig möglich mehr, ja
I: mhh
muss ich ma´ sagen, weil die zeit halt teilweise net da is´, weil jeder die zeiten relativ genau buchen muss und jeder halt ** auch irgendwooo * kosteneffizient arbeiten muss *3* ich mein´ für mich iss=es schon klar, dass sowas wichtich is´, ne * ich hab davor auch in firmen gearbeitet, wo ich * nur reine produktion gemacht hab´, wo du stückzahlen schaffen musstest und so weiter, aber ich deeenk´, äh * da wir ja jetzt *3* net nach stunden bezahlt werden ** sondern * äähhh * a OFFenes * äh, zeitschema von der arbeitszeit her haben ** eigentlich * is´ des für mich net ange/ also find´ ich des net gerechtfertigt einfach

Die Erzählsequenz wird eingeleitet durch die Frage der Interviewenden, ob der Befragte eigene Ideen und Vorschläge einbringt, die er entwickelt hat. Daraufhin stellt er die Proposition auf, dass es im vergangenen Jahr möglich war, sich einzubringen und Ideen umzusetzen, was er darauf zurückführt, dass er Möglichkeiten der Mitbestimmung hatte, die jetzt aufgrund der Umstrukturierung in der Firma nicht mehr vorhanden sind. In der Elaboration, die größtenteils im Modus der Erzählung erfolgt, kontrastiert der Befragte im Erzählverlauf diese beiden Situationen. Demnach war die Situation vor einem Jahr davon bestimmt, dass es „unstrukturiert" (Z. 63) gelaufen ist. Diese Unstrukturiertheit differenziert er im Verlauf der Sequenz, indem er sie dahingehend beschreibt, dass er die Freiheit hatte, einen Tag auch einmal weniger produktiv, bzw. unproduktiv sein zu können, was er als unbedingt erforderlich für die Arbeit in der IT-Branche ansieht (Z. 66-70), weil er diese mit der eines „Künstler[s]" (Z. 74) gleichsetzt, der in unterschiedlicher Intensität und Qualität seine „Leistung" erbringt. Dem gegenüber stellt er die gegenwärtige Situation, die davon geprägt ist, dass sie „jetzt versuchen ... Struktur reinzubringen" (Z. 64), was dazu führt, dass es „eben auch mal leichter auf[fällt]" (Z.

65), dass unproduktive Phasen vorkommen. Diese Phasen der Unproduktivität lassen sich so deuten, dass es weniger darum geht, dass der Befragte Leerlauf in der Bewältigung der Arbeit hat, sondern vielmehr die Freiheit hat, „nicht so produktiv" (Z. 66), also nicht so leistungsfähig zu sein und sich damit auch mal einen „schlechten Tag" (Z. 68) erlauben zu können. Diese Bedingung formuliert der Befragte aber nicht als individuell für ihn geltend, sondern erkennt das als eine Branchenbesonderheit („wir sind ja in der EDV-Branche" (Z. 68)) und generalisiert damit, dass alle Mitarbeitenden der IT, d.h. jeder-„man einen schlechten Tag" (Z. 69) haben kann und dann „arbeitet man eben auch produktiv ein bisschen weniger" (Z. 69-70). Die Interviewende wirft in diesem Zusammenhang die Arbeit eines Künstlers als beispielhaftes Äquivalent zu der vom Befragten beschriebenen Ausgestaltung der Arbeit ein, was der Befragte validiert und fortfolgend elaboriert, dass „man ja auch irgendwie eine Tätigkeit [schafft]" (Z. 74-75), die in der Qualität und der Tagesform unterschiedlich ist. Auffallend ist in diesem Kontext die vom Befragten angeführte Zwischenkonklusion, denn eine so beschriebene Arbeitsweise, die der eines Künstlers ähnelt, wird in der Phase der Unstrukturiertheit in der Vergangenheit nicht nur als „sehr gegeben" (Z. 77) bezeichnet, sondern auch daran geknüpft, „dass man sich fortbilden konnte" (Z. 77). Demzufolge stellt der Befragte einen Zusammenhang her zwischen einer in der Leistung und Qualität schwankenden Arbeit und dem Anspruch, sich weiterzubilden. Das wird so interpretiert, dass der Befragte im Rahmen dieser schwankenden Arbeitsleistung oder -qualität über Freiräume verfügen konnte, innerhalb derer er die Zeit hatte, sich mit Weiterbildungsthemen zu beschäftigen und damit in diesem Zeitraum auch nicht-operative Arbeit zu erledigen. Die gegenwärtige Situation kontrastiert der Befragte stattdessen als das „das nackte Überleben" (Z. 78), was er auch darauf zurückzuführt, dass die Zeit für solche Weiterbildungsthemen fehlt und stattdessen die Erledigung operativer Aufgaben oberste Priorität hat. Das wird so verstanden, dass der Befragte ein Kontingent an Arbeitszeit für Lernen und Weiterbildung als notwendig erachtet, um sich schließlich in die Arbeit einbringen zu können. Auf diese Weise führt der Befragte strukturelle Faktoren an, die er als vorausgesetzt für sein (freies) Handeln im Arbeitsumfeld anführt. Daran knüpft er die Anschlussproposition, dass sich geringe zeitliche Freiräume abträglich auf die Kommunikation zu privaten Themen im Kollegenkreis auswirken, und hebt die

Bedeutung dessen für ihn hervor, indem er klarstellt: „muss ich mal sagen“ (Z. 86). Weiterführend differenziert er, dass zeitliche Freiräume aus dem Grund nicht zur Verfügung stehen, weil Zeiten „relativ genau gebucht“ (Z. 86-87) werden müssen, da jeder Mitarbeitende sicherstellen muss, „kosteneffizient“ (Z. 87) zu arbeiten. Dabei räumt er ein, dass es „für mich schon klar [ist], dass so etwas wichtig ist“ (Z. 88) und exemplifiziert, dass er auch in anderen Firmen in Produktionsbereichen gearbeitet hatte und die Arbeit kennt, bei der „du Stückzahlen schaffen musstest“ (Z. 89), sodass deutlich wird, dass er die genaue Zeitbuchung mit einer produktionsbasierten Arbeit gleichsetzt. Daraus schlussfolgert er aber, dass er ja nicht „nach Stunden bezahlt“ (Z. 90) werde und damit für die eigene Art der Arbeit ein offenes (und damit gegensätzliches) Arbeitszeitschema als eher „gerechtfertigt“ (Z. 92) ansieht. Infolgedessen bringt der Befragte im Hinblick auf die Bedeutung eines freien Arbeitsumfeldes die betriebliche Ausrichtung an ökonomischen Gesichtspunkten mit den strukturellen Gegebenheiten in Zusammenhang und hebt hervor, in welcher Weise diese Gegebenheiten Möglichkeiten für die Entwicklung eines freien Arbeitsumfeldes schaffen.

Die analysierte Sequenz gibt Aufschluss über die strukturellen Anforderungen, die der Befragte an die Ausgestaltung seines Arbeitsumfeldes stellt und macht gleichermaßen deutlich, dass der Befragte damit auch eine bestimmte Art der Bewältigung der Arbeit verknüpft. Im Zuge dessen greift er die Gegensätze der „Strukturiertheit“ und der „Unstrukturiertheit“ auf, wobei er ein unstrukturiertes Arbeitsumfeld als ein freies Arbeitsumfeld beschreibt, welches in einem offenen Arbeitszeitschema unproduktive Phasen und Lernzeiten ermöglicht, während ein strukturiertes Arbeitsumfeld die Erledigung operativer Aufgaben und die Einhaltung von Kosten fokussiert.

Insofern ist das vom Befragten als „unstrukturiert“ beschriebene Arbeitsumfeld nicht als chaotisch, sondern vielmehr im Sinne eines freien Arbeitsumfeldes zu verstehen, das mehr individuelle Handlungsspielräume und ein offenes Zeitschema ermöglichen.

Herr Winter, Z. 1-53 und Z. 514-519

I: was schätzt du denn an deinem arbeitsplatz?
3 was ich schätze *6* dass ich eigentlich im großen und ganzen recht selbstständich arbeiten kann * dass mir keiner auf die finger schaut ** und hier und da und hopp ** weil des is´ eigentlich was, was mir *2* was mir schon positiv auffällt
I: mhh ** und führst du des jetzt so besonders auf deinen arbeitsplatz zurück oder auf etwas anderes?
5 hhhhhhhmmm * also ich würde SAGen * dass des eigentlich mehr als desinteresse von oben kommt, dass ich selbstständich arbeit´ alsooo ** ich würdeee sagen, selbstständich arbeiten und selbstständich arbeiten sind zwei paar stiefel * es gibt die, die selbstständich arbeiten, weil sie=s net können und es gibt halt die, die es halt dann machen, weil sie * eigentlich ka anleitung kriegen, ne **
I: ja
weil * wenn ich drei stunden nix zu tun hab´, dann sitz´ ich halt drei stunden da und mach´ halt nix, nee ** und dann MUSS es desinteresse sein, dass ich selbstständich arbeit´, was anderes kann des gar net sein
I: hast du denn schon=mal selber vorschläge gemacht, wie du eure arbeitssituation oder euer arbeitsumfeld verbessern könntest?
** nee, hat=s noch ka gelegenheit dazu ge=m, s=interessiert sich auch keiner * es gibt ja kein kein geSPRÄchsansatz
I: mhh, also hättest du theoretisch ideen aber du hast so den eindruck, keiner will=s hören oder?
** das wär´ ja, so kann man=s eigentlich ausdrücken * man gewinnt den eindruck, es interessiert eigentlich gar keinen, wie du dei´ arbeit machst ** hauptsach´ sie is´ überhaupt gemacht
I: mh *4* und woorauf läuft=s jetzt bei dir raus, du hast gesagt man kann SO selbstständig arbeiten und SO * arbeitest du jetzt selbstständig in der form, dass du halt so vor dich hin machst und keinen juckt=s oder iss=es schon soo, dass duu dir deine eignen ziele setzen kannst, deine eigenen anforderungen setzen kannst
na gut, ich muss mir meine * meine ziele scho´ selber stecken, weil * weil ich hab ja scho´ meine vorgaben und die müssen dann fertig werden * nur WIE ich des dann mach´ ** is´ ganz allein mein problem ** aber ob ich jetzt hergeh´ und sag´ ich mach´ des eine ticket zuerscht und des andere danach * daaa * redet mir gar keiner rein, von daher * muss ich auf jeden fall feststellen, wie ich arbeit´
I: is´ das positiv?
im großen und ganzen eigentlich schon, weil ich halt auch mal hergehen kann und sagen kann * da hab´ ich jetzt kein bock drauf, des zu machen, jetzt mach´ ich erscht was anderes * und des mach ich dann später * oder * pass auf, wennst irgendwo mal hängst und sagst * du * musst jetzt einfach mal was anderes machen, weil du kommst da net weiter ne, dann fängst nachher nochmal neu an ** ich mein´ * von der seite is´ des natürlich schon positiv (...)
I: uuund wie kommst du damit zurecht, dass du dich in diesem * feld frei entscheiden kannst? Is´ das für dich eher positiv, oder hättest du gerne mal jemanden, mit dem du das besprechen kannst
2 also * grundsätzlich iss=es auf jeden fall positiv, weil ich bin schon eigentlich der grundsätzlich * eigenverantwortlich arbeiten WILL und auch KANN

Die Einstiegsfrage durch die Interviewende ist erzählgenerierend, wird jedoch anhand einer knapp formulierten Proposition des Befragten beantwortet, indem er angibt, eine selbstständige Arbeitsweise zu schätzen, bei der ihm „keiner auf die Finger schaut" (Z. 4). Um das Gespräch zu diesem Thema inhaltlich weiterführen zu können, stellt die Interviewende die immanente Nachfrage, worauf der Befragte das zurückführt. Für die Antwort benötigt er eine lange Pause des Nachdenkens, bevor er differenziert, dass seine selbstständige Arbeitsweise „mehr als Desinteresse von oben" (Z. 10-11) aufzufassen ist, denn „selbstständig arbeiten und selbstständig arbeiten sind zwei Paar Stiefel, es gibt die, die selbstständig arbeiten, weil sie es ... können und es gibt eben die, die es dann machen, weil sie eigentlich keine Anleitung kriegen" (Z. 12-14). In der Weise lässt sich die von ihm skizzierte selbstständige Arbeitsweise als Resultat einer fehlenden Führung, bzw. einer Führungslosigkeit interpretieren, da das wahrgenommene Desinteresse gleichgesetzt werden kann mit dem Fehlen von „Anleitung". Der Befragte elaboriert das weiterführend, indem er exemplifizierend darlegt, dass eine dreistündige Arbeitspause nicht bemerkt wird, sodass er daraus schließt, dass „es Desinteresse sein [muss], dass ich selbstständig arbeite, was anderes kann das gar nicht sein" (Z. 19-20). In dieser Aussage dokumentiert sich, dass das vom Befragten in den Raum gestellte „Desinteresse" insofern eine Ableitung seiner Eindrücke bildet, die er aus seinen gegenwärtigen Erfahrungen und Beobachtungen schließt.

Daran anknüpfend formuliert die Interviewende die Frage, ob der Befragte schon einmal Vorschläge zur Verbesserung der Arbeitssituation, bzw. des Arbeitsumfeldes gemacht hat, was er mit einer Anschlussproposition beantwortet, die die vorangehende Proposition in diesem Kontext verifiziert („nein, hat es noch keine Gelegenheit dazu gegeben, es interessiert sich auch keiner, es gibt ja keinen Gesprächsansatz" (Z. 25-26)). Auf die immanente Nachfrage, ob der Befragte keine Ideen hat oder ob es keinen interessiert, verifiziert er, dass seine Ideen keiner hören will und formuliert eine Zwischenkonklusion: „man gewinnt eigentlich den Eindruck, es interessiert eigentlich gar keinen, wie du deine Arbeit machst, Hauptsache sie ist überhaupt gemacht" (Z. 31-33). Nach einer Unterbrechung paraphrasiert die Interviewende die zu Anfang formulierte Proposition und stellt die immanente Nachfrage, ob das auch mit einer selbstgesteuerten und selbstorganisierten Ausgestaltung der Arbeit verbunden ist (Z.

35-38). Darauf antwortet der Befragte, dass er sich die Ziele und die Art und Weise der Zielerreichung „selber stecken“ (Z. 40) kann und bezeichnet das als „ganz allein mein Problem“ (Z. 42), in das ihm „gar keiner [reinredet]“ (Z. 43). Auf die Frage, ob er das positiv sieht, bewertet er es als „im Großen und Ganzen“ (Z. 48) positiv und führt exemplifizierend aus, dass er die Reihenfolge seiner Aufgaben selbst bestimmen kann.

Auf die Frage der Interviewenden, wie der Befragte damit zurechtkommt, seine Arbeit selbstgesteuert und selbstorganisiert zu bewältigen, antwortet er mit der Proposition, dass er das positiv bewertet und sich „grundsätzlich“ (Z. 518, Z. 519) als jemanden versteht, der „eigenverantwortlich arbeiten will und kann“ (Z. 519). Diese Sequenz belegt, dass der Befragte sowohl dazu bereit ist, seine Arbeit selbstorganisiert zu bewältigen als auch aus seiner Sicht über die hierfür erforderlichen Fähigkeiten, bzw. Voraussetzungen zu verfügen. Diesbezüglich fällt die wiederholte Verwendung des Wortes „grundsätzlich“ auf, was so gedeutet werden kann, dass der Befragte es im Sinne eines allgemein geltenden Aspekts beschreibt, um hervorzuheben, dass er womöglich ungeachtet des von ihm beschriebenen (gegenwärtigen) Arbeitskontextes dazu bereit und in der Lage ist.

In den analysierten Sequenzen dokumentiert sich die Einstellung des Befragten zum Einfluss der Führungskraft auf seine Arbeitstätigkeit, denn er macht auf der einen Seite deutlich, dass er die Bereitschaft und die aus seiner Sicht erforderlichen Fähigkeiten dazu hat, eigenverantwortlich und selbstgesteuert die Arbeit zu bewältigen, jedoch lässt sich gleichermaßen erkennen, dass diese Delegation nicht wie in seinem Fall das Resultat eines „Desinteresses“, d.h. einer Gleichgültigkeit seiner Führungs-kraft gegenüber seiner Person und seiner Arbeit darstellen, sondern stattdessen bewusst übertragen werden. Auch wenn der Befragte es nicht explizit verbalisiert, können die Äußerungen so interpretiert werden, dass er eine Bewertung des Arbeitsumfeldes im Wesentlichen vom Führungsaspekt abhängig macht, was darauf gestützt werden kann, dass er nicht nur eine fehlende Anleitung in diesem Kontext thematisiert, sondern ebenso eine mangelnde Auseinandersetzung seiner Führungskraft mit seiner Arbeit anführt („dass du halt so vor dich hin machst und keinen juckt es“ (Z. 36-37)). Insofern wird die Führungskraft als Instanz begriffen, die aus der Sicht des Befragten das Arbeitsumfeld aussteuert und ausgestaltet, sodass

die Bewertung der persönlichen Freiheitsgrade im Arbeitsumfeld hauptsächlich an den Freiräumen gespiegelt werden, welche die Führungskraft bietet, wobei es dem Befragten darauf ankommt, ob diese bewusst gewährt wird oder Resultat von Führungslosigkeit ist.

Alle analysierten Schlüsselsequenzen deuten darauf hin, dass die Befragten einem möglichst freien Arbeitsumfeld eine hohe Bedeutung beimessen. Das bedeutet, auf der einen Seite wird der Anspruch geteilt, über möglichst große Handlungsspielräume, ein großes Maß an Eigenverantwortlichkeit und eine selbstbestimmte Planung und Ausführung der Arbeit zu verfügen. Auf der anderen Seite wird die individuelle Beschaffenheit und Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes auf diesen Aspekt hin reflektiert, was darin mündet, dass die Befragten abschätzen, ob und wie frei ihr Arbeitsumfeld jeweils ist.

In der vergleichenden Gegenüberstellung der Schlüsselsequenzen zu diesem Aspekt zeigen sich jedoch zwei wesentliche Unterschiede. Zunächst fällt auf, dass die Befragten die Beschaffenheit ihres Arbeitsumfeldes im Hinblick auf den reflektierten Freiheitsgrad gänzlich unterschiedlich einschätzen, auch wenn alle Befragten derselben Organisationseinheit, bzw. Abteilung zugeordnet sind und dementsprechend denselben betrieblichen Prozessen und Strukturen unterliegen. Der einzige Faktor, der abweichend ist, sind die Führungskräfte der Befragten. Infolgedessen schätzt der Befragte Sommer sein Arbeitsumfeld als äußerst frei ein und begründet das mit strukturellen ebenso wie mit sozialen Bedingungen, die zu einem eigenverantwortlichen Arbeitshandeln beitragen, bzw. es ermöglichen. Der Befragte Winter schätzt seine Arbeit zwar ebenfalls als frei ein, d.h. er verfügt über eine ausgeprägte Selbstbestimmung und eigenverantwortliche Arbeitsweise, jedoch fasst er das als Resultat von Führungslosigkeit auf, weshalb ein freies Arbeiten als ein mutmaßlich „beiläufiger Nebeneffekt“ von fehlender Führung verstanden wird, sodass es sich eher ergibt und nicht bewusst dahingehend ausgestaltet ist. Der Befragte Herbst nimmt dagegen trotz der gleichen Abteilungszugehörigkeit sein Arbeitsumfeld als weniger frei wahr und erkennt dabei eine Veränderung hin zu einem gestiegenen Produktivitätsdruck und steigenden Anforderungen, operative Aufgaben priorisiert zu erledigen und im Wesentlichen effizient zu arbeiten, weshalb sich diese Einschätzung deutlich vom Eindruck der beiden anderen Befragten abhebt.

Darüber hinaus fällt in der vergleichenden Analyse auf, dass die Befragten in unterschiedlicher Weise in ihrem Arbeitsumfeld im Hinblick auf den wahrgenommenen Freiheitsgrad agieren, denn der Befragte Sommer, der einem freien Arbeitsumfeld eine sehr hohe Priorität beimisst, lässt auf ein selbstbestimmtes und proaktives Handeln in diesem Zusammenhang schließen, da er sein Arbeitsumfeld bewusst verändert hat (auch wenn der Schritt von ihm als unbequem eingeschätzt wird), um die erwarteten Freiheiten und Handlungsspielräume zu erlangen, sodass sich darin ein selbstbestimmtes und zielführendes Handeln dokumentiert. Im Gegensatz dazu dokumentiert sich in den Äußerungen der Befragten Herbst und Winter ein reagierendes, bzw. reaktives Handlungsmuster, da die Befragten in beiden Fällen zwar die Ausgestaltung ihres Arbeitsumfeldes im Hinblick darauf reflektieren, jedoch keine Handlungsfolgen für sich daraus ableiten oder aktiv Maßnahmen ergreifen, um dieses Ziel zu erreichen. Folglich reflektieren beide Befragten zwar ihr Arbeitsumfeld daraufhin, ob ihnen Freiheiten und erweiterte Handlungsspielräume in ihrem Arbeitsumfeld zur Verfügung stehen, jedoch ziehen die Befragten keine Konsequenzen daraus und reagieren damit stattdessen auf die Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes und mögliche Veränderungen im Zuge dessen. Das wird besonders deutlich in der Sequenz des Befragten Herbst, der die beiden konträren Situationen der „Unstrukturiertheit“ und der „Strukturiertheit“ einander gegenüberstellt und aus dieser Reflexion für sich Möglichkeiten oder Gelegenheiten miteinander vergleicht, die sich für ihn darin ergeben, sodass er das Arbeitsumfeld nicht aktiv gestaltet oder verändert, sondern stattdessen Bedingungen als gegeben darstellt, aus denen er Handlungsmöglichkeiten ableitet.

Führung

Herr Sommer, Z. 316-330 und Z. 332-341

I: und inwiefern wirkt da ihr vorgesetzter auf ihre arbeit ein?

mein direkter vorgesetzter wirkt dahingehend darauf ein, dass er natürlich * mein erster ansprechpartner is´, wenn ICH jetzt ins wanken komme, wenn ich merke, ich bin mir da unsicher, und er is‘ natürlich auch letztendlich derjenige, der mich da auch in die schranken weist, wenn ich vielleicht doch mal ´nen schritt zu weit gehen sollte ODER auch mal sagt, da musst du mehr pushen, wo ich mal `nen schritt zu KURz gehen sollte, also von daher * iss=er für mich schon ´ne wichtige person * weil ich mich an ihm auch orientieren kann * er bringt auch die nötige erfahrung mit, um da gezielt uns auch wieder in die spur zu bringen, also es is´ schon so, dass man irgendwann mal losläuft und sagt, ja das funktioniert, rennt natürlich vor die wand, ok, die erfahrung muss ma´ SELber erstmal machen, ganz klar ** aaaber * es gibt auch themen, da können wir uns das eben nicht erlauben und da

werden wir auch auf die spur gebracht und da * iss=es auch notwendig, da noch so=n * zweites meinungsbild mit dazu zu haben, was einen so=n bisschen FÜHRT, bis man dann wirklich von der hand gelassen wird
I: beurteilen sie das dann als positiv oder haben sie hätten manchmal lieber mehr freiheiten? also ich persönlich * BRAUche * teilweise so ´ne füüührung * und empfinde es als positiv, weil ich * würde mir auch persönlich immer den raum NEHmen, wenn ich ihn brauche, also wenn ich das gefühl habe, ich werde ZU ARG reglementiert ** oder ich * ich kann mich dort ** nicht entfalten, um es mit den worten mal zu sagen, würde ich natürlich auch das gespräch mit meinem vorgesetzten suchen und sagen, also pass auf, an DER stelle WÜNschte ich mir einfach etwas mehr FREIraum, du musst das vertrauen in mich haben, dass das auch positiv geführt wird * lass mich auch mal * einfach laufen, das würde ich dann schon so * ihm rüber bringen

An dieser Stelle im Gesprächsverlauf wird die Führungskraft zum ersten Mal von der Interviewenden ins Gespräch gebracht mit der Frage danach, inwiefern sie auf die Arbeit des Befragten einwirkt (Z. 316). Diese Frage schließt an die Elaboration des Befragten über das Ausmaß seiner Verantwortlichkeit in der Bewältigung der Arbeit an. Herr Sommer antwortet auf die Frage beschreibend, indem er auf die Rolle seiner Führungskraft in der Arbeit eingeht und sie einerseits als „erste[n] Ansprechpartner" (Z. 319) bezeichnet, die bei Unsicherheiten beratend oder auch reglementierend („in die Schranken weist" (Z. 320-321)) aktiv wird. Andererseits wird sie als jemand charakterisiert, der „mal sagt, da musst du auch mehr pushen, wo ich mal einen Schritt zu kurz gehen sollte" (Z. 322), sodass die Führungskraft in der Bewältigung der Arbeit als „eine wichtige Person" (Z. 323) vom Befragten bezeichnet wird. In der weiteren Elaboration deutet der Befragte an, dass seine Führungskraft die „nötige Erfahrung" (Z. 324) für die Ausführung ihrer Rolle mitbringt, differenziert aber auch, dass trotz der Führungsrolle Freiheiten in der Bewältigung der Arbeit für ihn bestehen bleiben müssen, denn bestimmte Erfahrungen „muss man selber erstmal machen" (Z. 326). In der Beschreibung der Führungsrolle dokumentiert sich insofern ein Ideal von einer optimalen Führung aus der Sicht des Befragten, die als eine Gratwanderung zwischen Lenkung, bzw. Eingrenzung auf der einen Seite und Freiheiten und Handlungsspielräumen auf der anderen Seite aufgefasst wird. Der Befragte beendet die Sequenz mit der Konklusion, dass er seine Führungskraft als wichtige Instanz betrachtet, die ihm eine zweite Perspektive aufzeigt und ihn dabei so lange führt, bzw. lenkt, „bis man dann wirklich von der Hand gelassen wird" (Z. 329-330). Die daran anschließende Sequenz knüpft daran thematisch an, indem die Interviewende die Nachfrage stellt, ob der Befragte

das als positiv empfindet. Danach folgt die Anschlussproposition des Befragten, der genau diese Art der Führung als optimal für sich begreift und das argumentativ elaboriert, indem er darauf verweist, dass er das auch von seiner Führungskraft einfordern würde, wenn das nicht gegeben ist. In der Konklusion resümiert der Befragte, dass er diesen Freiraum von seiner Führungskraft auch ausdrücklich erwartet.

In diesen beiden zusammenhängenden Schlüsselsequenzen dokumentieren sich die Bedeutung der Führungskraft für den Befragten sowie seine individuellen Anforderungen an eine Führung, die ihn in der Bewältigung seiner Arbeit möglichst unterstützt und voranbringt. Dabei wird deutlich, dass sich das für den Befragten in einem Kontinuum von einer Lenkung bis zum Freiraum abspielt, wobei die individuelle Führung jeweils situationsbezogen von der Führungskraft reflektiert und ausgestaltet werden muss. Insofern zeigt sich, dass ein Eingreifen oder eine Lenkung für den Befragten hauptsächlich situationsbezogen einzusetzen sind, weshalb Führung aus der Sicht von Herrn Sommer in der Regel Freiraum gewähren sollte, der dazu führt, dass er Erfahrungen machen kann, die ihn in der Bewältigung seiner Arbeit fördern. Das lässt sich so interpretieren, dass Führung aus der Sicht des Befragten am besten in der Bewältigung der Arbeit unterstützt, wenn sie es ihm als Mitarbeitenden gewährt, Erfahrungen selbst zu machen und damit ein Erfahrungslernen ermöglicht, bzw. mit vorantreibt. Darüber hinaus dokumentiert sich in der Sequenz eine proaktive Ausgestaltung des Führungsverhältnisses durch den Befragten, indem dieser es als selbstverständlich bezeichnet, die von ihm präferierte Führungsweise seiner Führungskraft mitzuteilen und seine persönlichen Ansprüche daran gegebenenfalls einzubringen, bzw. einzufordern, solange diese nicht eingetreten ist. Infolgedessen lässt sich der Umgang des Befragten mit der Führungskraft als agierend auffassen, da er die von ihm präferierte Führung aktiv einfordert.

Herr Herbst, Z. 522 – 579

I: aber hineinversetzen alleine hilft dir ja nicht weiter, also * es muss ja auch kommuniziert werden untereinander

ähm, genau * das müsste er im endeffekt machen * ähm ** was heißt perfekter vorgesetzter, ich hab´ davor bei ´ner firma gearbeitet, zweimann betrieb, ich und mein chef * wir waren auch per du, also es muss auch net immer auf sie hinausgehen, ja * des will ich jetzt net unbedingt, ja * aber du HAST du die wortwahl einfach gemerkt, ja, des is der chef * der hat vielleicht mal g´sagt, des is´ mist * oder * du bist a´aff´ oder so * aber da war´n mer dann privat, da ham wer=n bier getrunken * des is´ was ganz anderes ** in der MITTagspause

hab´ ich damit vielleicht auch weniger=n problem * aber IM büro, IM geschäfts ** bereich ** ja * erwarte ich ** ´ne klare wortwahl * und erWARte ich vielleicht auch ´ne etwas HÄRtere führung * und erWARte ich auch von vorgesetzten, dass wenn er merkt * die eine person ** ich bin zum beispiel=n mensch, deswegen ich kann mich da gut beschreiben, ich bin=n mensch ** ich brauch a weng druck * geb´ ich offen und ehrlich zu ** und des muss=n vorgesetzter erkennen * die persönlichkeit, die kann ma´ komplett alleine laufen lassen und DIE persönlichkeit braucht HILfe, der muss ma irgendwie wie gehhilfen geben * nennen wir=s mal so * und dafür ** iss=n vorgesetzter da * ne gewisse überWAchung der arbeit vorzunehmen, und dann zu sehen * die persönlichkeit eines menschen einschätzen zu können * und zu sagen ** ok ** der * der braucht druck einfach und dann den druck auch abfordern
I: aber wenn du sagst, du brauchst druck, dann kommt mir das so vor, dass wenn du zu viele freiräume hättest, du nicht wirklich gut damit zurechtkommen würdest, weil dir ja dann keiner druck machen KANN
6 mh ** stimmt, des is´ weng so a kleiner widerspruch in der sache, ja mh *4*
I: naja, es kommt ja auch drauf an, es gibt leute, die sagen, zu viel freiraum is´ nichts für mich, ich BRAUCH meinen weg und wenn ich das SELber entscheiden kann, ob ich rechts oder links abbiege, dann fühl ich mich irgendwann verloren, dann fehlt mir der zug dahinter guut *4* dann JA ** also ich brauch einen GROben weg vorgegeben, dann brauch ich aber freiraum (LACHEN)
I: also quasi das ziel aufgezeigt, den rest möchtest du aber alleine machen
GENau * richtig ** ich brauch´ ´ne führungskraft, die mir sagt * DAhin woll=mer, DAhin müss=mer * ja * und dann ZWISchendrin * mir druck macht * du bist aber erst da, ey, was soll=n des und net des irgendwie hintenrum macht, dass er im endeffekt des nur so aufschreibt in sei´m büchchen * in sei´m stillen kämmerlein und nach´m halben jahr im endeffekt jaaa, du kriegst dei´ gehaltserhöhung jetzt NET, weil du hast des und des nie gemacht ** sondern einfach zu sagen, hey, jetzt hab´ ich mir des mal angeguckt, B, hast scho´ wieder mist gemacht, oder wie auch immer ** und da halt * wirklich auf den menschen auch eingehen * zu zeigen, pass auf ** ich * bin der vorgesetzte, ich * will dir helfen, dich weiterzuentwickeln, vielleicht mit a bisschen gewalt auch
I: also eher als eine art begleitung?
JA * begleitperson auch *3* andere leute brauchen des vielleicht net so, vielleicht brauch´ ich des nach ´ner gewissen zeit auch nimmer * vielleicht brauch ich des auch manch/nur sagen wir mal alle zwei wochen, dass ich ´ne begleitperson brauch, die mir mal hilft * oder wenn man mal schlecht gelaunt is´, oder so *1* ähh privat probleme hat oder irgendwas * DANN denkt ma/DANN braucht ma´ auch mal ab und zu jemanden, der sacht, ey kommt, geht scho´, oder komm, komm ich helf dir mal schnell oder so * und * sowas erwartet ma´ einfach
I: und das fehlt dir
das fehlt komplett, ja

Die Interviewende stellt eine immanente Nachfrage zur Elaboration der vorangegangenen Sequenz, in welcher der Befragte Stellung zu seinen Erwartungen an seine Führungskraft nimmt, indem sie nachhakt, dass es nicht hilfreich ist, sich lediglich in die Führungskraft hineinzuversetzen, da es auch der Kommunikation miteinander bedarf. Der Befragte verifiziert diese Ansicht und kehrt thematisch wieder zur Ausgangsfrage

zurück, was für ihn ein „perfekter Vorgesetzter“ (Z. 525-526) ist. Daran schließt er als kontrastierendes Beispiel seine Wahrnehmung zu seinem ehemaligen Vorgesetzten im „Zwei-Mann-Betrieb“ (Z. 526) an, bei dem die erforderliche Trennung von Beruflichem und Privatem und damit eine Abgrenzung durch die damit verbundene „Wortwahl“ (Z. 528) besser funktioniert hat. In der daran anschließenden Konklusion dokumentiert sich, dass der Befragte mit einer gelungenen Trennung die Autorität seiner Führungskraft für sich selbst rechtfertigt, denn eine für ihn ideale Führungskraft erfüllt seine Erwartungen und grenzt sich über eine „klare Wortwahl“ (Z. 532) von ihm als Mitarbeitenden ab. Das wird so interpretiert, dass die Führungskraft durch die Erfüllung dieser Erwartungen für den Befragten an Glaubwürdigkeit gewinnt.

Der Befragte stellt eine Anschlussproposition im Rahmen der Elaboration zu seinen Erwartungen an die Führungsrolle, die darin besteht, dass er eine etwas „härtere“ Führung benötigt. In der daran anschließenden Elaboration schreibt er der Führungskraft dabei die Aufgabe zu, ihre Mitarbeitenden danach einzuschätzen, welche Art der Führung sie brauchen, um diese dann konsequent anzuwenden. Dabei betont er in der Formulierung dieses Anspruches, dass es sich dabei um seine individuelle Einschätzung handelt. Das zeigt sich darin, dass er eine Zäsur vollzieht von der Perspektive auf die Führungskraft zur persönlichen Perspektive und seinen Bedürfnissen, die sich inhaltlich und im nicht zu Ende geführten Satz dokumentiert („und erwarte ich auch von dem Vorgesetzten, dass wenn er merkt, die eine Person, ich bin zum Beispiel ein Mensch ... ich brauche ein bisschen Druck“ (Z. 533-535)). Das rückt er weiter in den Fokus, indem er vier Nebensätze nacheinander immer mit „ich“ einleitet (Z. 534-535) und schließlich wieder eine Zäsur vollzieht, indem er daran anschließt: „und das muss ein Vorgesetzter erkennen“ (Z. 535-536) und damit seine Proposition weiter elaboriert. Daraufhin kontrastiert er zwei mögliche Fälle in der Führung eines Mitarbeitenden: „die Person ... kann man komplett allein laufen lassen und die Persönlichkeit braucht Hilfe, der muss man Gehhilfen geben“ (Z. 536-537). So fordert der Befragte, dass die Führungskraft in seinem Fall eine „gewisse Überwachung der Arbeit“ (Z. 538) vornehmen soll, jedoch kann in der weiterführenden Interpretation in Frage gestellt werden, ob er tatsächlich eine Überwachung der Arbeit verlangt, denn er elaboriert, dass die Führungskraft daraufhin „die Persönlichkeit eines Menschen [einschätzt] und zu sagen: Ok, der

braucht Druck“ (Z. 539-540). Infolgedessen könnte der Begriff der „Überwachung“ vielmehr so gedeutet werden, dass die Führungskraft sich mit dem Mitarbeitenden in der Bewältigung seiner Arbeit befasst, bzw. auseinandersetzt, um daraufhin (fundierte) Einschätzungen treffen zu können, welche Form der Führung der Mitarbeitende benötigt.

Die Interviewende konfrontiert den Befragten daraufhin mit einem Widerspruch, der sich im Rahmen des Gespräches aufgetan hat, denn auf der einen Seite fordert der Befragte, dass ihm seine Führungskraft Druck macht und ihn führt, bzw. leitet (z.B. Z. 63-70), während er auf der anderen Seite ein freies Arbeiten als wichtig für die Bewältigung seiner Arbeit ansieht (z.B. Z. 534-540). Der Befragte überlegt zunächst sehr lange und verifiziert schließlich diesen Widerspruch, schließt aber daran keine weitere Elaboration an. Um das Gespräch zu diesem Thema weiterführen zu können, führt die Interviewende weiter aus, dass manche Menschen mit zu viel Freiraum nicht zurechtkommen, weil sie sich möglicherweise „irgendwann verloren“ (Z. 550) fühlen. Der Befragte macht wiederum eine längere Pause bis zu seiner Antwort und differenziert dann, dass er einen groben Weg vorgegeben braucht, jedoch in der Erfüllung dieses Ziels Freiraum braucht (Z. 552-553). Die Antwort wird (erneut) von einem Lachen des Befragten begleitet, was möglicherweise als Unsicherheit interpretiert werden kann, welche sich aufgrund des offen artikulierten Widerspruchs eingestellt haben könnte. Nachdem die Interviewende die Antwort des Befragten paraphrasiert, um sicherzugehen, dass sie den Gehalt inhaltsgetreu aufgefasst hat, verifiziert er diesen („genau richtig“ (Z. 557)) und paraphrasiert seinerseits („ich brauche eine Führungskraft, die mir sagt: dahin wollen wir, dahin müssen wir und dann zwischendrin mir Druck macht“ (Z. 557-558)).

Im Rahmen der Elaboration zur Art und Weise der Führung, die der Befragte für sich als zuträglich beansprucht, beschreibt er, auf welche Weise er Feedback von seiner Führungskraft erhalten möchte. So weist er darauf hin, dass sich die Führungskraft mit dem Mitarbeitenden auseinandersetzen soll, indem sie ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen direkt anspricht und sie nicht hinter seinem Rücken „in seinem Büchchen, in seinem stillen Kämmerlein“ (Z. 560) notiert und diese „nach einem halben Jahr“ (Z. 560) bei passender Gelegenheit zu seinen Lasten verwendet, indem sie etwa sagt „du kriegst deine Gehaltserhöhung nicht, weil du hast

das und das nicht gemacht“ (Z. 561-562). Darin dokumentiert sich, dass ein Feedback von seiner Führungskraft im Verständnis des Befragten vor allem dazu dient, eine transparente Argumentationsgrundlage für Führungsentscheidungen zu schaffen, wobei auffällt, dass der Befragte die exemplarischen Aussagen dazu nur im verneinenden Modus verwendet und damit Entscheidungen anführt, die ausschließlich zu seinem Nachteil ausfallen. Auch im Fall der Darstellung eines Feedbacks, das sich der Befragte wünscht, verwendet er trotzdem eine Umschreibung von Rückmeldung, die kritikhaltig ist („Jetzt habe ich mir das mal angeschaut … du hast schon wieder Mist gemacht“ (Z. 562-563)). Darüber hinaus fällt auf, dass der Befragte die Darstellung an mehreren Stellen im Modus der wörtlichen Rede aus der Sicht der Führungskraft nachzeichnet (Z. 557-558, Z. 564-565). Das könnte so interpretiert werden, dass der Befragte (möglicherweise unterbewusst) ein Erlebnis rekonstruiert, welches tatsächlich in dieser oder ähnlicher Weise stattgefunden hat und auf diese Weise reelle Erfahrungen aus dem Arbeitsalltag reflektiert.

Der Befragte stellt im Rahmen der vorangegangenen Elaboration die Anschlussproposition auf, dass er es als Führungsaufgabe auffasst, auf den Mitarbeitenden einzugehen und ihn zu entwickeln, selbst wenn dieser nicht ohne Weiteres dazu bereit ist. Dabei wählt er seine Worte prägnant, indem er sagt: „vielleicht mit ein bisschen Gewalt auch“ (Z. 565). Die Interviewende stellt in diesem Zusammenhang die immanente Nachfrage, ob die Führungskraft auf diese Weise „eher als eine Art Begleitung“ (Z. 567) agiert, was der Befragte verifiziert. Nach einer knappen Pause vollzieht er jedoch eine inhaltliche Zäsur und nimmt Stellung dazu, in welcher Weise ihn diese Proposition betrifft, bzw. auf ihn zutrifft, indem er ausführt, inwiefern und wann er eine Führungskraft braucht, die als Begleitperson auftritt. Die Formulierung seiner Elaboration wird insofern als vage eingeschätzt, da er das Wort „vielleicht“ mehrfach einsetzt („andere Leute brauchen das vielleicht nicht so, vielleicht brauche ich das nach einer gewissen Zeit auch nicht mehr, vielleicht brauche ich das … alle zwei Wochen, dass ich eine Begleitperson brauche, die mir mal hilft“ (Z. 569-572)). Im Zuge dessen wird deutlich, dass der Befragte die Begleitung des Mitarbeitenden nicht ausschließlich auf berufliche Themen bezieht, sondern ebenfalls Unterstützung bei „privat[en] Probleme[n]“ (Z. 572) erwartet, sodass auch Themen ohne einen unmittelbaren Bezug zum

Arbeitsplatz Raum in der Führungsbeziehung bekommen, auch wenn er das bei seiner gegenwärtigen Führungskraft ablehnt.

Die angeführten Sequenzen geben Aufschluss über die Wahrnehmung des Befragten zur Führungsrolle und zu dessen individuellen Anforderungen an die Art und Weise der Führung. Dabei fokussiert er zunächst seine Ansprüche an die Ausgestaltung einer Führungsrolle im Allgemeinen und hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Führungskraft sich vom Mitarbeitenden durch bestimmte Aspekte abheben muss, um als Vorbild wahrgenommen zu werden. Das ist für die Akzeptanz der Führungskraft in ihrer Autorität und der daran geknüpften Anerkennung der Führungsentscheidungen durch den Befragten ausschlaggebend, sodass erkennbar wird, dass der Befragte seine Führungskraft nur unter dem Umstand akzeptiert, wenn er sie als glaubwürdig einschätzt.

Außerdem lassen sich in der Interpretation der angeführten Schlüsselsequenz die individuellen Anforderungen des Befragten an die Art und Weise der Führung erkennen, wobei dieser das Kontinuum zwischen einem Lenken und Eingreifen auf der einen Seite und erweiterten Handlungsfreiräumen und einer steigenden Eigenverantwortlichkeit auf der anderen Seite aufgreift. Dabei zeigt sich, dass der Befragte die eigenen Ansprüche an die Führung nicht ohne Widersprüche erklären kann, weshalb anzunehmen ist, dass er seine Anforderungen daran selbst nicht eindeutig benennen kann. Dennoch wird erkennbar, dass Führung gemäß seinen Ansprüchen immer situationsbezogen sein muss. Es fällt dabei auf, dass der Befragte die Führungsaufgabe der Entwicklung seiner Mitarbeitenden, welche er als obligatorisch versteht, aus einer ganzheitlichen Perspektive reflektiert und einfordert, sodass Entwicklung in seinem Verständnis eine berufliche und persönliche Begleitung des Mitarbeitenden umfasst und sich weniger auf einzelne kompetenzbezogene Aspekte fokussiert. Die in diesem Zusammenhang geforderte Führungsaufgabe des Feedbacks lässt sich demnach vielmehr als kontinuierliche Rückmeldung von Eindrücken interpretieren, die der Befragte aber hauptsächlich mit einer Einschätzung seiner Arbeit im Hinblick auf Probleme assoziiert, was sich so deuten lässt, dass der Befragte mit dem geforderten Feedback eine Transparenz über die Einschätzung seines Arbeitshandelns und darin wahrgenommener Fehler oder Fehlentscheidungen erreichen will,

sodass Feedback ihn in der Konsequenz vor unangenehmen Überraschungen oder Retourkutschen der Führungskraft bewahrt.

Herr Winter, 7. 71-82 und Z. 164-177

I: mhh *1* was würdest du dir denn wünschen in bezug auf deine arbeit? ** gibt es da irgendwas, wo du sagst, des wär´ gut, wenn des so oder so umgesetzt wäre?
mhhh *7* mhhh *7* ich würd´ amal, also * also des, was mir persönlich naa/also ** gelegen kommen würde ** wär´ wär´ ich möchte´ net sagen KONTROLLe oder was, sondern dass sich einfach mal einer hinsetzt und fragt was MACHst denn du da den ganzen tag?
I: lenkung dann vielleicht eher
ja, richtung lenkung * quasi mal hergeh´n und sagen * was codierst=n du da eigentlich den ganzen tag, wie schaut=n des überhaupt aus * is´ des überhaupt sinnvoll, dass du des so machst * also auch * da=n gwissen lerneffekt auch dabei zu haben, ne
(...)
I: dann fühlst du dich eigentlich nicht gefördert, oder?
** mmh nee in welcher form auch (LACHEN) *2* ich sag´ ja, des interessiert ja auch keinen was ich kann und was ich mach´
I: wobei eigentlich sollte es deinen chef interessieren * theoretisch?
5 mhhh würd´ ich ja sagen * also ich kenn´ des von früher so wo ich personalbefragung hatte, da hat mich des wohl interessiert was meine leute gemacht haben **
I: und das fehlt dir jetzt
ja gut, was heißt fehlen, ich kann damit leben, dass des so is´, aber ich find=s halt net gut

Die Interviewfrage danach, was sich der Befragte in Bezug auf seine Arbeit wünscht, beantwortet er erst nach einer längeren Pause und bricht seinen begonnenen Satz zweimal ab, was in der Weise gedeutet werden kann, dass er zunächst nicht die richtigen Worte findet oder sich seiner Antwort noch nicht klar ist. Seine Antwort besteht schließlich darin, dass er darlegt, „was [ihm] persönlich gelegen kommen würde“ (Z. 74-75) und sagt, „ich möchte nicht sagen Kontrolle oder was“ (Z. 75). Das kann so interpretiert werden, dass der Befragte in der Beantwortung der Frage zögert und seine gedankliche Antwort im Verlauf wieder abschwächt, bzw. relativiert („ich möchte nicht sagen“ (Z. 75)). Dabei ist auffallend, dass er zunächst „Kontrolle“ wie ein Schlagwort verwendet und im Verlauf des Satzes anführt, dass er es sich wünschen würde, dass „sich einfach mal einer hinsetzt und fragt: Was machst du da den ganzen Tag?“ (Z. 76), sodass er damit weniger Kontrolle im Sinne einer Überwachung aufgreift, sondern vielmehr eine Auseinandersetzung seiner Führungskraft mit seiner Arbeit thematisiert. Die Interviewende stellt in diesem Zusammenhang die verständnisorientierte Nachfrage, ob er das eher im Sinne von „Lenkung“ (Z. 80) versteht. Das validiert er, indem er es näher ausführt:

„hergehen und sagen: Was codierst denn du da eigentlich den ganzen Tag? Wie schaut denn das überhaupt aus? Ist das überhaupt sinnvoll, dass du das so machst?“ (Z. 80-82). Dabei kann seine Beschreibung erneut im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Arbeit interpretiert werden, da der Befragte sie so beschreibt, dass sich jemand zu ihm setzt und sich nach seiner Arbeit erkundigt. Ein Verständnis von Lenkung im Sinne des Eingreifens kann demnach nicht identifiziert werden. Weiterführend ergänzt der Befragte, dass damit ein „[gewisser] Lerneffekt“ (Z. 82) erzeugt wird, was er als Vorteil bezeichnet. Mit der Ergänzung um den Vorteil daraus hervorgehender Lerneffekte können die Anforderungen des Befragten insofern als Feedback gedeutet werden, da sich zeigt, dass es ihm nicht nur um eine Auseinandersetzung mit der Arbeit geht („dass sich jemand hinsetzt und fragt: was machst du?“), sondern darüber hinaus auch, dass die Führungskraft Anregungen gibt („ist das sinnvoll, dass du das so machst“ (Z. 81-82)), woraus sich dann ein möglicher „Lerneffekt“ (Z. 82) ergibt.

Auf die immanente Nachfrage der Interviewenden, ob sich der Befragte (im Rahmen seiner Elaboration zu fehlendem Feedback) nicht gefördert fühlt, antwortet er mit einem als ironisch interpretierten Unterton („nee, in welcher Form auch“ (Z. 166)) und lacht dazu. Das Lachen kann dabei verschiedenartig gedeutet werden, indem es entweder so interpretiert wird, dass der Befragte den Unterschied zwischen seinem Anspruch an Förderung und der subjektiv erlebten Führungssituation als besonders gravierend empfindet oder er drückt seine Enttäuschung oder Resignation darüber aus, dass der Unterschied so groß ist. Weiterführend verifiziert er die vorangegangene Elaboration (Z. 71-84), indem er wiederholt darauf verweist: „ich sag’s ja, es interessiert ja auch keinen, was ich kann und was ich mache“ (Z. 166-167), was bedeutet, dass er das wahrgenommene fehlende Interesse an seiner Arbeit auch mit einer mangelnden Auseinandersetzung mit seinen Fähigkeiten verknüpft. Auffallend ist, dass er im Kontext von seinem Abteilungsleiter spricht (Z. 152), jedoch diesen nicht wörtlich oder namentlich erwähnt. Stattdessen erwähnt er ihn ausschließlich generalisierend, indem er von einem „der“ (Z. 153) oder „man“ (Z. 161) spricht und schließlich in der vorliegenden Sequenz mit „keinen“ (Z. 167) weiter verallgemeinert. Die Interviewende stellt daraufhin die zuspitzende Nachfrage, ob es nicht „theoretisch“ Aufgabe der Führungskraft sei, dass sie so etwas interessieren müsse. Diesbezüglich

führt der Befragte nach einer längeren Pause seine eigene Erfahrung als Führungskraft an, als „mich das wohl interessiert [hat] was meine Leute gemacht haben“ (Z. 172). Zur immanenten Nachfrage der Interviewenden bezieht er weiterführend Stellung, indem er anführt, dass er es nicht gut findet, aber „damit leben“ (Z. 176) kann. Diese Relativierung wird so interpretiert, dass der Befragte die Bedeutung der fehlenden Auseinandersetzung und Förderung für die Bewältigung seiner Arbeit in dieser Sequenz herunterspielen will, sodass er es zwar nicht gutheißt, bzw. nicht gut findet, dass er nicht gefördert wird, es aber auch nicht allesentscheidend für ihn ist, was zu der Einschätzung führt, dass er „damit leben“ (Z. 176) kann.

Diese Sequenz lässt erkennen, dass der Befragte an die Führungsbeziehung einen Entwicklungsanspruch stellt, der sich darin äußert, dass eine Auseinandersetzung mit der Arbeit und Arbeitsweise des Befragten anzustreben und Rückmeldung, bzw. Verbesserungsvorschläge an den Befragten zu übermitteln sind. In der Weise fokussiert er im Rahmen dieses Entwicklungsanspruches weniger gezielte Personalentwicklungsziele, sondern vielmehr eine Reflexion der Arbeitsweise und einen darauf aufbauenden Austausch von Erfahrungswissen mit seiner Führungskraft. Des Weiteren dokumentiert sich darin, dass der Befragte diesen Anspruch zwar erhebt, dessen Einlösungsgrad er einschätzt, der aber nicht darin mündet, eine Einlösung aktiv einzufordern, weshalb er sich mit der jeweiligen Führungssituation zwar konfrontiert sieht, aber keine Absichten hat, diese aktiv zu verändern, sondern sie stattdessen annimmt, bzw. hinnimmt.

In der komparativen Analyse der angeführten Schlüsselsequenzen wird deutlich, dass die Führungskraft für alle Befragten eine wesentliche Bedeutung bei der Bewältigung ihrer Arbeit einnimmt und in ihrem Führungshandeln und -verhalten gezielt reflektiert wird. Allen Befragten ist dabei gemein, dass sie das Führungshandeln und -verhalten, welches sie als förderlich für die Bewältigung ihrer Arbeit anführen, gleichermaßen auf einem Kontinuum zwischen Führung im Sinne einer Lenkung, einem aktiven Eingreifen oder Einschränken durch die Führungskraft auf der einen Seite und dem Gewähren von persönlichem Handlungsfreiräumen, der Reflexion durch die Führungskraft und damit Führung im Sinne einer Begleitung und einem Zugestehen von persönlichen

Freiräumen und Verantwortlichkeiten auf der anderen Seite verorten. Außerdem ist allen Fällen ist gleich, dass die Ausgestaltung dieses Kontinuums in Abhängigkeit von der individuellen Situation gefasst wird, woraus sich schließen lässt, dass Führung für alle Befragten als individuell und situationsbedingt aufgefasst wird.

Des Weiteren lässt sich feststellen, dass alle Befragten konkrete Erwartungen an ihre Führungskraft und die Ausgestaltung ihres Führungshandelns und-verhaltens richten und diese in der täglichen Bewältigung der Arbeit reflektieren. Im Rahmen der komparativen Sequenzanalyse lässt sich jedoch ein unterschiedlicher Umgang der Befragten mit den individuellen Wahrnehmungen zur Einlösung, bzw. Erfüllung dieser Erwartungen erkennen, denn die Sequenzen des Befragten Sommer werden so interpretiert, dass er die von ihm erwartete Führung aktiv von seiner Führungskraft einfordert und, worin sich eine proaktive Ausgestaltung seines Führungsverhältnisses dokumentiert, weil er seine Erwartungen aus eigener Initiative konkret anspricht und auch nachdrücklich einfordert, wenn diese nicht eingelöst werden. Im Unterschied dazu zeigt sich, dass die Befragten Herbst und Winter zwar gleichermaßen Erwartungen an ihre Führungskraft und deren Handeln und Verhalten artikulieren, jedoch finden sich keine Belege dafür, dass die Befragten diese Erwartungen auch offen kommunizieren, weshalb die Ausgestaltung des Führungsverhältnisses durch die Befragten in diesem Aspekt als passiv gedeutet wird. Das lässt sich damit weiterführend begründen, dass die Befragten die Anforderungen an ihre Führungskraft in der Weise formulieren, dass sie vor allem die Führungskraft in der Pflicht sehen, diese anzustoßen und voranzutreiben, wie etwa die von den Befragten geforderte Auseinandersetzung mit ihnen als Mitarbeitenden und die damit einhergehende Einschätzung der geforderten Führung (Herr Herbst) oder einer lernhaltigen Rückmeldung (Herr Winter). In beiden Fällen wird dementsprechend keine aktive Ausgestaltung des Führungsverhältnisses gemäß den persönlichen Erwartungen an die Führungskraft erkennbar, sodass die Situation und die Führungsbeziehung zwar reflektiert, aber nicht selbst proaktiv verändert werden.

Ein weiterer Kontrast zeigt sich in der Art und Weise, wie die Befragten die von ihnen beschriebene Führungsaufgabe der Entwicklung des Mitarbeitenden darstellen, denn auch wenn alle Befragten die Förderung der

eigenen Entwicklung in einen Zusammenhang mit ihrer Führungskraft bringen, bestehen die vom Befragten Sommer angeführten Führungsaufgaben im Wesentlichen in einem Ermöglichen von Handlungsfreiräumen (mit einem ausschließlich situativ erforderlichen Eingreifen), weshalb der wesentliche Beitrag der Führungskraft für den Befragten im Gewähren von eigenverantwortlichem Handeln und der damit einhergehenden Ermöglichung von Erfahrungen zu begreifen ist. Das wird so interpretiert, dass die Führungskraft zu einem wesentlichen Teil indirekt, bzw. mittelbar die Entwicklung des Befragten unterstützt, indem sie eine Grundlage für eigene Erfahrungen schafft und damit ermöglichend agiert. Dem gegenüber dokumentiert sich in den Sequenzen der Befragten Herbst und Winter, dass die Führungskraft gemäß ihrem Verständnis stärker in die Förderung ihrer Entwicklung involviert ist, denn sie soll an der Bewältigung ihrer Arbeit aktiv teilhaben, die Befragten dabei begleiten und unterstützen und sich sowohl mit beruflichen als auch mit privaten Themen auseinandersetzen, sowie Anregungen und Rückmeldung geben, sodass die Führungskraft an ihrer Entwicklung einen wesentlichen Anteil hat und diese Entwicklung in der täglichen Bewältigung der Arbeit auch aktiv mit gestaltet.

5.2.3 Zusammenfassung des Fallvergleichs

Die dokumentarische Interpretation des Materials hat diverse Übereinstimmungen in der fallbezogenen Analyse identifiziert. Folglich hat sich gezeigt, dass alle skizzierten Oberthemen einen Wert für die Befragten in der Bewältigung ihrer Arbeit haben, was sich darin ausdrückt, dass sie deren Ausgestaltung in ihrem unmittelbaren, betrieblichen Arbeitsumfeld reflektieren, bzw. ihr Arbeitsumfeld daraufhin einschätzen, inwiefern es frei und offen für ihre individuellen Beiträge und Vorschläge ist. In allen drei Fällen zeigt sich zudem, dass der Zusammenarbeit eine entwicklungsbezogene Dimension zugeschrieben wird und dass Führung in einem Kontinuum aus dem Gewähren und Ermöglichen von Freiräumen und dem Begrenzen dieser Freiräume durch Lenken und Leiten verstanden wird.

In der komparativen Analyse werden weiterführend zu den Oberthemen Kontraste offenbar. So zeigt sich bezüglich der Zusammenarbeit, dass die

Befragten diese unterschiedlich nutzen, bzw. damit umgehen, indem der Befragte Sommer Kooperation proaktiv nutzt und gezielt herbeiführt, um seine Arbeit besser zu bewältigen, während den Befragten Herbst und Winter ein reaktiver Umgang damit beigemessen wird, da sie die Situation im Wesentlichen reflektieren und nur dann Zusammenarbeit gezielt herbeiführen, wenn die Arbeit sonst nicht zu bewältigen ist. Des Weiteren wird ein ungleicher Anspruch an eine Anerkennung des eigenen Arbeitseinsatzes erkennbar, denn während sich einerseits Anerkennung in implizitem Handeln der Kooperationspartner ausdrückt und damit als motivierend wahrgenommen wird (Herr Sommer), wird sie andererseits als Wertschätzung im persönlichen Handeln und Verhalten der Führungskraft aufgefasst, die gleichermaßen motiviert (Herr Winter) oder als Gegenleistung für das geleistete Engagement begriffen wird, was als Bedingung für das weitere Engagement angeführt wird (Herr Herbst). Außerdem zeigt sich, dass die Befragten das persönliche Einbringen in die Arbeit abweichend reflektieren, indem es entweder als etwas Positives begriffen wird, anhand dessen Dinge verbessert oder optimiert werden können (Herr Sommer) oder es als etwas Negatives aufgefasst wird und somit ein Risiko darstellt, welches die Befragten eingehen (Herr Winter). Weitere Kontraste zeigen sich darin, wie die Befragten den Anspruch an ihre persönliche Entwicklung verfolgen, denn sie verknüpfen damit jeweils andere Lerninhalte (mit bzw. ohne Bezug zur täglichen Arbeit) und Lernorte (den Arbeitsplatz bzw. zuhause) und bringen damit verschiedenartige Lernprozesse (allein bzw. in Kooperation mit anderen) und Motive in Verbindung, weshalb der Antrieb für die eigene Entwicklung zum einen in der Verbesserung, bzw. Bestärkung der eigenen Arbeitsfähigkeit und des eigenen Markwertes (Herr Sommer) und zum anderen in deren Wiederherstellung, bzw. Aufrechterhaltung dieser Arbeitsfähigkeit gesehen wird (Befragte Herbst und Winter).

Im Hinblick auf die Reflexion des betrieblichen Arbeitsumfeldes dokumentiert sich in den Sequenzen eine verschiedenartige Konfrontation damit, denn während der Befragte Sommer sein Arbeitsumfeld proaktiv nach den eigenen Ansprüchen daran auswählt, reflektieren die beiden anderen Befragten zwar ihr Arbeitsumfeld, leiten daraus jedoch keine Konsequenzen oder Handlungsfolgen ab, weshalb ihre Konfrontation damit als passiv gedeutet wird. Diese Unterscheidung setzt sich bei der Analyse des Themas „Führung“ fort, denn während sich in den

Schlüsselsequenzen des Befragten Sommer eine proaktive Ausgestaltung des Führungsverhältnisses dokumentiert, indem er seine Ansprüche an die Führungskraft kommuniziert und von ihr einfordert, zeigt sich bei den anderen beiden Befragten eine als passiv zu charakterisierende Ausgestaltung der Führungsbeziehung, indem zwar Erwartungen gebildet und deren Erfüllung individuell reflektiert werden, jedoch behalten die Befragten sie für sich. Schließlich zeigt sich ein Unterschied darin, wie die Befragten eine Förderung ihrer Entwicklung durch die Führungskraft beschreiben, denn während der Befragte Sommer vor allem ein Ermöglichen von Erfahrungen in den Vordergrund stellt und damit die Führungskraft nur indirekt als beteiligt auffasst, schreiben die beiden anderen Befragten ihrer Führungskraft eine aktive Rolle in der Förderung ihrer Entwicklung zu, indem sie an der täglichen Bewältigung der Arbeit beteiligt wird, sie damit auseinandersetzt und diesbezüglich Rückmeldung gibt.

Davon ausgehend lassen sich die untersuchten drei Fälle für sich wie folgt zusammenfassen: Dem Befragten Sommer wird ein proaktives Handeln im Arbeitsumfeld zugeschrieben, das sich so äußert, dass er in der Zusammenarbeit mit den anderen auf seine Kollegen zugeht, sie begeistern und motivieren will und Verbesserungen oder Ideen zur Optimierung von Arbeitsabläufen oder Prozessen aus eigener Initiative einbringen will. Darüber hinaus stößt er aus eigenem Antrieb (selbstgesteuerte und selbstorganisierte) Lernprozesse zur Vertiefung von Arbeitsthemen oder zur Weiterführung von Spezialthemen an, um seinen Wert auf dem Arbeitsmarkt aufrechtzuerhalten, was aber ausschließlich in seiner Freizeit erfolgt. Gegenwärtig schätzt der Befragte sein Arbeitsumfeld so ein, dass er frei arbeiten kann und seine Ideen in Kooperation mit seinem Team einbringen und gemeinsam umsetzen kann. Dennoch wendet er ein, bei einem ehemaligen Arbeitgeber auch andere Erfahrungen gemacht zu haben und mit einem Arbeitsumfeld konfrontiert gewesen zu sein, welches er als restriktiv empfand. Seine Führungskraft spielt für den Befragten eine unterstützende Rolle, die sich aber zu einem großen Teil im Hintergrund hält, denn sie fördert und fordert ihn zwar dabei, sich in die Arbeit einzubringen aber er betrachtet es nicht als erforderlich für die Bewältigung seiner Arbeit. Anerkennung motiviert ihn dann, wenn sie sich in impliziten Handlungen oder Äußerungen aus seinem Arbeitsumfeld äußert, einem verbalen Lob der Führungskraft steht er aber skeptisch, bzw. fragend gegenüber. Er erachtet es als wichtig, dass seine Führungskraft

ihm Handlungsfreiräume überträgt, weil es darin mündet, dass er innerhalb dieser Freiräume Erfahrungen machen kann, aus denen er lernen und sich weiterentwickeln kann.

Der Befragte Herbst hingegen agiert reaktiv, da er das Arbeitsumfeld reflektiert und aus seiner Einschätzung Konsequenzen für sein Handeln ableitet, indem er zum Beispiel Mitsprachemöglichkeiten nur dann nutzt, wenn er sie als gegeben wahrnimmt. Sind stattdessen bestimmte Voraussetzungen für ein Einbringen in die Arbeit nicht gegeben, ist er auch nicht (mehr) bereit, sich einzubringen. Eine wesentliche Bedingung ist für den Befragten, ob ein erhöhter Arbeitseinsatz, der sich im Wesentlichen in Überstunden abbildet, auch anerkannt wird, wobei eine Gehaltserhöhung für den Befragten eine höhere Priorität hat als ein Lob, bzw. eine verbale Anerkennung, was so gedeutet wird, dass er für eine als außerordentlich bewertete Leistung auch eine außerordentliche Gegenleistung erwartet. Der Befragte gibt an, dass Zusammenarbeit nur im Bedarfsfall und auf seine Initiative stattfindet, weshalb kein know-how Transfer stattfinden kann. Dieser wird aber für die Übernahme der neuen Funktion als unbedingt erforderlich erachtet. Aus dieser Perspektive verfügt der Befragte nicht über die notwendigen Ressourcen für die Übernahme seiner neuen Funktion, aber auch nicht über die Bedingungen, die es aus seiner Sicht braucht, um sich umfassend in die Arbeit einzubringen, denn in beiden Fällen steht die dafür aufzubringende Arbeitszeit nicht zur Verfügung. Dem Anspruch an eine persönliche Entwicklung seiner Kompetenzen kann der Befragte hauptsächlich in der Bewältigung seiner Arbeit nachkommen, auch wenn bei einer dünnen Personaldecke oder im Rahmen einer hohen Arbeitsbelastung gegenwärtig dafür keine Zeit übrigbleibt. Seine Führungskraft hat für ihn eine bedeutende Rolle inne, denn sie gewährt ihm Anerkennung, die für ihn eine Erhöhung seines Entgelts bedeutet. Außerdem ist sie (unter bestimmten Voraussetzungen) ein Vorbild, welches ihn anspornt und hat die Aufgabe, ihre Mitarbeitenden zu entwickeln, indem sie sich mit ihnen auseinandersetzt und dazu Rückmeldung gibt, um den Entwicklungsstand mittelfristig zu dokumentieren.

Die Bewältigung der Arbeit des Befragten Winter wird als reaktiv interpretiert, da er abwägt, ob er persönliche Ideen in die Arbeit einbringen soll, weil er befürchtet, sich dadurch angreifbar zu machen, da er Ideen

zumeist als Kritik am bestehenden Arbeitskontext beschreibt, welche gemäß seiner Erfahrung oft nicht gehört oder berücksichtigt wurden. Aus diesem Grund bringt er nur dann Ideen ein, wenn er in der Bewältigung seiner Arbeit außerordentlich eingeschränkt oder behindert wird. Seine freie Arbeitsweise, welche er grundsätzlich begrüßt, betrachtet er als beiläufigen Effekt, bzw. als Resultat des wahrgenommenen Desinteresses seiner Führungskraft an ihm und seiner Arbeit, weshalb er das freie Arbeiten in seinem Fall negativ bewertet. Darum wünscht er sich eine Führungskraft, die sich mit ihm und seiner Arbeit auseinandersetzt und ihm Rückmeldung gibt, damit er sich in der Bewältigung seiner Arbeit weiter verbessern und damit Lernerfolge verzeichnen kann. So ist für ihn der Anspruch an eine Entwicklung seiner Kompetenzen vor allem in einem erfahrungsbezogenen Lernen am Arbeitsplatz, bzw. in der täglichen Bewältigung seiner Arbeit eingelöst, was zumeist im Austausch mit den Kollegen oder seiner Führungskraft zu Themen mit Projektbezug stattfinden soll (es aber nicht tut), weshalb Zusammenarbeit aus seiner Sicht einen wesentlichen Beitrag zu seiner Kompetenzentwicklung leistet. In diesem Kontext bedauert er, dass Zusammenarbeit gegenwärtig nur auf seine Initiative stattfindet und er sonst als Einzelkämpfer seine Projekte abarbeitet. Die Führungskraft nimmt für ihn eine bedeutende Rolle ein, auch wenn sie sich im gegebenen Fall nicht für ihn interessiert und sich mit ihm auseinandersetzt, was er als „Frechheit" bewertet. In der Entwicklung seiner Kompetenzen motiviert es den Befragten, dass er arbeitsplatzbezogene Themen oder Projekte besser abarbeiten oder leichter lösen kann, wobei er seiner Führungskraft die Aufgabe zur Entwicklung zuschreibt, die aus seiner Sicht vor allem darin besteht, sich mit ihm auseinanderzusetzen, seine Arbeit fachlich zu beurteilen und Feedback zu geben, was ihn in seiner persönlichen Entwicklung fördert.

5.3 Die subjektivierende Bewältigung der Arbeit im Spannungsfeld von Arbeitskontext und Führungskraft (Diskussion der Ergebnisse)

Die voranstehenden Kapitel haben die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der dokumentarischen Interpretation der Transkripte aus den drei Interviews dargestellt (siehe Kap. 5.1-2). Im nächsten Schritt werden diese Ergebnisse nun interpretiert und diskutiert, um die

Fallstudie bei der Mail AG abschließend zu bearbeiten und die Forschungsfragen zu beantworten, sodass die Voraussetzungen für einen fallübergreifenden Vergleich (siehe Kap. 6) zwischen der Fallstudie bei der Ohm AG und der Mail AG erfüllt sind.

Da die eingesetzten Auswertungsverfahren ineinandergreifen, werden die Ergebnisse beider Verfahren kombiniert diskutiert und reflektiert. Dazu werden die in der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeiteten Kategorien[205] herangezogen und weiterführend diskutiert, da diese Ebenen das eingebrachte theoriegestützte Vorwissen aufgreifen und die als zielführend erachtete analytische Trennung zwischen der personenbezogenen (Mikro-)Ebene, der Meso-Ebene (Führungskraft) und der Makroebene des betrieblichen Arbeitsumfeldes aufnehmen (Alheit, 1999, S. 11; Gläser & Laudel, 2006, S. 94 und siehe Kap. 2.3, 3). Dazu wird der Anspruch an eine Entwicklung der Kompetenzen in beiden Auswertungsverfahren genannt und gilt im Rahmen der eingebrachten Vorannahmen als Voraussetzung für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit, weshalb dieser Punkt für sich stehend vertiefend diskutiert wird (siehe Kap. 5.3.2). Folglich werden die Ergebnisse beider Analyseverfahren auf der personenbezogenen Ebene der Befragten diskutiert, sodass die Bewältigung der Arbeit selbst und die entwicklungsbezogene Dimension reflektiert werden (siehe Kap. 5.3.1-2), worauf weiterführend die Ebene des Arbeitskontextes (siehe Kap. 5.3.3) und im Anschluss die Ebene der Führung, bzw. der Führungskraft (siehe Kap. 5.3.4) in den Blickpunkt geraten.

5.3.1 Die persönliche Bewältigung der Arbeit der Befragten im betrieblichen Arbeitsumfeld

In diesem Unterkapitel wird die individuelle Bewältigung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit kritisch beleuchtet, insbesondere im Kontext der Auseinandersetzung des Befragten mit den betrieblichen Strukturen und Prozessen, die diese Bewältigung beeinflussen[206] (siehe

[205] von der persönlichen Ebene über die Führungskraft bis zum betrieblichen Arbeitsumfeld
[206] Dennoch fließen nicht alle Ergebnisse in diese Reflexion ein, denn etwa der Anspruch an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird nicht weiter diskutiert, auch wenn es als Herausforderung für die Mitarbeitenden in der Konfrontation mit der Subjektivierung von Arbeit identifiziert wurde (siehe Kap. 2.2-3). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird das aber als wenig relevant aufgefasst, weil sich keine Hinweise auf eine Relation mit der

Kap. 5.1.4, 5.2.2). Dabei werden zwei inhaltliche Schwerpunkte identifiziert, die bei der Analyse und Reflexion der Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen als bedeutsam angesehen werden: Der aufgedeckte Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln und der Ausgestaltung des Arbeitsumfeldes (siehe Kap. 5.3.1.1) und die unterschiedliche Konfrontation in der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in den drei untersuchten Fällen (siehe Kap. 5.3.1.2).

Die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit hängt von der Ausgestaltung des Arbeitsumfeldes und der Führungskraft ab

Eine grundlegende Erkenntnis, welche beide Auswertungsverfahren gleichermaßen belegen, besteht darin, dass es alle Befragten für die Bewältigung ihrer Arbeit als zielführend erachten, sich mit all ihren Fähigkeiten, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen in die Arbeit einzubringen und dabei möglichst frei sowie eigenverantwortlich agieren zu können (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Gemäß den Ergebnissen erfolgt das beispielsweise über eine selbstrationalisierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitskontext, die dann in Vorschlägen, sowie Ideen zur Verbesserung der eigenen Arbeitsabläufe und der Prozesse oder im Austausch von Wissen und Erfahrungen mit den Kollegen resultiert (siehe Kap. 5.1.2, 5.1.4, 5.2.2). Ein solches Einbringen von persönlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen wurde im Zuge der eingebrachten theoriegestützten Vorannahmen als Kernaspekt einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit herausgestellt (Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 65; Pongratz & Voß, 2003, S. 12; Rastetter, 2006, S. 185 und siehe Kap. 2). Daraus lässt sich schließen, dass die von den Befragten beschriebene Bewältigung der Arbeit den Prämissen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit entspricht.

Subjektivierung finden (siehe Kap. 5.1.4). Dazu kommt, dass diese Vereinbarkeit nicht nur in der Subjektivierungsforschung untersucht wird, sondern bspw. aus der Genderperspektive oder in Anbetracht der Anforderungen für die Bildungsarbeit, sodass ein eindeutiger Zusammenhang nicht widerspruchsfrei aufgezeigt werden kann (u.a. Rost, 2004; Richter, 2000; Schnack, 1997 und siehe Kap. 5.1.4).

Trotz dieser Anknüpfungspunkte wird aber deutlich, dass zwei der Befragten die konkrete Vorstellung von sich selbst als einem „Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft“ ablehnen, bzw. sich damit nicht identifizieren, da ihnen das aus unterschiedlichen Gründen widerstrebt (Herr Sommer, Z. 591-594, Z. 594-598; Herr Winter, Z. 660-662, Z. 666-669, Z. 669-672, Z. 672-678, Z. 682-688, Z. 697-699, Z. 703-704, Z. 704-709 und siehe Kap. 5.1.4). Während der Befragte Sommer das mit einer einzelkämpferischen Bewältigung der Arbeit assoziiert, die er für sich nicht adaptieren möchte, ist die vom Befragten Winter vertretene Ansicht, dass eine Einlösung des „Arbeitskraftunternehmers“ einer Ausbeutung des Mitarbeitenden gleichkommt. Eine solche Deutung ist im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion bereits als mögliches Resultat einer steigenden Subjektivierung der Arbeit empirisch belegt, denn es wird als eine Folge des „Arbeitskraftunternehmers“ angeführt, dass dieser Leitgedanke als Ausdruck von Selbstausbeutung gilt, da der betriebliche Zugriff auf den Mitarbeitenden „unter dem „Deckmantel“ einer scheinbaren Partizipation, Autonomie und Freiheitsgewinnung“ (Kutz, 2008, S. 26) noch umfassender ist, als zuvor und der Mitarbeitende auf diese Weise zugleich „Ausbeutender seiner Selbst“ und „Ausgebeuteter“ ist (Faust, 2002, S. 66; Kutz, 2008, S. 25-26; Moosbrugger, 2008, S. 72; Pongratz & Voß, 2003, S. 31, S. 216; Sennet, 2000, S. 59ff., S. 132ff.; Voß, 2018, S. 10 und siehe Kap. 2.3).

Trotz des von allen Befragten genannten Bedürfnisses, sich möglichst umfassend in die Arbeit einzubringen, fällt dennoch auf, dass nicht alle diesen Anspruch im betrieblichen Alltag tatsächlich einlösen. So beschreibt nur der Befragte Sommer seine persönliche Bewältigung der Arbeit dahingehend und führt Strategien an, anhand derer er ein verstärktes Einbringen in die Arbeit forciert, wie etwa den fachlichen Austausch mit Kollegen oder eine kritische Haltung gegenüber den betrieblichen Prozessen, sodass ihm eine proaktive Haltung in der Bewältigung der Arbeit zugeschrieben werden kann, die mit sich bringt, dass der Befragte das Einbringen in die Arbeit als etwas Gutes oder Positives begreift (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Die Aussagen der beiden anderen Befragten deuten dagegen darauf hin, dass sie zum Befragungszeitpunkt nicht bereit sind, sich verstärkt in die Arbeit einzubringen (Herr Herbst) oder ihre Fähigkeiten im Arbeitskontext transparent zu machen und sie mit den anderen zu teilen (Herr Winter). Das bedeutet, dass beide es zwar als sinnvoll erachten, sich umfassend in die Arbeit einzubringen, jedoch kommen sie dieser

Erwartung in ihrem täglichen Berufsleben bewusst nicht nach (siehe Kap. 5.1.4). Beim Befragten Winter hat die dokumentarische Interpretation ergänzend offengelegt, dass er ein Einbringen in die Arbeit weniger als Chance begreift, sondern vielmehr als Risiko, welches sorgfältig abzuwägen ist und darum im Sinne eines reaktiven Musters nur dann von ihm angestoßen wird, wenn er seine Arbeit (sonst) nicht mehr bewältigen kann (siehe Kap. 5.2.2). Insofern wird deutlich, dass die Ergebnisse auf eine unterschiedlich ausgeprägte Haltung der Befragten im Hinblick auf ihre persönliche Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln hinweisen, da sie dies einerseits als „Chance", also etwas Positives oder Sinnvolles erachten oder stattdessen als Risiko begreifen, welches es wert sein muss, eingegangen zu werden.

In diesem Zusammenhang werden Verknüpfungen mit der Gestaltung des Arbeitskontextes offenbar, denn ihre Eindrücke der Reflexion des Arbeitskontextes werden von den Befragten als Grund für die individuelle Ausprägung ihrer Bereitschaft angeführt. Das bedeutet, dass die Befragten ihr unmittelbares Arbeitsumfeld und ihre Führungskraft danach einschätzen, wie sie darauf reagieren, bzw. es aufnehmen, wenn sich die Befragten in die Arbeit einbringen, wobei alle in ihrem Arbeitsleben positive und negative Erfahrungen dazu gesammelt haben (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). So ist es etwa wesentlich, wie das Arbeitsumfeld und insbesondere die Führungskräfte auf Vorschläge oder Ideen reagieren, welche die Befragten im Rahmen einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitskontext einbringen (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Demzufolge ist es für die Befragten motivierend, wenn die Führungskraft ihre Vorschläge proaktiv und interessiert aufnimmt, wobei sich (umgekehrt) im Fall des Befragten Winter eine fehlende Führung und damit eine ausbleibende Reaktion auf eingebrachte Vorschläge negativ auf dessen Bereitschaft ausgewirkt hat, weiterhin eigene Vorschläge und Ideen einzubringen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das informelle Verhalten der Führungskraft als unmittelbarer und in beide Richtungen wirksamer Einfluss auf die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erkannt wird (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2).

Außerdem lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass Anerkennung die Bereitschaft aller Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erhöht, da sie für die Befragten von großer Bedeutung ist (siehe

Kap. 5.1.3-4, 5.2.2). Dennoch legt die dokumentarische Interpretation Unterschiede offen, denn der Anspruch an eine Anerkennung der persönlichen Arbeitsleistung beinhaltet für die Befragten jeweils Unterschiedliches: So kann Anerkennung einerseits im Sinne eines positiven Feedbacks zur Arbeitsleistung oder im Sinne von persönlicher Wertschätzung, sowie andererseits im Rahmen einer monetären Gratifikation gemeint sein (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Dazu kommt, dass in der Verknüpfung mit den uneinheitlichen Ausprägungen der Anerkennung auch verschiedene Instanzen in den Vordergrund treten, die diese Anerkennung aussprechen, denn während ein motivierendes Feedback für den Befragten Sommer zumeist von Kunden oder Kollaborationspartnern kommen sollte und gerade nicht von der Führungskraft, ist sie für die beiden anderen Befragten die zentrale Person, welche Anerkennung und Wertschätzung kommunizieren soll (siehe Kap. 5.2.2).

So ist zu bilanzieren, dass die Bereitschaft der Befragten zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln nicht einheitlich ausgeprägt ist, was insofern eine neue Erkenntnis im Hinblick auf das dargelegte Vorwissen darstellt, da die Bereitschaft in der fachspezifischen Debatte nicht als zur Disposition stehend thematisiert wird. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass die Subjektivierung von Arbeit eine betriebliche Anforderung darstellt, mit welcher die Mitarbeitenden im Arbeitskontext zwangsläufig umgehen, d.h. ihr nachkommen müssen (siehe Kap. 2). Außerdem belegen die Ergebnisse, dass die Bereitschaft nicht nur von den Befragten selbst, sondern ebenfalls von sozial erzeugten Faktoren abhängt, da die Ausgestaltung des Arbeitskontextes und insbesondere das Verhalten der Führungskraft einen solchen Einflussfaktor darstellen (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2).

Diese Erkenntnisse erweitern das in die Arbeit eingebrachte Vorwissen, da sie aufzeigen, dass die Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit im untersuchten Fall von individuellen Faktoren, aber ebenfalls von der individuellen Reflexion des Arbeitskontextes und der Führungskraft abhängen. Zudem sind diese Faktoren nicht zwangsläufig konstant ausgeprägt, sondern werden in der Folge stets neu ausgehandelt. Somit deuten die Erkenntnisse auf eine Relation zwischen den individuellen Anteilen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und der sozial konstruierten Ausgestaltung des Arbeitsumfeldes hin,

sodass das im Rahmen der theoriegestützten Vorannahmen skizzierte, komplexe Zusammenspiel zwischen individuellen und sozial geprägten Momenten im untersuchten Fall weiter ausgeleuchtet wird. Als Schlüsselfigur erweist sich die Führungskraft, da ihr informelles Handeln und Verhalten als wesentlicher Aspekt der Reflexion von den Befragten dargestellt wird, welches die Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln beeinflusst.

Die Konfrontation mit dem Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit erfolgt unterschiedlich

In einem weiteren Punkt vermitteln die Ergebnisse Erkenntnisse darüber, wie die Befragten mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit umgehen. So wird klar, dass die Bewältigung der Arbeit bei allen Befragten in einem hohen Maß Merkmale einer Subjektivierung der Arbeit umfasst, denn sie gestalten und planen ihre Arbeitszeit bewusst und zu einem großen Teil selbstbestimmt, was sich mitunter darin äußert, dass Beruf und Privatleben Berücksichtigung finden und damit das *„Nebeneinander von Beruf und Familie"* (Jürgens & Voß, 2007, S. 6) gezielt organisiert wird (Dombois, 1999, S. 17; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 65; Krömmelbein, 2004, S. 28; Meueler, 2002, S. 62; Rastetter, 2006, S. 185; Spitznagel & Wanger, 2004, S. 26; Voß, 2003, S. 4 und siehe Kap. 2.1, 2.3, 5.1.4). Demnach betrachten es alle Befragten als zentral für die Bewältigung ihrer Arbeit, sich in umfassender Weise mit ihren individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen in die Arbeit einzubringen, was als zentrales Charakteristikum der Subjektivierung gilt (Rastetter, 2006, S. 185 und siehe Kap. 2, 5.1.4, 5.2.2). Des Weiteren zeigt sich, dass alle Befragten ihre Arbeitsaufgaben eigenverantwortlich und selbstorganisiert im Rahmen erweiterter Handlungsspielräume in einem möglichst freien, d.h. nur gering reglementierenden Arbeitsumfeld erfüllen und erfüllen wollen, was gemäß der theoriegestützten Vorannahmen ebenso eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit kennzeichnet (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4 und siehe Kap. 2, 5.2.2). Weiterhin wird klar, dass die Befragten in einer gut ausgeprägten Zusammenarbeit einen Mehrwert für die persönliche

Bewältigung ihrer Arbeit erkennen und diese als wichtige Bedingung ihrer Arbeit verstehen, weil dadurch Probleme leichter gelöst und Wissen sowie persönliche Erfahrungen expliziert und ausgetauscht werden[207] (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2). Das entspricht ebenso einem Kernaspekt der Subjektivierung, der darin besteht, dass das Einbringen in die Arbeit durch die Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitenden kombiniert wird, sodass sich der betriebliche Mehrwert der Subjektivierung durch Kooperation erhöht (siehe Kap. 2.3).

Auch wenn alle Beschreibungen der Befragten Merkmale einer Subjektivierung von Arbeit aufweisen, werden Differenzen offenbar, die darauf hindeuten, dass die subjektivierende Bewältigung der Arbeit individuell unterschiedlich vonstattengeht und von den Befragten verschiedenartig begründet wird. Bemerkenswert ist diesbezüglich, dass zwar alle Befragten betonen, ihre Fähigkeiten und Erfahrungen voll einzubringen, dennoch gestaltet sich das verschiedenartig und die Befragten führen es im Detail auf unterschiedliche Gründe, bzw. Anforderungen zurück. So bringt sich der Befragte Sommer ein, indem er Ideen vorbringt, die im Rahmen einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem Arbeitskontext entstanden sind, worin sich eine positive und auf eine Optimierung des Arbeitsumfeldes ausgerichtete Grundhaltung dokumentiert. Infolgedessen können seine Aussagen als Ausdruck einer (rationalisierend ausgerichteten) Mitgestaltung des eigenen Arbeitsbereichs interpretiert werden, wobei der Befragte diese Partizipationsmöglichkeiten als motivierend für die Bewältigung seiner Arbeit vorbringt (siehe Kap. 5.2.2). Das belegt ebenfalls Herrn Sommers Einschätzung da er eine hohe Regelungsdichte im betrieblichen Arbeitsumfeld als hemmend für das Einbringen von Ideen bewertet, weil das aus seiner Sicht ein Gefühl von fehlender Mitbestimmung erzeugt (Z. 18-20 und siehe Kap. 5.1.4). Im Kontrast dazu stehen die Aussagen des Befragten Winter, der ebenso Vorschläge in die Arbeit einbringt, das aber weniger als Möglichkeit der Partizipation auffasst und nicht als motivierend für die Bewältigung seiner

[207] Auch wenn alle Befragten Elemente einer Subjektivierung der Arbeit aufweisen, ist es unerwartet, dass sich alle zum Zeitpunkt des Interviews nicht mit dem Grundgedanken von einem unternehmerischen Umgang mit der eigenen Arbeitskraft identifizieren können. Das ist gerade in Bezug auf Herrn Sommer beachtenswert, da er seine Arbeitskraft als sein Kapital bezeichnet, über das er sich bei seinem Arbeitgeber vermarkten kann, was einen unternehmerischen Umgang mit der eigenen Arbeitskraft impliziert (siehe Kap. 5.1.4).

Arbeit darstellt. Stattdessen begreift er es als persönliches Risiko, da solche Ideen seiner Auffassung nach oftmals Kritik in sich bergen, weshalb er sich damit angreifbar macht (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Davon ausgehend lassen sich die Aussagen des Befragten Winter so deuten, dass er das Einbringen von Vorschlägen zwar als hilfreich für die Bewältigung seiner Arbeit ansieht, jedoch in den Konsequenzen und der Reaktion des Arbeitsumfeldes darauf sorgfältig abzuwägen ist, ob negative Konsequenzen daraus hervorgehen können. Demnach bringt er sich nur dann ein, wenn er solche Konsequenzen für sich ausschließen oder seine Arbeit (sonst) nicht mehr bewältigen kann (siehe Kap. 5.2.2). Der Befragte Sommer stellt dagegen das Einbringen von Ideen als etwas Erstrebenswertes dar, das ihm Chancen ermöglicht, um die Arbeit noch besser zu bewältigen.

Des Weiteren lassen sich differente Ziele, bzw. Motive für ein solches Einbringen erkennen, die durch die Analyse des Materials offenbar geworden sind. Demzufolge zeigt sich, dass der Befragte Sommer kontinuierlich und auf eigene Initiative Vorschläge einbringt, um „den Geschäftsprozess zu optimieren“ (Herr Sommer, Z. 41-42), sodass seine Beiträge über die täglichen Arbeitsaufgaben hinausgehen und damit eine umfassende Optimierung der von ihm als statisch beschriebenen Strukturen und Prozesse anstoßen oder neue Themenfelder erschließen, aus denen neue Arbeitsaufgaben generiert werden (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Dagegen entwickeln die Befragten Herbst und Winter größtenteils Ideen und Vorschläge, die einen unmittelbaren Bezug zur Bewältigung der täglichen Arbeit haben (z.B. die angewendeten Prozesse) und damit inhaltlich nicht oder nur wenig über das zugewiesene Aufgabenfeld hinausgehen. Das kann so aufgefasst werden, dass sie (nur) Ideen einbringen, wenn es die Bewältigung der täglichen Arbeit unmittelbar erleichtert oder es schlichtweg erforderlich macht (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Insofern lässt sich ein solches Einbringen der beiden Befragten als bedarfsmäßig charakterisieren, da es nicht kontinuierlich, sondern situationsbedingt erfolgt und ausschließlich der Erfüllung unerlässlicher, betrieblich gestellter Anforderungen dient, während der Befragte Sommer sich kontinuierlich und über das eigene Arbeitsumfeld hinaus in die Arbeit einbringt (Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 64).

Des Weiteren zeigen sich Differenzen im Hinblick auf die Eingebundenheit des Arbeitsumfelds, denn alle Befragten reflektieren es auf

unterschiedliche Aspekte, die ihnen bei der Bewältigung der Arbeit wichtig sind (siehe Kap. 5.3.3.1). So zeigt sich etwa, dass die Befragten in verschiedenartiger Weise Momente der Zusammenarbeit herbeiführen, denn während der Befragte Sommer sie durch ein kontinuierliches und gezieltes Einbeziehen seines Teams in seine Arbeitsaufgaben und die von ihm ausgehende Etablierung als fachlicher Ansprechpartner bewusst herbeiführt, kann den anderen Befragten ein passiver, bzw. reaktiver Umgang mit dem sozialen Arbeitsumfeld zugeschrieben werden, der sich darin ausdrückt, dass sie lediglich situationsbezogen Momente der Zusammenarbeit herbeiführen oder sie nur dann von den Kollegen einfordern, wenn sie ihre Arbeit nicht (mehr) allein bewältigen können (siehe Kap. 5.2.2). Ein weiterer Punkt ist, dass alle Befragten ihr Arbeitsumfeld daraufhin reflektieren, ob es erweiterte Handlungsspielräume und eine selbstbestimmte Planung und Durchführung der Arbeitsaufgaben ermöglicht. Dennoch wird offenbar, dass sie innerhalb des Arbeitsumfeldes ungleich agieren und verschiedenartig damit umgehen (siehe Kap. 5.2.2). Das Verhalten des Befragten Sommer wird dabei als proaktiv gedeutet, da er seinen Arbeitskontext bewusst danach (aus-)wählt, ob er seinen Anforderungen an eine eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Arbeitsweise entspricht. Weiterhin dokumentiert sich ein solches proaktives Handeln darin, dass der Befragte Sommer (als Einziger) eine Synchronisierung oder Abstimmung seiner persönlichen Ziele mit den betrieblichen Zielen absichtsvoll anstrebt und umsetzt (siehe Kap. 5.2.2). Eine solche vorsätzliche Entscheidung für das eigene Arbeitsumfeld, die sich an den persönlichen Ansprüchen ausrichtet, lässt sich bei den anderen Befragten nicht erkennen, woraus sich schließen lässt, dass daraus keine Handlungsfolgen oder Konsequenzen der Befragten hervorgehen[208] (siehe Kap. 5.2.2).

Die Reflexion dieser Erkenntnisse zeigt, dass sich zwei grundlegende Muster oder Herangehensweisen in der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erkennen lassen: Das Handeln und Verhalten des Befragten Sommer wird als selbstbestimmt, selbstrationalisierend und selbstorganisiert gedeutet, was weitgehend einem unternehmerischen Umgang mit der eigenen Arbeitskraft gleichkommt, da der Befragte eine

[208] bzw. haben die Befragten nicht die Option zu einem Arbeitsplatzwechsel in Betracht gezogen, auch wenn das Arbeitsumfeld ihren Anforderungen zu einem großen Teil nicht entsprochen hat

selbstrationalisierende Auseinandersetzung mit seinem (weiter gefassten) Arbeitsumfeld erkennen lässt, in der er unaufgefordert und kontinuierlich Vorschläge einbringt und die persönlichen Ziele eigenverantwortlich mit den betrieblichen Zielen synchronisiert. Zudem wählt er selbstbestimmt einen neuen Arbeitgeber und damit ein neues Arbeitsumfeld, weil das bestehende seinen Ansprüchen an die Bewältigung der Arbeit nicht mehr entsprach. Infolgedessen werden das Handeln und Verhalten des Befragten als proaktiv gedeutet, indem er die Kooperation mit anderen bewusst gestaltet und auf die betrieblichen Strukturen und Prozesse gezielt Einfluss nimmt (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Im Gegensatz dazu zeigen die Befragten Herbst und Winter andere Herangehensweisen im Umgang mit der Forderung nach einer subjektivierenden Bewältigung, wobei gemeinsame Bezugspunkte erkennbar sind. Demzufolge reagieren die Befragten auf die Einflüsse des Arbeitsumfeldes, weshalb ihr persönliches Arbeitshandeln als eine Folge dieser Reflexion interpretiert wird. Das lässt sich argumentativ damit unterlegen, dass die Befragten ihr Arbeitshandeln mit ihren Einschätzungen zur (situationsbezogenen) Ausgestaltung des Arbeitskontextes begründen, indem etwa Zusammenarbeit (nur) dann eingefordert wird, wenn die Arbeit nicht mehr allein zu bewältigen ist. Ein anderes Beispiel ist, dass Vorschläge lediglich dann eingebracht werden, wenn das Risiko für eine negative Reaktion des Arbeitsumfelds darauf als gering eingeschätzt wird (siehe Kap. 5.2.2). Das ist so zu deuten, dass die Befragten im Wesentlichen auf die vorgefundene Ausgestaltung des Arbeitskontextes erwidern, statt dieses proaktiv zu gestalten oder aus eigener Initiative zu verändern. Insofern wird das Handeln der Befragten Herbst und Winter als reaktiv auf den Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit gedeutet.

Die umrissenen Unterschiede werden in der Subjektivierungsforschung in empirisch gestützten Konzepten oder Idealtypen aufgegriffen, die verschiedene Formen der Subjektivierung von Arbeit beschreiben[209]. Davon ausgehend lassen sich bei den praxisbezogenen Formen der Subjektivierung Kongruenzen zu den Ergebnissen identifizieren, die darin bestehen, dass die Befragten in ihrem Handeln sowohl Elemente einer aktiv-

[209] In diesem Zusammenhang ist der Fokus auf die praxisbezogene Dimension der Subjektivierung zu richten, da Dimensionen, die eher der Ebene der diskursiven Sinndeutung zuzuordnen sind, ausdrücklich nicht auf einen Praxisbezug verweisen (Kleemann et al., 1999, S. 32-34; Kleemann, 2012, S. 10).

strukturierenden Form als auch Merkmale einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung von Arbeit[210] erkennen lassen (Kleemann et al., 2002, S. 56; Kleemann, 2012, S. 10; Wetzel, 2010, S. 87). Um diese Annahme fundiert zu untermauern, ist es zunächst erforderlich, die beiden Begrifflichkeiten terminologisch zu klären. Die *aktiv-strukturierende* Form der Subjektivierung beschreibt einen proaktiven Umgang des Mitarbeitenden mit seinem Arbeitskontext, der sich darin äußert, dass er diesen in absichtsvoller Weise für sich nutzt und damit eine bewusste Auflösung von Unsicherheiten und Unbestimmtheiten vorantreibt, die im Rahmen einer Flexibilisierung von Strukturvorgaben, Entgrenzungsprozessen und einer steigenden Selbstrationalisierung und –ökonomisierung erforderlich wird (Kleemann et al., 1999, S. 33 und siehe Kap. 2.2). In der Weise reagieren die Mitarbeitenden vorsätzlich, das heißt mit einer bewussten Bewältigungsstrategie auf den betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit, indem sie „selbst Strukturen ... schaffen und [ihre] Arbeitskraft dadurch in die betrieblichen Erfordernisse [einpassen][211]“ (Kleemann et al., 1999, S. 33). Der „Arbeitskraftunternehmer“ ist ein weit verbreitetes Konzept, welches eine aktivstrukturierende Form der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit im Praxisbezug beschreibt und dabei die Kernelemente einer allgemeinen, subjektivierenden Bewältigung der Arbeit gleichermaßen aufgreift[212] (Moldaschl, 2002, S. 30-32; Voß & Weiß, 2005, S. 69 und siehe Kap. 2.3). So liegt der Schwerpunkt dieses Konzepts auf einer kontinuierlichen, marktförmigen Verwertung der eigenen Arbeitskraft und beschreibt damit einen (Ideal-)typus[213], der aufgrund einer ansteigenden

[210] Zwar wird mit dieser Diskursebene in der Fachliteratur eine zweite Differenzierungsebene ergänzt, jedoch beziehen sich die dazu gehörenden subjektiven Deutungsmuster auf eine rhetorische oder abstrakte Ebene (Wetzel, 2010, S. 87). Da die Forschungsfragen aber auf die *alltägliche* Auseinandersetzung des Mitarbeitenden mit den im Betrieb eingeforderten Subjektivierungsmechanismen abzielen und damit die Praxisebene der Handlungen und Erwartungen auf der Grundlage empirischer Ergebnisse in den Fokus nehmen, ist die Diskursebene in dieser Frage nicht zielführend (Wetzel, 2010, S. 87).

[211] Auf diese Weise werden auftretende Unbestimmtheiten mithilfe von Subjektivität in einem aktiven Arbeitshandeln aufgelöst und so bewältigt (Kleemann et al., 2002, S. 62).

[212] Es lässt sich in eine Reihe von Konzeptvorschlägen (z.B. das „unternehmerische Subjekt“) einordnen, welche sich alle auf eine aktiv-strukturierende Form der Subjektivierung beziehen (Rastetter, 2006, S. 184).

[213] Der „Arbeitskraftunternehmer“ ist als Idealtypus“ formuliert und theoretisch konstruiert, weshalb er in einer „Reinform“ empirisch kaum nachweisbar ist (Voß & Weiß, 2005, S. 68-69).

Subjektivierung und der damit einhergehenden Entgrenzung der Arbeit empirisch hervortritt[214] (Kutz, 2008, S. 23; Voß, 2001a, S. 3; Voß, 2003, S. 8; Voß & Weiß, 2005, S. 69). Es vertritt die These, dass die Betriebe zunehmend an die arbeitskraftunternehmerisch agierenden Mitarbeitenden Verantwortung und Aufgaben übertragen, die vormals dem Betrieb selbst oblagen, um temporäre, marktförmig ausgerichtete Auftragsbeziehungen zu bilden, in denen der Mitarbeitende im Rahmen erweiterter Autonomien Aufgaben selbstständig übernimmt und flexibel bearbeitet (Meuser, 2004, S. 81; Pongratz, 2000, Absatz 2; Voß, 2001a, S. 5-6). Somit agiert ein „Arbeitskraftunternehmer" per Definition wie ein „Unternehmer in Bezug auf seine eigene Arbeitskraft", was bedeutet, dass er nahezu vollständig die Verantwortung für sich und seine Tätigkeiten übernimmt, was deutlich über die reguläre Arbeitsaufgabe hinausgeht, sodass die Sicherung der Beschäftigung unmittelbar auf den „Arbeitskraftunternehmer" übergeht (Voß, 2003, S. 3). Diese erweiterte Verantwortung wirkt sich aus empirischer Sicht tiefgreifend auf die Arbeitsweise eines „Arbeitskraftunternehmers" aus, da dieser in einem erweiterten Ausmaß selbstgesteuert und selbstorganisiert auf die betrieblichen Ziele hinarbeitet und dabei *aktiv* Gelegenheiten schafft, seine Fähigkeiten und Potenziale einzubringen, weshalb er als Entwickler und Vermarkter seiner Arbeitskraft im Betrieb auftritt (Pongratz & Voß, 2003, S. 22; Voß, 2003, S. 9; Voß, & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88). So beschreiben die folgenden Merkmale eine Bewältigung der Arbeit in diesem Sinn (Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 23-26; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 66):

- Verstärkter, betrieblich ausgerichteter Subjektbezug[215]
- (Selbst-)Verpflichtung zur Selbstorganisation und Selbststeuerung mit erhöhter Verantwortung für die eigene Arbeit[216]

[214] Dennoch ist diese Perspektive nicht gänzlich neu, sondern versteht sich als Fortsetzung der Debatte um „Outsourcing", die seit den 1980er Jahren geführt wurde (Dombois, 1999, S. 16). Die zentrale Forderung bestand zu diesem Zeitpunkt in einer betrieblichen Deregulierung (Bacher, 2000, S. 28; Greiner, 2004, S. 16).

[215] Mitarbeitende agiere als „Arbeitskraftunternehmer" wenn sie eigenverantwortlich die Entwicklung ihrer Fähigkeiten auf den ökonomischen Erwerb beziehen (Voß, 2003, S. 9).

[216] Der „Arbeitskraftunternehmer" plant, steuert und überwacht seine Tätigkeiten umfassend, sodass er selbstständig den Prozess der Transformation seiner Fähigkeiten in konkrete Arbeitsleistung vorantreibt (Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Voß, 2001a, S. 8). Das unterstreicht den Warencharakter der Arbeit, denn die Arbeitskraft wird dahingehend erweitert, dass die

- Selbstökonomisierung mit dem Ziel der strategischen Vermarktung der eigenen Fähigkeiten[217]
- Rationalisierung und Verbetrieblichung des gesamten Lebenszusammenhangs[218]

Dadurch wird klar, dass das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers" die allgemeine Verfassung des Arbeitsvermögens grundlegend verändert, weshalb infolgedessen ein umfassender Wandel des gesellschaftlichen Verständnisses von Arbeitskraft prognostiziert wird, indem die Arbeitskraft zu einer *Ware* avanciert, die vom „Arbeitskraftunternehmer" selbst entwickelt und eigenständig vermarktet werden muss, sodass er einen eigenen „Betrieb" unterhält (Pongratz & Voß, 2003, S. 23, S. 238; Voß, 2001a, S. 11; Voß & Weiß, 2005, S. 66). Insofern definiert diese These einen neuen Leit-, aber auch Idealtypus von Arbeitskraft, der sich zukünftig in einer globalen und stärker marktorientierten Wirtschaft mit post-tayloristischer Arbeitsorganisation durchsetzen soll (Pongratz & Voß, 2003, S. 238; Voß, 2001a, S. 11).

In die wissenschaftliche Debatte werden dazu Chancen[219] und Risiken eingebracht, indem Bedingungen diskutiert werden, unter denen der

---

Steuerung nunmehr Teil der eigenen Arbeitsleistung wird. So verschiebt sich der Fokus auf die Erreichung vorgegebener Ziele, was seinen Leistungsdruck enorm erhöht (Pongratz, 2000, Absatz 2). Folgerichtig wird die Selbstorganisation zur Pflicht (Voß, 2001a, S. 4).

[217] Demnach unterliegt der „Arbeitskraftunternehmer" einer erweiterten Ökonomisierung seiner Arbeitskraft, bei der er seine Fähigkeiten aktiv vermarktet, sodass er in der Verantwortung steht, eigenverantwortlich dafür zu sorgen, dass diese auch dem betrieblichen Bedarf entsprechen (Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Voß, 2001a, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69 und siehe Kap. 2.3). Diese Selbstökonomisierung erfolgt in doppelter Hinsicht: Zwar müssen Mitarbeitende in autonomisierten Arbeitsformen verwertbare Fähigkeiten selbst entwickeln und erbringen, stehen dabei aber in der Verantwortung, dies für den Betrieb möglichst kostenneutral zu tun. Damit betreiben „Arbeitskraftunternehmer" eine systematische Produktionsökonomie ihres Arbeitsvermögens und ihrer Arbeitsleistung (Voß, 2001a, S. 9).

[218] Der „Arbeitskraftunternehmer" ist ebenso mit der Entgrenzung von Arbeit und Leben konfrontiert und muss den Anspruch an eine auf die erfolgreiche Erledigung der Arbeit ausgerichtete, alle Ressourcen gezielt nutzende, systematische Durchgestaltung des *gesamten* Lebens bewältigen (Pongratz, 2000, Absatz 1; Voß, 2001a, S. 10 und siehe Kap. 2.2). Daraus geht eine Organisation und Rationalisierung des gesamten Lebenszusammenhangs hervor (Pongratz, 2000, Absatz 1; Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Voß, 2001a, S. 10; Voß & Weiß, 2005, S. 70;).

[219] Chancen bieten sich auch jenen, die bisher als Verlierer der gegebenen Verhältnisse gelten, solange es ihre Situation zulässt und sie die erforderlichen Fähigkeiten besitzen (Voß, 2001a, S. 17). Dabei zeigt sich nach Pongratz und Voß (2003) gerade in Bezug auf die geschlechtliche Zugehörigkeit, dass etwa bei qualifizierten weiblichen Mitarbeitenden

„Arbeitskraftunternehmer“ zu einem „Erfolgsunternehmer“ werden kann und Überlegungen angestellt werden, wie sich eine derartige Prognose auf den Mitarbeitenden auswirkt (Meuser, 2004, S. 82; Pongratz & Voß, 2003, S. 31). Dabei liegt der Fokus der bisherigen Forschungsergebnisse zu einem großen Teil auf den psychosozialen Auswirkungen dieser Arbeitsweise, denn es wird argumentiert, dass sich im Zuge einer gestiegenen Selbstökonomisierung und des vorherrschenden Zwangs zur Selbstorganisation, Selbststeuerung und einer gestiegenen Verantwortung für die eigene Arbeit der Leistungsdruck gravierend erhöht. Das führt dazu, dass die Mitarbeitenden als „Arbeitskraftunternehmer“ damit konfrontiert sind, betriebliche Ziele vor den persönlichen zu priorisieren, sodass sie zu „Turboarbeitskräfte[n] des Turbokapitalismus“ (Voß, 2001a, S. 17) werden (Pongratz & Voß, 2003, S. 22). Dieser Druck wird aus der Sicht von Pongratz (2000) in neuartiger Qualität ausgeübt, da dem „Arbeitskraftunternehmer“ suggeriert wird, dass der eigene Arbeitsplatz nur noch sicher ist, wenn er belegen kann, dass er gebraucht wird und damit eigenständig in der Lage ist, Profit zu erwirtschaften (Absatz 2). Das erhöht wiederum die Konkurrenzsituation der Mitarbeitenden unter-, bzw. zueinander[220]. Darüber hinaus führt der Anspruch an eine Rationalisierung des gesamten Lebenszusammenhangs zu erweiterten Anforderungen an die individuelle Fähigkeit des „Arbeitskraftunternehmers“ zur Durchgestaltung der Arbeit und des Privatlebens[221], denn aufgrund einer zunehmenden Flexibilisierung (und Ausdehnung) der Arbeitszeit muss dieser eigenverantwortlich sicherstellen, dass er möglichst dauerhaft

Orientierungselemente empirisch belegt wurden, die eine hohe Strukturierungsbereitschaft aufweisen und damit den Typus des „Arbeitskraftunternehmers“ indizieren (S. 209-209). So fragen Voß und Weiß (2005): „Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich?“ (S. 66; Voß & Weiß, 2005, S. 66). Zudem werden anderen, bislang benachteiligten Beschäftigungsgruppen, wie z.B. älteren Mitarbeitenden, Heimarbeitern oder befristeten Mitarbeitenden neue Chancen vorausgesagt (Voß, 2001a, S. 10).

[220] Demnach zieht eine Verlagerung der Verantwortung beruflichen Erfolges auch eine Verschärfung der Konkurrenzsituation nach sich, da das Anbieten und Vermarkten der eigenen Arbeitskraft betriebsübergreifend und ebenso -intern erfolgt (Pongratz, 2000, Absatz 3).

[221] So mahnt Voß (2001) überspitzt, dass es nicht mehr akzeptiert wird, wenn man „während einer Stressphase auf feste Arbeits- und Urlaubszeiten pocht“ (S. 11), stattdessen müsste der Mitarbeitende Berufs- und Privatleben allein vereinbaren und bereits während der laufenden Arbeit zukünftige Projekte vorbereiten (S. 11).

verfügbar ist und sein Privatleben in der Weise organisiert, dass sich daraus kein „Störfaktor“ entwickelt[222] (Pongratz, 2000, Absatz 1).

Davon ausgehend zeigt sich, dass der individuelle Umgang mit den genannten Risiken und sich bietender Chancen ein Selektionskriterien für das Bestehen oder Scheitern als „Arbeitskraftunternehmer“ bedeuten, weshalb nur diejenigen, die in der Lage sind, ihr Leben flexibel und gut organisiert auf die Erfordernisse des Arbeitsprozesses auszurichten, gemäß Voß (2001a) darin erfolgreich bestehen können[223] (S. 10-11). So steht das als Erfolgsmodell skizzierte Konzept zwar allen Mitarbeitenden offen und verheißt eine Loslösung bisheriger Selektionskriterien und Ungleichheitsfaktoren[224], birgt jedoch auch neue Risiken und Herausforderungen (Meuser, 2004, S. 82; Pongratz & Voß, 2001, S. 9).

Im Kontrast dazu steht die passiv-kompensatorische Form, die eine (Gegen-)Reaktion des Mitarbeitenden auf den betrieblichen Anspruch und die damit einhergehenden Mechanismen der Einforderung einer solchen Arbeitsweise abbildet. Demzufolge macht diese Form der Subjektivierung aus, dass der Mitarbeitende gewissermaßen passiv auf die betrieblichen Anforderungen reagiert und sie durch ein Verhalten oder Handlungsweisen erfüllt, die der Subjektivierung von Arbeit zuzurechnen sind. Demnach wird eine passiv-kompensatorische Form der Subjektivierung mit dem Motiv verbunden, die eigene Position innerhalb eines sich wandelnden Verständnisses von Arbeit und erweiterter betrieblicher Ansprüche aufrechtzuerhalten, bzw. gegen unerwartet auftretende Risiken und

[222] Das unterstreicht die Gefahr einer totalen Vereinnahmung der psychosozialen Lebensbereiche zugunsten beruflicher und betrieblicher Lebenssphären, die schließlich zu einer Verbetrieblichung der Lebensführung und damit einer vollständigen Vereinnahmung des Mitarbeitenden durch das Unternehmen mit der Konsequenz einer konstanten Priorisierung der Arbeit vor dem Privatleben führen kann (Voß & Weiß, 2005, S. 70).

[223] Wenn der „Arbeitskraftunternehmer“ also uneingeschränkt für den Erfolg seines beruflichen Handelns verantwortlich ist, zieht das auch nach sich, dass „berufliche Mißerfolge und Rückschläge, obwohl aus strukturellen Gründen in weiten Bereichen unvermeidlich, mehr denn je als individuelles Versagen“ (Pongratz & Voß, 2001, S. 9) begriffen werden. Folglich avanciert der „Arbeitskraftunternehmer“ zu einem Anbieter seiner Persönlichkeit, denn das Bereitstellen von berufsfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist zwar nach wie vor eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung (Reutter, 1999, S. 24).

[224] Hinsichtlich geltender Ungleichheitsfaktoren von Arbeitsverhältnissen zeichnen Pongratz und Voß (2003) aber eine unveränderte Perspektive, indem auch sie die erfolgreiche Umsetzung des „Arbeitskraftunternehmers“ eng mit „Bildung, Besitz, sozialen Beziehungen, nationaler oder sozialer Herkunft“ (S. 31) verknüpfen.

Unwägbarkeiten abzusichern (Kleemann et al., 2002, S. 64; Wetzel, 2010, S. 87-88). Damit bildet die passiv-kompensatorische Form der Bewältigung eine regulierende, bzw. kompensierende Reaktion des Mitarbeitenden auf den betrieblichen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit, die zum Ziel hat, neu aufgetretene Störungen eines ehemals formalisierten Arbeitsprozesses (nun) flexibel bewältigen zu können, oder gegebenenfalls deren Entstehung zu verhindern (Pongratz & Voß, 2003, S. 22-23; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88). In einem somit kompensatorisch begründeten Sinn passt sich der Mitarbeitende damit einseitig an die betrieblichen Ansprüche an, tut dies aber eigenverantwortlich, um die im Unternehmen (relativ starr) vorgegebenen Bedarfe und Strukturen zu erfüllen und sich daran anzupassen (Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 64). Folglich wird durch ein subjektivierendes Arbeitshandeln im passiv-kompensatorischen Verständnis die entstandene Kluft zu den betrieblichen Anforderungen ausgeglichen, um eine Passung zu den persönlichen Fähigkeiten und Potenzialen (wieder) herzustellen und beschreibt so eine für den Mitarbeitenden unumgängliche Reaktion auf die Einforderungsmechanismen dieses Anspruches, die erforderlich ist, um die sich verändernde Arbeit (weiterhin) bewältigen zu können (Kleemann et al., 1999, S. 32; Wetzel, 2010, S. 88).

Diese beiden Formen der Subjektivierung weisen Anknüpfungspunkte zu den den Befragten zugeschriebenen Bewältigungsmustern auf, oder spiegeln sich in Teilen davon wider. So fällt etwa auf, dass sich in den Ergebnissen des Befragten Sommer Überschneidungen zu Aspekten einer aktiv-strukturierenden Form der Subjektivierung, denn es lässt sich etwa ein verstärkter, betrieblich ausgerichteter Subjektbezug identifizieren, der darin besteht, dass der Befragte seine persönlichen Ziele mit den Unternehmenszielen synchronisiert, um die eigene Entwicklung und Ausrichtung seiner Arbeitstätigkeit an den betrieblichen Anforderungen und Zielen auszurichten (Pongratz, 2000, Absatz 1; Pongratz & Voß, 2003, S. 23-26; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 66 und siehe Kap. 5.1.4). Außerdem lässt sich die vom Befragten vertretene Auffassung von seinem Wissen als „Kapital“ (Herr Sommer, Z. 603) als ein Ausdruck von Selbstökonomisierung interpretieren, da er den Anspruch äußert, dieses Kapital bei seinem Arbeitgeber gezielt zu vermarkten, um weiterhin die an ihn gerichteten betrieblichen Anforderungen erfüllen zu

können und seinen Wert als Mitarbeitender zu sichern (Herr Sommer, Z. 37, Z. 41-42, Z. 42-45, Z. 49-57, Z. 598-605, Z. 694-695, Z. 695-701; Pongratz & Voß, 2003, S. 22-24; Voß, 2001a, S. 9; Voß, 2003, S. 3 und S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88). Des Weiteren kann die vom Befragten ausgehende kontinuierliche, reflexive Auseinandersetzung mit seinem gesamten Arbeitskontext als Ausdruck von (Selbst-)Rationalisierung begriffen werden, denn das entspricht seiner persönlichen Arbeitsauffassung dahingehend, dass er den Arbeitskontext und die ihn umgebenden Prozesse und Strukturen dauerhaft kritisch hinterfragt und Verbesserungen im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse selbstgesteuert vorantreibt, um „den Geschäftsprozess zu optimieren" (Herr Sommer, Z. 41-42; Pongratz, 2000, Absatz 1-2; Pongratz & Voß, 2003, S. 23-26; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 66). Außerdem besteht der Anspruch des Befragten an die Bewältigung seiner Arbeit darin, selbstgesteuert und selbstorganisiert in einem möglichst freien Arbeitsumfeld zu agieren, was sich als eine selbst auferlegte Verpflichtung zur Selbstorganisation und Selbststeuerung mit erhöhter Verantwortung für die eigene Arbeit interpretieren lässt, womit ein weiteres Merkmal einer aktiv-strukturierenden Form der Subjektivierung erfüllt ist (Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 23-26; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 66). Zudem beschreibt der Befragte seine Arbeitsweise als eigenverantwortlich und in hohem Maß als „frei einteilbar", sodass er selbstgesteuert den Prozess der Transformation seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten in konkrete Arbeitsleistung anstößt (Pongratz & Voß, 2003, S. 22-24; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Außerdem zeigt sich, dass der Befragte seinen Arbeitskontext aus eigenem Antrieb reflektiert und für seine Zwecke nutzt, indem er proaktiv Strukturen oder Gelegenheiten schafft, um sich umfassend mit seinen Fähigkeiten und Erfahrungen in die Arbeit einzubringen und dabei auch aus eigener Initiative seine Kollegen in die Bewältigung der Arbeitsaufgaben einbindet, sodass er Momente der Zusammenarbeit [225] und des

[225] Die dokumentarische Interpretation des Materials konnte in Bezug auf die Zusammenarbeit diese Deutung weiter verfestigen, da die Herangehensweise als proaktives Handeln im sozialen Umfeld gedeutet wird, indem der Befragte die Aufgaben im Team, bzw. von seinen Kollegen abholt, bewusst auf sie zugeht und den Austausch mit den Kollegen aktiv sucht und kontinuierlich anregt (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2).

Erfahrungsaustausches proaktiv herbeiführt oder herstellt (Kleemann et al., 1999, S. 33; Kleemann et al., 2002, S. 64; Pongratz & Voß, 2003, S. 22; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Daraus ergibt sich, dass wesentliche Aspekte der aktivstrukturierenden Form der Subjektivierung auf die vom Befragten Sommer dargestellte Bewältigung der Arbeit zutreffen[226]. Eine solche Zuschreibung kann als plausibel eingeschätzt werden, da der Befragte als Software-Entwickler einer Branche angehört, die als Sektor identifiziert wurde, in dem der „Arbeitskraftunternehmer" (und damit eine aktivstrukturierende Form der Subjektivierung) zuerst und verstärkt empirisch nachgewiesen wurde (Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8; Voß, 2001a, S. 5-6)[227]. Trotzdem darf nicht zwangsläufig geschlussfolgert werden, dass der Befragte damit als „Arbeitskraftunternehmer" gilt, da eine solche Zuschreibung einer weiterführenden Aufarbeitung bedarf und zudem nicht alle Merkmale dieses Konzepts vom Befragten erfüllt werden[228].

Die Erkenntnisse zu den Befragten Herbst und Winter implizieren dagegen andere Begründungsmuster und deuten darauf hin, dass die Befragten ihre Arbeit in subjektivierender Weise bewältigen, um die an sie gerichteten betrieblichen Anforderungen (überhaupt) erfüllen zu können (siehe Kap. 5.2.2). Das lässt sich argumentativ mit den Erkenntnissen

[226] Eine Verbetrieblichung des Lebenszusammenhangs lässt sich dagegen nachweisen, denn auch wenn der Befragte mit einer hohen Verschmelzung von Berufs- und Privatleben konfrontiert ist, zeigt sich, dass er die betrieblichen Anforderungen nicht vor dem Privatleben priorisiert, sondern vielmehr bewusst darauf achtet, eine ausgeglichene „Work-Life-Balance" einzuhalten, indem er sich gleichermaßen private, bzw. familienbezogene Ziele setzt, für deren Einlösung er ebenfalls Sorge trägt (Jürgens & Voß, 2007, S. 8; Pongratz, 2000, Absatz 2; Voß, 2001a, S. 10; Voß & Weiß, 2005, S. 70 und siehe Kap. 5.1.4). Das führt dazu, dass der Befragte Sommer gezielt den Kompromiss eingeht, dass Arbeit ihm zwar viel bedeutet, sein Leben aber nicht umfassend bestimmen soll (Z. 108-110, Z. 196-197, Z. 512-517, Z. 589-595, Z. 622-627).

[227] etwa bei selbstständig Erwerbstätigen mit hoher Qualifikation in der Medienbranche und auch Mitarbeitenden in Bildungs- und Beratungsberufen, sowie Kulturschaffenden.

[228] Auf Abweichungen in der Praxis weisen auch die Fachautoren hin, weshalb klargestellt wird, dass zwar Wandlungstendenzen in diese Richtung empirisch nachgewiesen wurden, jedoch nicht zwangsläufig alle Mitarbeitenden der IT-Branche als „Arbeitskraftunternehmer" einzustufen sind. Stattdessen werden ebenso Beharrungstendenzen empirisch erfasst, wie es die Untersuchung von Pongratz und Voß (2003) belegt (S. 194). Insofern bildet der „Arbeitskraftunternehmer" im Jahr 2016 nur eine Form neben anderen Erscheinungsformen ab (Pongratz, 2016, Absatz 3; Pongratz & Voß, 2003, S. 8-9; Voß, 2001a, S. 6; Voß & Weiß, 2005, S. 70).

belegen, dass der Befragte Winter seine eigenverantwortliche und selbstorganisierte Arbeitsweise damit erklärt, dass er die ihm entgegengebrachte Führungslosigkeit kompensiert (siehe Kap. 5.1.3). Auch der Befragte Herbst erklärt das von ihm angestrebte, eigenverantwortliche Lernen einerseits damit, dass er die Einarbeitung in die neue Funktion erfüllen kann und weist andererseits im Rahmen der Diskussion um das Einbringen von eigenen Ideen darauf hin, dass er das nur dann tut, wenn die erforderlichen Bedingungen im Arbeitskontext (wie etwa ausreichend Arbeitszeit) gegeben sind. Demnach kompensieren beide Befragten durch ihr Handeln und Verhalten die (z.T. gewandelten oder erweiterten) betrieblichen Ansprüche und richten es an der Reflexion des Arbeitskontextes aus (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Zudem untermauert diese Annahme, dass die beiden Befragten ausschließlich (selbst-)rationalisierende Ideen einbringen, die einen klaren Bezug zu ihren unmittelbaren Arbeitsaufgaben und -themen aufweisen, was die Zuschreibung von einer Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit weiter stützt (siehe Kap. 5.2.2). Schließlich lassen die Ausführungen zur Kooperation mit den Kollegen ein kompensierendes Bestreben erkennen, indem die Befragten Zusammenarbeit nur dann einfordern, wenn eigene, ressourcenbezogene Engpässe überbrückt werden müssen oder die Erfüllung der Ziele und Arbeitsaufgaben akut gefährdet ist (siehe Kap. 5.2.2). Demzufolge stellen beide Zusammenarbeit vorrangig her, um sich an gewandelte oder zusätzliche betriebliche Anforderungen anzupassen oder diese auszugleichen, damit sie die erfolgreiche Bewältigung ihrer Arbeit weiterhin sicherstellen und die persönliche Arbeitsfähigkeit aufrechterhalten oder verbessern (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Folglich werden die von den Befragten Herbst und Winter angeführten Verhaltensweisen und ihr individuelles Arbeitshandeln als eine von ihnen ausgehende, eigenverantwortliche Anpassungsleistung an die dynamischen betrieblichen Strukturen und Anforderungen aufgefasst, da sie gestiegene betriebliche Ansprüche durch ihr Handeln kompensieren und so dazu beitragen, eine erneute Passung zu den Anforderungen herzustellen (Kleemann et al., 1999, S. 32; Kleemann et al., 2002, S. 64; Wetzel, 2010, S. 88). Demnach lassen sich diese Begründungsmuster als kompensatorisch charakterisieren, da subjektivierende Momente des Arbeitshandelns nur dann von den Befragten eingesetzt werden, wenn die persönliche Bewältigung der Arbeit nicht mehr umfassend

gewährleistet werden kann[229] (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Diese Interpretation wird durch die Beschreibung der Arbeitssituation durch den Befragten Herbst gestützt, der seine Lage als „Friss-oder-Stirb Prinzip“ (Z. 146) bezeichnet, was darauf hinweist, dass er passiv auf die an ihn gerichteten betrieblichen Anforderungen reagiert und sie als „gegeben“ hinnimmt (Herr Herbst, Z. 45-48, Z. 63-70; Herr Winter, Z. 25-26, Z. 117-120, Z. 344-348, Z. 645-648, Z. 653-654, Z. 659; Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Kleemann et al., 2002, S. 64).

5.3.2 Reflexive Kompetenzentwicklung als Werkzeug für eine erfolgreiche Bewältigung der Arbeit

Schließlich können entwicklungsbezogene Faktoren der Bewältigung der Arbeit identifiziert werden, denn alle Befragten sind sich einig, dass Lernen und Weiterbildung eine wesentliche Rolle in der täglichen Bewältigung ihrer Arbeit einnehmen (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.2). Diese entwicklungsbezogene Dimension wurde bereits im Rahmen des eingebrachten Vorwissens angeführt, indem die bedarfsgerechte Entwicklung von Potenzialen und Fähigkeiten, sowie eine am betrieblichen Bedarf ausgerichtete Aktualisierung und Entwicklung des persönlichen Wissens als Kernaspekte der Subjektivierung aufgeschlüsselt wurden (siehe Kap. 2.2). So hat etwa Voß (2001a) eingeräumt, dass es für die Mitarbeitenden in der Konfrontation mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit entscheidend ist, ob sie „die erforderlichen Fähigkeiten [dafür] besitzen“ (S. 17), denn sie versetzen den Mitarbeitenden erst in die Lage, die erweiterten Handlungsspielräume auch tatsächlich nutzen zu können[230] (Kleemann et al., 2002, S. 62; Voß, 2003, S. 2). Diese

[229] Darüber hinaus kann Herrn Herbst und Winter auf der Basis der Ergebnisse nicht zugeschrieben werden, dass sie eigenverantwortlich Strukturen herbeiführen, die die Grundlage schaffen, um sich einzubringen, sondern sie wägen genau ab, ob es sich für sie lohnt, oder ggf. negative Konsequenzen oder Risiken nach sich ziehen kann (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

[230] Voß (2001a) stellt etwa dazu die These auf, dass diese Anforderungen gerade durch ein arbeitskraftunternehmerisches Handeln verstärkt auftreten, denn damit steht der Mitarbeitende in der Pflicht, seine Tätigkeiten in allen Dimensionen der Gestaltung von Arbeit eigenständig zu planen, zu steuern und zu überwachen. Daraus folgt, dass der Mitarbeitende unter Druck gerät, diese Fähigkeit selbstorganisiert zu erlangen, um die erweiterten Handlungsspielräume in einem arbeitskraftunternehmerischen Sinn zu nutzen und damit mündig zu agieren (S. 8; Arnold, 2001a, S. 176; Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Klaus, 2008, S. 35; Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 12, S. 23-24).

entwicklungsbezogene Dimension gilt für alle Formen der Subjektivierung, das heißt, dass alle Mitarbeitenden ihre Fähigkeiten und Potenziale gezielt und kontinuierlich auf eine wirtschaftliche und effiziente Nutzung hin entwickeln müssen, um sie möglichst umfassend, dauerhaft und zum größten betrieblichen Nutzen einbringen zu können (Voß, 2001a, S. 17; Voß, 2003, S. 5). So zeigt sich, dass alle Befragten diese entwicklungsbezogene Dimension aufgreifen und eine (Weiter-)Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Wissensbestände als Bedingung für eine als subjektivierend charakterisierte Bewältigung ihrer Arbeit anführen. Damit belegen die Befragungsergebnisse die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

Die Analyse offenbart dazu drei zentrale Erkenntnisse, welche diese entwicklungsbezogene Dimension der Befragten konturieren: Sie beziehen sich einesteils auf die unterschiedliche Motivation der Befragten zum Anstoßen von Lern- und Entwicklungsprozessen (siehe Kap. 5.3.2.1), dann auf die Erkenntnis, dass Lernen für die Befragten stets in kooperativen Strukturen stattfindet (siehe Kap. 5.3.2.2) und anderenteils auf die Ausgestaltung der Entwicklungsprozesse an sich (siehe Kap. 5.3.2.3).

Lernprozesse werden eigenverantwortlich aber aus unterschiedlichen Beweggründen angestoßen

Eine Erkenntnis hierzu ist, dass alle Befragten die von ihnen beschriebenen Lern- und Entwicklungsprozesse in Eigenverantwortung vorantreiben, sodass es nur ihnen selbst obliegt, diesem Anspruch nachzukommen und ihn selbstständig umzusetzen (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Das wird beim Befragten Sommer deutlich, da er sich kontinuierlich weiterbildet und das damit begründet, dass es ihn darin unterstützt, seinen als perfektionistisch beschriebenen Ansprüchen an die Arbeitserfüllung gerecht zu werden. Außerdem stellt er in eigener Verantwortung sicher, dass seine Arbeits- und damit auch Wettbewerbsfähigkeit für die Zukunft weiterhin abgesichert sind (Z. 385-390, Z. 394-395, Z. 473-478, Z. 478-481 und siehe Kap. 5.1.4). Die dokumentarische Interpretation hat das verifiziert und vertieft, da dem Befragten ein selbstbestimmter Umgang mit der persönlichen Entwicklung zugeschrieben wird, der sich darin äußert, dass es für den Befragten als Selbstverständlichkeit gilt, sich zu arbeitsrelevanten

und nicht-arbeitsrelevanten Themen weiterzubilden und das auch konsequent im privaten Umfeld zu verfolgen (siehe Kap. 5.2.2). Bei den Befragten Herbst und Winter äußert sich die Selbststeuerung ihrer Entwicklung so, dass sie sich im Falle neuer Aufgaben spontan in neue Themen einarbeiten (Herr Winter) oder sich selbstständig damit befassen, wobei beide das als eigenverantwortlich und aus eigenem Antrieb erfolgend („Selbststudium" (Herr Herbst, Z. 144)) beschreiben (Herr Herbst, Z. 115-117, Z. 140-145, Z. 604-605; Herr Winter, Z. 648-652 und siehe Kap. 5.1.4). Gegenläufig zum Befragten Sommer zeigt die Analyse des Befragten Herbst, dass er eigenverantwortliches Lernen nicht als Selbstverständlichkeit auffasst, sondern es nur im Rahmen des Einarbeitungsprozesses als wesentlich erkennt. Demnach lernt er aus dem Grund eigenverantwortlich, um die neuen Anforderungen an die Tätigkeit erfüllen zu können (Z. 158). Somit lässt sich bilanzieren, dass alle Befragten ihre persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesse zumeist eigenverantwortlich initiieren und umsetzen, wobei das entweder als Selbstverständlichkeit oder als Notwendigkeit für die Bewältigung der Arbeit gilt, was die im vorangegangenen Abschnitt diskutierten Formen der Subjektivierung inhaltlich untermauert (siehe Kap. 5.3.1.2).

Die identifizierte Eigenverantwortung im Hinblick auf die persönliche Weiterbildung entspricht den theoriegestützten Erkenntnissen, da die Fachautoren den Mitarbeitenden ebenso als damit konfrontiert sehen, die Entwicklung seiner individuellen Fähigkeiten und Potenziale im Zuge einer (viel effektiveren) Selbstkontrolle voranzutreiben, diese am unternehmensbezogenen Bedarf auszurichten und so die Passung zu den betrieblichen Anforderungen selbst herzustellen (Kleemann et al., 1999, S. 33; Kleemann et al., 2002, S. 62; Moldaschl, 2002, S. 29; Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 22 ff.; Voß, 2001a, S. 8 ff., S. 18; Voß, 2003, S. 5, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 2.3). Dabei wird die aus der Subjektivierung der Arbeit resultierende, kontinuierliche Entwicklung aus wissenschaftlicher Perspektive nicht nur als hilfreich und damit optional, sondern vielmehr als verpflichtend erachtet, was den Mitarbeitenden zwangsläufig zum aktiven Gestalter seiner eigenen Bildung macht[231] (Broßmann & Mödinger, 2011, S. 216;

[231] Diesbezüglich hinterfragen Egbringhoff et al. (2003), wie zukünftig mit diesem „verordneten" Leistungsanspruch umgegangen wird, da lebenslanges Lernen keine Zumutung sein

Hungerland & Overwien, 2004, S. 12; Voß, 2003, S. 10). Im Hinblick darauf geben die Ergebnisse jedoch keinen Aufschluss, denn es lässt sich nicht einschätzen, inwiefern die Befragten zu einem aktiven Gestalter ihrer Bildung werden, denn auch die Auffassung von einer Selbstverständlichkeit kann ebenso einem unterbewussten Zwang zugrunde liegen.

Darüber hinaus beleuchten die Ergebnisse die persönlichen Beweggründe der Befragten für ihr Lernen. So wird offenbar, dass alle Befragten ein eigenverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen anstreben, um die eigene Arbeit besser oder leichter bewältigen zu können[232] (siehe Kap. 5.1.4). Somit lässt sich bei allen Befragten der gleiche Lernanlass identifizieren, der darauf ausgerichtet ist, die Bewältigung der Arbeit zu verbessern oder zu ermöglichen, weshalb eines der drei Kernelemente der Subjektivierung von Arbeit, nämlich das eigenständige, aber wirtschaftlich ausgerichtete Einbringen und Entwickeln von Potenzialen und Fähigkeiten auch in den analysierten Fällen zutreffend ist, da die Befragten gezielt eine Entwicklung anstreben, die auf die betrieblichen Anforderungen ausgerichtet ist (Kleemann et al., 2002, S. 67; Voß, 2003, S. 5).

Dennoch lassen sich Differenzen erkennen, die inhaltlich den diskutierten Formen der Subjektivierung gleichstehen, denn die Befragten Herbst und Winter, denen Anknüpfungspunkte zu einer zu einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung zugeschrieben wurden, nennen als Lernmotiv nicht nur eine angestrebte Synchronisierung mit dem betrieblichen Entwicklungsbedarf, sondern weisen vor allem darauf hin, dass sie lernen, um die gegenwärtigen Anforderungen und Aufgaben aus dem (veränderten) Arbeitskontext besser erfüllen zu können (Pongratz, 2000, Absatz 2, Absatz 5; Voß, 2001a, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69). Das steht im Kontrast zum Befragten Sommer, dem Merkmale einer aktivstrukturierenden Form der Subjektivierung zugerechnet werden und der als Lernanlass nicht nur eine Verbesserung der Bewältigung der Arbeit, sondern die Aufrechterhaltung oder den Ausbau seiner persönlichen Wettbewerbsfähigkeit anführt, sodass er eine (Selbst-)Ökonomisierung

sollte und trotz der obliegenden Verpflichtung zur Kompetenzentwicklung auch der subjektivierende Mitarbeitende das Recht darauf behalten müsse, "nicht alles können zu müssen" (S. 48).

[232] Lediglich Herr Sommer ergänzt eine weitere Lernbegründung, indem er die Absicherung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit und Marktorientierung als zweiten Grund für seine Lernprozesse anführt (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

seiner Arbeitskraft vorantreibt, die sich in seinem Fall aber nicht zwangsläufig am betrieblichen Bedarf orientiert (Kleemann et al., 1999, S. 33; Pongratz, 2000, Absatz 2; Voß, 2001a, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2, 5.3.1.2). Dahingehend untermauern die gewonnenen Erkenntnisse zu den persönlichen Lernanlässen die den Befragten zugeschriebene Form der Subjektivierung[233].

Aus pädagogischer Perspektive sind diese Lernbegründungen nicht nur anschlussfähig an die skizzierten Formen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, sondern offenbaren auch Verknüpfungen zu den von Holzkamp gefassten Lernbegründungen (Ludwig, 2005a, S. 52-53; Ludwig, 2005b, S. 2). Infolgedessen lassen sich bei den Befragten Herbst und Winter Verweise auf ein defensiv begründetes Lernen ausmachen, da die Lernprozesse von ihnen angestoßen werden, um in die Lage versetzt zu werden, die eigene Arbeit zu bewältigen, weshalb durch das Lernen mögliche Beeinträchtigungen oder ein Scheitern abgewendet werden, was in der vom Befragten Herbst genutzten Metapher des „Friss-oder-Stirb-Prinzip[s]“ (Z. 146) zum Ausdruck kommt (Ludwig, 2005b, S. 2-3; Meueler, 2002, S. 62). Das kommt einer defensiven Lernbegründung gleich, da die Lernprozesse der beiden Befragten „im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik in der Alltagshandlung“ (Ludwig, 2005b, S. 3) ausgerichtet sind und die Befragten so einem von außen an sie herangetragenen Anspruch an die eigene Weiterentwicklung Folge leisten (Faulstich, 2003, S. 7; Ludwig, 2005b, S. 3). Demgegenüber lassen die Erkenntnisse zum Befragten Sommer Anhaltspunkte auf ein expansiv begründetes Lernen zu, auch wenn sich expansives Lernen nicht empirisch-positiv bestimmen lässt (Ludwig, 2005b, S. 3-4). Dennoch kann festgestellt werden, dass sein Anspruch an eine von ihm selbst ausgehende (auch außerhalb des Arbeitskontextes erfolgende) Erweiterung seines Wissens zu Themen, die keinen unmittelbaren Bezug zu konkreten Arbeitsthemen aufweisen, als aktiver Prozess gedeutet werden kann, bei

[233] Während sich die Befragten Herbst und Winter, die Merkmale einer passiv-kompensatorischen Ausprägung offenbaren, weiterbilden, um in der Lage zu sein, die betrieblichen Anforderungen (besser) erfüllen zu können, zeigt sich beim Befragten Sommer, der Anknüpfungspunkte zu einer aktiv-strukturierenden Subjektivierung aufweist, dass er nicht nur Lernprozesse anstößt, um seine Arbeit zu bewältigen, sondern außerdem lernt, um sich weiter wettbewerbsfähig zu halten, was als absichtsvoll und zielgerichtet auffassen lässt (siehe Kap. 5.2.2).

dem erst der Befragte den ausgewählten Themen einen Sinn, bzw. einen Lerngrund verleiht und diese zusammen mit anderen in einer sozialen Praxis weiterentwickelt, was einen inhaltlichen Bezugspunkt zu einem expansiven Lernen bildet[234] (Faulstich, 2003, S. 7; Ludwig, 2005b, S. 3; Meueler, 2002, S. 62).

Lernen erfolgt in kooperativen Beziehungen

Zudem offenbart die Analyse, dass alle Befragten ihren Anspruch an die persönliche Entwicklung zu einem wesentlichen Teil im Rahmen kollaborativer und kooperativer Beziehungen eingelöst sehen. Zwar greifen die Befragten ebenso Lernprozesse auf, die allein von ihnen vorangetrieben werden, d.h. im „Selbststudium" (Herr Herbst, Z. 144) erfolgen oder die eigenständige Auseinandersetzung mit einem Thema beschreiben, das man „genauer wissen" (Herr Sommer, Z. 476) will und deshalb „mit nach Hause" (Herr Sommer, Z. 475) nimmt, jedoch findet ein bedeutender Teil der Lernprozesse im Rahmen der Zusammenarbeit statt, sodass die persönliche Entwicklung der Befragten in Kooperation mit ihren Kollegen, Führungskräften oder Kunden am Arbeitsplatz erfolgt, wobei nicht relevant ist, wie die Qualität der Zusammenarbeit zum Befragungszeitpunkt beurteilt wird (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).
Auch im Rahmen der theoriegestützten Vorannahmen wird diese entwicklungsbezogene Dimension der Zusammenarbeit in Zusammenhang mit der Bewältigung der Subjektivierung der Arbeit aufgenommen. So führt Zusammenarbeit zu einer effektiven Optimierung der individuellen Leistung, weil es nicht nur darum geht, die persönlichen Fähigkeiten und Wissensbestände umfassend in die Arbeit einzubringen, sondern es ist wesentlich, dass der Mitarbeitende diese Fähigkeiten im Rahmen von Kollaboration verknüpft und kombiniert und auf diese Weise dem Betrieb einen zusätzlichen Wettbewerbsvorteil verschafft (Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 2.2). Somit trägt Zusammenarbeit aus theoriegestützter Sicht dazu bei, den erwarteten betrieblichen

[234] Wenn die vom Befragten dargelegte Absicht, den eigenen „Marktwert" anhand von Weiterbildung zu erhöhen, so interpretiert wird, dass er auf diese Weise eine Verbesserung seiner Lebensqualität anstrebt, indem er die Abhängigkeit von seinem Arbeitgeber damit verringert und auch für andere Unternehmen attraktiv bleibt, kann das im Sinne einer expansiven Lernbegründung aufgefasst werden (Ludwig, 2005b, S. 2-4).

Nutzen der Subjektivierung besser auszuschöpfen, indem die subjektbezogenen Potenziale, Wissens- und Erfahrungsbestände der Mitarbeitenden durch einen kollaborativen Austausch angereichert werden und so den Wert für den Betrieb entsprechend steigern.
Diese entwicklungsbezogene Dimension der Zusammenarbeit belegen die Ergebnisse gleichermaßen und leuchten diese Verknüpfung weiter aus, indem sie fallbezogen Möglichkeiten oder Wege aufzeigen, wie die Zusammenarbeit die persönliche Entwicklung der Befragten fördert und Hinweise darauf liefert, welche Aspekte der Entwicklung für die Befragten in den Vordergrund treten. Ein Aspekt ist, dass im Rahmen der Zusammenarbeit der Austausch von persönlichen Erfahrungen ermöglicht wird, da erfahrungsgestütztes sowie handlungspraktisches Wissen, wie beispielsweise die individuelle Arbeitsweise der anderen Kollegen miteinander geteilt werden, was die Befragten als vorteilhaft für die subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit darstellen (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2). Diese Bedeutung von Erfahrungswissen für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit wird auch im Rahmen der theoriegestützten Debatte aufgegriffen, indem etwa Pongratz und Voß (2003) feststellen, dass eine subjektivierende Bewältigung mit einem erhöhten Bedarf an Erfahrungswissen und dessen Austausch einhergeht. Das wird damit erklärt, dass im Rahmen der Subjektivierung von Arbeit nicht nur verstärkt individuelle Erfahrungsbestände in die Arbeit einzubringen sind, sondern der Mitarbeitende entwickelt gleichermaßen erhöhte kommunikative Bedürfnisse, die auch zu explizieren sind, sodass daraus ein gestiegener Bedarf an einem Austausch von Erfahrungswissen resultiert (S. 216). Im Hinblick auf die Befragungsergebnisse kommt ein solcher Erfahrungsaustausch zustande, wenn die Befragten Probleme oder Arbeitsaufgaben gemeinsam mit Kollegen oder der Führungskraft bearbeiten, indem beide ihre persönliche Arbeitsweise oder Erfahrungen offenlegen und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Ideen liefern oder ihr persönliches Wissen in eine Lösung mit einfließen lassen, wie etwa im Rahmen des vom Befragten Winter genannten „Pair Programming“ (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2). So erleichtert es aus der Sicht der Befragten die Bewältigung ihrer Arbeit, „wenn man [sich] eben öfter mal zu zweit hinsetzt und etwas zu zweit macht“ (Herr Winter, Z. 192) oder Ideen, sowie alternative Lösungsansätze gemeinsam diskutiert, die auf diese Weise optimiert werden (Herr Sommer, Z. 30-32, Z. 160-165). Zudem eröffnet sich für die Befragten

durch diesen Austausch eine zweite Perspektive auf ein Fachgebiet oder ein Problem (siehe Kap. 5.1.2).

In Ergänzung dazu zeigt sich, dass die Befragten die innerhalb eines kooperativen Arbeitsumfeldes entstandenen Gelegenheiten zur Reflexion der persönlichen Fähigkeiten oder Wissensbestände als förderlich hervorheben, weshalb es sie in ihrer Entwicklung unterstützt, Rückmeldung über die Ausprägung ihrer Kompetenzen oder Kompetenzlücken zu erhalten, indem etwa Fehler oder ineffiziente Arbeitsweisen offenbar werden, sowie qualitative Mängel in der Erledigung der Arbeit im gemeinsamen Gespräch aufgedeckt werden, wobei sich die Befragten zumeist auf informelle Gesprächsmomente und weniger auf formalisierte Feedbackgespräche im Rahmen betrieblicher Prozesse berufen (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2). Infolgedessen ist es für die Befragten förderlich, wenn sie durch diese Rückmeldung einen transparenten Überblick über ihre Fähigkeiten und Kompetenzen bekommen, da eine zweite Instanz, die sich mit ihrer Arbeit beschäftigt und sie begleitet, diese einschätzt und es ihnen zurückspiegelt (siehe Kap. 5.1.2, 5.1.4).

Folglich eröffnet sich für die Befragten in der Zusammenarbeit eine entwicklungsbezogene Dimension, weil darin Gelegenheiten zum Austausch von Erfahrungswissen geschaffen werden und sie zur Reflexion der persönlichen Fähigkeiten oder Kompetenzen anregt, sodass Zusammenarbeit eine Grundlage für informelle Lernprozesse schafft.

Die dargestellten Entwicklungsprozesse beschreiben eine reflexive Kompetenzentwicklung

Durch die reflektierende Analyse der Ergebnisse wird schließlich deutlich, dass die von den Befragten beschriebene entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit gemeinsame Schwerpunkte aufweist. So führen alle Befragten eine *verbesserte Bewältigung ihrer Arbeit* als einen Grund für die von ihnen beschriebenen Lernprozesse an, sodass die Anpassung an die betrieblichen Arbeitsanforderungen eine gemeinsame Zielstellung der Lernprozesse darstellt, aus der sich gleichermaßen die Lernanforderungen ergeben (siehe Kap. 5.2.2). Des Weiteren wird deutlich, dass die von den Befragten beschriebenen Lernprozesse größtenteils im Betrieb und damit im Rahmen der täglichen Bewältigung ihrer

Arbeitsaufgaben stattfinden, was zu Folge hat, dass der „Lernort Arbeitsplatz“ und die Bewältigung der Arbeit im Rahmen erweiterter Handlungsfreiräume und vorhandener Ressourcen für alle Befragten von wesentlicher Bedeutung sind[235] (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Darüber hinaus verlaufen die Lernprozesse, welche die Befragten als förderlich für die Bewältigung ihrer Arbeit beschreiben, ausnahmslos *eigenverantwortlich* und selbstorganisiert, sodass sie zwangsläufig nicht pädagogisch ausgestaltet sind (siehe Kap. 5.3.2.1).

Des Weiteren zeigt sich, dass die Lernprozesse zumeist auf ein *erfahrungsgestütztes Wissen* ausgerichtet sind. Das bedeutet, die Befragten heben die Wichtigkeit von Erfahrungen hervor, die sie in der täglichen Bewältigung ihrer Arbeit erleben, mit den Kollegen austauschen und reflektieren (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Ein solcher „Know-how Transfer“ (Herr Herbst, Z. 164) und das Erlangen erfahrungsgestützten Wissens wird von den Befragten damit als lernhaltig dargestellt, weil sie etwa im Rahmen von Störungen im Handlungsvollzug auftreten und von den Befragten aktiv aufgelöst werden müssen (Gillen, 2006, S. 105 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Diese Bedeutung erfahrungsgestützten Wissen für die Bewältigung der Arbeit, entspricht der Annahme Böhles (2015), der davon ausgeht, dass es gerade für Mitarbeitende, die mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit konfrontiert sind, zunehmend erforderlich ist, Erfahrungen in der täglichen Arbeit machen zu können und zu dürfen, welche die individuelle Entwicklung fördern (S. 34). Ein solches erfahrungsbasiertes Wissen eignen sich die Befragten in unterschiedlicher Weise (etwa durch Feedback, kollegialen Austausch oder im Gespräch mit ihrer Führungskraft) und in verschiedenen Situationen der täglichen Bewältigung der Arbeit an (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Dahingehend unterlegt das den *Handlungsbezug* im beschriebenen Anspruch an ein eigenverantwortliches Lernen am „Lernort Arbeitsplatz“, sodass ein Zusammenhang zwischen Lernen und Arbeiten impliziert wird, bei dem sich ein großer Teil der Lernanforderungen aus den Arbeitsanforderungen ergibt (Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Voß, 2003, S. 6 und siehe Kap. 5.2.2).

[235] Lediglich der Befragte Sommer nennt ergänzend den Lernort „zuhause“, d.h. abseits des Arbeitsplatzes, da er Themen und Wissensgebiete in seinem privaten Umfeld unabhängig von einem betrieblichen Impuls weiterverfolgt, um damit vorwiegend seinen persönlichen Marktwert zu steigern (siehe Kap. 5.2.2).

Schließlich ist festzustellen, dass die dargestellten Lern- und Entwicklungsprozesse in einem hohen Maß *reflexiv* sind. Das lässt sich argumentativ damit begründen, dass die Befragten als Lernanlässe zumeist Situationen in der täglichen Arbeit in den Fokus stellen, wie Erfahrungsaustausch in der Zusammenarbeit, die Reflexion der Bewältigung der Arbeit und die Einschätzung der persönlichen Fähigkeiten durch die Führungskraft. Diesen Lernanlässen messen sie einen hohen Stellenwert für ihre persönliche Entwicklung bei und bringen sie gleichermaßen in Zusammenhang mit der erfolgreichen Bewältigung ihrer Arbeit (siehe Kap. 5.2.2). Allen Aspekten ist dabei gemein, dass sie von Reflexion geprägt sind, denn die Zurückspiegelung der persönlichen Eindrücke oder Erfahrungen, sowie deren Verbalisierung schließen nicht nur ein Feedback zur Arbeitsweise und zu den persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, sondern erfordern ebenfalls eine intensive Auseinandersetzung des Feedbackgebers mit den Empfängern dieser Rückmeldung (siehe Kap. 5.2.2). Damit wird klar, dass die eigenverantwortliche Entwicklung der Befragten nicht für sich allein vonstattengeht, sondern mit anderen verbunden ist und an Rückmeldeprozesse gekoppelt ist, sodass die unmittelbaren Kollegen und die Führungskraft bei der Entwicklung der Befragten eine wesentliche Rolle spielen.

Bilanzierend lassen sich also folgende Schwerpunkte der skizzierten Entwicklungsprozesse herausarbeiten: Die Entwicklungsprozesse werden eigenverantwortlich angestoßen, finden am „Lernort Arbeitsplatz" statt und beziehen sich auf erfahrungsgestütztes Wissen. Zudem weisen sie einen ausgeprägten Handlungsbezug auf, sind von hoher Reflexivität geprägt und dienen dem Ziel, die eigene Arbeit besser bewältigen zu können.

Pädagogische Implikationen

In Anbetracht dieser Kernpunkte lassen sich Anknüpfungspunkte zum pädagogisch fundierten Kompetenzbegriff ableiten, denn auch dieser fokussiert den Handlungsbezug mit dem Entwicklungsziel, situationsbezogen handlungsfähig zu werden und betont im Zuge dessen die Eigenverantwortung des Lernenden für seine Entwicklungsprozesse (Bender, 2003, S. 22; Hof, 2002a, S. 158; Pelz, 2004, S. 51; Rastetter, 2006, S. 165; Reischmann, 2005, S. 80-84).

Um diese Annahme vertiefend zu ergründen, ist in einem nächsten Schritt eine terminologische Aufarbeitung des Kompetenzbegriffes vorzunehmen. Das ist notwendig, da sich dessen diverse Definitionen und Konnotationen in der Vergangenheit je nach Anwendungsbezug vervielfältigt haben, was dazu geführt hat, dass der Kompetenzbegriff entsprechend seinem Verwertungsbezug und der jeweiligen Sichtweise darauf eine sehr unterschiedliche Verwendung findet[236] (Egbringhoff et al., 2003, S. 40-41). Das lässt sich etwa daran erkennen, dass Kompetenzen seit den 1990er Jahren „in fast aller Munde" (Vonken, 2003, S. 44) sind und in der Folge zu einem „Allerweltsbegriff" (Rastetter, 2006, S. 165) avanciert sind, der gerade in der Arbeitswelt als generelle Chiffre für berufliche Leistungsfähigkeit verwendet wird. Dementsprechend gilt es allgemeinhin als unbestritten, dass jeder Mitarbeitende seine Aufgaben kompetent erfüllen muss (Rastetter, 2006, S. 163). Hinsichtlich dieses Verständnisses verwundert es also nicht, dass Kompetenz in der alltäglichen Verwendung zumeist die Fähigkeit beschreibt, bestimmte Aufgaben und Rollen gemäß den erwarteten Standards zu erfüllen (Hof, 2002a, S. 156). Diese mangelnde begriffliche Schärfe verfestigt sich in dessen inflationärer Verwendung, da es den Eindruck erweckt, als könne man jede beliebige Fähigkeit mit einem neuen Kompetenzbegriff belegen[237] (Arnold & Schüßler, 2001, S. 52; Erpenbeck, 2001, S. 102; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 17). Das trifft gleichermaßen auf die wissenschaftliche Forschung zu, weshalb Arnold und Schüßler (2001) kritisieren, dass in zahlreichen Publikationen von kompetenzorientierter Weiterbildung, von Handlungs- oder Sozialkompetenz die Rede ist, ohne dass die wissenschaftliche Basis dazu erläutert wird (S. 52; von Rosenstiel, 2001, S. 33). Auch Reischmann (2005) stimmt dem zu, indem er feststellt: „Was denn nun Kompetenz tatsächlich meint, bleibt auffallend blass" (S. 79), wobei sogar zukünftigen begrifflichen Festschreibungen eine solche begriffliche Unschärfe prognostiziert wird[238] (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007,

[236] Dennoch muss klar sein, dass Kompetenzen keineswegs „vogelfrei", also beliebig verfüg- und definierbar sind (Arnold, 2002, S. 28).

[237] Oftmals werden die Merkmale von Kompetenz mit unreflektierten oder wissenschaftlich nicht tragbaren Aspekten vermengt: Die Wirtschaft verlangt den kompetenten Mitarbeitenden, Politik fordert Kompetenzentwicklung, sogar in der Werbung steht Kompetenz generell für berufliche Leistungsfähigkeit (Vonken, 2003, S. 44; Rastetter, 2006, S. 165).

[238] Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) geben dabei zu bedenken, dass es verfehlt wäre, auf ein einheitliches Verständnis oder allgemein verbindliche Charakterisierungen und

S. 17). Demzufolge hat sich trotz einer regen Fachdiskussion (noch) keine allgemeingeltende Begriffsbestimmung des Kompetenzbegriffes herauskristallisiert, jedoch zeichnen sich übereinstimmende Konzepte und gemeinsame Vorgehensweisen ab (Arnold, 2001a, S. 176; Arnold & Schüßler, 2001, S. 52; Bender, 2003, S. 22; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007, S. 17; Rastetter, 2006, S. 163).

Um für diese Fallstudienanalyse klären zu können, ob die von den Befragten umrissenen Entwicklungsprozesse als Kompetenzentwicklungsprozess gelten, wird auf eine begriffliche Festschreibung Bezug genommen, in der Kompetenz als eine situationsbezogene Handlungsfähigkeit konkretisiert wird, die das gesamte Leistungsangebot des Mitarbeitenden umfasst (Hof, 2002a, S. 158; Pelz, 2004, S. 51). Demzufolge zeigen sich Kompetenzen in selbstständigem und selbstorganisiertem Handeln, sowie durch Initiative und Verantwortung und sind im Handeln greif- und messbar, sodass sie nicht im Menschen verborgen liegen, sondern sich erst durch die Anwendung in der Praxis zeigen (Rastetter, 2006, S. 165; Reischmann, 2005, S. 80-84). Darauf aufbauend wird die Begriffsbestimmung von Bender (2003) zur Grundlage genommen, der Kompetenz als „beruflich relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) [definiert], die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext angewandt werden (Performanz)“ (S. 22).

In diesem Kontext werden Verknüpfungen und Übereinstimmungen zwischen den umrissenen Entwicklungsprozessen und der theoriegestützten Begriffsbestimmung von Kompetenzen deutlich. So wird in beiden Fällen der Handlungsbezug hervorgehoben, genauso wie es in beiden Fällen angezeigt ist, dass Lernen und Handeln selbstständig und eigenverantwortlich erfolgen, wobei sich die Befragten ausdrücklich auf informelle Lernprozesse beziehen, die nicht institutionell organisiert sind und damit keiner professionellen, pädagogischen Begleitung unterliegen, sondern im Sinne eines „Selbststudium[s]“ (Herr Herbst, Z. 144) zumeist

Messverfahren zu warten, da die Phänomene, auf welche der Begriff verweist, zu komplex und die Anwendungsgebiete zu vielfältig sind (S. 17).

während der Arbeit erfolgen[239] (Bender, 2003, S. 22; Rastetter, 2006, S. 165; Reischmann, 2005, S. 80-84 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Demzufolge laufen die von den Befragten dargestellten Lernprozesse selbstorganisiert ab und sind auf die Ausführung konkreter Tätigkeiten ausgerichtet (Bender, 2003, S. 22; Dehnbostel, 2003, S. 5 und siehe Kap. 5.1.1-4, 5.2.2). Das bekräftigt die Annahme, dass Kompetenzentwicklungsprozesse bei der entwicklungsbezogenen Dimension der Bewältigung der Arbeit durch die Befragten eine zentrale Rolle spielen.

Durch eine vertiefende Recherche der Fachliteratur lässt sich diese Verknüpfung weiter plausibilisieren, denn die im Rahmen der theoriegestützten Vorannahmen dargelegten Kernelemente der Subjektivierung von Arbeit greifen gemäß Rastetter (2006) zentrale Eckpunkte des Kompetenzverständnisses auf. Das begründet sie damit, dass der Mitarbeitende in der Konfrontation mit dem Anspruch an eine Subjektivierung seiner Arbeit selbst ein zentrales Verbindungsstück zwischen dem Kompetenzbegriff und der Subjektivierung bildet, da dessen Rolle und Bedeutung in beiden Konzepten tragend ist und darüber hinaus Kompetenzen eine besondere Form subjektiver Ressourcen darstellen (S. 165-166, S. 185-186; Bender, 2003, S. 22 und siehe Kap. 2.2-3). Diese Kongruenzen zwischen der Subjektivierung von Arbeit und dem Verständnis von Kompetenzen stellen sich wie folgt dar:

- *Der Mitarbeitende/Lernende wird in seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen.* Die Subjektivierung von Arbeit und der Kompetenzbegriff heben die Ganzheitlichkeit des Menschen hervor und machen sie zu einem zentralen gedanklichen Bestandteil ihres Konzepts. So geht es bei der Subjektivierung darum, alle Fähigkeiten, Potenziale und Wissensbestände in die Arbeit mit einzubringen, was dazu führt, dass die Grenze zwischen Beruflichem und Privatem erodiert und ehemals private Fähigkeiten (z.B. Fantasie) in neuer Qualität im Arbeitsleben gefordert sind. Auf diese Weise werden Kompetenzerwartungen an die ganze Person gestellt, die deutlich über die

[239] Diese Lernprozesse können sowohl im Zuge der Arbeit stattfinden, indem man sich „jeden Tag mal eine Stunde selbst beschäftigen, lernen, Buch lesen" (Herr Herbst, Z. 604-605) kann oder erfolgen ebenso in der Freizeit „abends ... oder am Wochenende" (Herr Herbst, Z. 143-144; Herr Sommer, Z. 473-478, Z. 478-481).

Erwerbssphäre hinausgehen[240] (Egbringhoff et al., 2003, S. 42 und siehe Kap. 2.2-3). Die begriffliche Festschreibung von Kompetenzen nimmt diesen ganzheitlichen Fokus ebenso ein, da sich der Kompetenzbegriff an unterschiedlichen Handlungsmomenten und an allen Fähigkeiten und Bedürfnissen ausrichtet, sodass fach-, bzw. berufsbezogene, ebenso wie persönlichkeitsbezogene Momente mit einbezogen werden (Arnold & Schüßler, 2001, S. 55; Vonken, 2003, S. 69).

- *Das „Subjekt" steht im Fokus.* Außerdem stellen der Kompetenzbegriff und die Subjektivierung von Arbeit den Menschen als Subjekt ins Zentrum ihrer Überlegungen (Pelz, 2004, S. 51 und siehe Kap. 2). So impliziert die Subjektivierung, dass etwas auf Subjekte Bezogenes zunimmt und referenziert auf das Individuelle eines Menschen und sein Vermögen, sich konstruktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (siehe Kap. 2). Auch der Kompetenzbegriff ist im Sinne eines Dispositionsbegriffes subjektzentriert, weil er im Handeln aktualisierbare, sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen umfasst, die nicht direkt prüfbar sind. Zudem beschreiben sie das gesamte „Handlungsvermögen der Person[241]" (Arnold, 2001a, S. 176), das sich nicht nach den Verwendungsmöglichkeiten und Bewältigungsoptionen beruflicher Anforderungen kategorisieren lässt, sondern am Menschen als Subjekt, seinen Fähigkeiten und Interessen und dessen Biographie ausgerichtet ist und in dieser Subjektorientierung die Bildungsdimension mit einbezieht (Arnold, 2001a, S. 176; Arnold & Schüßler, 2001, S. 55; Dehnbostel, 2005, S. 210; Dohmen, 2001, S. 42). Somit haben beide Konzepte mit der Bezugnahme auf das Subjekt ein zentrales Verbindungsstück (Münk, 2002, S. 218; Rastetter, 2006, S. 166).
- *Referenz auf die Selbstorganisationstheorie.* Des Weiteren wird es bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und der Entwicklung von Kompetenzen als Voraussetzung verstanden, dass das Handeln selbstorganisiert erfolgt (siehe Kap. 2.3). Das liegt darin begründet,

[240] Dennoch ist einzuschränken, dass sich diese Ganzheitlichkeit aus dem Blickwinkel der Subjektivierung vor allem als Unterordnung privater und persönlicher Belange unter betriebliche Bedarfe oder einer Verschiebung privater Lebensbereiche zugunsten beruflicher Anforderungen entpuppt (Jürgens & Voß, 2007, S. 8; Meueler, 2002, S. 62; Pongratz, 2000, Absatz 1; Voß & Weiß, 2005, S. 70).

[241] Das Handlungsvermögen beschreibt das Angebot aller subjektiven Beiträge eines Mitarbeitenden (wie Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen).

dass sich Kompetenzen nur auf der Grundlage der Selbstorganisationstheorie erschließen lassen und eine dynamische Handlungsinterpretation voraussetzen (Arnold & Schüßler, 2001, S. 55-56; Heyse, 2009, S. 443; Hof, 2002b, S. 80; Nickel, 2006, S. 4802). Selbstorganisiertes Handeln bildet auch eine Voraussetzung der Subjektivierung von Arbeit ab, denn der Mitarbeitende ist damit konfrontiert, selbstständig Entscheidungen zu treffen und eigenverantwortlich zu handeln, sodass sich beide Konzepte auf die Handlungsmöglichkeiten beziehen, die dem Lernenden und Mitarbeitenden zur Verfügung stehen, statt sich auf die jeweiligen Erfordernisse einer Handlung zu fokussieren[242] (Hof, 2002a, S. 153 und Kap. 2.1, Kap. 2.3).

Die dargestellten Bedeutungszusammenhänge eröffnen einen inhaltlichen Bezug des Kompetenzbegriffes zur Subjektivierung von Arbeit, was die Annahme bestätigt, dass die Entwicklung von Kompetenzen für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit im untersuchten Fall eine wichtige Rolle spielt. Dieser Zusammenhang wird auch in der Fachdiskussion erläutert, indem etwa Voß (2001a) die Entwicklung von Kompetenzen als Bedingung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit begreift, weshalb dass nur diejenigen die Subjektivierung der Arbeit erfolgreich bewältigen können, die auch „die erforderlichen Fähigkeiten besitzen ... [weshalb] die [*sic*] Scheidelinie zwischen den Gewinnern und Verlierern aber mehr noch eine Frage der Kompetenzen sein [dürfte] – weniger der fachlichen" (S. 17).

Weiterführend ist festzustellen, dass die beschriebenen Entwicklungsprozesse von einer hohen Reflexivität geprägt sind, da die Befragten auf die Bedeutung von Feedback zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und von Rückmeldung zur persönlichen Bewältigung der Arbeit, sowie auf die Relevanz des Austauschens von Erfahrungswissen für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Arbeits- und Lernanforderungen hinweisen (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Bezugnehmend darauf lassen sich die Kompetenzentwicklungsprozesse der Befragten noch weiter konkretisieren, denn mit den genannten Schwerpunkten lässt er sich als reflexiv

[242] Diesbezüglich ist anzumerken, dass sich Selbstorganisation im Kontext der Subjektivierung nicht zwingend als Nutzen/Selbstbestimmung für den Mitarbeitenden äußert, sondern gerade im betrieblichen Verwendungsbezug eher andeutet, dass sie als notgedrungene Bewältigung von Unbestimmtheiten (ausschließlich) dem Mitarbeitenden zufällt, ohne dass er eine Wahl hat (Kratzer et al., 2003, S. 6; Sichler, 2006, S. 10 und siehe Kap. 2.3).

verstehen, da die Kennzeichen des Lernprozesses Anknüpfungspunkte zum Prozessmodell reflexiven Lernens nach Bender (2004) aufweisen (S. 253 und siehe Abbildung 16).

Abbildung 16
Die Schritte reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Bender, 2004, S. 253.

Ein Anknüpfungspunkt besteht in der Fokussierung von erfahrungsgestütztem Wissen und der damit einhergehenden *Verkopplung des Erlebens lernhaltiger Erfahrungen mit der Reflexion dieser Erfahrungen*, da diese Verkopplung gleichermaßen in den erarbeiteten Befragungsergebnissen identifiziert wurde (siehe Kap. 5.1.2, 5.1.4, 5.2.2). Dementsprechend nehmen Erfahrungen sowohl bei den Lernprozessen der Befragten als auch innerhalb eines reflexiven (Kompetenz-)Lernens einen besonderen Stellenwert ein, wobei es aus theoriegestützter Perspektive nicht nur darum geht, dass diese Erfahrungen en passant oder auch intentional entstehen können, sondern ebenfalls, dass der Lernende diese Erfahrungen aktiv-reflexiv umformuliert und auf diese Weise neues Wissen generiert, welches in neuen Verhaltensmustern eingeübt werden kann (Bender, 2004, S. 253; Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 5.1.4). Davon ausgehend erfolgt ein spezifischer Anteil reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse in unbewussten und unreflektierten (impliziten) Lernprozessen, welche erst in der Handlungssituation erfahrbar sind, ohne dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten für den Lernenden zu erkennen sind, bzw. der

Lernprozess selbst rekonstruiert oder verbalisiert wird, ebenso wie es die Befragten im Hinblick auf die Beschreibung ihrer Entwicklung darstellen (Dehnbostel, 2003, S. 5-6; Molzberger, 2008, S. 10 und siehe Kap. 5.1.2, 5.1.4). Da derartige implizite Lernprozesse aber nicht planbar oder kontrollierbar sind, rückt das Erfahrungslernen in den Blickpunkt, weil es als reflektierende Verarbeitung von erlebten Erfahrungen den anderen Anteil informeller Lernprozesse ausmacht (Dehnbostel, 2003, S. 5). Allerdings münden Erfahrungen nur dann in einen reflexiven Kompetenzentwicklungsprozess, wenn sie aufgearbeitet werden und sich der Lernende damit auseinandersetzt. Das bedeutet, dass Erfahrungen oder Handlungsroutinen, welche sich durch Erfahrungswissen ausgebildet haben, erst reflektiert werden müssen, um zu einem eigenständigen Wissen zu werden, das unverzichtbar für praktisches Handeln ist (Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105). Somit hat die Reflexion (also die bewusste, sowie kritische Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen) einen zentralen Stellenwert in einem reflexiven Kompetenzentwicklungsprozess inne, da erst durch sie informelle Lernprozesse im Arbeitshandeln bewusstwerden (Dehnbostel, 2003, S. 8; Gillen, 2006, S. 105). Auf diese Weise stößt Reflexivität in diesem Verständnis erst den Prozess der Kompetenzentwicklung an, denn der Lernende rückt dadurch vom unmittelbaren Handeln ab, um „Ablauforganisation, Handlungsabläufe und -alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Dabei bezieht sich die Handlungsfähigkeit sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz als auch auf die jeweiligen Arbeits- und Lernbedingungen“ (Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 183, S. 182). In diesem Zusammenhang ergibt sich ein weiterer Anknüpfungspunkt zu den theoriegestützten Erkenntnissen zur Subjektivierung der Arbeit, denn die Aneignung von Wissen durch das Erleben und Reflektieren von Erfahrungen entspricht insofern einem subjektivierenden Arbeitshandeln, da dieses gemäß Böhle (2015) stets erfahrungsgeleitet ist. Deshalb gilt das Generieren und Reflektieren von Erfahrungswissen ebenso als wesentlich für die Bewältigung eines subjektivierenden Arbeitshandelns, da die Mitarbeitenden auf diese Weise „in einen

„Dialog“ mit den Dingen [treten] und sich an sie [herantasten[243]]“ (S. 48; Böhle, 2005, S. 12). Daraus schließt Böhle (2015), dass die Ziele einer subjektivierenden Bewältigung der eigenen Arbeit nicht bereits vor dem Handlungsvollzug feststehen, sondern im praktischen Handeln eruiert und dann erst festgelegt werden (S. 49). Dieses selbstständige Erleben, Bewerten und Reflektieren von Erfahrungen und Eindrücken bietet eine Lerngrundlage und schafft so Voraussetzungen für eine reflexive Kompetenzentwicklung, weshalb ein subjektivierendes Arbeitshandeln erfahrungsgestützte Lernprozesse begünstigt, bzw. hervorbringt (Böhle, 2005, S. 12). Auch die Ergebnisse belegen die Relevanz von Reflexion für die persönliche Entwicklung der Befragten, indem etwa der Wert von Feedback (zumeist von der Führungskraft) oder der Nutzen eines gemeinsamen Aufarbeitens von Problemlösungsstrategien genannt werden, sowie die Zusammenarbeit als Lernquelle erachtet wird. Zudem wird Reflexion im Sinne einer Auseinandersetzung der Führungskraft mit den Befragten als wichtig angeführt, sodass Reflexion in verschiedenen Kontexten von Bedeutung ist (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.2).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt zwischen dem Konzept der reflexiven Kompetenzentwicklung und den Befragungsergebnissen zeigt sich darin, dass sich der reflexive Lernprozess und das Lernergebnis im Wesentlichen aus aktuellen Arbeits- und oder Handlungserfordernissen ergeben, sodass sie von einem ausgeprägten Selbstbestimmungsgrad und hohen Inhalts- und Tätigkeitsanreizen gekennzeichnet sind (Bescherer, 2005, S. 27; Dehnbostel, 2003, S. 5 und siehe Kap. 5.1.4.2, 5.2.2 und Abbildung 16). Das ist aus theoriegestützter Perspektive auch der Grund dafür, warum reflexives Kompetenzlernen in Summe einen hohen *Praxis-, bzw. Handlungsbezug* aufweist, denn Kompetenzen entwickeln sich oftmals durch Störungen im Handlungsvollzug, die mit bestehenden Strukturen nicht gelöst werden und nur durch bewusste und unbewusste Formen der Reflexion bearbeitet werden können (Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201). Davon ausgehend vollziehen sich reflexive

[243] Die Rolle des Arbeitsumfeldes ist für beide Anforderungen wesentlich, denn die vom Betrieb ausgehende Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ist einerseits ein Kernelement der Subjektivierung, andererseits ist das Arbeitsumfeld auch im Hinblick auf eine reflexive Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung, da der Lernende (darin) Erfahrungen machen kann und darf, die ihn in seiner Entwicklungsabsicht unterstützen und voranbringen (Böhle, 2015, S. 34).

Kompetenzentwicklungsprozesse weniger innerhalb formeller Lernprozesse, sondern hauptsächlich selbstorganisiert am „Lernort Arbeitsplatz“ und unterliegen damit keiner professionellen pädagogischen Begleitung (Dehnbostel, 2003, S. 5). Dieser Praxis-, bzw. Handlungsbezug ist ebenso Bestandteil der Befragungsergebnisse, denn die von den Befragten beschriebenen Lernprozesse vollziehen sich vorrangig innerhalb des täglichen Arbeitshandelns und sind damit tätigkeitsbegleitend, weshalb die theoriegestützte Verknüpfung zwischen Lernen und Handeln, welche die Grundlage einer reflexiven Kompetenzentwicklung ausmacht, bestätigt wird (Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Dehnbostel, 2005, S. 211; Gillen, 2006, S. 87 und siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

Auch die im Rahmen der Analyse identifizierte Bezugnahme auf das Lernpotenzial, welches aus der Sicht der Befragten durch Zusammenarbeit entsteht, wird im Kontext einer reflexiven Kompetenzentwicklung aufgegriffen, denn kooperativen Strukturen wird ein hohes Potenzial für die Entwicklung reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse zugeschrieben, da durch Kommunikation mit den Kollegen eine Validierung der eigenen Erkenntnisse ermöglicht und damit auch der Austausch mit anderen begünstigt wird, um schließlich Erfahrungen in andere Handlungskontexte einzubinden und dabei sogar eigene Kooperationsfähigkeiten weiterzuentwickeln (Gillen, 2006, S. 93, S. 103; Molzberger, 2008, S. 10). Dementsprechend unterstützt Zusammenarbeit aus der theoriegestützten Perspektive reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse, da kooperative Arbeitshandlungen informelle Lernprozesse auslösen können, indem Erfahrungswissen und Gelerntes eingebaut werden, ohne dass es sich der Lernende tatsächlich bewusst macht (Dehnbostel, 2008, S. 7). Nicht zuletzt darum geht Zusammenarbeit nicht nur mit Erfahrungsaustausch einher, sondern dadurch können Arbeitsbedingungen auch reflexiv erschlossen werden (Molzberger, 2008, S. 12).

Das heißt, dass die von den Befragten dargelegten Lern- und Entwicklungsprozesse reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse bezeichnen, da die Befragungsergebnisse gleiche oder ähnliche Schwerpunkte aufweisen wie die terminologische Konkretisierung reflexiver Kompetenzentwicklung[244]. Dahingehend beschreibt die entwicklungsbezogene Dimension

[244] Gerade die literaturgebundene Recherche hat die Plausibilität dieser identifizierten Verknüpfung verfestigen können, da ein subjektivierendes Arbeitshandeln aus

der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in den drei untersuchten Fällen einen reflexiven Kompetenzentwicklungsprozess.

5.3.3 Strukturelle Faktoren und Prozesse im Betrieb als Einflussfaktor auf die persönliche Bewältigung der Arbeit

Komplementär zu den Aspekten, welche sich persönlich bedingte Faktoren bei der Bewältigung der Arbeit beziehen, lassen sich Faktoren aus dem betrieblichen Arbeitskontext identifizieren, die von den Befragten in Zusammenhang mit der subjektivierenden Bewältigung ihrer Arbeit gebracht werden. Demnach beleuchtet diese Analyseperspektive das Wechselspiel zwischen den individuellen Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und den sie umgebenden betrieblichen Bedingungen und Strukturen des Arbeitskontextes, sodass Möglichkeiten und Grenzen der persönlichen Bewältigung der Arbeit in den Blickpunkt rücken, welchen alle Befragten der untersuchten Abteilung gleichermaßen unterliegen (siehe Kap. 2).

Die betrieblichen Strukturen und Prozesse schaffen Bedingungen und Ressourcen für ein subjektivierendes Arbeits- und Lernhandeln

Die Ergebnisse aus beiden Analyseverfahren deuten darauf hin, dass durch die betrieblichen Prozesse und Strukturen Ressourcen und Bedingungen der Bewältigung der Arbeit für die Befragten geschaffen werden, die sich ausdrücklich auf Momente einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit beziehen. Eine solche Verknüpfung zwischen individuellen Momenten und festgelegten betrieblichen Strukturen und Prozessen ist naheliegend, da wesentliche Aspekte bei der persönlichen Bewältigung der Arbeit der Befragten durch bestehende betriebliche Vorgaben oder Prozesse (vor-)bestimmt und damit reglementiert werden. So lassen die

theoriegestützter Sicht ein signifikantes Potenzial für erfahrungsgestützte Lernprozesse aufweist, was sich mit der spezifischen Ausgestaltung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit begründen lässt. Zudem bietet gerade die subjektivierende Bewältigung der Arbeit insofern reflexive Lernanlässe, da gerade bei subjektivierendem Arbeitshandeln die Bewältigung kritischer Situationen, welche oft aufgrund dynamischer Arbeitsumgebungen und Prozessänderungen hervorgerufen werden, als Auslöser für die Aneignung neuen Wissens gilt (Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 2.1).

Befragungsergebnisse darauf schließen, dass die (betrieblich gesteuerte) Regulierung der Arbeitstätigkeit zwangsläufig die Regulierung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einschließt (siehe Kap. 5.1.1, 5.1.4, 5.2.2).

Ein wichtiger Aspekt ist die Ausgestaltung der Arbeitszeit, deren Verwendung zwar durch betriebliche Ziele und Vorgaben geregelt ist, jedoch im untersuchten Fall von jedem Befragten eigenverantwortlich für die individuelle Planung und Durchführung seiner Arbeitsaufgaben organisiert wird, weshalb die Möglichkeiten und Freiräume zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Arbeit zwangsläufig davon abhängen, in welchem Ausmaß die Befragten das überhaupt selbst gestalten und einplanen können (siehe Kap. 5.1.1, 5.1.4, 5.2.2). Darin spielt die Erkenntnis hinein, dass die Befragten die Verfolgung wirtschaftlicher Ziele und Messgrößen in ihrem Betrieb als einflussnehmend auf die Bewältigung ihrer Arbeit wahrnehmen, da diese Ausrichtung gleichermaßen den Grad an individueller Ausgestaltung der Arbeitszeit, sowie die vorherrschende Arbeitslast mitbestimmen[245]. Insofern wird die vom Betrieb regulierte Verfügbarkeit über die eigene Arbeitszeit als ein bedingender Faktor identifiziert, da das aus der Befragungsperspektive entscheidend ist, inwiefern sich Facetten eines subjektivierenden Arbeitshandelns entfalten können.

Als eine weitere Rahmenbedingung gilt die Übertragung von Handlungs- und Verantwortungsspielräumen, die sowohl von den Befragten als auch aus theoriegestützter Perspektive als wesentliche Voraussetzung der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit angeführt wird (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Lohr, 2003, S. 515; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Steiger, 1999, S. 28; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 2, S. 4 und siehe Kap. 2.3). Infolgedessen offenbaren die Ergebnisse im Hinblick auf die Bedeutung von erweiterten Handlungsfreiräumen für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit einen Anteil an der betrieblichen Organisation dieser Freiräume, da sie den

[245] Die Befragten begründen das damit, dass sich darin der wahrgenommene Produktivierungsdruck widerspiegelt und durch die fehlende verfügbare Arbeitszeit damit zwangsläufig Grenzen gesetzt werden, inwiefern die Befragten (Arbeits-)zeit für nicht-operative Dinge aufwenden können, wie die Einarbeitung in neue Themen, kollegiale Beratung oder Problemlösung, sowie das Entwickeln von rationalisierend ausgerichteten Ideen (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2).

Befragten zu übertragen sind und gleichermaßen durch den Grad an betrieblichen Vorgaben oder Prozessen bestimmt werden (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2).

Das zeigt, dass die Ausgestaltung des Arbeitskontextes Bedingungen und Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit schafft oder diese gegebenenfalls unterbindet, sodass auf diese Weise betrieblich bedingte Leitplanken eines subjektivierenden Arbeitshandelns gesetzt werden (siehe Kap. 5.1.1, 5.1.4, 5.2.2). Damit wird bewiesen, dass die betrieblichen Strukturen und Prozesse der Mail AG durch die Ausgestaltung der Arbeit gleichermaßen Grundlagen für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit schaffen (Kleemann et al., 2002, S. 54 ff.; Lohr, 2003, S. 518; Rastetter, 2006, S. 183 ff. und siehe Kap. 2).

Einfluss auf das Lernhandeln

Außerdem ist aufschlussreich, dass die betriebliche Organisation der Arbeit auch die von den Befragten skizzierte reflexive Kompetenzentwicklung beeinflusst und Bedingungen dafür schafft (siehe Kap. 5.3.2). Diese Verschränkung lässt sich so erklären, dass eine übermäßige Profitorientierung der Mail AG und die damit verknüpfte hohe Arbeitslast sowohl die Bewältigung der Arbeit generell beeinflussen (z.B. durch knapp bemessene Zeit für operative Aufgaben) als auch die Entfaltung informeller Lernprozesse (vorwiegend im Rahmen der Zusammenarbeit) einschränkt. Das begründen die Befragten so, dass der steigende Leistungsdruck, wirtschaftlich möglichst effizient zu arbeiten sie darin (be-)hindert, sich vertieft mit neuen Problemen zu befassen oder Arbeitsaufgaben gemeinsam mit Kollegen zu lösen (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2). Insofern schafft ein hoher Produktivitätsdruck nicht nur ein knappes Zeitfenster für die Bewältigung der operativen Aufgaben, sondern hat ebenfalls einen abträglichen Effekt auf die Entstehung reflexiver Lerngelegenheiten[246]. Auch die Delegation von Handlungsspielräumen hat nicht nur einen Effekt auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit, sondern auch auf deren entwicklungsbezogene Dimension, da sich im Rahmen der Verfügbarkeit von erweiterten Handlungsfreiräumen Gelegenheiten zu erfahrungsgestützten

[246] weil diese zumeist in der Zusammenarbeit mit anderen entstehen und im Rahmen eines kollegialen Austausches oder Feedbacks reflektiert werden, was aber ausreichend (Arbeits-)Zeit und damit einhergehend eine Entlastung von dringenden Arbeitsaufgaben erfordert

Lernprozessen bieten. Diese erklären sich daraus, dass die Befragten die Übertragung dieser Freiräume als Bedingung begreifen, um sich einzubringen oder Ideen zu entwickeln und umzusetzen (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Die Prozesse und Strukturen in der Mail AG schaffen somit Rahmenbedingungen für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit und die an die Arbeitstätigkeit gekoppelten, reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesse, sodass in der unternehmensbezogenen Gestaltung des Arbeitskontextes Bedingungen für die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit geschaffen werden.

Einfluss des Arbeitskontextes auf die Bereitschaft zu und Bewältigung einer subjektivierenden Arbeit

Die zweite Erkenntnis zur Reflexion der strukturellen Faktoren und Prozesse besteht darin, dass die von der Mail AG ausgehende Organisation des Arbeitskontextes einen Einfluss auf die Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit nimmt (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Befragten mit ihrem Arbeitsumfeld befassen und es in seiner Ausgestaltung reflektieren, jedoch überrascht, dass sie es in seiner Beschaffenheit unterschiedlich einschätzen und im Hinblick auf den Einfluss auf die Bewältigung ihrer Arbeit verschiedenartig bewerten. Das ist deshalb unerwartet, da alle Befragten derselben Abteilung zugeordnet sind und damit eigentlich den gleichen Strukturen und Prozessen unterliegen (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2. Diese Diskrepanz kann etwa damit erklärt werden, dass die Befragten darauf hingewiesen haben, dass formelle Vorgaben und Anordnungen (und damit der prozessbezogene Überbau) in der täglichen Bewältigung der Arbeit nicht zwangsläufig eingehalten, bzw. umgesetzt werden, sodass eine Abweichung zwischen der betrieblichen Ausgestaltung und dem realen Arbeitsalltag ursächlich sein kann[247] (Herr Winter, Z. 392-396, Z. 400; Herr Herbst, Z. 316-322 und siehe Kap. 5.1.1).

[247] Zudem ist zu berücksichtigen, dass die Befragten nicht nur auf den aktuellen Arbeitskontext Bezug nehmen, sondern einen erweiterten zeitlichen Horizont reflektieren, wie etwa der Befragte Herbst, der aktuelle mit vergangenen Strukturen und Prozessen vergleicht (Herr Herbst, Z. 63-70 und siehe Kap. 5.1.1).

Trotz dieser als ungleich identifizierten Wahrnehmung der Befragten zeigen die Ergebnisse dennoch gemeinsame Bezugspunkte, die sich darin äußern, dass die Befragten konkrete Faktoren im Arbeitskontext nennen, die ihre Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln ausdrücklich beeinflussen. Ein Faktor ist, in welcher Weise die betrieblichen Strukturen und Prozesse eine *Offenheit, bzw. Akzeptanz* für die von den Befragten eingebrachten Beiträge erkennen lassen, denn die Befragten erwarten, dass ihre Ideen proaktiv aufgenommen werden und dass deren Umsetzung überhaupt möglich ist, was ihnen vermittelt, dass sie an der Erfüllung der betrieblichen Ziele und den unternehmensbezogenen Abläufen partizipieren und darauf Einfluss nehmen können (siehe Kap. 5.1.1, 5.2.2). Die qualitative Inhaltsanalyse hat dazu freigelegt, dass unveränderbare oder als restriktiv empfundene Strukturen sowie ein Übermaß an Regeln die persönliche Bereitschaft der Befragten, sich mit Ideen und Beiträgen einzubringen, entsprechend hemmen[248] (siehe Kap. 5.1.2). Die dokumentarische Interpretation hat diese Deutung validiert und weiter vertieft[249], da sich herausgestellt hat, dass die betriebliche Ausgestaltung des Arbeitskontextes die Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in jede Richtung beeinflusst, indem offene und als anpassungsfähig wahrgenommene betriebliche Strukturen und Prozesse die Befragten bestärken, sich in die Arbeit einzubringen, während Strukturen, die als restriktiv und starr wahrgenommen werden, diese hemmen, bzw. sich negativ darauf auswirken (siehe Kap. 5.2.2). Aufschlussreich ist außerdem, dass die Befragten in der Reflexion dieser Strukturen und Prozesse im Hinblick auf deren Veränderbarkeit sowohl formelle, bzw. prozessgebundene Aspekte anführen (wie die Umsetzung des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses) als auch sozial generierte und informelle Aspekte wie das (individuelle) Führungshandeln oder die wahrgenommene Flexibilität im Betrieb fokussieren (siehe Kap. 5.2.2).

[248] Das bezieht insbesondere auf folgende Belege: Herr Herbst, Z. 45-48, Z. 474; Herr Sommer, Z. 13-19, Z. 19-24, Z. 58-60, Z. 69-74, Z. 281, Z. 285-289, Z. 290-298, Z. 298-302; Herr Winter, Z. 329-331

[249] Demnach wurde validiert, dass sich offene und anpassungsfähige Strukturen und Prozesse zuträglich auf die Bereitschaft des Befragten Sommer ausgewirkt haben, sich in die Arbeit einzubringen, sodass die strukturellen Bedingungen als ausschlaggebend dafür benannt wurden. Zudem konnte bestätigt werden, dass eine vom Befragten als restriktiv oder gleichgültig wahrgenommene Ausgestaltung betrieblicher Prozesse und Strukturen sich abträglich auf seine Bereitschaft ausgewirkt hat, sich weiter einzubringen (siehe Kap. 5.2.2).

Somit hat es einen Effekt auf die Bereitschaft der Befragten, inwiefern der Arbeitskontext sowohl auf Prozessebene als auch auf der individuellen Arbeitsebene offen und anpassungsfähig für ihre Vorschläge und Beiträge ist (siehe Kap. 5.2.2).

Darüber hinaus ist ausschlaggebend, inwiefern das Arbeitsumfeld *erweiterte Handlungsspielräume, sowie eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Planung und Durchführung von Arbeitsaufgaben* ermöglicht, da die Befragten die Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln an der kontinuierlichen Reflexion dieses Arbeitsumfeldes im Hinblick auf sich eröffnende Freiräume ausrichten (siehe Kap. 5.2.2). Diese Verknüpfung zwischen den an den Arbeitskontext gestellten Erwartungen und der Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit scheint insofern plausibel, da die im Unternehmen gefassten Vorgaben oder Regelungen die eigenverantwortliche Bewältigung der Arbeit im Rahmen erweiterter Handlungsfreiräume zwangsläufig begrenzen, bzw. Leitplanken dafür setzen (siehe Kap. 5.1.1-2, 5.1.4, 5.2.2). Dazu kommt, dass eine als hoch wahrgenommene Dichte an Regelungen oder internen Vorschriften von den Befragten als einschränkend und limitierend aufgefasst wird, was sich ebenfalls abträglich auf deren Bereitschaft auswirkt, sich rationalisierend in die Arbeit einzubringen und handlungsbezogene Freiräume proaktiv zu nutzen (siehe Kap. 5.1.1, 5.1.4). Des Weiteren wird der betriebliche Arbeitskontext in der Wahrnehmung der Befragten im Fall eines ansteigenden Grades an „Strukturierung" als weniger frei eingeschätzt wird[250]. Damit ergibt sich ein Zusammenhang zwischen der vorherrschenden (und tatsächlich gelebten) Regelungsdichte im Betrieb und der persönlichen Bereitschaft zu Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, da damit Möglichkeiten und Grenzen eines subjektivierenden Arbeitshandelns zwangsläufig gesetzt werden (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2). Weiterhin ist beachtenswert, dass die Erwartungen an ein freies Arbeitsumfeld nicht nur auf den Aspekt der Ermöglichung individueller Handlungsspielräume fokussiert sind, sondern ebenfalls andere, sozial geprägte Faktoren umfassen, die auch dazu beitragen, die Wahrnehmung eines freien Arbeitsumfeldes zu erzeugen. Explizit wird die

[250] wobei die Ergebnisse auf einen negativen Effekt auf die Bereitschaft zum Einbringen von Ideen hindeuten, aber auch auf eine Begrenzung der eigenverantwortlichen Gestaltung der Arbeitstätigkeit hinweisen

individuelle Zusammenarbeit mit den Kollegen, sowie im Team angeführt, da eine gute und intensive Zusammenarbeit einen freien Ideenaustausch befördert und so dazu motiviert, sich gleichermaßen einzubringen (siehe Kap. 5.1.1-2, 5.2.2).

Demzufolge lässt sich ein Zusammenhang zwischen der formellen und der informellen Ausgestaltung des Arbeitskontextes und der persönlichen Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung erkennen lässt, da die Befragten ihren Arbeitskontext daraufhin reflektieren und ihre persönliche Bereitschaft davon abhängig machen[251]. Damit lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass der Arbeitskontext die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erhöhen kann, wenn Partizipation und Handlungsfreiräume ermöglicht werden, wohingegen er sich abträglich auswirkt, wenn er als restriktiv und einschränkend wahrgenommen wird[252].

Entwicklungsbezogene Dimension in der Ausgestaltung des Arbeitskontextes
Zusätzlich dazu sind nicht nur Facetten eines subjektivierenden Arbeitshandelns von der Organisation und Ausgestaltung des Arbeitskontextes betroffen, sondern es werden ebenso entwicklungsbezogene Facetten davon berührt. Das lässt sich damit begründen, dass die von den Befragten beschriebenen reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesse zumeist ein informelles und kooperatives Lernen am „Lernort Arbeitsplatz" umfassen, die sich zumeist im Arbeitshandeln realisieren und damit sowohl Handlungsfreiräume als auch Freiräume in Bezug auf die Verfügbarkeit der Arbeitszeit und der Verantwortung erfordern (siehe Kap. 5.3.2). In dieser Weise regeln und regulieren betriebliche Vorgaben die Arbeitstätigkeit, wobei die Verfügbarkeit der persönlichen Arbeitszeit und die Delegation von Handlungsspielräumen einbezogen werden, aber gleichermaßen die Auswirkungen auf ein reflexives Kompetenzlernen der Befragten, da auf

[251] Das betrifft etwa die Tatsache, in welchem Ausmaß ihnen Handlungsfreiräume sowie Möglichkeiten, sich in die Arbeit einzubringen, gewährt werden, bzw. inwiefern sie dabei eingeschränkt werden.
[252] Das lässt jedoch nicht den Schluss zu, dass die Gegebenheit solcher Prozesse generell in Zweifel gezogen wird, denn etwa der Befragte Sommer bezeichnet sie innerhalb des Arbeitskontextes als „naturgegeben", weshalb die subjektivierende Bewältigung der Arbeit aus der Sicht der Befragten stets im Spannungsfeld zwischen den betrieblichen Prozessen und Regularien des Arbeitskontextes auf der einen Seite und den reellen Konsequenzen dieser Strukturen für die tägliche Bewältigung der Arbeit erfolgt (siehe Kap. 5.2.2).

diese Weise Gelegenheiten für erfahrungsgestützte Lernprozesse geschaffen oder gegebenenfalls unterbunden werden, die jeweils in Kooperation mit anderen stattfinden (siehe Kap. 5.1.2, 5.2.2, 5.3.2). Insofern hat die Ausgestaltung der betrieblichen Prozesse und Strukturen auch einen mittelbaren Effekt auf die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, da nicht nur Prämissen ihrer Facetten festgelegt werden, sondern gleichermaßen entwicklungsbezogene Voraussetzungen für die Bewältigung geschaffen werden.

Bilanzierende Gedanken

Die Analyse des Zusammenspiels zwischen den Strukturen und Prozessen der Mail AG und der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit durch die Befragten hat Aufschluss darüber gegeben, inwiefern der Arbeitskontext die Befragten in der subjektivierenden Bewältigung ihrer Arbeit beeinflusst, sodass damit das dritte Kernelement der Subjektivierung von Arbeit, also die Sicherstellung und Durchsetzung des betrieblichen Anspruches an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit, in den Blickpunkt rückt[253] (siehe Kap. 2.2).

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die Gestaltung des Arbeitskontextes auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit der Befragten Einfluss nimmt, wobei das motivierend und damit förderlich für die subjektivierende Bewältigung ausfallen kann, wenn sich im Arbeitskontext Handlungsspielräume eröffnen oder eine Offenheit und Flexibilität im Hinblick auf rationalisierende Ideen signalisiert wird. Andererseits hemmt es die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, wenn der Arbeitskontext nicht gemäß den persönlichen Erwartungen ausgestaltet ist, da damit eine Ablehnung oder Zurückweisung von Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit signalisiert wird. Insofern schafft die betriebliche Ausgestaltung des Arbeitskontextes nicht nur Leitplanken für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit, sondern dessen individuelle Beschaffenheit vermittelt den Befragten, in welchem

[253] Von Bedeutung ist, dass die Einschätzung des Arbeitskontextes unterschiedlich erfolgt, auch wenn die Befragten den gleichen betrieblichen Rahmenbedingungen unterliegen, die für alle Mitarbeitenden gelten.

Ausmaß diese Facetten betrieblich eingefordert oder auch angestrebt wird[254]. Das erweitert die Erkenntnisse aus den theoriegestützten Vorannahmen, denn es wird zwar als wesentliches Merkmal der Subjektivierung von Arbeit dargestellt, dass sich der Mitarbeitende mit seinem Besonderen und Eigenen in konstruktiver, sowie selbstrationalisierender Auseinandersetzung mit seiner Umwelt in die Arbeit einbringt, was dazu führt, dass individuelle Handlungen und Entscheidungen des Mitarbeitenden an Bedeutung gewinnen, allerdings werden die Konsequenzen für die darauf bezogene Ausgestaltung der Arbeit im Rahmen des Arbeitskontextes nicht ausdrücklich aufgegriffen (Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 57, S. 60-62, S. 65; Lohr, 2003, S. 515; Moldaschl, 2002, S. 30; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 12, S. 216; Rastetter, 2006, S. 185 und siehe Kap. 2, 2.2-3). Die Ergebnisse beleuchten das näher und geben Einblick in die Komplexität der identifizierten Zusammenhänge, sodass der untersuchte Fall exemplarisch veranschaulicht, wie die betrieblichen, zumeist statischen Strukturen und Prozesse in der Mail AG als Organisations- und Strukturierungselement der Arbeit im Spannungsverhältnis zu einer geforderten Selbstbestimmung der Befragten aber auch ihrem Wunsch nach Mitbestimmung und Mitgestaltung stehen. Dabei wird klar, dass es eben nicht nur auf die formale Ausgestaltung ankommt, sondern ebenfalls auf die reelle Umsetzung durch Prozessverantwortliche oder Entscheidungsträger, sodass es auch darum geht, wie (glaubwürdig) die Prozesse und Strukturen „gelebt", bzw. individuell angewendet werden.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Ausgestaltung des Arbeitskontextes nicht nur Einfluss auf Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, sondern ebenfalls Effekte auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit hat, da sich die Aussteuerung der Arbeit nicht nur auf das Arbeitshandeln, sondern ebenfalls auf das Lernhandeln der Befragten auswirkt. Das liegt darin begründet, dass das betrieblich zugestandene Ausmaß an Eigenverantwortung, der Zuschnitt der gewährten Handlungsspielräume, sowie die Verfügbarkeit von persönlicher Lernzeit davon betroffen sind, denn die Lernprozesse der Befragten

[254] Konkret bedeutet das, dass die Befragten daraus ableiten, inwiefern der Arbeitskontext offen für ihre Ideen ist und in welcher Weise ihnen Partizipation und Mitgestaltung ermöglicht werden, wobei gerade die informelle Ebene, also etwa die Beteiligung an der Umsetzung von Ideen außerhalb von Prozessen in den Fokus rückt.

werden als erfahrungsgestützt beschrieben und finden am „Lernort Arbeitsplatz“ statt, sodass Arbeits- und Lernhandeln verschmelzen (siehe Kap. 5.3.2). Das spielt auch eine Rolle bei der Betrachtung des Zusammenspiels zwischen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und den betrieblichen Strukturen und Prozessen, da diese Leitplanken für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit und ebenso für deren entwicklungsbezogene Dimension schaffen. Das lässt sich als erkenntnisreich für das vorliegende Forschungsinteresse begreifen, da mit dem Anteil des betrieblichen Arbeitskontextes sowohl tätigkeitsbezogene Aspekte als auch entwicklungsbezogene Momente beeinflusst werden. Das erweitert die Erkenntnisse der theoriegestützten Vorannahmen, da die betrieblichen Strukturen und Prozesse als objektive, die Arbeitssituation strukturierende Faktoren nicht nur die Grenzen und Möglichkeiten eines subjektivierenden Arbeitshandelns definieren, sondern ebenso Einfluss auf die entwicklungsbezogene Dimension der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ausüben[255] (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518).

5.3.4 Die Rolle der Führung und der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit

Schließlich wird die Rolle der Führungskraft der Befragten reflektiert und diskutiert, da sich das Forschungsinteresse auf sie als eine zentrale Akteurin im Arbeitskontext richtet. Die Analyse der erarbeiteten Ergebnisse lässt dabei Aufschlussreiches über die Beziehung zwischen der Führungskraft und den Befragten im Hinblick auf die subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit erkennen, was sich sowohl auf die Person, bzw. die Rolle der Führungskraft dabei als auch auf das Zusammenspiel zwischen der Erfüllung von Führungsaufgaben und Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit bezieht.

[255] Das erfolgt aus theoriegestützter Sicht, indem Anforderungen an die Mitarbeitenden gerichtet werden, die Subjektivierungsmechanismen erfordern und indem ein ausgedehnter Zugriff auf Fähigkeiten und Potenziale stattfindet (Kleemann et al., 1999, S. 12-13; Kleemann et al., 2002, S. 67; Moldaschl, 2002, S. 29).

Die (Vorbild-)Rolle der Führungskraft und die Führungsbeziehung

Die Ergebnisse geben zunächst Aufschluss darüber, wie und in welcher Weise die Führungskraft auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit der Befragten Einfluss nimmt und wie die Befragten mit ihrer Führungskraft in der Bewältigung ihrer Arbeit umgehen, wobei alle Befragten das Verhältnis zu ihrer Führungskraft unterschiedlich bewerten, sodass eine gute und ebenso eine schlechte, bzw. wenig zufriedenstellende Führungsbeziehung in die Analyse mit einfließen[256].

Trotz der differenziert ausgeprägten Führungsbeziehungen zeigen die Ergebnisse, dass alle Befragten ihrer Führungskraft eine wesentliche Bedeutung für die Bewältigung ihrer Arbeit beimessen, indem sie diese etwa als „eine wichtige Person [ansehen], weil ich mich an [ihr] ... orientieren kann" (Herr Sommer, Z. 323), weshalb die Ausgestaltung der Führungsrolle die subjektivierende Bewältigung der Arbeit der Befragten prägt, bzw. beeinflusst (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Dieser Effekt lässt sich einerseits als unmittelbar charakterisieren, indem das Führungshandeln und -verhalten das Handeln und Verhalten der Befragten direkt prägt und somit für die Befragten beispielgebend ist (siehe Kap. 5.1.3). Aus dem Grund lässt sich die Rolle der Führungskraft als Vorbildrolle für die Befragten interpretieren, da die Führungskraft ihnen Werte, sowie Orientierung vermittelt und ihnen darin Sicherheit bietet (Gründewald & Siegert, 2013, S. 87). Diese Zuschreibung überrascht jedoch nicht, da die Führungskraft in der führungswissenschaftlichen Debatte für ihre Mitarbeitenden im Allgemeinen als ein Vorbild gilt, was seit vielen Jahren als wesentlicher Bestandteil der führungstheoretischen Diskussion aufgegriffen wird (u.a. Oppermann-Weber, 2001; Nieder, 1999). Demzufolge herrscht aus theoriegestützter Sicht Einigkeit darüber, dass das Führungshandeln und -verhalten generell auf das Handeln und Verhalten der Mitarbeitenden Einfluss nimmt, was auch darin resultieren kann, dass die Mitarbeitenden „die Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Führungskraft" (Gründewald & Siegert, 2013, S. 87) übernehmen. Insofern bestätigen die

[256] Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen auf verschiedene Führungspersonen zutreffen, sodass sich alle Aussagen zur Führungskraft auf andere Personen beziehen und aus unterschiedlichen Perspektiven formuliert sind, weshalb Soll-Anforderungen aber auch konkrete Defizite ausgedrückt werden, die die Befragten bei ihrer Führungskraft wahrnehmen oder positive Verhaltensweisen der Führungskraft aufgezeigt werden, die eine Einschätzung der Führungskraft ermöglicht (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

Ergebnisse diese theoriegestützte Perspektive, da die der Führungskraft zugeschriebene Vorbildrolle auch im Rahmen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit Gültigkeit hat, weshalb sich ein handlungsleitender Effekt von der Führungskraft in Bezug auf die Befragten erkennen lässt (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2).

Dieser ist einerseits als unmittelbar einzuschätzen, was bedeutet, dass die Befragten die persönliche Bewältigung ihrer Arbeit fortlaufend an der Reflexion des Führungshandelns und -verhaltens ausrichten und es daran anpassen. Das betrifft einesteils explizit Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, denn etwa der Befragte Winter führt an, dass er sich bewusst nicht (mehr) mit Ideen oder Verbesserungsvorschlägen in die Arbeit einbringt, da er das Verhalten seiner Führungskraft in diesem Kontext nicht als wertschätzend oder förderlich bewertet[257] (Kleemann et al., 2002, S. 55; Rastetter, 2006, S. 185 und siehe Kap. 2, 5.1.3, 5.2.2). Andererseits lassen sich mittelbare, d.h. indirekt handlungsleitende Effekte erkennen, da die Befragten Merkmale einer Subjektivierung ihrer Arbeit bewusst reduzieren, wenn ihre Führungskraft nicht erwartungsgemäß darauf reagiert, d.h. wenn das Führungshandeln und -verhalten gegenläufig zu den persönlichen Erwartungen daran ist. Das ist etwa der Fall beim Befragten Herbst, der es als Ansporn beschreibt, sich eigenverantwortlich und selbstorganisiert in die Arbeit einzubringen, wenn seine Führungskraft das glaubwürdig vorlebt, wobei Glaubwürdigkeit im Sinne eines konsistenten Verhaltens für alle Befragten eine wesentliche Rolle in Bezug auf ihre Führungskraft spielt (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.2).

In Ergänzung dazu lässt sich ein differenzierter Umgang der Befragten mit ihrer Führungskraft im Rahmen der Bewältigung ihrer Arbeit erkennen (siehe Kap. 5.2.2). Dazu lassen sich zwei kontrastierende Herangehensweisen identifizieren: Die Aussagen des Befragten Sommer deuten darauf hin, dass dieser aktiv auf seine Führungskraft zugeht und sie proaktiv in die Bewältigung seiner Arbeit einbindet, indem er seine Ansprüche und Bedürfnisse klar an sie kommuniziert und diese von ihr einfordert. Davon ausgehend wird die Interaktion des Befragten mit seiner

[257] Das lässt sich damit begründen, dass der Befragte Winter einräumt, dass er sich trotz der Tatsache, dass er sich im Allgemeinen „schon gern“ (Z. 286) in die Arbeit einbringt, aufgrund des wahrgenommenen Desinteresses seiner Führungskraft bewusst nicht weiterführend engagiert und keinen außerordentlichen Arbeitseinsatz mehr zeigt (Z. 286-291, Z. 25-26, Z. 117-120, Z. 344-348, Z. 645-648, Z. 653-654, Z. 659).

Führungskraft als offen und proaktiv interpretiert, da er ihr seine Bedürfnisse mitteilt und sie einfordert, ohne dass ein Impuls von der Führungskraft dazu ausgeht (siehe Kap. 5.2.2). Darin werden Anknüpfungspunkte von der Art und Weise der Ausgestaltung des Führungsverhältnisses zu der Zuschreibung von Merkmalen einer aktiv-strukturierenden Bewältigung der Arbeit beim Befragten Sommer offenbar, da er durch sein Handeln dafür Sorge trägt, dass seine Führungskraft ihn so führt, wie er es „persönlich [braucht] ... weil ich würde mir auch persönlich immer den Raum nehmen, den ich brauche, also wenn ich das Gefühl habe ... ich kann mich dort nicht entfalten ... würde ich natürlich auch das Gespräch mit meinem Vorgesetzten suchen" (Herr Sommer, Z. 334-338 und siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2).

Dieser als proaktiv eingeschätzte Umgang steht im Kontrast zu den Befragten Herbst und Winter, die in der Bewältigung ihrer Arbeit stattdessen auf ihre Führungskraft reagieren, sodass der Impuls im Wesentlichen von der Führungskraft und nicht von den Befragten ausgeht. Die Befragten begründet das damit, dass sie ihrer Führungskraft die Verantwortung dafür zuschreiben, die Führungsbeziehung zu gestalten (siehe Kap. 5.2.2). Demzufolge wird die Interaktion mit der Führungskraft als passiv, bzw. reagierend interpretiert, weil die Befragten zunächst das Handeln und Verhalten ihrer Führungskraft reflektieren und ihr persönliches Handeln, sowie ihre Bereitschaft, sich verstärkt in die Arbeit einzubringen, an diesen Einschätzungen ausrichten, auch wenn das nicht zwangsläufig ihren Erwartungen an die Bewältigung der eigenen Arbeit entspricht (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Diese Deutungen stützen die den Befragten zugeschriebenen Merkmale einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung, da sie auf die von der Führungskraft ausgehende Führung und ihr Führungsverhalten reagieren und mit ihrer spezifischen Bewältigung der Arbeit kompensieren (siehe Kap. 5.3.1).

Führung im Spannungsfeld zwischen Leiten und Begleiten

Des Weiteren deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Führung für die Befragten in einem Spannungsfeld stattfindet, welches auf der einen Seite geprägt ist von Momenten des Eingreifens, bzw. des Lenkens durch die Führungskraft und auf der anderen Seite von einer begleitenden und

unterstützenden Mitarbeiterführung, was die soziale Komponente des Führungsverhältnisses betrifft (siehe Kap. 5.1.2-4, 5.2.2).

Ein wesentlicher Aspekt innerhalb dieses Spannungsverhältnisses ist der von den Befragten geäußerte Anspruch an ihre Führungskraft, sie zu lenken und zu leiten. Das ist aufschlussreich, da die Befragten eine solche Lenkung oder Leitung nicht als negativ, bzw. abträglich bewerten, sondern sie vielmehr trotz einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, welche (eigentlich) durch erweiterte Handlungsspielräume und ein erhöhtes Maß an Eigenverantwortung gekennzeichnet ist, als wesentlich betrachten, auch wenn die Befragten jeweils Unterschiedliches damit verknüpfen (siehe Kap. 5.1.3-4). Zwei Befragte (Sommer und Herbst) verstehen eine solche Lenkung oder Leitung im Sinne einer „Überwachung", „Anweisung" oder als „Druck" auf den Mitarbeitenden, wobei sie den Bedarf nach Lenkung oder Leitung als situationsgebunden, bzw. -abhängig beschreiben. Darum werden die Aussagen dazu so gedeutet, dass beide Befragte eine Intervention ihrer Führungskraft dann als zuträglich für die Bewältigung ihrer Arbeit ansehen, wenn es die gegenwärtige Arbeitssituation erfordert, sodass sie eine „etwas härtere Führung" (Herr Herbst, Z. 532-533) einsetzt und damit die Befragten „auch in die Schranken weist, wenn ich vielleicht doch mal einen Schritt zu weit gehen sollte oder auch mal sagt: da musst du mehr pushen, wo ich mal einen Schritt zu kurz gehen sollte" (Herr Sommer, Z. 320-322). Der Befragte Winter geht zwar ebenfalls auf den Effekt einer Lenkung oder Leitung auf die Bewältigung seiner Arbeit ein, die er mitunter als „Anweisung" konkretisiert, jedoch zeigt sich im Rahmen der interpretativen Analyse, dass er damit auch einen entwicklungsbezogenen Kontext verbindet, indem er Lenkung im Sinne einer Auseinandersetzung mit ihm und seinen Fähigkeiten versteht, was dem vorliegenden Verständnis von Lenkung jedoch nicht entspricht (siehe Kap. 5.1.3). Insofern belegen die Ergebnisse, dass die als subjektivierend eingeschätzte Bewältigung der Arbeit im Rahmen erweiterter Handlungsfreiräume aus der Perspektive der Befragten trotzdem von einer situationsgebundenen Lenkung oder Leitung begleitet wird und im Zuge dessen als bedeutsam für die Bewältigung der Arbeit empfunden wird.

Das steht konträr zu einem Argumentationsstrang der Subjektivierungsforschung, bei dem davon ausgegangen wird, dass Führung innerhalb

einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit zunehmend erodiert und als nicht mehr erforderlich aufgefasst wird, was argumentativ damit begründet wird, dass eine große Anzahl von Führungstätigkeiten im Zuge der Subjektivierung von Arbeit vom Mitarbeitenden selbst übernommen werden und sich so die Handlungs- und Verantwortungsspielräume der Mitarbeitenden an die der Führungskräfte angleichen (Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30; Pongratz, 2000, Absatz 1-2; Pongratz & Voß, 2003, S. 8, S. 12, S. 24; Voß, 2001a, S. 17; Voß, 2001b, S. 8). Das kann aus Sicht einiger Fachautoren so weit gehen, dass sich eine subjektivierende Ausgestaltung der eigenen Arbeit mit dem bisherigen Tätigkeitsprofil von Führungskräften gleichsetzen lässt, was dazu führt, dass der subjektivierende Mitarbeitende über dieselben Freiräume in der Bewältigung der Arbeit verfügt, wie zuvor (ausschließlich) die Führungskräfte (Böhle, 2002, S. 104; Kleemann et al., 2002, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 29). Vertretende des „Arbeitskraftunternehmer"-Konzeptes stellen dazu sogar die Hypothese auf, dass Führung damit völlig obsolet wird, da der Mitarbeitende als „Arbeitskraftunternehmer" wie eine autarke Wirtschaftseinheit agiert und im Sinne eines externen Anbieters seiner Arbeitskraft völlig losgelöst von betrieblichen Beziehungen in selbstgesteuerter Weise die unternehmensbezogenen Anforderungen erfüllt und sich selbstständig vermarktet, sodass Führung schließlich keine wesentliche Rolle mehr spielt (Bacher, 2000, S. 28; Greiner, 2004, S. 16; Meuser, 2004, S. 81; Pongratz, 2000, Absatz 1; Pongratz & Voß, 2003, S. 23, S. 238; Voß, 2001a, S. 11; Voß & Weiß, 2005, S. 66). In diesem Kontext halten etwa Boos & Evers (2009) eine vollständige Auflösung von Führung für eine mögliche Konsequenz der Subjektivierung von Arbeit, was bedeutet, dass „Direkte interaktionale Führung ... durch Professionalität, Berufsethos, passende Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen der Mitarbeiter ersetzt werden" (S. 164). Da die Ergebnisse dieser Fallstudie aber darauf hindeuten, dass sich eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit und eine von den Befragten geforderte Lenkung oder Leitung durch die Führungskraft im untersuchten Fall aber nicht ausschließen, sondern sogar als zuträglich bewertet werden, bestätigen die Ergebnisse eine andere im Fachdiskurs vertretene Perspektive, welche die Bedeutung der Führung auch im Rahmen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit weiter bekräftigt, indem sie diese nach wie vor als eine zwingende Notwendigkeit darstellt, weil „Auch stärker autonomisierte neue Arbeitsformen ... nicht im

herrschaftsfreien Raum [stattfinden]“ (Voß, 2001a, S. 14). Infolgedessen ist betriebliche Führung aus dieser Sicht auch für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit „notwendig“ (Treier, 2009, S. 287). Das wird sogar von Vertretern der „Arbeitskraftunternehmer“-These eingestanden, indem darauf verwiesen wird, dass trotz einer veränderten Beziehung des Mitarbeitenden zu betrieblichen Strukturen „Die vielzitierte „Selbstorganisation“ von Arbeitskräften vielmehr immer betrieblich „fremdorganisiert“ [bleibt] und damit für die Betroffen in vielem eindeutig fremdbestimmt“ (Voß, 2001a, S. 14) bleibt, weshalb auch die subjektivierende Bewältigung der Arbeit aus dieser Argumentationslinie nach wie vor in einem betrieblichen Führungsrahmen stattfindet. Dennoch bedeutet das nicht, dass Führung gemäß dem althergebrachten Verständnis weiterhin als notwendig angesehen wird, denn auch im Fachdiskurs herrscht Uneinigkeit darüber, wie sich Führung innerhalb einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit nun tatsächlich ausgestaltet und ob sie Veränderungen oder Wandlungstendenzen unterworfen ist, die aus einer Subjektivierung der Arbeit resultieren, denn das zunehmende Maß an Eigenverantwortung und erweiterten Handlungsspielräumen ist mit der Führung in Einklang zu bringen, weshalb gerade die einer Führungskraft generell zugeordnete Weisungsbefugnis in diesem Zusammenhang kritisch zu reflektieren ist (von Rosenstiel et al., 2014, S. V).

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die Befragten es im Rahmen ihrer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fordern, von ihrer Führungskraft unterstützt und begleitet zu werden. Das betrifft gemäß den Ergebnissen in zwei verschiedene Facetten der Mitarbeiterführung: So greifen alle Befragten einerseits einen sozialen Aspekt der Führung auf, indem sie die Beziehung zu ihrer gegenwärtigen Führungskraft als wichtig beschreiben und in Bezug auf deren Auswirkung auf die subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit bewerten (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Dabei belegen die Ergebnisse, dass die Führungskraft in allen Fällen eine zentrale Bedeutung für die Befragten innehat, da sie sie in ihrer Funktion als „Begleitperson“ (Herr Herbst, Z. 569) oder „Ansprechpartner“ (Herr Sommer, Z. 319) reflektieren, die eine Führungsbeziehung mit ihnen eingeht und ausgestaltet, auch wenn nicht alle Führungskräfte der Befragten diesem Anspruch im Arbeitsalltag nachkommen, bzw. nicht alle Befragten ihre

gegenwärtige Führungsbeziehung als gut einschätzen[258]. Davon ausgehend legen alle Befragten Wert auf ein gutes Verhältnis zu ihrer Führungskraft, wobei die Führungskraft dieses Verhältnis aus ihrer Sicht aktiv aufbauen und durch eine ausgeprägte Kommunikation über berufliche sowie private Themen pflegen soll, sodass sie im Rahmen einer guten Führungsbeziehung die Befragten in der Bewältigung der Arbeit unterstützt und begleitet (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). In diesem Zusammenhang hat sich herausgestellt, dass die Kommunikation mit der Führungskraft für die Befragten eine große Rolle spielt, da sich aus deren Sicht die Qualität des Führungsverhältnisses darin widerspiegelt. Außerdem verstehen die Befragten die Intensität und Beschaffenheit der Kommunikation als Indikator dafür, inwieweit die Führungskraft in ihren Anforderungen glaubwürdig ist, denn es wird als wesentlich erachtet, dass sie Entscheidungen oder Zusagen auch in die Tat umsetzt oder die eigenen Handlungsmotive offen und transparent kommuniziert, sodass ihr Handeln für die Befragten nachvollziehbar wird (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Die Bedeutung der Kommunikation für eine gute Führungsbeziehung wird auch in zahlreichen Ratgebern und Fachbüchern zum Thema „Führung" aufgegriffen. So lässt sich exemplarisch Regnet (2014b) anführen, die feststellt: „Führen bedeutet in erster Linie miteinander sprechen, beispielsweise zur Lösung von Sachproblemen, zur Entscheidungsfindung, zur Gestaltung der Zusammenarbeit ... die erfolgreiche Führungskraft wird zum Kommunikationsmanager" (S. 213). Gleichermaßen wird in der führungswissenschaftlichen Debatte ein Zusammenhang zwischen einer ausgeprägten Kommunikation der Führungskraft und deren Glaubwürdigkeit diskutiert[259], was deutlich macht, dass die von den Befragten eingebrachte Bedeutung der Kommunikation auch ohne den Bezugsrahmen der Subjektivierung der Arbeit gilt. Dennoch bleibt für den vorliegenden Fall festzuhalten, dass die Ausgestaltung der Führungsbeziehung

[258] So ist diese im Fall des Befragten Sommer vorhanden, was er als Vorteil des gegenwärtigen Führungsverhältnisses bezeichnet, während die anderen Befragten diese vermissen und sich (mehr) Unterstützung von ihrer Führungskraft wünschen, sodass sowohl ein Ist-Zustand als auch ein Soll-Zustand beschrieben wird.

[259] In diesem Kontext macht Regnet (2014b) mit dem Verweis auf das „Great Place to Work-Modell" auf einen konzeptionellen Zusammenhang zwischen der Kommunikation im Führungsverhältnis und der Glaubwürdigkeit einer Führungskraft aufmerksam, da die Qualität eines Arbeitsplatzes demzufolge von Bedingungen und Auswirkungen einer kontinuierlichen Kommunikation bestimmt wird (S. 213).

und die Pflege einer guten Kommunikation von den Befragten ausdrücklich für den Bezugsrahmen der Subjektivierung der Arbeit angeführt wird und somit von Bedeutung ist.

Eine weitere Facette der Begleitung und Unterstützung durch die Führungskraft ist darin zu identifizieren, dass es für die Befragten wichtig ist, inwiefern sich ihre Führungskraft an der Bewältigung ihrer Arbeit beteiligt und einen Beitrag dazu leistet (siehe Kap. 5.1.2-4, 5.2.2). So wird eine Form der Beteiligung in der Anerkennung des Engagements der Befragten identifiziert, was einerseits darauf hin deutet, dass die Befragten eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit als außerordentlichen Arbeitseinsatz verstehen und andererseits erkennen lässt, dass es die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit positiv beeinflusst, wenn das auch von der Führungskraft gewürdigt wird (Herr Herbst, Z. 224-229; Herr Winter, Z. 256-261 und siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation stützen diese Annahme, jedoch haben sie auch offenbart, dass die Befragten dazu unterschiedliche Erwartungen haben, die von einem verbalen Lob, bzw. einer Wertschätzung des Mitarbeitenden und seiner Leistung bis hin zu einer finanziellen Anerkennung als Gegenleistung für das Eingebrachte, reichen (siehe Kap. 5.2.2).

Die von den Befragten geäußerten Ansprüche sind zwar vielfältig, jedoch unterliegen sie nicht allein dem Einflussbereich der Führungskraft, denn während ein verbales Lob nur von ihr ausgeht, liegt das Gewähren einer Gehaltserhöhung nicht zwangsläufig in ihrem Ermessensspielraum. Diese konträren Facetten von Anerkennung im Rahmen des Führungsverhältnisses sind ebenfalls Gegenstand der Führungsforschung, indem etwa von Rosenstiel (2014c) diese aufgreift und schlussfolgert, dass „Anerkennung“ im Sinne eines verbalen Lobes klar von einem Verständnis als finanzieller Gegenleistung abzugrenzen ist, da die Führungskraft über eine Gehaltserhöhung

> meist ... nicht allein entscheiden [kann], und vielfach ist bei noch so viel gutem Willen aller Beteiligten in der Organisation die Realisierung nicht möglich. Die entsprechenden Güter sind zu knapp. Anders ist dies bei Anerkennung [im Sinne eins Lobes] und Kritik. Ihr Einsatz steht dem Vorgesetzten jederzeit frei; er ist dabei auf andere nicht angewiesen (S. 238).

Dennoch kann der in Fall der Mail AG eröffnete Zusammenhang zwischen Anerkennung und den Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit als aufschlussreich begriffen werden, denn in der Fach- und der geläufigen Ratgeberliteratur zum Thema „Führung" besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass das Aussprechen von Anerkennung zum Standardrepertoire einer Führungskraft gehört und somit als unabdingbare Führungsaufgabe oder „Führungsmittel" (von Rosenstiel, 2014c, S. 238) beschrieben wird. Das ist im untersuchten Fall auf eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit übertragbar, da Anerkennung die Bereitschaft der Befragten zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln fördert oder (im Falle eines Ausbleibens) hemmt, bzw. eingrenzt[260]. Das heißt, dass sich der Ausdruck von Anerkennung durch die Führungskraft in *jedem* Fall auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit auswirken kann[261] (siehe Kap. 5.2.2). Ob sich dabei ein Unterschied in Bezug auf den Anspruch an Anerkennung im Hinblick auf die den Befragten zugeordneten, unterschiedlichen Formen der Subjektivierung identifizieren lässt, wird davon ausgehend als weiterführendes Desiderat der Forschung begriffen[262].

Eine weitere Dimension zur Unterstützung der Befragten durch ihre Führungskraft zeigt sich darin, dass trotz einer als eigenverantwortlich charakterisierten Bewältigung der Arbeit, in der Handlungs- und Verantwortungsspielräume zu übertragen sind, es für die Befragten von Bedeutung ist, dass ihre Führungskraft sie in der Bewältigung dieser Spielräume aktiv begleitet, indem sie sie berät, begleitet oder emotional unterstützt

[260] Im untersuchten Fall bezieht es sich konkret darauf, dass die Befragten ihr persönliches Engagement, sich in die Arbeit mit rationalisierenden Vorschlägen einzubringen, bewusst reduziert haben (siehe Kap. 5.2.2).

[261] Auf die möglichen Effekte einer unerfüllten Erwartung an Anerkennung weist etwa von Rosenstiel (2014c) hin, der einräumt, dass die Führungskraft Anerkennung gezielt einsetzen muss, da ein unpassender Einsatz Schaden anrichtet (S. 238). Die Aussagen des Befragten Winter zeichnen diese Perspektive exemplarisch nach.

[262] Zwar hat sich gezeigt, dass nur die Befragten den Anspruch an Anerkennung für sich reklamieren, denen Merkmale einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung zugeschrieben werden, während der Befragte Sommer Anerkennung von seiner Führungskraft eher ablehnt, bzw. nicht an die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit koppelt. Dennoch bleibt diese Erkenntnis auf den untersuchten Fall reduziert, sodass weiterführend zu untersuchen wäre, ob Anerkennung für Mitarbeitende, die Merkmale einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung aufweisen, ihre Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit beeinflusst.

(Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 62, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 2 ff. und siehe Kap. 2, 5.1.-4, 5.2.2, 5.3.1,). Demzufolge sind diese Handlungsspielräume nicht nur von der Führungskraft zu übertragen, sondern die Befragten erwarten gleichermaßen, dass das bewusst und gezielt erfolgt und von der Führungskraft begleitet wird, indem sie ihnen zur Seite steht und ihre Erfahrungen im Zuge dessen mit ihnen teilt (Herr Herbst, Z. 534-540, Z. 557-559; Herr Sommer, Z. 320-321, Z. 321-322, Z. 334-335, Z. 335-341; Herr Winter, Z. 361-367 und siehe Kap. 5.1.4). Daraus lässt sich schließen, dass die Befragten nicht auf ein von der Führungskraft abgekoppeltes, bzw. autarkes Arbeiten abzielen, sondern eine Begleitung im Rahmen erweiterter Handlungsfreiräume als wertvoll erachten, die von einer offenen Kommunikation geprägt ist (Herr Herbst, Z. 510-511, Z. 525, Z. 559-563; Herr Sommer, Z. 318-320, Z. 322-323, Z. 323-324; Herr Winter, Z. 306-308, Z. 443-450, Z. 455-461, Z. 465-466).

Davon ausgehend zeigt sich, dass die identifizierten Anforderungen an eine Lenkung und Leitung einerseits und eine Begleitung im Führungshandeln andererseits nicht frei von Widersprüchen sind, da die Befragten eigentlich eine Delegation von Handlungs- und Verantwortungsspielräumen erwarten und damit den Bedarf nach erweiterten Autonomien und Eigenverantwortlichkeit im Handeln äußern. Dennoch erachten sie eine Lenkung und Leitung, sowie eine Begleitung und Unterstützung durch ihre Führungskraft als wesentlich für die Bewältigung ihrer Arbeit, welche diese Freiräume wiederum situationsbezogen begrenzt. In der Deutung der Ergebnisse ließe sich dieser Kontrast so auflösen, dass die Befragten zwar in wesentlichen Teilen eigenverantwortlich arbeiten wollen, jedoch geht es ihnen nicht um Autarkie, sondern die Führungskraft wird als Partnerin in der Bewältigung der Arbeit interpretiert, die situationsbezogen eingreift aber die Mitarbeitenden kontinuierlich begleitet, wobei das individuell und immer in Angemessenheit der Situation erfolgt[263],

[263] Dabei finden sich lineare Unterschiede, denn während der Herr Sommer zunächst mehr Lenkung und Leitung erwartet, die dann sukzessive abnehmen soll, wünscht sich der Befragte Herbst Handlungsfreiräume von Beginn an, die aber durch Einschränkung, Eingrenzung oder „Druck" (Z. 558) situationsbezogen von der Führungskraft durchbrochen werden, wenn der Freiraum für den Befragten zu groß geworden ist (siehe Kap. 5.2.2).

weshalb sich die Begleitung oder Unterstützung und das Lenken und Eingreifen der Führungskraft abwechseln, bzw. alternierend sind (siehe Kap. 5.2.2).

Zur Rolle der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit lässt sich bilanzieren, dass die von den Befragten geforderte Begleitung und Unterstützung durch ihre Führungskraft gemäß den Ergebnissen auf divergierenden Ebenen stattfindet, sodass sie in einem zwischenmenschlichen Kontext aber ebenso in einem tätigkeitsbezogenen Kontext zu verstehen ist. Somit schlagen die Erkenntnisse eine Brücke von den auf den Mitarbeitenden bezogenen Aspekten der Bewältigung der Arbeit zur Führung, da Führung im untersuchten Fall die subjektivierende Bewältigung der Arbeit bedingt[264] (siehe Kap. 5.3.1). Das steht im Widerspruch zur Hypothese einer zunehmend obsolet werdenden Führung im Rahmen der Subjektivierung von Arbeit, da es im Fall der Mail AG nicht bestätigt werden kann, dass Führung für die Befragten keine Rolle spielt, auch wenn die Bewältigung ihrer Arbeit von einer hohen Selbststeuerung und Eigenverantwortung für die Arbeitstätigkeit oder einer von ihnen ausgehenden Rationalisierung ihrer Arbeitskontexte bestimmt ist (Dombois, 1999, S. 17; Krömmelbein, 2004, S. 28; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4 und siehe Kap. 5.1.4).

Kompetenzentwicklung in der Bewältigung der Arbeit als Anforderung an die Führungskraft

Schließlich eröffnet sich eine weitere Perspektive auf die Rolle der Führungskraft bei der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung. Dabei fällt zunächst auf, dass nur ein Befragter die formelle Führungsaufgabe der Personalentwicklung anspricht, indem er auf die sich für ihn ergebenden Effekte eingeht, wenn seine Führungskraft ihn „auf Schulungen [schickt]“ (Herr Herbst, Z. 696-697). Dennoch beschreibt er

[264] Das liegt darin begründet, dass die Führungskraft die von den Befragten als förderlich erachtete Lenkung oder Leitung in den erforderlichen Situationen ausübt und damit interveniert, wenn es als notwendig angesehen wird. Andererseits überträgt sie den Befragten erweiterte Freiräume in der Bewältigung der Arbeit und begleitet sie darin, sodass die Befragten diese Freiräume nicht autonom bewältigen, sondern die Führungskraft als bedeutsamen Partner in diesem Zusammenhang verstehen.

diese Führungsaufgabe nicht als ausschlaggebend für die subjektivierende Bewältigung seiner Arbeit, sodass sie in diesem Kontext nur von untergeordneter Bedeutung ist.

Maßgeblich ist für die Befragten stattdessen die entwicklungsbezogene Unterstützung der Führungskraft in der täglichen Bewältigung der Arbeit, sodass die Förderung ihrer persönlichen Entwicklung aus der Perspektive der Befragten im informellen Arbeits- und Führungsalltag stattfindet. Das lässt sich gemäß den Ergebnissen auf zwei wesentliche Aspekte verdichten: Einerseits nimmt die Führungskraft im Rahmen der ihr übertragenen Personalverantwortung auf das Arbeits- und damit auch Lernhandeln Einfluss, indem sie den Befragten möglichst lernhaltige Erfahrungen und entwicklungsförderliche Momente im Zuge der Bewältigung ihrer Arbeitstätigkeit ermöglicht oder die Grundlagen dafür schafft (siehe Kap. 5.2.2, 5.3.1). Darunter fallen etwa ein Führungshandeln und -verhalten, welches eine auf den einzelnen Befragten und seine Arbeitssituation bezogene Durchsetzung betrieblicher Vorgaben und Prozesse beinhaltet, wobei die Führungskraft dahingehend auf die Entwicklung der Befragten Einfluss nimmt, indem sie entwicklungsbezogene Spielräume im Führungshandeln erkennt und ergreift (siehe Kap. 5.3.1). Zusätzlich zu dieser prozessbezogenen Ebene wird deutlich, dass die von den Befragten beschriebenen Führungsaufgaben eine handlungsorientierte Förderung ihrer Entwicklung aufzeigen. Diese betrifft direkt die Gestaltung ihres Arbeitshandelns, wobei die Führungskraft durch ihr eigenes Handeln grundlegende Bedingungen dafür schafft, was gleichzeitig auch ihr persönliches Lernen beeinflusst (siehe Kap. 5.3.2).

Somit nehmen die von den Befragten genannten Führungsaufgaben oder -anforderungen nicht nur Einfluss auf die subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit, sondern betreffen auch die entwicklungsbezogene Dimension. So geht es bei der geforderten Delegation von erweiterten Handlungsfreiräumen nicht nur darum, dass diese Übertragung die Autonomie der Zeit-, Arbeits- oder Kooperationsgestaltung erhöht, sondern die Befragten betonen gleichzeitig das Potenzial solcher Freiräume für ihre persönliche Entwicklung, da die eigenständige Bewältigung von möglichen Störungen im Handlungsvollzug solche Erfahrungen lernhaltig werden lässt. Auf diesen Lerngehalt von Erfahrungen weist der Befragte Sommer explizit hin, da es für ihn wichtig ist, „natürlich vor die Wand“ (Herr

Sommer, Z. 325-326) zu laufen, weil er auf diese Weise mit einem Problem konfrontiert wird, das er eigenverantwortlich lösen muss (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.3.2). Im Rahmen dieser entwicklungsbezogenen Perspektive auf Delegation lässt sich die Rolle der Führungskraft damit als ermöglichend beschreiben, da die Führungskraft nur indirekt agiert und vielmehr Bedingungen oder Voraussetzungen der Entwicklung schafft (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). In den gängigen Führungsfachbüchern wird die Delegation von Handlungsfreiräumen ebenso als zentrale Anforderung an eine Führungskraft dargestellt, jedoch wird weniger der Entwicklungsaspekt in den Vordergrund gerückt, sondern vielmehr die Tatsache, dass im Rahmen der Delegation Führungsverantwortung an den Mitarbeitenden übertragen und damit von der Führungskraft abgegeben wird[265] (siehe etwa Dietze, 2014; Franken, 2004, S. 12-13; von Rosenstiel, 2014a, S. 10-11). In Ergänzung zur Delegation von Handlungsfreiräumen offenbaren die Ergebnisse mit einem an den Stärken und Schwächen orientierten Personaleinsatz eine weitere Möglichkeit, wie die Führungskraft die Befragten in einem tätigkeitsbezogenen Kontext in ihrer Entwicklung fördert (siehe Kap. 5.1.3). Des Weiteren gestaltet sie auch im Rahmen der ihr übertragenen Personalverantwortung die Entwicklung der Befragten mit, indem sie die Ressourcen (wie z.B. die Arbeitszeit) plant und überwacht, da so Bedingungen für das Arbeits- und Lernhandeln geschaffen werden, weil die Befragten die (ausreichende) Verfügbarkeit dieser Ressourcen als erforderlich für ihre Entwicklung ansehen (siehe Kap. 5.2.2, 5.3.2).

Infolgedessen lässt sich die Erkenntnis fassen, dass die Führungskraft durch die Planung und Gestaltung des Arbeitshandelns die Voraussetzungen für eine reflexive Kompetenzentwicklung am „Lernort Arbeitsplatz“ schafft und so anhand ihrer Führung unmittelbar Lernprozesse ermöglicht oder bedingt. Anderenteils begleitet sie aus der Sicht der Befragten ihr Lern- und Arbeitshandeln und spielt dahingehend eine aktive Rolle. Diese Rolle erklärt sich im Rückbezug auf die Ergebnisse in zweierlei Hinsicht: Zum einen dokumentiert sich darin der Anspruch der Befragten an eine Auseinandersetzung mit ihnen (als Mensch) und mit all ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, den die Führungskraft aus Sicht der Befragten auch bewusst anstreben sollte, da das (Arbeits-)Zeit kostet

[265] sodass Delegation oft im Sinne des Verlustes von Macht oder Entscheidungsgewalt thematisiert wird

(siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Für die Befragten ist das voraussetzend für eine fachliche und menschliche Einschätzung ihrer Person und individuellen Bewältigung der Arbeit, um wesentliche Erkenntnisse über sie zu gewinnen und sie sowohl als Mensch als auch als Fachkraft zu reflektieren[266] (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Darin eröffnet sich ein konkreter Anknüpfungspunkt zu den im eingebrachten Vorwissen skizzierten Kernaspekten der Subjektivierung von Arbeit, denn die Erwartung der Befragten an eine Auseinandersetzung mit ihnen auf unterschiedlichen Ebenen wird so gedeutet, dass sich darin ein subjektbasiertes Selbstbild dokumentiert, da es den Befragten wichtig ist, dass nicht nur ihre fachbezogenen Kenntnisse oder Fähigkeiten von ihrer Führungskraft reflektiert werden, sondern auch ihre persönlichen Eigenschaften, privaten Probleme oder Bedingungen, genauso wie ihre individuelle Auseinandersetzung mit dem betrieblichen Arbeitskontext in der Bewältigung ihrer Arbeit (siehe Kap. 2, 5.3.2.2).

Eine solche umfassende Auseinandersetzung ist wiederum grundlegend für den zweiten Aspekt der Förderung der Entwicklung, denn die Befragten erachten es als förderlich, wenn ihre Führungskraft die dabei gewonnenen Einschätzungen an sie zurückspiegelt und ihnen dazu Feedback gibt (siehe Kap. 5.2.2, 5.3.1). Dieses Feedback bezeichnen die Befragten als wichtig für die eigene Entwicklung, da auf diese Weise Fehler oder qualitative Mängel in der Bewältigung der Arbeit identifiziert werden. Außerdem verbessert es aus deren Sicht die Bewältigung der Arbeit, weil es einen „Lerneffekt" (Herr Winter, Z. 82) in der Entwicklung handlungspraktischen Wissens nach sich zieht oder (in der schriftlich dokumentierten Variante) der persönliche Stand der Kompetenzentwicklung und die angestrebten Entwicklungsziele transparent gemacht werden, was dazu führt, dass auch bei Führungswechseln ein objektives Richtmaß für die Einschätzung der Kompetenzen und Entwicklungsbestrebungen vorhanden ist (siehe Kap. 5.1.2-4, 5.2.2, 5.3.2). Durch die dokumentarische Interpretation konnten die unterschiedlichen Motive und Begründungen für die Bedeutung des Feedbacks für die persönliche Entwicklung der Befragten weiter vertieft werden. So geht es dem Befragten Herbst darum, einen

[266] Die dokumentarische Interpretation hat diese Erkenntnisse vertieft, indem diese Zielsetzung der Auseinandersetzung als unterschiedlich identifiziert wurde, sodass sie entweder als Grundlage für ein lernhaltiges Feedback oder als Bedingung für eine Rückmeldung von Kompetenzlücken begriffen wird (siehe Kap. 5.2.2).

Austausch über seinen persönlichen Entwicklungsbedarf anzustoßen und diesen zu dokumentieren, um subjektive Einschätzungen zu einem gewissen Grad zu objektivieren. Die beiden anderen Befragten verstehen hingegen Feedback als begleitend zur täglichen Bewältigung der Arbeit und betonen den Wert für ihr Arbeitsverhalten, ihre Problemlösungsstrategien oder Kompetenzen, da ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten so sichtbar werden und damit ein Diskurs mit der Führungskraft darüber angestoßen werden kann. Folglich verbessert Feedback die Bewältigung der Arbeit, erweitert das Wissen der Befragten oder zeigt Entwicklungsbedarf[267] auf (siehe Kap. 5.1.3, 5.2.2). Die Relevanz von Feedback wird gleichermaßen in der Führungsliteratur aufgegriffen, indem es üblicherweise als Führungsaufgabe definiert wird (Regnet, 2014a, S. 37). Insofern ist Feedback aus führungswissenschaftlicher Perspektive ein zentraler Bestandteil der Kommunikation und Führung[268] (etwa Regnet, 2014a; Dietze, 2014; Ladwig, 2009). Auf die entwicklungsbezogene Dimension von Feedback im Rahmen von Führungsbeziehungen weist etwa Dietze (2014) hin, indem sie es als wichtiges Mittel begreift, um gerade in einer Zeit wachsender Dynamik, zunehmender Arbeitsverdichtung und Komplexität das Wissen der Mitarbeitenden zu managen[269] (S. 112). Demzufolge bestätigen die gewonnen Erkenntnisse die theoriegestützten Annahmen der Bedeutung von Feedback im Rahmen der Führung, auch wenn der Entwicklungsbezug nicht zwangsläufig im Vordergrund steht, sondern oftmals Effekte auf die Kommunikation in der Führungsbeziehung thematisiert werden.

Somit spielt die Führungskraft für die Befragten eine wesentliche Rolle bei der subjektivierenden Bewältigung ihrer Arbeit und deren entwicklungsbezogener Dimension. Aufschlussreich ist, dass die beschriebenen

[267] Die theoretischen Vorannahmen eröffnen einen entwicklungsbezogenen Anknüpfungspunkt, denn durch die Reflexion der Arbeit und der erkennbaren Kompetenzen gibt die Führungskraft durch das Feedback zwangsläufig Hinweise auf einen betrieblichen Entwicklungsbedarf, sodass Feedback als Unterstützung zur Herstellung der Passung zu den betrieblichen Entwicklungsanforderungen gewertet wird (siehe Kap. 2.1, 2.3, 5.3.1).

[268] wobei nicht nur das Feedback der Führungskraft an den Mitarbeitenden thematisiert wird, sondern auch das umgekehrte (bottom-up) Führungsfeedback

[269] Diese Dynamik wird gemäß Dietze (2014) aufgrund von Matrixstrukturen erforderlich, da sie den unmittelbaren Bezug zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden erschweren und Distanz in der Führungsbeziehung schaffen. Ein individuelles und wertschätzendes Feedback bildet demnach eine Möglichkeit, diese Distanz zu reduzieren, bzw. ihr entgegenzuwirken (S. 112).

Momente der Förderung ihrer Entwicklung weniger in Relation zum Prozess der Personalentwicklung stehen, sondern im Wesentlichen das informelle Führungshandeln und -verhalten betreffen, indem die Führungskraft durch die tägliche Organisation der Arbeit Bedingungen für die darin stattfindenden Lernprozesse schafft und somit am Entwicklungsprozess der Befragten teilhat, indem sie diese umfassend reflektiert und ihre Einschätzungen an sie zurückmeldet. Damit unterstützt die Führungskraft die Befragten in einem Lernprozess, der sich aus den aktuellen Arbeits- und Handlungserfordernissen ergibt, der selbstorganisiert und mitunter unbewusst abläuft und damit eine reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen erforderlich macht. Somit fördert die Führungskraft Entwicklungsprozesse, die keiner professionellen pädagogischen Begleitung unterliegen und damit auch nicht oder nur ansatzweise kontrollier- oder steuerbar sind (Dehnbostel, 2003, S. 5). Eine solche Flankierung erfahrungsbezogener Lernprozesse ist im Rahmen des lerntheoretischen Diskurses nicht nur fakultativ, sondern unabdingbar und damit obligatorisch, denn es wird als nicht ausreichend erachtet, wenn der Lernende einfach nur Erfahrungen macht. Stattdessen münden Erfahrungen nur dann in einen Lernprozess, wenn sich der Lernende mit seinen Erfahrungen auseinandersetzt, indem er „in einen „Dialog" mit den Dingen [tritt] und sich an sie [herantastet]" (Böhle, 2015, S. 48) und sie aufarbeitet (Böhle, 2005, S. 12; Böhle, 2015, S. 36, S. 39). Die Rolle der Führungskraft als Feedbackgeber und als Begleitende von berufspraktischen Erfahrungen im Arbeitsalltag bedeutet infolgedessen, dass sie die Befragten darin unterstützt und es fördert, dass sich diese mit ihren persönlichen Erfahrungen auseinandersetzen und sie aufarbeiten.

Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Rolle der Führungskraft zwar für alle Befragten essenziell, aber nicht einheitlich ausgeprägt ist, sodass unterschiedliche Erwartungen an die konkrete Unterstützung ihrer Entwicklung gestellt werden (siehe Kap. 5.2.2). Folglich bewertet jeder Befragte andere Führungstätigkeiten oder Verhaltensweisen als wirksam und zielführend in der Förderung seiner Entwicklung, was bedeutet, dass die Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung im Fall der Mail AG unterschiedlich verläuft und damit an den individuellen Entwicklungsbedarfen und persönlichen Erwartungen der Befragten auszurichten ist (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.2).

5.4 Entwicklungsbezogene Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit, die von der Führungskraft beeinflusst werden (Beantwortung der zweiten forschungsleitenden Frage)

Die Analyse der Fallstudie bei der Mail AG hat Aufschluss darüber geben, wie die befragten Mitarbeitenden der untersuchten Abteilung ihre Arbeit bewältigen und in welcher Hinsicht sie mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit konfrontiert sind. Zudem hat sie Erkenntnisse darüber geliefert, welche Rolle das Arbeitsumfeld und die Führungskraft im Rahmen dieser Bewältigung spielen, sodass die Forschungsfragen am gewählten Fall der Mail AG beantwortet werden können.

5.4.1 Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage

Der erste Teil der Forschungsfrage zielt darauf ab, die Reaktion der Befragten auf den betrieblichen Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln zu ergründen (siehe Kap. 3.3.1). So offenbaren die Ergebnisse, dass die Bewältigung der Arbeit verschiedene Merkmale einer Subjektivierung der Arbeit aufweist, wie etwa den Anspruch an eine eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Arbeitsweise oder an erweiterte Handlungsfreiräume. Außerdem werden Anhaltspunkte von (Selbst-)rationalisierung identifiziert, sodass die Befragten wesentliche Charakteristika einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erfüllen. Das stützt die Hypothese, dass die Subjektivierung von Arbeit branchenübergreifend als etabliert gilt[270] (Kleemann, 2012, S. 8 und siehe Kap. 2.2, 3.3.1, 5.3.1). Im Hinblick auf das Forschungsinteresse, wie die Befragten auf die Konfrontation mit dem betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit reagieren, lassen sich davon ausgehend drei wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst anführen.

Es hat sich gezeigt, dass sich in den Aussagen der Befragten heterogene Bewältigungsmechanismen in der Konfrontation mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung dokumentieren, da sie der

[270] Dennoch ist es unerwartet, dass keiner der Befragten zum Untersuchungszeitpunkt den Anspruch an ein arbeitskraftunternehmerisches Handeln als eingelöst betrachtet oder die Bereitschaft äußert, dem umfänglich nachzukommen, was darauf schließen lässt, dass eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in verschiedenen Ausprägungen eingelöst sein kann, aber gleichzeitig den Mitarbeitenden nicht bewusst ist.

Ausgestaltung ihres Arbeitshandelns verschiedene Schwerpunkte oder Motive zugrunde legen (siehe Kap. 5.3.1.2). In diesen heterogenen Schwerpunkten werden Anknüpfungspunkte zu den theoriegestützten Formen der Subjektivierung von Arbeit offenbar. So werden dem Befragten Sommer Merkmale einer aktiv-strukturierenden Form der Subjektivierung zugeschrieben, die eine proaktive Bewältigung dieses Anspruchs impliziert, sodass Subjektivierungsmechanismen vom Befragten selbst initiiert werden. Die anderen Befragten lassen hingegen Kongruenzen zu einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung erkennen, weil ihre Bewältigung der Arbeit als Reaktion auf die betrieblichen Anforderungen und Ansprüche gedeutet wird, sodass die von ihnen ausgehende subjektivierende Bewältigung die betrieblichen Ansprüche kompensiert (siehe Kap. 5.3.1.2). Dennoch darf aus diesen Überschneidungspunkten nicht zwangsläufig geschlossen werden, dass sich daraus eine umfassende empirische Einlösung, bzw. Übertragung ergibt, denn auch aus theoriegestützter Perspektive wird darauf verwiesen, dass in der betrieblichen Realität eingesetzte und empirisch erfasste Subjektivierungsmechanismen von idealtypisch angelegten Konzepten zu differenzieren sind (Böhle, 2002, S. 105; Opitz, 2004, S. 143; Pongratz & Voß, 2003, S. 31, S. 242; Voß & Weiß, 2005, S. 70-71).

Weiterhin ist beachtenswert, dass eine verschiedenartig ausgeprägte Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung ihrer Arbeit offengelegt wird (siehe Kap. 5.3.1.1). Das ist für diese Forschungsfrage eine bedeutende Erkenntnis, da das „Motivationselement" (Pongratz, 2016, Absatz 4) aus theoriegestützter Sicht zwar einen bedeutenden Faktor der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit abbildet, dennoch kritisiert etwa Pongratz (2016), dass dessen Erforschung nur ansatzweise erfolgt ist. So wurde diese nur im Kontext der Erforschung des „Arbeitskraftunternehmer"-Konzeptes[271] berücksichtigt, wobei das stets aus einem positiven Blickwinkel erfolgte, weshalb die Perspektive darauf „weniger emotional als kognitiv" (Pongratz, 2016, Absatz 4) ausgerichtet ist und sich damit der wissenschaftliche „Blick [bislang] zu eng auf die Arbeit und ihre Organisation fokussiert" (Pongratz, 2016, Absatz 4).

[271] So bilden interessante Arbeitsaufgaben oder ein eigenständiges Entscheiden ebenso Arbeitsanreize, wie eigenverantwortliche Projektarbeit, sowie der Stolz, unter widrigen Bedingungen die Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen oder Spaß, mit den Kollegen ambitionierte Ziele zu erreichen (Pongratz, 2016, Absatz 4).

Dahingehend erweitern die Ergebnisse diesen Forschungsstand, da die Betrachtungsperspektive auch emotionale Aspekte und Einstellungen offenbart hat, sodass die untersuchten Fälle Erkenntnisse darüber liefern, was die persönliche Bereitschaft der Befragten in positiver und negativer Weise beeinflusst und dabei deren Erfahrungen und Gefühle berücksichtigt. Eine wesentliche Erkenntnis dazu ist, dass die individuelle Ausprägung der Bereitschaft nicht nur von den Befragten selbst abhängt, sondern ebenso von der Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitsumfeldes und insbesondere vom Handeln und Verhalten der Führungskraft (siehe Kap. 5.3.1, Kap. 5.3.3-4). Die Faktoren, welche im Rahmen der Ergebnisanalyse als relevant identifiziert wurden, sind dabei vielfältig und betreffen verschiedene Ebenen, denn es geht sowohl um die Ausgestaltung der prozessbezogenen und übergreifend geltenden Strukturen des Arbeitskontextes als auch um das individuelle Führungshandeln und -verhalten. Im Hinblick auf das Forschungsinteresse ist die Führungskraft besonders in den Blickpunkt zu rücken, da sie entscheidend zur Bereitschaft der Befragten beiträgt, ihre Arbeit in subjektivierender Weise zu bewältigen, indem sie als Repräsentantin der betrieblichen Ziele und als Ansprechpartnerin, sowie Bezugsperson (im Rahmen der Führungsbeziehung) aufgefasst wird. Das führt dazu, dass die Befragten das Handeln und Verhalten ihrer Führungskraft auf formeller und informeller Basis zum Gegenstand ihrer (kontinuierlichen) Reflexion des Arbeitskontextes machen und ihre persönliche Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit davon abhängig machen, inwiefern dieses Handeln und Verhalten ihren persönlichen Erwartungen diesbezüglich entspricht. Dahingehend ist die Rolle der Führungskraft bei der Ausprägung der Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit vielschichtig und von großer Bedeutung.

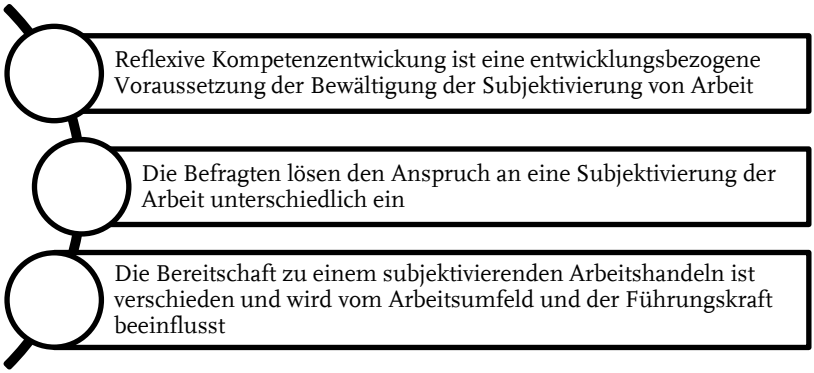
Schließlich lassen sich Erkenntnisse zur entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung von Arbeit anführen, denn es ist für alle Befragten bedeutsam, sich eigenverantwortlich und selbstgesteuert weiterzubilden und die persönliche Entwicklung selbstständig voranzutreiben, was im Rahmen des eingebrachten Vorwissens gleichermaßen als wesentliche Anforderung an den Mitarbeitenden im Zuge einer Subjektivierung skizziert wurde (siehe Kap. 2.2, 5.3.2). Diese Entwicklung lässt sich so zusammenfassen, dass die von den Befragten beschriebenen Lernprozesse zumeist erfahrungsgestützt sind und am „Lernort Arbeitsplatz“ in

kooperativen Strukturen stattfinden. Außerdem gilt eine reflektierende Verarbeitung der Erfahrungen als wesentlich für die Befragten, weshalb die von ihnen beschriebenen Lernprozesse als Ausdruck einer reflexiven Kompetenzentwicklung verstanden werden (siehe Kap. 2.2, 5.3.2). Infolgedessen belegen die Ergebnisse die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung der Arbeit und machen damit gleichermaßen deutlich, dass das weniger (formelle) Personalentwicklungsprozesse betrifft, sondern als reflexiv ausgerichteter Lernprozess in der täglichen Bewältigung der Arbeit am „Lernort Arbeitsplatz" stattfindet und sich damit einer formalen pädagogischen Begleitung entzieht. Das erweitert die theoriegestützten Vorannahmen, da der Lernprozess insofern konkretisiert wird, dass eine reflexive Kompetenzentwicklung in den untersuchten Fällen eine Bedingung für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit ist.

Auf dieser Grundlage können drei zentrale Erkenntnisse zusammengefasst werden, welche die Frage abschließend beantworten: Die Konfrontation der Befragten mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit ist heterogen ausgeprägt und reicht von einem als reagierend und kompensierend charakterisierten Verhalten bis zu einem proaktiven und agierenden Handeln, sodass sich Anknüpfungspunkte zu unterschiedlichen Formen der Subjektivierung identifizieren lassen. Zudem hat die Analyse gezeigt, dass die Bereitschaft der Befragten dynamisch ist und sich situationsbezogen verändern kann. Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitskontextes und insbesondere das individuelle Führungshandeln und -verhalten, welches die Befragten kontinuierlich reflektieren. Demgemäß spielt es eine Rolle, ob der Arbeitskontext und das Führungshandeln den persönlichen Erwartungen der Befragten entsprechen, die mit einem subjektivierenden Arbeitshandeln verknüpft sind. Dazu kommt, dass eine entwicklungsbezogene Dimension der Bewältigung der Arbeit identifiziert wird, die sich so zeigt, dass eine reflexive Kompetenzentwicklung als wesentliche Bedingung dessen erkannt wird. Das heißt, dass die subjektivierende Bewältigung der Arbeit für die Befragten gelingt, wenn reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse ermöglicht und von der Führungskraft gefördert und begleitet werden. Damit bestätigen die Erkenntnisse den Standpunkt der wissenschaftlichen Debatte, dass es in der individuellen Bewältigung der Subjektivierung darauf ankommt, inwiefern der Mitarbeitende dazu bereit ist, dem Anspruch an eine Subjektivierung seiner Arbeit

nachzukommen und ob er in der Lage ist, die daraus hervorgegangenen kompetenzbezogenen Voraussetzungen eigenverantwortlich zu erfüllen, welche sich im vorliegenden Fall anhand reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse konkretisieren lassen (Glißmann, 2002, S. 242-250; Kleemann et al., 2002, S. 58; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Rastetter, 2006, S. 184; Voß, 2001a, S. 7). Diese Erkenntnisse lassen sich wie folgt schematisch, bzw. prägnant zusammenfassen (siehe Abbildung 17).

Abbildung 17
Faktoren der persönlichen Bewältigung der Arbeit durch die Befragten



Anmerkung. Eigene Darstellung der zusammengefassten Erkenntnisse zur ersten Forschungsfrage.

5.4.2 Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage

Die Reflexion der Ergebnisse hat zudem Aufschluss über die Rolle der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit gegeben. Diese ist vielschichtig, da sie die Befragten mit dem Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit konfrontiert und sie darin begleitet und unterstützt, sowie lenkt und leitet (siehe Kap. 3.3.1, 5.3.4). Für die Diskussion der Ergebnisse wird es dazu nicht als sinnvoll erachtet, die Rolle der Führungskraft losgelöst vom betrieblichen Arbeitskontext zu betrachten, da sie von den Befragten als Repräsentantin der betrieblichen Ziele aufgefasst wird, die den Arbeitskontext auch in diesem Sinn ausgestaltet und

den Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit adressiert, sowie durchsetzt (siehe Kap. 5.3.4).

Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei wesentliche Erkenntnisse anführen, welche die Rolle der Führungskraft in der Wahrnehmung der Befragten näher beleuchten und über die Verschränkungen zwischen dem betrieblichen Arbeitskontext, der Führungskraft und dem Mitarbeitenden bei der Implementierung und Durchsetzung des Anspruchs an eine Subjektivierung der Arbeit weiter Aufschluss geben.

Eine Erkenntnis ist, dass die Führungskraft in ihrem Handeln und Verhalten die Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit beeinflusst, indem sie sie dazu motivieren oder davon abhalten kann, wobei gerade das informelle Führungshandeln als ausschlaggebend von den Befragten dargestellt werden[272] (siehe Kap. 5.3.3-4). Von Bedeutung ist dabei, dass es für die Befragten darauf ankommt, ob diese informellen, d.h. auslegenden Aspekte des Führungshandelns und die prozessbegründeten, also formell geprägten Komponenten kongruent sind, was sie kontinuierlich reflektieren. Demnach ist es für die Ausprägung ihrer Bereitschaft von Relevanz, wie die Führungskraft die betrieblichen Ansprüche und Ziele in Bezug auf die Subjektivierung der Arbeit in den Arbeitsalltag überträgt und ob sie diese glaubwürdig einlöst[273] (siehe Kap. 5.3.1, 5.3.4).

Die Notwendigkeit von einer Übereinstimmung zwischen Zielsetzung und reeller Umsetzung der Subjektivierung wird ebenfalls in der Fachdebatte thematisiert. So mahnen etwa Jürgens und Voß (2007) an, dass diese im betrieblichen Alltag oftmals nicht gegeben ist und stattdessen zulasten

[272] Das ist aufschlussreich in Bezug auf das eingebrachte Vorwissen, denn zur Subjektivierung wurden bislang Faktoren im Arbeitskontext erforscht, die einen Effekt auf die Bereitschaft dazu haben, wobei informelle Faktoren wenig im Fokus standen (siehe Kap. 2.1-3). Die Erkenntnisse erweitern diese Perspektive um den erkannten Einfluss der Führungskraft, da sich die Bereitschaft der Befragten als veränderbar darstellt, wobei die kontinuierliche Reflexion des Führungshandelns und -verhaltens ausschlaggebend ist (siehe Kap. 5.3.4.1).

[273] So vermittelt die Führungskraft den Befragten, wie sie, bzw. der Arbeitskontext mit einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit umgeht, wobei sich Schwerpunkte erkennen lassen: Diese sind die Offenheit der Prozesse für ihre persönliche Ideen, welche die Führungskraft durch ihr Handeln gegenüber zum Ausdruck bringt oder die individuelle Auslegung der betrieblichen Regeln im Hinblick auf zur Verfügung stehende Handlungsspielräume, da die Führungskraft bestimmt, wie der Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit in der Mail AG tatsächlich „gelebt" wird (siehe Kap. 5.3.3-4).

des Mitarbeitenden ausfällt, indem zwar vom Mitarbeitenden komplexere Ansprüche an ein umfassendes Einbringen in die Arbeit und ein gestiegener Leistungsdruck abgefordert werden, jedoch mündet das nicht in eine Erweiterung oder Anpassung seiner Mitbestimmung, sodass sich die gestiegene Verantwortung des Mitarbeitenden nicht oder nur zum Teil in den betrieblichen Strukturen abbildet, bzw. repliziert (S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518; Meueler, 2002, S. 59-60; Rastetter, 2006, S. 182; Voß, 2003, S. 2). So verwundert es nicht, dass einige Fachautoren die Subjektivierung von Arbeit nur als Makulatur oder „Werbelabel" brandmarken, welches dazu beitragen soll, Mitarbeitende mit der Erwartung an erweiterte Verantwortlichkeiten gezielt anzusprechen bzw. anzuwerben, um so an die Stelle direkter betrieblicher Einflussnahme eine systematische Nutzung und Zurichtung der Kompetenzen aller Mitarbeitenden zu etablieren, ohne jedoch die Folgen und Veränderungen, die mit diesem Anspruch einhergehen, zu implementieren [274] (Voß, 2001a, S. 14).

Vor diesem Hintergrund gewinnen die Erkenntnisse zur Rolle der Führungskraft bei der Ausprägung der Bereitschaft der Befragten weiter an Bedeutung, denn aufgrund der ihr zugeschriebenen handlungsleitenden Wirkung wird klar, dass sie den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit an die Mitarbeitenden adressiert und diesen einfordert, aber auch glaubhaft vertritt und damit deren Bereitschaft einem subjektivierenden Arbeitshandeln positiv oder negativ beeinflusst. Insofern wird der Einfluss der Führungskraft als handlungsleitend interpretiert, was bedeutet, dass sich die Befragten das Handeln und Verhalten ihrer Führungskraft in Bezug auf Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit zum Vorbild nehmen und ihre persönliche Bereitschaft davon abhängig machen.

[274] Beispiele aus der Praxis zeigen, dass viele Betriebe aus heterogenen Branchen Mitarbeitende fordern, die den Leitwerten der Subjektivierung entsprechend denken und handeln. So fordert etwa Rayher (2011), ein Hersteller von Hobbybedarf, von seinen Mitarbeitenden ein eigenverantwortliches Denken und Handeln im unternehmerischen Sinn (S. 4). Der Kosmetikhersteller Weleda reklamiert, dass die Mitarbeitenden ihre Individualität in die unternehmerisch definierten Aufgaben und Ziele einfließen lassen (Weleda, 2011, Abschnitt 1). So sind branchenübergreifend Mitarbeitende gefragt, die Ideen einbringen, und in eigenverantwortlicher Weise denken und handeln sollen, wie etwa bei einem Hersteller für Bagger und Kräne (Wacker Neuson, 2011, Abschnitt 1), einem Energieversorger (Pfalzwerke Gruppe, 2010, S. 2) oder einer großen Supermarktkette (Rewe Group, 2011, Abschnitt 1).

Eine zusätzliche Perspektive besteht darin, dass nur die Befragten, deren Bewältigung der Arbeit Anknüpfungspunkte zu einer passiv-kompensatorischen Form der Subjektivierung aufweisen, den Anspruch an eine Anerkennung der von ihnen eingebrachten Ideen oder Fähigkeiten äußern, worin sich ein weiterer Ansatzpunkt offenbart, der sich auf die informelle Ebene des Führungshandelns bezieht (siehe Kap. 5.3.4.1). Gerade diese Erwartung an eine Form der Anerkennung (die von Wertschätzung bis zu einer Gehaltserhöhung reicht) bildet ein Desiderat der Forschung ab, sodass in weiteren Forschungsprojekten zu untersuchen ist, inwiefern die individuelle Erwartung an eine Form der Anerkennung die Bereitschaft zum Einbringen von Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit beeinflusst.

Eine weitere Erkenntnis in Bezug auf den zweiten Teil der Forschungsfrage besteht darin, dass die Führungskraft die Befragten in der reflexiven Entwicklung ihrer Kompetenzen fördert, sodass sie damit die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen für eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit schafft (siehe Kap. 2.2, 5.3.2, 5.3.4). Diese Erkenntnis ist aufschlussreich, da die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit aus theoriegestützter Sicht zumeist ausschließlich den Mitarbeitenden zugeschrieben werden und die Beteiligung der Führungskraft daran noch nicht in die empirischen Forschungsbestrebungen einbezogen wurde (siehe Kap. 2.2, 5.4.1). So wird klar, dass die Führungskraft umfassend und an verschiedenen Stufen eines reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesses der Befragten teilnimmt und damit wesentlichen Anteil an den von den Befragten beschriebenen Entwicklungsprozessen hat (siehe Kap. 5.3.4.3). Davon ausgehend lassen sich folgende Aktivitäten oder Verhaltensweisen der Führungskraft anführen, welche die Entwicklung der Befragten fördern:

- **Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Befragten.** Die Befragten erkennen es als förderlich und erforderlich, wenn ihre Führungskraft sich mit ihnen im Rahmen der individuellen Bewältigung ihrer Arbeit auseinandersetzt, wobei das klar über fachliche, bzw. arbeitsbezogene Aspekte hinausgeht, sodass sich darin ein subjektbezogenes Selbstverständnis der Befragten spiegelt (siehe Kap. 5.3.2.3).

- **Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen.** Die Führungskraft schafft Grundlagen für die von den Befragten als lernhaltig beschriebenen Erfahrungen im Rahmen der Bewältigung der Arbeit, indem sie[275] die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stellt und die betrieblichen Vorgaben anwendet, bzw. auslegt (siehe Kap. 5.3.1-4). Außerdem schafft sie entscheidende Voraussetzungen für diese Erfahrungen, indem sie erweiterte Handlungsspielräume in einer entwicklungsbezogenen Absicht[276] überträgt und damit erfahrungsgeleitete Lernprozesse anstößt (siehe Kap. 5.3.3.1). Eine solche Ermöglichung ist aus theoriegestützter Perspektive notwendig, denn lernhaltige Erfahrungen entstehen im Zuge eines Probehandelns, das ihnen gewährt werden muss. Dieses Probehandeln ist darum lernhaltig, weil der Lernende darin Strategien erproben und sich in Kooperation über erfolgreiche Problembewältigungsstrategien austauschen kann, was zu einem eigenverantwortlichen und unternehmerischen Handeln motiviert und letztlich Kompetenzen freisetzt[277] (Bender, 2009, S. 3; Dehnbostel, 2008, S. 6; Sonntag et al., 2005, S. 71). Damit ermöglicht die Führungskraft den Lernenden durch Delegation dieses Probehandeln und schafft so Voraussetzungen für erfahrungsbasierte Kompetenzentwicklungsprozesse (Bender, 2009, S. 3; Sonntag et al., 2005, S. 71).
- **Begleiten und Teilen von lernhaltigen Erfahrungen in der Bewältigung der Arbeit.** Weiterhin ist es wesentlich, dass die Führungskraft die Befragten in der Bewältigung ihrer Arbeit begleitet und ihre Erfahrungen teilt, sodass es ihr überhaupt möglich wird, den Befragten zur persönlichen Bewältigung dieser Erfahrungen Rückmeldung zu geben, diese zu reflektieren oder die Erfahrungen mitzugestalten

[275] im Rahmen ihrer hierarchisch begründeten Position

[276] Trier (1999) greift das auf, indem er fordert, dass die Übertragung von Handlungsspielräumen unter Berücksichtigung individueller Entwicklungsanforderungen erfolgen muss, da Erfahrungen nur dann einen Lerngehalt aufweisen, wenn der Arbeitsprozess so ausgelegt ist, dass die Arbeitsaufgaben und das Wissen des Mitarbeitenden an seine Arbeitserfahrungen geknüpft sind, jedoch auch gleichzeitig einen Problemgehalt aufweisen, der mit gewohnten Handlungsroutinen nicht zu bewältigen ist (S. 56).

[277] Infolgedessen gilt auch in der wissenschaftlichen Debatte die Prämisse, dass arbeitsgebundene Lernprozesse einen Handlungsspielraum erfordern, um eigenverantwortlich zu handeln, alternative Wege und Lösungen zu erproben, oder Neues auszuprobieren. Daraus ergibt sich ein Lerneffekt, welcher sich dem Lernenden erst in der Reflexion seines Handelns erschließt (Oberscheider, 1996, S. 114).

(siehe Kap. 5.3.2, 5.3.4). Die Führungskraft begleitet somit die Befragten in der Bewältigung ihrer Arbeit und gestaltet deren berufliche Erfahrungen mit aus.

- **Reflexion und Rückmeldung im Hinblick auf die Bewältigung der Arbeit und die Entwicklungsziele.** Zudem ist die Führungskraft unmittelbar an der Bewältigung der Arbeit beteiligt und kann so lernhaltige Erfahrungen aktiv-reflexiv gemeinsam aufarbeiten, sodass sie dazu beiträgt, dass erst diese Erfahrungen zu einem eigenständigen Wissen der Befragten werden, was für das praktische Handeln unverzichtbar ist (Bender, 2004, S. 253; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 5.3.2.3). Das ist notwendig, denn erst durch diese Reflexion werden informelle Lernprozesse im Arbeitshandeln bewusst, sodass die Führungskraft den Lernenden dabei unterstützt, von seinem unmittelbaren Handeln abzurücken und bestehende Bedingungen und Strukturen zu hinterfragen (Dehnbostel, 2003, S. 8; Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 182-183; Gillen, 2006, S. 105 und siehe Kap. 5.3.2.3). Außerdem nimmt die Führungskraft eine Einschätzung der Entwicklung und der Entwicklungsziele der Befragten vor, sodass sie durch die Rückmeldung von Kompetenzlücken einen Anteil daran hat, die Synchronisierung der Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden zu den betrieblichen Kompetenzanforderungen herzustellen (siehe Kap. 5.3.1-2).

Im Rahmen dieser vielschichtigen Aufgaben und Tätigkeiten der Führungskraft werden Anknüpfungspunkte zum Prozess der reflexiven Kompetenzentwicklung offenbar, der im vorangegangenen Kapitel zur persönlichen Bewältigung des Anspruchs an eine Subjektivierung der Arbeit der Befragten erläutert wurde (siehe Abbildung 16, Abbildung 18, Kap. 5.3.2.3).

Abbildung 18
Prozessmodell der reflexiven Kompetenzentwicklung und Rolle der Führungskraft



Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Abbildung 16 nach Bender (2004, S. 253). Die linke Tabellenspalte führt die Schritte des reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesses auf, die rechte Spalte beschreibt die Rolle der Führungskraft gemäß den Ergebnissen.

Dieser Abgleich macht deutlich, dass die Führungskraft an nahezu allen Prozessschritten mittelbar oder unmittelbar am Entwicklungsprozess der Befragten beteiligt ist. Insofern dokumentiert sich in dieser Gegenüberstellung die zentrale Rolle der Führungskraft bei der reflexiven Kompetenzentwicklung der Befragten.

5.4.3 Bilanzierende Gedanken

Die Fallstudie bei der Mail AG hat rekapitulierend Antworten auf die Forschungsfrage geliefert, wie die befragten Mitarbeitenden den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit bewältigen und wie die Rolle der Führungskraft in diesem Zusammenhang ausgestaltet ist. Dabei hat sich gezeigt, dass die auf die Person des Mitarbeitenden bezogenen Faktoren eng und auf vielschichtige Weise mit den betrieblich organisierten Faktoren des Arbeitskontextes und der Führungskraft als der zentralen Instanz innerhalb dieses Kontextes verknüpft sind, diese bedingen oder wechselseitig Einfluss nehmen. Demzufolge zeigt die Fallstudie bei der Mail AG exemplarisch auf, wie sich die subjektivierende Bewältigung der Arbeit in einem komplexen Wechselspiel zwischen sozial beeinflussten und individuell geprägten Momenten vollzieht (Kleemann et al., 2002, S. 56 und siehe Kap. 2.3). Davon ausgehend hat die Fallanalyse drei Erkenntnisse zur individuellen Konfrontation mit der Bewältigung des Anspruchs an eine Subjektivierung der Arbeit hervorgebracht:

- Die Befragten gehen unterschiedlich mit dem unternehmensbezogenen Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit um, wobei sich Anknüpfungspunkte zu verschiedenen Formen der Subjektivierung der Arbeit erkennen lassen.
- Die Bereitschaft der Befragten zu Aspekten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ist ungleich ausgeprägt, wobei die Ausgestaltung des Arbeitskontextes durch die Führungskraft eine wesentliche Rolle spielt, da sie von den Befragten kontinuierlich reflektiert und damit stetig neu ausgehandelt wird.
- Für alle Befragten ist eine reflexive Kompetenzentwicklung bedingend für die subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit, die somit eine entwicklungsbezogene Grundlage für die Befragten darstellt.

Mit der Ausgestaltung des Arbeitskontextes und insbesondere dem individuellen Führungshandeln und -verhalten werden entscheidende sozial bedingte Faktoren offengelegt, die für die Befragten in der Konfrontation mit dem betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung ihrer Arbeit von Bedeutung sind, da sie sowohl die Bereitschaft der Befragten als auch die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen maßgeblich beeinflussen. So entscheiden die angeführten Faktoren darüber, ob die Befragten an der Konfrontation mit der Subjektivierung von Arbeit scheitern, oder diese erfolgreich bewältigen (Glißmann, 2002, S. 242-250; Kleemann et al.,

2002, S. 58; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Rastetter, 2006, S. 184 und siehe Kap. 2.2-3).

Bei der Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage liegt der Fokus auf der Führungskraft, da erforscht wird, wie ihre Rolle bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ausgestaltet ist. Dazu haben die Ergebnisse aufgezeigt, dass diese Rolle insofern als zentral aufzufassen ist, da sie

- Durch ihr individuelles Handeln und Verhalten auf die Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit Einfluss nimmt, weshalb ihr Führungsverhalten im untersuchten Fall handlungsleitend ist und sie so Bedingungen für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit schafft.
- Nahezu alle Schritte eines reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesses der Befragten fördert und begleitet, indem sie Voraussetzungen und Ressourcen dafür bereitstellt, lernhaltige Erfahrungen ermöglicht, teilt und mitgestaltet oder die Befragten in der Bewältigung ihrer Arbeit reflektiert und sich darüber mit ihnen austauscht, sodass diese Erfahrungen reflexiv mit den Befragten verarbeitet werden (siehe Kap. 5.3.4).

6. Fallübergeifende Ergebnisanalyse

Diese Dissertation befasst sich mit der Subjektivierung von Arbeit in ihrem komplexen Wechselspiel zwischen sozial beeinflussten und individuell geprägten Momenten und nimmt damit die Möglichkeiten der betrieblichen Organisation der Subjektivierung von Arbeit (siehe Kap. 4) und die Herausforderungen und Bedingungen aus der Perspektive der Mitarbeitenden in den Blick (Kleemann et al., 2002, S. 56 und siehe Kap. 5). Die Rolle der Führungskraft wird als ein Schwerpunkt untersucht.

Die Analyse aus der betrieblichen Perspektive hat ergeben, dass ein subjektivierendes Arbeitshandeln in der Ohm AG etabliert und implementiert ist, indem die betrieblichen Strukturen und Prozesse darauf abgestimmt sind und so die Einlösung dieses Ziels herbeiführen (siehe Kap. 4.2.1, 4.2.2). Demgemäß fordert und fördert die Ohm AG mit der Neu-Ausrichtung des betrieblichen Ideenmanagements, der Formulierung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache", der Einführung der „Diversity Initiative" und dem bedarfsgerechten Entwickeln und Verwerten der Kompetenzen der Mitarbeitenden im Rahmen des betrieblichen Kompetenzmanagements verschiedene Facetten eines subjektivierenden Arbeitshandelns, welche Facetten der Bewältigung der Arbeit und entwicklungsbezogene Aspekte gleichermaßen betreffen (siehe Kap. 4.2.2-3). Die Führungskraft nimmt in der Ohm AG eine Schlüsselfunktion ein, da ihr für die Realisierung und Sicherstellung dieser betrieblichen Anforderungen die Verantwortung übertragen wird, sodass sie auf einer formellen wie informellen Ebene in der Pflicht steht, für die Einlösung des Anspruchs an den Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" zu sorgen (siehe Kap. 4.2.4).

Die zweite Fallstudie bei der Mail AG liefert Antworten darauf, wie die befragten Mitarbeitenden auf die betriebliche Anforderung an eine subjektivierende Bewältigung ihrer Arbeit reagieren und welche Rolle die Führungskraft dabei spielt. Die Fallanalyse hat dazu ergeben, dass die Befragten mit dem Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln unterschiedlich umgehen und eine inkonsistente, aber auch heterogene Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit erkennen lassen. Die Führungskraft hat einen großen Anteil daran, indem sie im Rahmen ihres Führungshandelns und -verhaltens diese Bereitschaft beeinflusst (siehe Kap. 5.4.2). Die entwicklungsbezogene Dimension der

Subjektivierung gestaltet sich gemäß den Ergebnissen im Anspruch der Befragten an eine reflexive Entwicklung ihrer Kompetenzen, die im täglichen Arbeitshandeln stattfindet (siehe Kap. 5.4.1, 5.4.3). Diese reflexive Kompetenzentwicklung wird maßgeblich von der Führungskraft der Befragten unterstützt und gefördert, indem sie Erfahrungen ermöglicht, die Befragten darin begleitet oder durch Intervention und Interaktion flankiert, sowie deren Lerngehalt mit den Befragten erschließt, indem sie diese gemeinsam reflektiert. Somit schafft sie in ihrem Führungshandeln und -verhalten Voraussetzungen und Grundlagen für eine reflexive Kompetenzentwicklung, welche sie unterstützt und ermöglicht (siehe Kap. 5.4.2-3).

Nach diesen fallbezogen durchgeführten Schritten der Erhebung, Auswertung und Interpretation („prepare, collect and analyze“ (siehe Abbildung 2)), welche die als Vorwissen eingebrachten Annahmen verifizieren, ergänzen oder wenig berücksichtigte Gesichtspunkte in den Fokus rücken, werden nun die Ergebnisse beider Fallstudien zusammengeführt, indem sie einem kritischen Vergleich unterzogen werden, sodass Schlussfolgerungen gezogen werden können (Yin, 2014, S. 60 und siehe Kap. 3.3.3). Dieser fallübergreifende Vergleich, den Yin (2014) als „Cross-case Synthesis“ (S. 238) bezeichnet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Somit wird einleitend das zur Anwendung gekommene Vorgehen des Vergleiches beschrieben, um weiterführend die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse vorzustellen (siehe Kap. 6.1-2), um schließlich Resümee zu ziehen (siehe Kap. 6.3).

Im Rahmen der Ausführungen zum zugrunde gelegten Forschungsdesign wurde mit der Erläuterung des gewählten Vorgehens nach Eisenhardt (1989) bereits auf die Methode der cross-case Analyse eingegangen (S. 540 und siehe Kap. 3.3.3). Diese besteht in der Bildung von Kategorien, bzw. Dimensionen und der daran anknüpfenden Analyse auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Für die folgende ergebnisübergreifende Analyse werden zwei Kategorien gebildet: Eine Kategorie lautet: „auf den Mitarbeitenden bezogene Faktoren“ und die andere Kategorie lautet „betriebliches Arbeitsumfeld und Führung“, welche beide auf fallübergreifende Kongruenzen und Differenzen hin untersucht werden (siehe Kap. 6.1-2).

6.1 Auf den Mitarbeitenden bezogene Aspekte bei der Bewältigung der Arbeit

Die auf den Mitarbeitenden bezogene Dimension des fallübergreifenden Vergleiches zeigt zwei Übereinstimmungen zwischen beiden Fallstudien. Einerseits lassen sich übergreifend Merkmale einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit identifizieren und andererseits wird eine entwicklungsbezogene Dimension der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit identifiziert, weshalb die Entwicklung von Kompetenzen fallübergreifend als Prämisse der Subjektivierung von Arbeit erkannt wird (siehe Kap. 6.1.1). Außerdem können bei der Anregung zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und der Ausprägung der Kompetenzentwicklung zwei fallbezogene Unterschiede festgestellt werden (siehe Kap. 6.1.2).

6.1.1 Fallübergreifende Kongruenzen

Zuerst werden die Übereinstimmungen erläutert, welche aus der auf den Mitarbeitenden bezogenen Perspektive hervorgehen. Diese Konkordanzen sind einerseits fallübergreifend identifizierte Merkmale in der Bewältigung der Arbeit, die den Charakteristika der Subjektivierung von Arbeit entsprechen (siehe Kap. 6.1.1.1) und andererseits eine in beiden Fällen nachgewiesene eigenverantwortliche Entwicklung von Kompetenzen als fallübergreifende Voraussetzung der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit (siehe Kap. 6.1.1.2).

Die Bewältigung der Arbeit weist gemeinsame, subjektivierende Merkmale auf

Im fallübergreifenden Vergleich ergeben sich übereinstimmende Erkenntnisse zu der Art und Weise, wie die Bewältigung der Arbeit ausgestaltet ist und welche betrieblichen Erwartungen daran gestellt werden. Damit entsprechen sowohl die Äußerungen der Befragten der Mail AG in ihren verschiedenartig ausgeprägten Formen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit als auch die im Leitbild des „Unternehmers in eigener Sache“ beschriebenen konzernbezogenen Erwartungen der Ohm AG an die Bewältigung der Arbeit den im Vorwissen skizzierten Kernelementen einer Subjektivierung der Arbeit (siehe Kap. 2.2, 4.2.1, 5.3.1).

Darunter fallen etwa ein eigenverantwortliches Arbeiten im Rahmen erweiterter Handlungsspielräumen, was von den Befragten der Mail AG als wesentlich für die Bewältigung der eigenen Arbeit angesehen wird und auch vom Mitarbeitenden der Ohm AG als „Unternehmer in eigener Sache" eingefordert wird (siehe Kap. 4.1.1-2, 4.2.1, 5.3.1). Dabei zeigt der fallübergreifende Vergleich, dass die analysierten betrieblichen Mechanismen und die persönlichen Einschätzungen komplementär zueinander sind, denn während die Befragten der Mail AG diese Arbeitsweise generell als zielführend für die Bewältigung ihrer Arbeit beschreiben, bilden das Leitbild der Ohm AG und das im Zuge dessen vertretene Wertemodell eine betriebliche Strategie ab, um das Denken und Handeln der Mitarbeitenden der Ohm AG dahingehend zu verändern, sodass auch durch die Kommunikation dieses Leitbildes und dieser Werte eine Reflexion des eigenen Arbeitshandelns im Hinblick auf den Grad an Eigenverantwortlichkeit angestoßen wird (siehe Kap. 4.2.1, 5.3.1).

Die Fallstudie im Betrieb der Ohm AG ergänzt diese Erkenntnisse um identifizierte Prozesse oder Strategien, welche die Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeitenden gezielt fördern oder bestärken, indem der Mitarbeitende dazu angeregt wird, eigenständig Ideen zu entwickeln und einzubringen (betriebliches Vorschlagswesen) oder sich eigenverantwortlich in „Diversity"- Netzwerken zu engagieren (siehe Kap. 4.2.2). Eine solche eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Bewältigung der Arbeit ist aus theoriegestützter Sicht bezeichnend für die Subjektivierung der Arbeit, da diese zu einem alles durchdringenden und leistungsbezogenen Arbeiten im Rahmen erweiterter Handlungsspielräume führt, innerhalb derer der Mitarbeitende seine Arbeit selbst strukturiert, plant und ausführt und damit umfassend die Verantwortung für seine Arbeit übernimmt (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 62, S. 65, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511, Moldaschl, 2002, S. 32; Pongratz & Voß, 2003, S. 12-13; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 4-5 und siehe Kap. 2.3). Folglich wird dieses zentrale Kriterium einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fallübergreifend belegt.

Außerdem spielt in beiden Fällen der Anspruch an eine wirtschaftliche Ausrichtung der eigenen Arbeitskraft eine Rolle, wobei das sowohl

Elemente der Selbstökonomisierung als auch eine Verbesserung oder Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit betrifft. Das lässt sich damit begründen, dass der von der Ohm AG ausgerufene „Unternehmer in eigener Sache" die Verantwortung für sein berufliches Vorankommen zugewiesen bekommt und damit gemäß dem betrieblichen Verständnis selbst in der Pflicht steht, sicherzustellen, dass seine Arbeitskraft weiterhin attraktiv für die Ohm AG ist (siehe Kap. 4.2.1). Diese Anforderung wird als Ausdruck von Selbstökonomisierung aufgefasst und gleichermaßen beim Befragten Sommer im Rahmen der Fallanalyse bei der Mail AG identifiziert, da er im Zuge der von ihm dargelegten Notwendigkeit an eine eigenverantwortliche Weiterbildung oder der Einstellung einer kontinuierlichen, selbstrationalisierend ausgerichteten Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsumfeld Facetten einer Selbstökonomisierung für sich reklamiert[278] (siehe Kap. 5.3.1, 5.4.1). Infolgedessen lassen sich in beiden Fällen Elemente einer bewussten (Ab-)Sicherung der eigenen Arbeitskraft und darauf aufbauend der Selbstökonomisierung erkennen, welche aus theoriegestützter Sicht ebenso kennzeichnend für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit sind (Georg, 1997, S. 185; Glißmann, 2002, S. 242-250; Kleemann et al., 2002, S. 58, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 30-32; Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 1998, S. 4-5; Pongratz & Voß, 2003, S. 31; Rastetter, 2006, S. 184 und siehe Kap. 2.3).

Schließlich zeigt sich eine weitere fallübergreifende Kongruenz darin, dass ein verstärktes Einbringen in die Arbeit mit allen verfügbaren Fertigkeiten, Fähigkeiten und dem persönlichen Wissen als wesentlicher Bestandteil der Bewältigung der Arbeit gilt. Das führen auf der einen Seite die Befragten der Mail AG an, die es als selbstverständlich ansehen, diese einzubringen, um so die Bewältigung ihrer Arbeit zu ermöglichen, zu erleichtern oder Arbeitsabläufe zu optimieren[279] (siehe Kap. 5.3.1.2). Auf

[278] Die Tatsache, dass die Befragten Herbst und Winter Anknüpfungspunkte zur passivkompensatorischen Form der Subjektivierung von Arbeit aufweisen, kann eine Erklärung dafür liefern, warum der Grad der Selbstökonomisierung nicht ermittelt wird. Dennoch setzen sie aber Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ein, um ihre Arbeitsfähigkeit aufrechtzuerhalten oder die betrieblichen Anforderungen erfüllen zu können, sodass das zwar nicht im Sinne einer Selbstökonomisierung aber als Ausdruck der Aufrechterhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit gewertet werden kann (siehe Kap. 5.3.1.2).

[279] auch wenn zum Untersuchungszeitpunkt nicht alle Befragten diesem Anspruch umfassend nachkommen, bzw. sie unterschiedliche Facetten damit assoziieren

der anderen Seite greift auch das betriebliche Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“ die Bereitwilligkeit des Mitarbeitenden auf, seine Fähigkeiten und sein Wissen umfänglich in die Arbeit einzubringen (siehe Kap. 4.2.1). Mit der Implementierung der konzerneigenen Variante des betrieblichen Vorschlagswesens wird zudem ein Prozess implementiert, der ein solches Einbringen gezielt fördert, indem eingereichte Ideen und Vorschläge umgesetzt werden, die im Rahmen einer selbstrationalisierenden Auseinandersetzung mit dem Arbeitskontext die Arbeit und Arbeitsprozesse optimieren (siehe Kap. 4.2.2). Folglich ist in beiden Fällen ein verstärktes Einbringen in die Arbeit von großer Bedeutung, da so die persönliche Arbeitsfähigkeit und bzw. oder das gesamte Arbeitsumfeld verbessert werden und daraus folgend die Arbeit für die Mitarbeitenden leichter zu bewältigen ist. Zudem implementiert die Ohm AG mit der „Diversity Initiative“ die Möglichkeit, die heterogenen Einstellungen, Erfahrungen und Hintergründe ihrer Mitarbeitenden systematisch zu erschließen, um so ein Einbringen in die Arbeit über diesen Prozess anzuregen und betrieblich auszusteuern (siehe Kap. 4.2.2, 5.3.1). Ein solches verstärktes Einbringen der persönlichen Fähigkeiten und individuellen Erfahrungs- und Wissensbestände und ein damit verbundener erheblich gestiegener Einsatz für die übernommenen Aufgaben in die Arbeit gilt aus theoriegestützter Sicht als wesentliches Kennzeichen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, wobei die im wissenschaftlichen Diskurs skizzierten Konsequenzen für den Mitarbeitenden auch in den Ergebnissen der Fallstudien sichtbar werden. So reflektiert der Mitarbeitende damit seine Arbeit und Arbeitsabläufe kritisch und bringt Optimierungen hervor, welche die Bewältigung der eigenen Arbeit erleichtern und gleichzeitig einen Mehrwert für den Betrieb generieren, indem etwa Prozesse verbessert, Probleme beseitigt oder der Einsatz von Ressourcen effizienter gestaltet wird (Deutsches Institut für Betriebswirtschaft, 2003, S. 5, S. 25; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 62, S. 65; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 32; Müller-Prothmann & Dörr, 2009, S. 77-78; Pongratz & Voß, 1998, S. 5; Pongratz & Voß, 2003, S. 12; Rastetter, 2006, S. 185; Voß, 2001a, S. 8; Zimmermann, 1999, S. 89).

Zuletzt wird der Zusammenarbeit in beiden Fällen ein Mehrwert zugeschrieben, der übereinstimmend damit begründet wird, dass durch eine gemeinsame Bewältigung der Arbeit Wissen, persönliche Einstellungen, Hintergründe und Erfahrungen miteinander kombiniert werden, sodass

sich daraus Vorteile für den Betrieb ergeben (siehe Kap. 4.2.2, 5.3.1). Ein solcher Vorteil ist, dass alle Befragten der Mail AG so ihre Arbeitsaufgaben leichter oder schneller bearbeiten können und ressourcenbezogene Engpässe besser überbrücken (siehe Kap. 5.3.1.2). Das wird vervollständigt durch die Erkenntnis, dass dieser Mehrwert im Fall der Mail AG eine entwicklungsbezogene Dimension aufweist, da die Befragten in einer ausgeprägten Zusammenarbeit vor allem positive Effekte im Hinblick auf den bedeutungsvollen Austausch von Informationen und Erfahrungswissen (Know-how Transfer), die gemeinsame Lösung von Problemen oder die Identifikation und Reflexion von Fehlern oder Kompetenzlücken erkennen (siehe Kap. 5.2.1, 5.3.2-3). Die Ohm AG zielt darauf ab, die Kooperation und einen damit verknüpften Austausch durch das „Diversity Management" zu fördern, indem sie eine Atmosphäre von Vertrauen und konstruktiver Zusammenarbeit schafft, durch interkulturelle Trainings die Verständigung der Mitarbeitenden (standortübergreifend) verbessert, durch eine möglichst heterogene Zusammenstellung der Teams die Mitarbeitenden in ihrer Vielfalt zusammenbringt und überdies Maßnahmen bereitstellt, welche darauf abzielen, den kommunikativen Austausch zu erleichtern oder zu verbessern[280] (siehe Kap. 4.1.3, 4.2.2). Damit zeigt die fallübergreifende Ergebnisanalyse, dass eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit in beiden Fällen in einen Zusammenhang mit einer intensiven Zusammenarbeit gebracht wird, was die theoriegestützten Annahmen der Fachautoren dazu bestätigt (Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 2.2, 5.3.2-3).

Zusammengefasst können im Leitbild der Ohm AG vom „Unternehmer in eigener Sache" und den daran geknüpften Prozessen und ebenso aus der Perspektive der Befragten der Mail AG Merkmale einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit identifiziert werden, die kongruent zu den im Vorwissen skizzierten Kernaspekten der Subjektivierung der Arbeit sind. Damit bestätigt die fallübergreifende Ergebnisanalyse die

[280] So weisen die Erkenntnisse der Fallanalyse auf eine übergeordnete Ebene der Förderung der Zusammenarbeit hin, denn die „Diversity Initiative" zielt darauf ab, die globale Zusammenarbeit zu fördern, indem sie mit der diversen Zusammenstellung von Teams, Seminaren zur interkulturellen Verständigung und Netzwerken zu „Diversity"-Themen an sozialen Bedingungen und Aspekten ansetzt, um die Zusammenarbeit global zu verbessern. Damit liefern beide Perspektiven komplementäre Erkenntnisse zur Bedeutung der Zusammenarbeit.

Hypothese, dass sich der Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit weitgehend durchgesetzt hat, wobei das sowohl auf die betrieblichen Ausgestaltung und (mitunter normative) Einforderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit als auch auf die individuelle (Mitarbeitenden-)Ebene und deren reelle Bewältigung der Arbeit zutrifft, sodass damit verschiedene Ebenen der Betrachtung zur Analyse kommen[281] (Kleemann, 2012, S. 8 und siehe Kap. 3.3.1).

Die eigenverantwortliche Entwicklung von Kompetenzen ist zentral für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit

Ein zweiter fallübergreifender Berührungspunkt besteht in der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung, die in beiden Fällen im Anspruch an eine eigenverantwortliche und gleichermaßen bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung besteht, auch wenn sich die Einlösung dieses Anspruches fallübergreifend unterscheidet, was darauffolgend in Bezug auf die fallübergreifenden Differenzen erörtert wird (siehe Kap. 6.1.2.2). So gehört es zum Leitbild der Ohm AG vom „Unternehmer in eigener Sache", dass der Mitarbeitende eigenverantwortlich dafür Sorge zu tragen hat, dass er seine Kompetenzen am betrieblichen Bedarf ausgerichtet entwickelt, indem er sich „um sich selbst professionell" kümmert (siehe Kap. 4.2.1). Damit steht der Mitarbeitende der Ohm AG in der Pflicht, seine Kompetenzen und persönlichen, bzw. beruflichen Ziele zu reflektieren und davon ausgehend die eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Entwicklung seiner Kompetenzen anzustoßen, um möglichst umfassend dem betrieblichen Entwicklungsbedarf zu entsprechen und seine Kompetenzen bestmöglich in die tägliche Bewältigung der Arbeit mit einzubringen (siehe Kap. 4.1.1, 4.2.1, 4.2.4, 4.3.1). Diese Verpflichtung wird durch den Prozess des betrieblichen Kompetenzmanagements gestützt, indem die Personalentwicklung der Mitarbeitenden konsequent an den Anforderungen der Ohm AG ausgerichtet wird, sodass die

[281] Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Bestätigung dieser Annahme auf der Grundlage unterschiedlicher Zuschreibungen beruht, denn die Analyse der Perspektive des Mitarbeitenden spiegelt eine reelle Bewältigung der Arbeit wider, während der Fall der Ohm AG einen betrieblichen Anspruch an die Bewältigung der Arbeit darstellt und insofern als Soll-Anforderung, bzw. normativ geprägtes Leitbild aufzufassen ist.

Bedarfsgerechtigkeit der Entwicklung sicherstellt[282] (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3). Auch für die Befragten der Mail AG ist es fundamental, sich eigenverantwortlich weiterzubilden und in neue Themengebiete einzuarbeiten (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.1, 5.3.1-2, 5.4.1). Von Bedeutung ist dabei, dass die Befragten die Verantwortung für die Einlösung dieses Anspruches hauptsächlich bei sich selbst sehen, sodass sie dafür verschiedene Lernorte mit einem differierenden betrieblichen Bezug in Betracht ziehen oder im Zuge dessen Herausforderungen einer eigenverantwortlichen Kompetenzentwicklung im Rahmen der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben thematisieren, mit denen sie zwangsläufig konfrontiert sind (siehe Kap. 5.3.1-2).

Somit belegen beide Fälle den im eingebrachten Vorwissen skizzierten Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung von Kompetenzen, die als Merkmal und Voraussetzung für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit gilt (Kleemann et al., 1999, S. 33; Kleemann et al., 2002, S. 62; Moldaschl, 2002, S. 29; Pongratz, 2000, Absatz 2, Absatz 5; Pongratz & Voß, 2003, S. 22 ff.; Voß, 2001a, S. 8-9; Voß, 2003, S. 9; Voß & Weiß, 2005, S. 69, Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 2.2). Damit bestätigen die fallübergreifenden Erkenntnisse die Hypothese, dass die Bewältigung einer subjektivierenden Arbeit zwangsläufig mit dem Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung von Kompetenzen verknüpft ist (Arnold, 2001a, S. 176; Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Klaus, 2008, S. 35; Kleemann et al., 2002, S. 62; Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 12, S. 23-24; Voß, 2001a, S. 8, S. 17, Voß, 2003, S. 2). Als Entwicklungsziel ergibt sich fallübergreifend zumeist die Sicherung der eigenen Arbeitsfähigkeit, sodass es in beiden Fällen darum geht, die betriebliche Ansprüche besser bewältigen zu können und somit über die geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen (siehe Kap. 4.1.5, 5.3.2.1). Dennoch zeigt sich, dass das Ziel einer verbesserten Arbeitsfähigkeit allgemein formuliert ist und somit nicht auf spezifische Kompetenzen oder Kompetenzbündel hinweist, die etwa für die Branche der Befragten charakteristisch ist. Auch in der Fachliteratur finden sich dazu detaillierte Erklärungen, jedoch

[282] Damit gewährleistet das Kompetenzmanagement die Passung zwischen den individuellen und funktionalen Kompetenzanforderungen und setzt es im Rahmen der Personalentwicklung um, bzw. durch (siehe Kap. 4.2.3).

lassen sich in einer weiterführenden Recherche diverse Kompetenzbündel identifizieren, die als erforderlich oder bedingend für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit angegeben werden. So werden etwa folgende Kompetenzanforderungen genannt, die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern eine überblicksartige Darstellung abbilden.

- *Anpassungsfähigkeit an sich wandelnde Arbeitsanforderungen*[283] (Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Klaus, 2008, S. 35)
- *Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen*
  Diese Bereitschaft[284] lässt sich auf eine steigende Umschlagsgeschwindigkeit des Fachwissens zurückführen, weshalb gerade der Mitarbeitende damit konfrontiert wird, es eigenverantwortlich und kontinuierlich zu aktualisieren (Arnold, 1999, S. 246; Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 12). Von Bedeutung ist aber nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, da der Lernende nur so zum Verantwortlichen für seinen Lernprozess und somit zum „Lernsubjekt" (Arnold, 2001c, S. 281) wird, da er die Lerninhalte selbst festlegt und damit den Bedeutungsgehalt des Erlernten insofern erweitert, da das Gelernte eigenständig revidiert und kontextualisiert wird (Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 14; Egbringhoff et al., 2003, S. 4; Gillen, 2006, S. 77; Klaus, 2008, S. 35; Lohr, 2003, S. 515-516).
- *Kompetenzen zur Selbstorganisation und zu selbstgesteuertem Handeln*
  Solche Kompetenzen sind gemäß Arnold (2001d) bedingend dafür, dass der Lernende über Methoden und komplexe Fähigkeiten verfügt, um in der Lage zu sein, den selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernprozess aktiv voranzutreiben[285] (S. 281; Arnold, 2001c, S. 281; Voß, 2001a, S. 18).

---

[283] Es wird als Anforderung und Grundlage angesehen, dass sich die Mitarbeitenden kontinuierlich an dynamische Arbeitsanforderungen anpassen können (Egbringhoff et al., 2003, S. 41). Dazu gehört etwa ein hohes Maß an Flexibilität oder das Vermögen, sich selbst zu reflektieren (Klaus, 2008, S. 35).

[284] Gerade die Prämisse der Selbststeuerung betont nach Arnold (2001c) das Gebot zur *Bereitschaft* zu lebenslangem Lernen, denn es ist autodidaktisch geprägt und somit in den Ergebnissen und der Nachhaltigkeit stark von der Motivation des Lernenden abhängig (S. 281).

[285] Das entspricht den Anforderungen, da Mitarbeitende ihre Tätigkeiten eigenständig planen, steuern und überwachen müssen, um ihre Fähigkeiten in Arbeitsleistung zu transformieren. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung und -organisation hilft Mitarbeitenden zudem, mit der erhöhten Verantwortung umzugehen, die (erweiterten) Handlungsspielräume

- *Problemlösungsfähigkeit*
  Gerade die erhöhte Verantwortung und die vergrößerten Handlungsspielräume, die mit einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einhergehen, machen Fähigkeiten erforderlich, die auf eine *aktive* Problemlösung abzielen, da sie den Mitarbeitenden dazu befähigen, Gesamtzusammenhänge und Probleme frühzeitig zu erkennen, selbstständig Verantwortung zu tragen und Entscheidungen zu treffen (Arnold, 2001a, S. 176; Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 12; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Lohr, 2003, S. 516).
- *Kompetenz, sich erfolgreich zu vermarkten*
  Gerade das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers" impliziert, dass der Mitarbeitende mit dem Anspruch konfrontiert ist, seine Arbeitskraft dem Betrieb proaktiv zur Verfügung zu stellen und sie auf dem „internen Arbeitsmarkt" anzubieten, weshalb es notwendig ist, sich erfolgreich vermarkten zu können[286] (Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Voß, 2001a, S. 8).
- *Eine stark ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit*
  Auch wenn es als unbestritten gilt, dass Kommunikationsfähigkeit keine subjektivierungsspezifische Kompetenz darstellt, ergibt die Analyse der Fachliteratur, dass gerade die Subjektivierung von Arbeit eine solche Kompetenz in besonderem Maß erforderlich macht[287] (Arnold, 2001a, S. 176; Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 12; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Kleemann et al., 2002, S. 67; Voß, 2001a, S. 18).

---

einträglich zu nutzen, Komplexität zu reduzieren und sein Leben selbstbestimmt zu organisieren (Arnold, 2001a, S. 176; Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27; Klaus, 2008, S. 35; Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 67-68; Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 12, S. 23-24; Voß, 2001a, S. 8, S. 18).

[286] Auf diese Weise sichert der Mitarbeitenden seine Arbeitsfähigkeit, indem er über eine Produktivitätsorientierung und Marktkompetenz verfügt, die eine Analyse der Erwartungen an die eigene Funktion und die eigenverantwortliche Entwicklung in diese Richtung beinhaltet, die sich an den betrieblichen Anforderungen orientiert (Kleemann et al., 2002, S. 67; Voß, 2001a, S. 11, S. 18; Voß, 2003, S. 5).

[287] Das lässt sich etwa aus Kompetenzen, wie „Markt-" oder „Problemlösungsfähigkeit", sowie „Anpassung an sich wandelnde Anforderungen" ableiten, da der Mitarbeitende im Zuge einer unternehmerischen Herangehensweise mit Problemen umgehen, mit unterschiedlichen Parteien sprechen und gegebenenfalls verhandeln muss, sowie sich in der Rolle des Anbieters der eigenen Arbeitskraft überzeugend verkaufen muss.

- *Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit*
  Die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit sind gemäß Lohr (2003) ein wesentlicher Bestandteil des „Portfolio[s]" (S. 516) eines Mitarbeitenden im Zuge der Subjektivierung seiner Arbeit, welches sich etwa aus Solidarität mit den Kollegen und entsprechender Loyalität zusammensetzt (Egbringhoff et al., 2003, S. 41-42; Lohr, 2003, S. 516; Kleemann et al., 2002, S. 67).
- *Begeisterungsfähigkeit, Kreativität, sowie Innovationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit*
  Außerdem werden Kompetenzen oder innere Haltungen des Mitarbeitenden als erforderlich erachtet, die dessen Identitätsmanagement betreffen oder zur Ich-Stabilisierung beitragen und diese unterstützen, wie etwa Kreativität, Innovationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit (Egbringhoff et al., 2003, S. 41-42; Klaus, 2008, S. 35; Kleemann et al., 2002, S. 67; Voß, 2001a, S. 18 und siehe Kap. 2.2).
- *Subjektbildungskompetenz*
  Es werden auch Kompetenzen als unverzichtbar erachtet, die zur Subjektbildung beitragen, weil das Konzept des „Arbeitskraftunternehmers" nicht von personalen Subjekten ausgeht und damit gerade Fähigkeiten zur „Subjektkonstruktion" (Opitz, 2004, S. 143) als zwingend geboten erachtet werden (Voß & Weiß, 2005, S. 71).

Diese Zusammenfassung zeigt, dass in der Subjektivierungsdebatte auch die Entwicklungsziele der Mitarbeitenden thematisiert werden, jedoch beschreiben diese eher generell ausgerichtete Methodenkompetenzen, sowie persönliche und soziale Kompetenzen (Arnold, 1999, S. 246; Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 12). Das stützt die Hypothese von Egbringhoff et al. (2003), die davon ausgehen, dass im Hinblick auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit fachliche Kompetenzen relativiert werden und stattdessen übergreifende Kompetenzen, also sog. „*Meta-Kompetenzen*[288]" (S. 15) in den Fokus rücken[289], die vor der Etablierung der Subjektivierung noch nicht systematisch als berufsrelevant

[288] Da die begriffliche Festschreibung dieser Meta-Kompetenzen jedoch wenig aussagekräftig in Bezug darauf ist, welche Kompetenzen für eine Subjektivierung der Arbeit relevant sind, scheint auf die terminologische Differenzierung der Methoden-, Sozial- und personalen Kompetenzen besser geeignet (Arnold, 2001a, S. 176; Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 27).
[289] Ein folgerichtiger Bedeutungszuwachs begründet sich in der betrieblichen Anforderung, bisher im Privatleben entwickelte Kompetenzen in den betrieblichen Alltag einzubringen (Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 14-15; Clement, 2002, S. 7-8; Egbringhoff et al., 2003, S. 42).

erkannt wurden und dabei in unmittelbarem und mittelbarem Zusammenhang zu den Kernelementen der Subjektivierung von Arbeit stehen (Egbringhoff et al., 2003, S. 4; Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 216; Voß, 2001a, S. 15, S. 180). Die Fallstudienergebnisse deuten ebenso auf übergreifende Kompetenzanforderungen hin, indem etwa eine ausgeprägte Eigenverantwortlichkeit bei der Bewältigung der Arbeit oder die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit identifiziert werden (siehe Kap. 2.2-3, 4.2.1, 4.3.1, 5.1.4, 5.4.1, 5.2.2, 5.3.1-2). Auch der Anspruch an eine kontinuierliche Entwicklung der eigenen Fähigkeiten, Wissensbestände und Potenziale impliziert die Fähigkeit und Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und stellt damit eine entwicklungsbezogene Voraussetzung dar (siehe Kap. 2.2, 4.3.1, 5.3.2).

Folglich lässt sich bilanzieren, dass der fallübergreifend erwiesene Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung von Kompetenzen die theoriegestützte Hypothese bestätigt, dass der betriebliche Bedarf an einer subjektivierenden Arbeitsbewältigung mit entwicklungsbezogenen Anforderungen an die Mitarbeitenden verbunden ist. Dazu werden entwicklungsbezogene Voraussetzungen definiert, die sich an den spezifischen Charakteristika einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit orientieren, während die Analyse im fallübergreifenden Vergleich Entwicklungsansprüche eröffnet, die eher tätigkeitsbezogen sind, was sich damit begründen lässt, dass die Fallstudien vorrangig eine möglichst erfolgreiche Bewältigung von konkret definierten Arbeitsaufgaben, bzw. einem fest umrissenen Aufgabengebiet fokussieren (siehe Kap. 4.1.5, 5.1.4, 5.2.2). Insofern lassen sich die fallübergreifenden Ergebnisse als Ergänzung des theoriegestützten Diskurses interpretieren, weil sie aufzeigen, dass es im analysierten Einzelfall um die konkrete und erfolgreiche Bewältigung der täglichen Arbeit und Arbeitsaufgaben geht, sodass damit nicht nur übergeordnete, sondern ebenfalls individuelle, bzw. spezifische Entwicklungsziele verknüpft sein können. Dahingehend veranschaulichen die Ergebnisse, was es für den Mitarbeitenden in der Praxis bedeuten kann, die an ihn gerichteten, betrieblichen Kompetenzanforderungen möglichst umfassend zu erfüllen, um im „Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit“ (Dehnbostel, 2005, S. 211) eigenverantwortlich und selbstgesteuert

dafür zu sorgen, dass er beruflich handlungsfähig bleibt[290] indem er sich (passgenau) und eigenverantwortlich die Kompetenzen aneignet, welche die individuelle „Basis für [sein] fachliche[s], soziale[s] und humane[s] Arbeitshandeln" (Dehnbostel, 2005, S. 210) bilden und damit die Synchronisierung zum betrieblichen Entwicklungsbedarf herstellen (Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Harney & Hartz, 2001, S. 115; Kleemann et al., 2002, S. 67; Pongratz & Voß, 2003, S. 13; Voß, 2003, S. 5 und siehe Kap. 4.2.1, 5.1.4, 5.2.1, 5.3.1).

6.1.2 Der Anspruch an die eigenverantwortliche Entwicklung von Kompetenzen wird unterschiedlich eingelöst (fallübergreifende Differenz)

Eine weitere fallübergreifende Abweichung[291] besteht in der Ausgestaltung des Anspruchs an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung, denn obwohl diese in beiden Fällen als Grundlage für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit angeführt wird, unterscheiden sich die Art und Weise, bzw. der Verlauf der Kompetenzentwicklung und weisen fallbezogen andere Schwerpunkte auf. Demnach lassen sich Differenzen in Bezug auf die Art des Wissens und Wissenserwerbs, die Lerninhalte, die Lernbegründungen und den Lernkontext, sowie die Ausprägung der pädagogischen Begleitung dieser Entwicklungsprozesse identifizieren, die weiterführend aufgeschlüsselt werden.

Zunächst werden die Differenzen im Hinblick auf die unterschiedlich ausgeprägten Stufen im Entwicklungsprozess dargestellt: So wird die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden in der Ohm AG vorwiegend prozessgestützt über die Festlegung von Maßnahmen im Rahmen der Personalentwicklung und des betrieblichen Kompetenzmanagements organisiert, sodass die Vermittlung von (einem vermutlich explizierbaren)

[290] Allerdings kann die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit nicht als subjektivierungs-spezifisch aufgefasst werden, da die berufliche „Handlungsfähigkeit als Zielpunkt aller Kompetenzentwicklung [im beruflichen und betrieblichen Kontext gilt]" (Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 37) und somit die Leitorientierung der Kompetenzentwicklung in der betrieblichen und beruflichen Aus- und Weiterbildung abbildet (Dehnbostel, 2005, S. 210-211; Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 181; Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 37; Gillen, 2006, S. 57).

[291] Bei einem Abgleich der Unterschiede ist es aufgrund der theoretischen Replikationslogik sinnvoll, nur Erkenntnisse zur personenbezogenen Dimension einzubeziehen, die in einem Zusammenhang zur betrieblichen Ausgestaltung stehen (siehe Kap. 3.2.2, 3.3).

Wissen im Vordergrund der betrieblichen Organisation der Kompetenzentwicklung steht und der Lerngegenstand somit klar definiert und abgegrenzt ist (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3, 4.3.1). Folglich ist der betrieblich organisierte Lernprozess temporär, bzw. von einer bestimmten Dauer und findet durch den Bezug zur betrieblichen Weiterbildung nicht zwangsläufig unmittelbaren Anschluss an die tägliche Bewältigung der Arbeit der Mitarbeitenden, sodass dessen Organisation auf ein formales Lernen abzielt, welches für die Lernenden bewusst abläuft, da es sich zu einem wesentlichen Teil um Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung handelt (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3). Konträr dazu stehen die Erkenntnisse der auf den Mitarbeitenden bezogenen Perspektive, denn die Lernprozesse, welche die Befragten der Mail AG als wesentlich für die Bewältigung ihrer Arbeit beschreiben, finden nicht im Rahmen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen statt, sondern erfolgen handlungsbegleitend, sind erfahrungsgestützt und von reflexivem Charakter, sodass ein informelles und arbeitsbegleitendes Lernen für die Befragten im Fokus steht, das mitunter en passant in einem von Zusammenarbeit geprägten Arbeitskontext erfolgt (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2, 5.3.2, 5.4.1). Daraus lässt sich schließen, dass für die Befragten der Erwerb von erfahrungsgestütztem Wissen im Fokus steht, der oftmals unbewusst erfolgt und erst über die Reflexion bewusstseinsfähig wird (siehe Kap. 5.3.2). Das unterscheidet die von den Befragten beschriebenen Lernprozesse von den betrieblich organisierten Entwicklungsprozessen, da die Reflexivität von Erfahrungen ein zentrales Element für die Lernenden darstellt, sodass es sich um ein kontinuierliches, oftmals unbewusstes Lernen handelt, das im Rahmen der Bewältigung der Arbeit stattfindet und sich durch einen hohen Tätigkeitsbezug auszeichnet (Bescherer, 2005, S. 27; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 4.1.3, 4.1.5). Diese Verknüpfung zwischen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und einem erfahrungsgestützten Lernen wird u.a. von Dehnbostel (2012) in der theoriegestützten Diskussion aufgegriffen, indem die Bewältigung der Arbeit als „erfahrungsgeleitet-subjektivierend“ eingestuft wird und damit klar von einem planmäßig rationalen Arbeitshandeln abgegrenzt ist (S. 20; Böhle, 2005, S. 10).

Aus dieser Differenz lassen sich weiterführend fallübergreifende Unterschiede im Hinblick auf die Lerninhalte ableiten, denn anknüpfend an den hohen Tätigkeits- und Arbeitsplatzbezug wird klar, dass der von den

Befragten skizzierte Lerngegenstand das Ziel einer Verbesserung der Arbeitsfähigkeit verfolgt, sodass sich die Lerninhalte aus den aktuellen und situationsbezogenen Arbeitsanforderungen ergeben und nicht vorher definiert oder klar umrissen sind (siehe Kap. 5.3.2, 5.4.1). Außerdem sind sie aufgrund der Geleitetheit durch Erfahrungen an eine Problembewältigung geknüpft und erschließen sich (erst) durch Reflexion im Rahmen der Zusammenarbeit, weshalb diese Lerninhalte als individuell und nicht generalisierbar einzustufen sind und die Lernziele sich erst durch die reflexive Aufarbeitung sukzessive herauskristallisieren (Bescherer, 2005, S. 27; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 4.1.3, 5.3.2, 5.4.1). Das steht im Kontrast zur betrieblichen Perspektive bei der Ohm AG, da sich die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Personalentwicklung vollzieht, was mit sich bringt, dass die Lerninhalte durch die Standardisierung und Formalisierung dieser Prozesse zwangsläufig vorbestimmt sind und betrieblich ausgesteuert werden (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3, 4.3.1). Demnach werden die Lerninhalte durch die Prozesse der Ohm AG definiert, sodass damit eine betrieblich ausgesteuerte Konkretisierung und Standardisierung der Lerninhalte aller Mitarbeitenden vollzogen wird (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3). Der Lernprozess selbst richtet sich wiederum an den durch das betriebliche Kompetenzmanagement ausgewählten betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen aus und zielt damit auf ein fest umrissenes, bzw. erwartetes Lernergebnis, was dem Lernenden insofern bewusst ist, da es mit dem (erfolgreichen) Absolvieren einer spezifischen Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung verknüpft ist (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3).

Damit wird klar, dass sich die Entwicklungsprozesse fallbezogen unterschiedlich gestalten, bzw. zustande kommen und weiterführend mit divergenten Möglichkeiten und Grenzen der persönlichen Partizipation, bzw. Steuerung der Entwicklung verknüpft sind, denn aus der betrieblichen Perspektive ist der Mitarbeitende den Prozessen untergeordnet, welche die Kompetenzentwicklung organisieren, was dazu führt, dass der Impuls zur Kompetenzentwicklung ausschließlich vom Betrieb ausgeht (siehe Kap. 4.1.5). Dazu kommt, dass die Lernwege uneingeschränkt durch die Ohm AG festgelegt sind, sodass sich darin wenig Spielräume für individuelle Anpassungen oder Ergänzungen für den Mitarbeitenden

aber auch dessen Führungskraft ergeben[292] (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3-4). Infolgedessen bietet der Personalentwicklungsprozess der Ohm AG dem Mitarbeitenden nur begrenzt Möglichkeiten und Spielräume, seine Kompetenzentwicklung eigenverantwortlich auszusteuern, da bspw. nur zu bestimmten Zeitpunkten über Entwicklungsmaßnahmen oder Kompetenzlücken diskutiert wird und Entwicklungswege nur bedingt selbstbestimmt gewählt oder ausgeschlossen werden können, weil das von der Führungskraft als Prozessverantwortlicher abhängt (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3, 4.3). Der von den Befragten der Mail AG beschriebene reflexive Kompetenzentwicklungsprozess geht dagegen zu einem großen Teil von ihnen selbst aus und wird von ihnen ausgesteuert, weshalb die Befragten die Anforderung an eine Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben gleichermaßen auf die entwicklungsbezogene Dimension ihres Arbeitshandelns übertragen[293] (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2, 5.3.2, 5.4.1). So obliegt es zu einem großen Teil den Befragten, darüber zu bestimmen, wie, mit wem und wann sie lernen, sofern es die für sie als erforderlich erachteten Ressourcen (beispielsweise ausreichend Arbeitszeit oder Möglichkeiten kooperativen Arbeitshandelns) gestatten (siehe Kap. 5.3.2.2-3).

Ein weiterer fallübergreifender Gegensatz offenbart sich im Hinblick auf den Lernkontext, denn während die betrieblich organisierte Kompetenzentwicklung in der Ohm AG im Wesentlichen durch Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung realisiert wird und Lernen damit vorwiegend außerhalb der Arbeit und der Arbeitstätigkeit in einem pädagogisch begleiteten, institutionalisierten Kontext stattfindet, legen die Befragten der Mail AG ihren Schwerpunkt auf erfahrungsgestützte Lernprozesse, die sich im Rahmen der Arbeitstätigkeit ereignen, was darin mündet, dass die Befragten dem „Lernort Arbeitsplatz“ eine große Bedeutung für ihre persönliche Kompetenzentwicklung beimessen[294] (siehe Kap. 4.1.5, 5.1.4,

[292] Aus betrieblicher Sicht wird aber argumentiert, dass durch die Festschreibung von Kompetenzprofilen, Entwicklungspfaden und Trainingskatalogen Transparenz darüber geschaffen wird, welche kompetenzbezogenen Anforderungen die Ohm AG an die Funktionen stellt, weil der Mitarbeitende davon Kenntnis nehmen eine Selbsteinschätzung vornehmen kann, was die Kontinuität in der Planung seiner Entwicklung erhöht (Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Pongratz, 2000, Absatz 5; Ohm, 2008c, S. 4; Ohm, 2008d, S. 8 und siehe Kap. 4.2.3-4).

[293] da es für die Befragten ebenso gilt, eigenverantwortliches Lernen, Arbeiten und das Privatleben miteinander in Einklang zu bringen

[294] Lediglich der Befragte Sommer räumt ein, sich in unbekannte Themengebiete eigenverantwortlich einzuarbeiten und nutzt damit dann den „Lernort Zuhause“, wenn es sich um

5.2.1, 5.3.1). Somit finden die Lernprozesse der Befragten der Mail AG vorwiegend ohne eine professionelle pädagogische Begleitung statt und ereignen sich beiläufig in alltäglichen Momenten der Zusammenarbeit (siehe Kap. 5.3.2.2).

Bilanzierend erfolgt die Einlösung des von den Befragten geäußerten Anspruchs an eine eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung vorwiegend im Rahmen reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse, die von ihnen ausgehen, pädagogisch unbegleitet und zumeist ungesteuert sowie ungeplant am „Lernort Arbeitsplatz" stattfinden, wohingegen die Kompetenzentwicklung der Ohm AG im Rahmen von Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung organisiert wird, sodass schwerpunktmäßig formelle Lernprozesse fernab des Arbeitsplatzes im Fokus stehen, die betrieblich „verordnet" werden und systematisiert und standardisiert unter pädagogischen Begleitung durchgeführt werden. Diese fallbezogenen Unterschiede werden überblicksartig wie folgt gegenübergestellt (siehe Abbildung 19).

Themen handelt, die seinen persönlichen Marktwert, bzw. die Attraktivität seiner Arbeitskraft für den Arbeitgeber erhöhen (siehe Kap. 5.3.1).

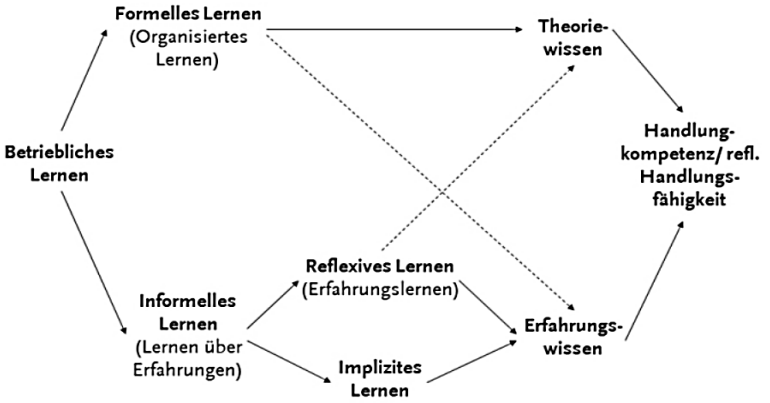
Abbildung 19
Schematische Darstellung der fallübergreifend verschiedenen Lern- und Entwicklungsprozesse beider Fallstudien

	Mail AG	Ohm AG
Wissenserwerb	• Kontinuierlicher Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion der Erfahrungen • Implizites Wissen und erfahrungsgestütztes Wissen • Lernprozess ist z.T. unbewusst	• Temporäre, d.h. zeitlich begrenzte Vermittlung von Theoriewissen als reduziertes wissenschaftliches Wissen • explizites Wissen • Lernprozess ist bewusst
Lernkontext und Anteil an pädagogischer Begleitung	• Keine pädagogische Begleitung • Lernhandeln ist Arbeitshandeln in Kooperation („Lernort Arbeitsplatz“)	• Pädagogische Begleitung in einem organisierten Rahmen außerhalb des Arbeitsplatzes • Lernen und Arbeiten erfolgen getrennt voneinander
Lerninhalte/Lernziele/-ergebnis	• Lernen über Erfahrungen, die im Arbeitshandeln gemacht werden, resultieren in einem Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit hervorgeht • Steuerung ist selbstbestimmt • Lerngegenstand ist ganzheitlich	• Ein bewusst angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernziel • Der Lernprozess richtet sich methodisch, didaktisch am Lernziel aus • Steuerung ist fremdbestimmt • Lerngegenstand ist fokussiert

Anmerkung. eigene Darstellung, die die skizzierten Ergebnisse zusammenfasst. Die Kategorisierung erfolgt in Anlehnung an Dehnbostel, 2012, S. 17-19; Rohs, 2014, S. 393-394.

Diese überblicksartige Zusammenfassung macht klar, dass in den analysierten Fällen ein jeweils anderes Spektrum betrieblicher Lernprozesse im Vordergrund steht, sodass die Entwicklungsziele fallbezogen auf verschiedenem Weg erreicht werden. Dennoch gehen beide Formen in der von Dehnbostel (2007) verfassten Kategorisierung betrieblichen Lernens auf (siehe Abbildung 20).

Abbildung 20
Betriebliche Lern- und Wissensarten



Anmerkung. in Anlehnung an Dehnbostel, 2007, S. 51; Dehnbostel, 2012, S. 20.

Diese schematische Darstellung kann insofern die fallübergreifenden Differenzen erklären, da beide Perspektiven unterschiedliche Facetten betrieblichen Lernens darstellen, sodass die Kompetenzentwicklung in der Ohm AG als Ausdruck eines formellen Lernens aufgefasst wird, während das von den Befragten der Mail AG fokussierte Erfahrungslernen eine Facette des informellen Lernens abbildet (Dehnbostel, 2007, S. 51 und siehe Kap. 4.2.3, 5.3.2). In der Weise liefert diese fallbezogene Differenz Hinweise darauf, dass die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit zumindest aus der Perspektive des Mitarbeitenden womöglich ein anderes Lernen erfordert, als es betrieblich organisiert wird. Diese Annahme entspricht der Hypothese von Egbringhoff et al. (2003), welche die Folgen der Subjektivierung der Arbeit für die Mitarbeitenden darin benennen, dass „erforderliche berufliche Kompetenzen neu definiert, [und] metafachliche Kenntnisse der Beschäftigten als Grundbedingung zukünftigen Arbeitens“ (S. 4) hervorgehoben werden, was darin resultiert, dass „veränderte Formen der Vermittlung [eingefordert werden]“ (S. 4).

Ein gemeinsamer Nenner findet sich jedoch darin, dass beide Formen des Lernens auf dasselbe Lern-, bzw. Entwicklungsziel referenzieren, das im Rückgriff auf Dehnbostel (2007) in der Entwicklung einer reflexiven

Handlungsfähigkeit besteht, sodass sich eine verbindende Zielsetzung identifizieren lässt (S. 51 und siehe Abbildung 20). Eine solche reflexive Handlungsfähigkeit wird als das „Handlungsvermögen [eines Mitarbeitenden dargestellt], das sich aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, der Arbeits- und Lernbedingungen und der individuellen Dispositionen zusammensetzt“ (Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 183). In dieser begrifflichen Konkretisierung werden Entsprechungen zu den von den Befragten genannten Elementen und Bedingungen ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung offenbar, da die Entwicklung einer reflexiven Handlungsfähigkeit auf dieselben Faktoren der Kompetenzentwicklung referenziert. Demzufolge führen die Befragten ebenso den strukturellen Arbeitskontext, sowie den Einfluss ihrer Führungskraft und ihre persönliche Haltung und Bereitschaft als bedingend für ihren Entwicklungsprozess an und machen deutlich, dass sie nicht nur ihre persönlichen Kompetenzen und Kompetenzlücken einschätzen[295], sondern ebenfalls den Arbeitskontext und die Führungskraft im Hinblick auf Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten reflektieren (Dehnbostel, 2005, S. 211; Gillen, 2006, S. 83, S. 87 und siehe Kap. 5.3.3-4). Demzufolge lassen die auf den Mitarbeitenden bezogenen Ergebnisse darauf schließen, dass deren reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse auf das Entwicklungsziel einer reflexiven Handlungsfähigkeit hinweisen, da die Referenz auf eine zweifache Reflexivität (des Selbst[296] und der Bedingungen des Arbeitskontextes[297]) gegeben ist.

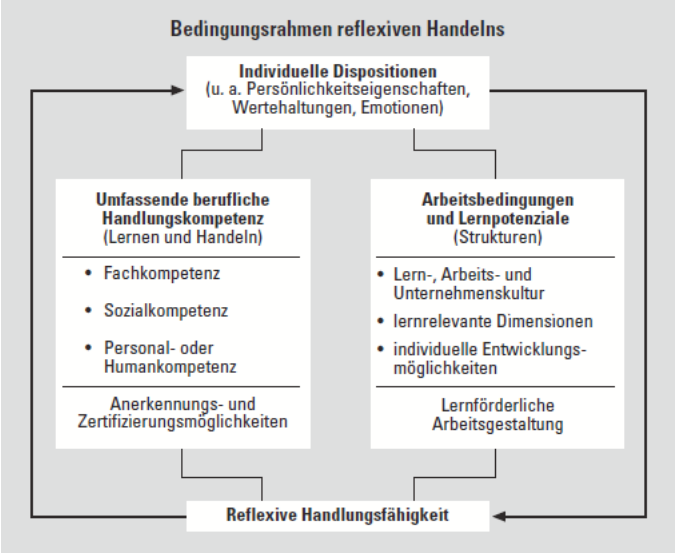
[295] Selbstreflexion trägt dazu bei, Subjektbildungskompetenz zu entwickeln und ist eine Prämisse der Kompetenzentwicklung (Schlüter, 2008, S. 36). Darin offenbaren sich Anknüpfungspunkte zur Subjektivierung, denn Selbstreflexion stützt den Subjektgedanken und impliziert Subjektentwicklung, da diese Lernprozessen vorausgeht, um Situationen zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten und sich seines Potenzials bewusst zu werden (Bender, 2004, S. 253; Dehnbostel, 2003, S. 10; Kleemann et al., 2002, S. 57; Meueler, 2002, S. 59; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 216).

[296] Das greift die bewusste Einschätzung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen auf, um Handlungsabläufe und –alternativen zu hinterfragen und in Beziehung zum eigenen Handlungswissen zu setzen (Dehnbostel, 2005, S. 212).

[297] Diese strukturelle Reflexivität bildet die zweite Komponente der reflexiven Handlungsfähigkeit ab, indem das Arbeitsumfeld und Möglichkeiten für das Arbeits- und Lernhandeln im Fokus stehen (Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87). Den Befragten geht es dabei nicht nur um Chancen, sondern ebenso um abträgliche Faktoren im Arbeitskontext (siehe Kap. 5.3.2, 5.4.1). Auf dieses Risiko weist auch Bender (2009) hin, der zu bedenken gibt, dass die Ausgestaltung des Arbeitsumfeldes bestärken, aber auch demotivieren kann, wenn die Erwartungen nicht erfüllt sind (Kap. 1, S. 3).

Diese ist grundlegend für die Entwicklung einer reflexiven Handlungskompetenz, da die Entstehung individueller Entwicklungsmöglichkeiten oder lernrelevanter Dimensionen der Bewältigung der Arbeit davon bestimmt ist, wie die Lern-, Arbeits- oder Unternehmenskultur mit hineinspielen[298], was auch in den Befragungsergebnissen erkennbar wird. Aus theoriegestützter Perspektive bilden diese beiden Faktoren unter Einbeziehung der individuellen Dispositionen somit einen Bedingungsrahmen reflexiver Handlungsfähigkeit im täglichen Arbeitsvollzug[299], wie die darauffolgende Abbildung veranschaulicht (Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87 und siehe Abbildung 21).

Abbildung 21
Bedingungsrahmen reflexiven Handelns



Anmerkung. Dehnbostel, 2005, S. 211.

[298] Damit nimmt die reflexive Handlungsfähigkeit nicht nur die Betrachtung des Lernenden in den Blick, sondern bindet auch die strukturelle Dimension der Kompetenzentwicklung ein, indem zwischen individuellen Lern- und Handlungsprozessen und betrieblichen Bedingungen und Organisationsstrukturen vermittelt wird (Dehnbostel, 2005, S. 212).
[299] Eine Reflexion des Selbst ist wesentlich, weil so die individuellen Kompetenzen kontinuierlich an den betrieblichen Anforderungen ausgerichtet werden (Dehnbostel, 2003, S. 8; Kleemann et al., 1999, S. 33; Moldaschl, 2002, S. 32; Voß, 2001a, S. 10; Wetzel, 2010, S. 88).

In Anbetracht dieser Kongruenzen lässt sich schlussfolgern, dass die von den Befragten der Mail AG dargelegten Motive und Ziele der Kompetenzentwicklung Parallelen oder Entsprechungen zum Entwicklungsziel der reflexiven Handlungsfähigkeit aufweisen, da sie sich „sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz[300] als auch auf die jeweiligen Arbeits- und Lernbedingungen[301]“ (Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 183) beziehen, d.h. gleichermaßen auf den Lernenden zentrierte sowie auf betrieblich bedingte Faktoren verweisen (Dehnbostel, 2005, S. 211; Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 183). Die Organisation der Kompetenzentwicklung in der Ohm AG steht damit exemplarisch für die Ausgestaltung der betrieblichen Strukturen, da sie Arbeitsbedingungen und Lernpotenziale schafft oder durch die Zuordnung von konkreten Personalentwicklungsmaßnahmen die Ausprägung funktionaler, betrieblich relevanter Kompetenzen oder Fähigkeiten bestätigt, bzw. zertifiziert. Das bedeutet auch, dass die von der Ohm AG definierten funktionalen Entwicklungsziele nicht zwangsläufig mit den persönlichen Entwicklungszielen der Mitarbeitenden zusammenfallen, sondern den Mitarbeitenden bestmöglich für seine gegenwärtige Tätigkeit ausbilden und die Wettbewerbsfähigkeit des betrachteten Konzerns erhalten oder weiter ausbauen sollen, was dazu führt, dass die individuellen Entwicklungsbedarfe den betrieblichen zwangsläufig untergeordnet werden[302] (Bender, 2004, S. 252-253; Dohmen, 1998, S. 126; Egbringhoff et al., 2003, S. 10, S. 42; Erpenbeck, 2001, S. 117; Gillen, 2006, S. 83; Heyse, 2009, S. 438; Kauffeld et al., 2009, S. 2;

[300] Die berufliche Handlungskompetenz wird als „Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz definiert“ (Dehnbostel, 2005, S. 210), wobei die „Humankompetenz“ im betrieblichen Kontext als „Personalkompetenz Erwähnung findet. Kompetenzkonglomerate wie die Lernkompetenz, sind „Teil der drei Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu“ (Dehnbostel, 2005, S. 210). Die berufliche Handlungskompetenz wird somit durch die „Entwicklung von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen“ (Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 182) gefördert.

[301] Für den Mitarbeitenden gilt es als unabdingbar, das Arbeitsumfeld zu reflektieren und Möglichkeiten eines subjektivierenden Arbeitshandelns abzuleiten, aber ebenso Gelegenheiten für daran anknüpfende Lernprozesse zu erkennen (Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87).

[302] So trägt das Kompetenzmanagement dazu bei, das Kompetenzprofil der Mitarbeitenden an die betrieblichen Kompetenzanforderungen anzupassen, sodass die Ohm AG damit einen Beitrag zur (eigentlich) eigenverantwortlich vom subjektivierenden Mitarbeitenden herzustellenden Passung leistet (Bender, 2009, S. 6; Kleemann et al., 1999, S. 2-3, S. 33; Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pelz, 2004, S. 52; Pongratz & Voß, 2003, S. 22, S. 216; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 2.2, 4.1.5, 4.2.3).

Kleemann et al., 1999, S. 32-33; Moldaschl, 2002, S. 59; Pawlowsky et al., 2005, S. 348; Probst et al., 2000, S. 13; Pütter, 2007, S. 1; Rastetter, 2006, S. 182; Reinhardt, 2007, S. 32 Voß, 2003, S. 4-5; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Kap. 4.2.3). Somit veranschaulicht die schematische Darstellung von Dehnbostel (2007) das Spannungsfeld einer eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten bedarfsgerechten Entwicklung im betrieblichen Kontext und macht Möglichkeiten und Grenzen dieses Anspruchs deutlich.

6.1.3 Bilanzierende Gedanken zu den auf die Mitarbeitenden bezogenen Aspekten

In der Rekapitulation der erörterten Gemeinsamkeiten und Differenzen zeigt sich, dass in beiden Fällen wesentliche Kennzeichen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit identifiziert werden, welche ebenso im fachtheoretischen Diskurs aufgegriffen und als zentrale Charakteristika einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit angeführt werden. Demzufolge werden fallübergreifend Merkmale erkannt, die im Rahmen des eingebrachten Vorwissens als grundlegend für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit zu verstehen sind (siehe Kap. 2.1). Als solche wurden eine eigenverantwortliche und selbstorganisierende Arbeitsweise, sowie eine selbstrationalisierende Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitskontext und eine selbstökonomisierende Herangehensweise an die Arbeit identifiziert, weshalb davon ausgehend die betrieblichen Anforderungen an die Bewältigung der Arbeit durch die Mitarbeitenden in der Ohm AG und ebenfalls die persönliche Bewältigung der Arbeitsaufgaben durch die Befragten der Mail AG als Ausdruck einer Subjektivierung der Arbeit aufgefasst werden (siehe Kap. 2.1, 6.1.1.1). So bestätigen die Erkenntnisse der fallübergreifenden Ergebnisanalyse die These von Kleemann (2012), der feststellt, dass die Subjektivierung von Arbeit grundsätzlich im betrieblichen Kontext etabliert ist[303] (S. 8). Zusätzlich verdeutlicht die Reflexion der Erkenntnisse, dass die eigenverantwortliche, sowie bedarfsgerechte Entwicklung von Kompetenzen für die

[303] Die Fallstudie liefert Belege dazu aus zwei konträren Perspektiven, da das im Hinblick auf die betriebliche Aussteuerung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und aus der Perspektive der befragten Mitarbeitenden als „unmittelbar Beteiligte, bzw. Betroffene“ dieses Prozesses untersucht wird.

Mitarbeitenden im Rahmen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit wesentlich ist, sodass fallübergreifend die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit nachgewiesen wird (siehe Kap. 2.2, 4.2.3, 5.1.4, 5.2.1, 6.1.1.2).

Davon ausgehend werden fallbezogen differente Facetten des Kompetenzentwicklungsprozesses offenbar, da aus betrieblicher Sicht ein formales Lernen, aus der Sicht des Mitarbeitenden aber ein informelles und reflexives Lernen als fundamental für eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung erachtet werden. Dazu kommt, dass verschiedene Lerninhalte, Lernziele und -orte damit verknüpft sind, sodass mit dem gemeinsamen Anspruch an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Kompetenzentwicklung andersgeartete Facetten innerhalb des breiten Spektrums betrieblichen Lernens verknüpft werden, die sich pädagogisch begleitet oder unbegleitet in einem jeweils anderen (Lern-)Kontext vollziehen (siehe Kap. 6.1.2.1). So lassen sich die reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesse der Befragten deutlich von den durch die Ohm AG organisierten formalen Lernprozessen abgrenzen.

Dazu kommt, dass zwar in beiden Fällen das Ziel der Kompetenzentwicklung so interpretiert wird, dass es um die Erfüllung des betrieblichen Entwicklungsbedarfs geht, um sicherzustellen, dass die individuelle Arbeitsfähigkeit „wettbewerbsfähig“ und am betrieblichen Bedarf orientiert ist. Trotzdem wird klar, dass sich das nicht als übereinstimmend verstehen lässt, denn während die Ohm AG auf eine prozessgebundene, temporäre und auf funktionale Aspekte reduzierte Kompetenzerhebung und -entwicklung setzt, was zur Folge hat, dass nur wenige, betrieblich selektierte Kompetenzen gezielt entwickeln werden, lassen die Ergebnisse der Mail AG erkennen, dass es den Befragten zwar ebenfalls um die Erhaltung der eigenen Arbeitsfähigkeit geht, jedoch ergeben sich Lerngegenstand und Lernziel aus dem Lernprozess und der damit einhergehenden Reflexion und folgen damit keinen standardisierten oder vorgegebenen Lernpfaden oder Entwicklungszielen, sondern werden vom Mitarbeitenden situationsbezogen gesteuert und gegebenenfalls unbewusst verfolgt (siehe Kap. 5.3.2, 5.4.1). Das bedeutet, dass die Passung zu den betrieblichen Kompetenzanforderungen fallbezogen unterschiedlich hergestellt wird, wobei das Entwicklungsziel der „reflexiven Handlungsfähigkeit“ im Fall der Perspektive der Mitarbeitenden breiter gefasst ist als im betrieblichen

Kontext und in Bezug auf den Bedingungsrahmen der reflexiven Handlungsfähigkeit verdeutlicht, wie groß das Spannungsfeld solcher eigenverantwortlicher und bedarfsgerechter Entwicklungsprozesse im Hinblick auf den betrieblichen Arbeitskontext ist (Dehnbostel, 2005, S. 210 f.; Dehnbostel & Lindemann, 2007, S. 181; Erpenbeck & Heyse, 1996, S. 37; Gillen, 2006, S. 57; Kleemann et al., 1999, S. 32; Wetzel, 2010, S. 88 und siehe Abbildung 21 und Kap. 5.3.1.2).

6.2 Die Rolle der Führungskraft im Hinblick auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit

In einem zweiten Schritt werden jene Faktoren einer fallübergreifenden Ergebnisanalyse unterzogen, die Aufschluss über die Rolle des betrieblichen Arbeitskontextes und der Führungskraft bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit geben. Eine solche integrierte Betrachtung wird als zielführend angesehen, da bereits die fallbezogenen Analysen herausgestellt haben, dass die Führungskraft als Teil des betrieblichen Arbeitskontextes und damit als ausführende Instanz der betrieblichen Strukturen und Prozesse identifiziert wurde, sodass es in der fallübergreifenden Ergebnisanalyse nicht als sinnvoll erachtet wird, die Führungskraft herausgelöst davon zu betrachten[304] (siehe Kap. 4.2.4, 4.3.2, 5.3.4, 5.4.2). Im Zuge dessen werden drei fallübergreifende Kongruenzen identifiziert (siehe Kap. 6.2.1.1-3), während die unterschiedliche Rolle und Funktion der Führungskraft bei der Kompetenzentwicklung als Differenz angeführt wird (siehe Kap. 6.2.2).

6.2.1 Die Führungskraft nimmt eine zentrale Rolle ein (fallübergreifende Kongruenzen)

In beiden Fällen nimmt die Führungskraft eine Schlüsselrolle ein, da sie an wesentlichen Aspekten der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einen bedeutenden Anteil hat, der sowohl darin besteht, ein subjektivierendes Arbeitshandeln zu fördern und zu unterstützen (siehe Kap. 6.2.1.2)

[304] Mit diesem erweiterten Fokus werden die sozial erzeugten Momente der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fallübergreifend zum Gegenstand der Analyse gemacht (Kleemann et al., 2002, S. 56 und siehe Kap. 2).

als auch es an die Mitarbeitenden zu adressieren und damit Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit konkret einzufordern (siehe Kap. 6.2.1.1). Dazu kommt die fallübergreifende Erkenntnis, dass die Führungskraft an der Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden unmittelbar beteiligt ist, sodass sie auch eine wichtige Rolle bei der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung der Arbeit spielt (siehe Kap. 6.2.1.3).

Die Führungskraft fordert ein subjektivierendes Arbeitshandeln von ihren Mitarbeitenden ein und schafft gleichzeitig die Voraussetzungen dafür

Die erste fallübergreifende Übereinstimmung besteht darin, dass die Führungskraft im Rahmen ihres Führungshandelns und ihrer Verantwortung eine zentrale Rolle bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit ihrer Mitarbeitenden einnimmt, indem sie diese in beiden Fällen einfordert und implementiert, sowie informell vorlebt und dazu die Voraussetzungen in der täglichen Bewältigung der Arbeit schafft (siehe Kap. 4.2.4, 4.3.2, 5.3.4, 5.4.2). Das erfolgt in beiden Fällen auf unterschiedlichen Ebenen, da einerseits Faktoren darunterfallen, die der Führungskraft aufgrund ihrer Funktion betrieblich übertragen werden und andererseits auch das informelle Führungshandeln und -verhalten eine Rolle spielt, das ungesteuert und ungeplant im Rahmen der täglichen Bewältigung der Arbeit stattfindet, sodass mehrere Dimensionen eines „Einforderns", bzw. „Vermittelns" dieses betrieblichen Anspruches im fallübergreifenden Vergleich zutage treten, die nachfolgend im Detail erläutert werden (siehe Kap. 4.2.4, 4.3, 5.3.4).

Die Führungskraft adressiert den Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit und lebt ihn vor

Die betriebliche Perspektive liefert zahlreiche Erkenntnisse über die vom Konzern definierten Prozesse und benannten Verantwortlichen im Arbeitskontext. Demnach hat die Führungskraft in der Ohm AG die (Führungs-)Verantwortung für die Einlösung des konzerneigenen Leitbildes von einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit inne, indem sie für die Einlösung eines solchen Leitbildes zu sorgen hat und als erste Ansprechpartnerin für den Mitarbeitenden gilt. Das ist nicht unvermutet,

denn „Mitarbeiterführung transportiert [fortwährend] die Organisationsziele zu den Mitarbeitenden des Unternehmens“ (Pielorz, 2009, S. 61). Dementsprechend wird der Führungskraft vom Konzern die Verantwortung dafür übertragen, die betriebliche Zielsetzung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit auf verschiedenen Ebenen des betrieblichen Alltags zu kommunizieren, sowie sie um-, und durchzusetzen (siehe Kap. 4.1.1, 4.2.4). Damit trägt sie in ihrer Rolle als „Strukturgeber des Unternehmens“ (Nickel, 2008, S. 4804) im Fall der Ohm AG nicht nur eine allgemein geltende Führungsverantwortung für ihren Mitarbeitenden und steuert seine Arbeitsinhalte aus, sondern organisiert gleichermaßen die Subjektivierung seiner Arbeit, indem sie zur Verfügung stehende Strategien und Prozesse dahingehend nutzt und umsetzt (Malik, 2000, S. 202; Neuberger, 1976, S. 11-15; Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S. 14; Richter, 1996, S. 70; Wiedemann, 1996, S. 19 und siehe Kap. 2.3, 4.1.3-4).

Diese zentrale Rolle der Führungskraft ist insofern aufschlussreich, da die Ohm AG gleichzeitig anerkennt, dass sich ein subjektivierendes Arbeitshandeln der Anordnung oder Anweisung durch Andere entzieht und somit eigentlich nur vom Mitarbeitenden selbst ausgehen kann (siehe Kap. 4.1.1-2, 4.2.4). Dennoch hat die Führungskraft zur Erfüllung dieses Ziels konkrete Aufgaben oder Verantwortlichkeiten inne, die aber ausdrücklich nicht im Anweisen oder Vorgeben einer solchen Arbeitsweise bestehen, sondern so beschaffen sind, dass die Führungskraft ihren Einfluss (im Zuge einer werteorientierten Führung) so einsetzt, dass ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Handeln als „Unternehmer in eigener Sache“ zu einem selbstverständlichen Bestandteil ihres täglichen Arbeitshandelns und damit schließlich zu einem Bestandteil der gelebten Unternehmenskultur avancieren (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57 und siehe Kap. 4.1.1-2, 4.2.1). Dazu gehört auch, dass sich die Führungskraft im Diskurs mit dem Mitarbeitenden über diesen Anspruch und dessen Bedeutung, sowie Grenzen und Spielräume in der individuellen Bewältigung der Arbeit auseinandersetzt (siehe Kap. 4.2.1, 4.2.4). Zu dieser informellen Ebene des Führungshandelns liefert die „werteorientierte Führung“ einen Handlungsleitfaden, der die alltägliche Umsetzung näher beschreibt, wobei die Ohm AG zu einem großen Teil auf die der Führungskraft zugeschriebene Vorbildrolle setzt, durch welche sie die „Ohm-Werte“ glaubwürdig vorlebt (siehe Kap. 4.1.2). Gerade die Bedeutung

dieses handlungsleitenden Effekts des Führungshandelns ist fallübergreifend erkennbar, da auch die Befragten in der Mail AG das Handeln und Verhalten ihrer Führungskraft als einflussnehmend auf ihre persönliche Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit anführen und somit die Vorbildrolle der Führungskraft im Hinblick auf konkrete Facetten der Subjektivierung bestätigen. Diese Facetten betreffen etwa das Einbringen von rationalisierenden Ideen oder die Optimierung von betrieblichen Prozessen oder Abläufen. Die Analyseperspektive zeigt dabei auf, dass die Befragten eben solche Situationen der täglichen Arbeit reflektieren, in denen Möglichkeiten und Grenzen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit mit der Führungskraft ausgehandelt werden, sodass auch im Fall der Mail AG unmittelbare Auswirkungen des Handelns und Verhaltens der Führungskraft auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit der Befragten nachgewiesen werden[305] (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.1, 5.3.2, 5.3.4).

Bilanzierend lässt sich somit feststellen, dass die fallübergreifenden Erkenntnisse die wissenschaftliche Debatte zur Rolle der Führungskraft dahingehend erweitern, da die Führungskraft in der führungswissenschaftlichen Diskussion im Allgemeinen als Vorbild gilt (Altschuh & Schultz-Gambard, 1993, S. 4; Birker, 1997, S. 16; Bisani, 1983, S. 24; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Nolden et al., 2008, S. 378; Neuberger, 1976, S. 11; Oppermann-Weber, 2001, S. 14-15; Richter, 1996, S. 70; Wiedemann, 1996, S. 19). Es wird ersichtlich, dass sich die Vorbildwirkung im untersuchten Fall ausdrücklich auch auf Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit oder die individuelle Bereitschaft der Mitarbeitenden dazu bezieht. Als wesentliche Bedingung hat sich dazu die Glaubwürdigkeit im Hinblick auf die Einlösung der betrieblichen Ziele herausgestellt, da diese entscheidend ist, inwiefern die Befragten die zukünftige subjektivierende Ausgestaltung ihres Arbeitshandelns bewusst organisieren und aussteuern, wobei sich das förderlich oder hemmend äußern kann, wenn diese nicht gegeben ist (siehe Kap. 5.2.1-2, 5.3.1-2, 5.3.4). Insofern erweitern die fallbezogenen Erkenntnisse der Fallanalyse der Mail AG die Erkenntnisse zur Verantwortung der Führungskraft der Ohm AG

[305] So ist aufschlussreich, dass die Befragten ihr Handeln an ihren Erwartungen an ihre Führungskraft ausrichten und dabei insbesondere ihre persönliche Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln vom Handeln und Verhalten ihrer Führungskraft abhängig machen (siehe Kap. 5.1.3).

zur Einforderung und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, da diese aus der Perspektive der Mitarbeitenden nur erfolgreich ist, wenn ihnen dieser Anspruch auch glaubwürdig von ihrer Führungskraft vorgelebt wird. Das bildet im Hinblick auf die Forschungsfrage zur Rolle der Führungskraft einen aufschlussreichen Ansatzpunkt für weitere Forschungsbestrebungen, denn der aufgedeckte Zusammenhang zwischen der formellen Dimension der betrieblich delegierten Zielsetzung der Implementierung eines subjektivierenden Arbeitshandelns einerseits und der informellen sowie handlungsleitenden Dimension des täglichen Führungshandelns und -verhaltens andererseits unterlegt die Komplexität und Vielschichtigkeit der Verantwortung der Führungskraft. Daher bietet es sich an, diese Erkenntnisse als Ausgangspunkt für weitere Forschungsbemühungen zu nutzen, um diese Relation weiterführend zu ergründen und zu validieren.

Die Führungskraft schafft Grundlagen und Ressourcen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit

Eine weitere Übereinstimmung besteht darin, dass die Führungskraft die Basis für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit schafft, indem sie ihren Mitarbeitenden (im Rahmen ihrer Führungsrolle und -verantwortung) die erforderlichen Ressourcen bereitstellt, bzw. aufgrund ihrer Führungsverantwortung darüber verfügt. So schafft die Führungskraft im Rahmen der ihr obliegenden Organisation der Arbeit ebenso strukturelle Voraussetzungen für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit (siehe Kap. 4.1.2, 4.2.1, 5.3.3-4).

Diese Voraussetzungen ergeben sich aus der Anforderung an die Führungskraft, erweiterte Handlungsfreiräume an die Mitarbeitenden zu delegieren und ein freies Arbeitsumfeld zu ermöglichen, da auf diese Weise ein eigenverantwortliches Handeln erst möglich gemacht wird, welches im Rahmen des eingebrachten Vorwissens bereits als Charakteristikum einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit skizziert wurde (siehe Kap. 2.1). So erachten es die Befragten der Mail AG als unbedingt notwendig, erweiterte Freiräume von ihrer Führungskraft übertragen zu

bekommen[306], genauso wie die Ohm AG eine solche Delegation im Rahmen des konzerneigenen Führungsmodells und des betrieblichen Wertemodells (repräsentiert im Wert „verantwortungsvoll“) als Führungsaufgabe verankert (siehe Kap. 4.1.2-4, 5.1.3-4, 5.2.1, 5.3.1, 5.3.4). Darüber hinaus ist es an der Führungskraft, über die Verteilung der Arbeitszeit der Mitarbeitenden (mit) zu bestimmen, sodass es an ihr liegt, ob die Befragten die Möglichkeit haben, ihre Arbeitszeit für Momente des Erfahrungsaustausches und der Zusammenarbeit zu nutzen, ohne unmittelbar eine Lösung offener Arbeitsaufgaben anzustreben[307]. Die Verteilung der Arbeitsaufgaben zählt ebenfalls dazu, denn (nur) durch inhaltliche Überschneidungen entstehen erst gemeinsame Berührungspunkte mit den Kollegen, welche die Befragten als bedingend für das Zustandekommen von Zusammenarbeit ansehen (siehe Kap. 5.3.2.2). Zusammenarbeit wird im Rückgriff auf das eingebrachte Vorwissen ebenfalls als wesentliches Merkmal für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit erachtet und ist damit auch ein Faktor der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung (siehe Kap. 2.2-3). Da die Verfügung und Zuweisung der Arbeitszeit und die Verteilung der Arbeitsaufgaben im Allgemeinen der Organisation der Arbeit unterliegen, verdeutlicht das die maßgebliche Rolle der Führungskraft bei der Bereitstellung und Schaffung der für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit erforderlichen Ressourcen und Bedingungen in den untersuchten Fällen (siehe Kap. 4.1.2, 5.3.1, 5.3.3). Somit zeigen die Ergebnisse klar auf, dass die Führungskraft durch die Organisation der Arbeit zwangsläufig die Subjektivierung der Arbeit organisiert, indem sie strukturelle und organisatorische Grundlagen schafft, die es dem Mitarbeitenden (erst) ermöglichen, sich eigenverantwortlich und selbstgesteuert in die Arbeit einzubringen, sich in selbstrationalisierender Weise mit dem Arbeitskontext auseinanderzusetzen und im Rahmen kollaborativer Strukturen Wissen und Erfahrungen auszutauschen. Damit agiert die Führungskraft als Wegbereitende der Subjektivierung von Arbeit im betrieblichen Kontext.

[306] Gerade die Analyse der mitarbeiterbezogenen Perspektive hat die Bedeutung solcher Handlungsfreiräume für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit für die Befragten belegt (siehe Kap. 5.3.1, 5.4.3, 6.1.1).

[307] Dazu kommt, dass die Führungskraft im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens ihren Mitarbeitenden ausreichend Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen hat, damit sie ihre Ideen entwickeln und umsetzen können (siehe Kap. 4.1.4, 4.2.2).

Das erweitert die theoriegestützten Erkenntnisse, da bspw. gerade das eigenverantwortliche Handeln aus der Sicht der Fachautoren als essentiell für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit dargestellt wird, jedoch wird dabei die Relation zur Führungskraft und der Übertragung dieser Freiräume nicht explizit aufgegriffen (Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Franken, 2004, S. 12-13 Glißmann, 2002, S. 247; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Kleemann et al., 2002, S. 62, S. 67; Krömmelbein, 2004, S. 28; Lohr, 2003, S. 515; Moldaschl, 2002, S. 32; Rastetter, 2006, S. 183; Steiger, 1999, S. 28; von Rosenstiel, 2014a, S. 10-11; Voß, 2001a, S. 8; Voß, 2003, S. 2, S. 4 und siehe Kap. 2, 5.3.2, 5.4.3).

Die Führungskraft nimmt Einfluss auf die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit

Die zweite fallübergreifende Kongruenz besteht darin, dass die Führungskraft die Bereitschaft der Mitarbeitenden zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln auf formeller und informeller Ebene beeinflusst (siehe Kap. 4.2.1-2, 5.3.1). Dieser Zusammenhang ist insofern aufschlussreich, da im Rahmen des eingebrachten Vorwissens skizziert wurde, dass die Subjektivierung von Arbeit von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus als zweckbedingter Bewältigungsmechanismus gilt, der durch gewandelte Arbeitsbedingungen ausgelöst wird (siehe Kap. 4.1.1, 4.2.1, 5.3.1, 5.4.1). Davon ausgehend stellt die Subjektivierung von Arbeit eine Bedingung dar, um die Anforderungen an die Bewältigung der Arbeit überhaupt erfüllen zu können (Kleemann et al., 2002, S. 62; Kühl, 2000, S. 115; Lohr, 2003, S. 511; Moldaschl, 2002, S. 32; Voß, 2001a, S. 8 und siehe Kap. 2.3). Die fallübergreifende Reflexion liefert in dieser Hinsicht ergänzende Erkenntnisse, da sich zeigt, dass die Führungskraft aus beiden Analyseperspektiven auf die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit Einfluss nimmt. Aus der betrieblichen Perspektive, die hauptsächlich formelle, bzw. betrieblich übertragene Aspekte des Führungshandelns in den Blick nimmt, fördert die Führungskraft diese, indem sie die zu diesem Zweck implementierten Prozesse ausführt, indem sie die Mitarbeitenden darin zu motiviert, sich daran zu beteiligen, auch wenn die Wirksamkeit, bzw. der erwartete Effekt dieser Prozesse auf die individuelle Herausbildung von Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit im Rahmen der fallbezogenen Analyse kritisch diskutiert

worden ist[308] (siehe Kap. 4.2.2-4, 4.3). In Ergänzung dazu offenbaren die Ergebnisse aus der Perspektive der Mitarbeitenden eine zusätzliche Dimension, indem die Befragten ihre Bereitwilligkeit zu Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit von ihrer persönlichen Reflexion des Handelns und Verhaltens ihrer Führungskraft im Arbeitsalltag abhängig machen. Somit ist es aus dieser Analyseperspektive entscheidend für die Ausprägung der Bereitwilligkeit, wie die Führungskraft etwa im Alltag mit von ihnen eingebrachten Vorschlägen oder Ideen umgeht und ob sie die Mitarbeitenden als Ideengeber an der Umsetzung beteiligt und damit glaubhaft Facetten einer subjektivierenden Arbeit vorlebt und einfordert (siehe Kap. 5.3.1, 5.4.1). Folglich erstreckt sich der offengelegte Einfluss der Führungskraft auf die Bereitschaft der Mitarbeitenden zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln auf eine formelle (prozessgebundene) und eine informelle Ebene des Führungshandelns (siehe Kap. 4.2.1-4, 5.3.1).

Die Führungskraft ist am Kompetenzentwicklungsprozess des Mitarbeitenden unmittelbar beteiligt und spielt darin eine aktive Rolle

Eine weitere, fallübergreifende Übereinstimmung besteht darin, dass die Führungskraft die Mitarbeitenden in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt. Das ist aufschlussreich, da die (bedarfsgerechte) Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Potenzialen im Rahmen der Erläuterung des eingebrachten Vorwissens bereits als Kernaspekt der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit dargestellt wurde. Das heißt, dass die Führungskraft einen wesentlichen Beitrag leistet, damit der Mitarbeitende über die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen für eine Subjektivierung seiner Arbeit verfügt (siehe Kap. 2.2, 4.1.5, 4.2.4, 4.3.2, 5.1.3, 5.2.1, 5.3.4, 5.4.2). Dieser Beitrag besteht fallübergreifend darin, dass sie fortwährend und umfassend die Entwicklung der Kompetenzen ihrer

[308] Das lässt sich mit der Erkenntnis belegen, dass die „Diversity Initiative" die Mitarbeitenden zu einer Reflexion ihrer Denkweisen, Erfahrungen oder Kompetenzen anregt, was dazu führen soll, dass sie sich in die Arbeit einbringen, ihr Potenzial entfalten und es so der betrieblichen Verwertung zuführen, auch wenn das aufgrund der geringen Anzahl an Mitarbeitenden selektiv ist (Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 216 und siehe Kap. 4.2.2). Das Vorschlagswesen trägt dazu auch bei, indem es die Entwicklung von Ideen durch ein Prämierungssystem anregt, auch wenn die Wirksamkeit eines solchen „Belohnungssystems" kritisch diskutiert wird (siehe Kap. 4.1.4, 4.2.2).

Mitarbeitenden in nahezu allen Phasen des Entwicklungsprozesses begleitet, fördert, systematisiert oder strukturiert und im Zuge dessen diverse Funktionen und Rollen (etwa als Unterstützung, Feedbackgeber, Ermöglichende, Coach oder „Enabler") einnimmt. So wird ihr etwa die Verantwortung dafür übertragen, die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden einzuschätzen und diese im Rahmen formeller Prozesse in der Ohm AG oder im Rahmen informeller Gelegenheiten an die Befragten zu spiegeln. Das äußert sich aus der Perspektive der Mail AG im Anspruch der Befragten an eine Reflexion ihrer Kompetenzen in der täglichen Bewältigung ihrer Arbeit. Aus Konzernsicht zeigt sich das in der ihr zugewiesenen Verantwortung für den Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozess, deren Bestandteil eine Evaluation der Kompetenzen nach einem betrieblichen Standard, bzw. Kompetenzprofil ist (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3, 4.3, 5.1.3, 5.4.3, 6.2.2). Als weiterer Ansatzpunkt lässt sich anführen, dass die Führungskraft in beiden Fällen an der Festlegung der Lerninhalte beteiligt ist, denn während sie im Rahmen der täglichen Auseinandersetzung mit den Mitarbeitenden der Mail AG deren persönliche Bewältigung der Arbeit reflektiert und im Zuge dessen dazu beiträgt, Lerninhalte und Lernergebnisse bewusstseinsfähig zu machen, ist sie in der Ohm AG für die gemeinsam mit dem Mitarbeitenden vorgenommene Auswahl und Bestimmung der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen des Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozesses verantwortlich[309] (siehe Kap. 4.1.2-5, 4.2.3, 4.3, 5.1.3, 5.4.3). Das ist dahingehend aufschlussreich, da es bei der Förderung der Entwicklung in der fallübergreifenden Betrachtung nicht nur um die Ausführung formell übertragener Führungsaufgaben oder -verantwortlichkeiten geht, sondern ebenfalls um eine Förderung der Entwicklung, die im täglichen Führungshandeln (und damit abseits von formalen Personalentwicklungsprozessen oder standardisierten Kompetenzassessments) stattfindet. Damit rückt ergänzend zur „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" ein Führungshandeln und -verhalten in den Mittelpunkt, welches im operativen Tagesgeschäft stattfindet und so keinen unmittelbaren Entwicklungsbezug aufweist, was dazu führt, dass der „Lernort Arbeitsplatz" und die Förderung erfahrungsgestützter und reflexiver Lernprozesse an

[309] Die Personalentwicklung erwähnt nur der Befragte Herbst, wobei sie für ihn eine untergeordnete Bedeutung hat, weshalb es nicht als fallübergreifende Kongruenz eingeschätzt wird (siehe Kap. 5.4.3.2).

Bedeutung gewinnen (Böhle, 2015, S. 36; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 8; Heidling et al., 2004, S. 201; Molzberger, 2008, S. 10). Infolgedessen ist die Führungskraft in beiden Fällen darin involviert, gemeinsam mit dem Mitarbeitenden Erfahrungen und Inhalte zu identifizieren, welche für deren Kompetenzentwicklungsprozess von Bedeutung sind, wobei das prozessgestützt (im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung) und ebenso informell am „Lernort Arbeitsplatz" stattfindet.

Diese Erkenntnisse erweitern das eingebrachte Vorwissen, denn in der wissenschaftlichen Debatte wird es ausschließlich als dem Mitarbeitenden obliegende Verantwortung dargestellt, die eigenen Fähigkeiten, Potenziale und Wissensbestände anforderungsgerecht zu entwickeln, sodass es sie (allein) sind, die sicherstellen müssen, „daß ihre Fähigkeiten gebraucht, gekauft und effektiv genutzt werden" (Voß, 2003, S. 5) und dafür sorgen, dass diese mit den betrieblichen Anforderungen kontinuierlich abgeglichen und daraufhin entwickelt werden (Pongratz, 2000, Absatz 2; Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Voß, 2001a, S. 8 und siehe Kap. 2.2). Folglich liegt es aus theoriegestützter Perspektive ausschließlich in der Eigenverantwortlichkeit des Mitarbeitenden, seine Kompetenzentwicklung, Weiterbildung und Entwicklung individueller Potenziale voranzutreiben und die Synchronisierung mit den betrieblichen Anforderungen selbst vorzunehmen (Moldaschl, 2002, S. 29). Auf eine aktive Beteiligung oder Unterstützung durch die Führungskraft (oder anderer) wird nicht eingegangen, sodass die fallübergreifenden Erkenntnisse eine neue Dimension offenbaren, die nicht nur weitere Beteiligte am Entwicklungsprozess identifiziert, sondern ebenfalls eine Verknüpfung mit dem betrieblichen Arbeitskontext aufdeckt und damit weiter Aufschluss über die Ausgestaltung und Organisation des „Lernortes Arbeitsplatz" gibt.

6.2.2 Der Beitrag der Führungskraft zur Entwicklung der Kompetenzen ist unterschiedlich (fallübergreifende Differenz)

Dennoch lässt sich im Beitrag der Führungskraft zur bedarfsgerechten Kompetenzentwicklung eine fallübergreifende Differenz darin identifizieren, wie, bzw. auf welche Weise die Führungskraft die Kompetenzentwicklung ihrer Mitarbeitenden fördert (siehe Kap. 6.2.1.3). Das lässt sich damit erklären, dass mit der Analyse der Ohm AG eine Perspektive auf

die Kompetenzentwicklung eingenommen wird, in dem die Führungsaufgabe der Organisation der Entwicklung hauptsächlich im Personalentwicklungsprozess und Kompetenzmanagementprozess aufgehen, sodass die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" darin besteht, ein formales Lernen der Mitarbeitenden zu organisieren, welches im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung erfolgt, wohingegen die Befragten in der Mail AG den von ihnen dargelegten entwicklungsbezogenen Anspruch als reflexiven Kompetenzentwicklungsprozess beschreiben, die pädagogisch unbegleitet und ungesteuert am „Lernort Arbeitsplatz" erfolgen (siehe Kap. 6.1.2.2). Dieser differente Beitrag der Führungskraft wird zunächst fallbezogen erläutert, um die Kontraste im Detail auszuarbeiten.

Aus der Konzernperspektive kann lediglich der prozessgebundene Beitrag der Führungskraft zur Kompetenzentwicklung analysiert werden, der hauptsächlich in der Umsetzung des Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozesses besteht (siehe Kap. 4.2.3, 4.3.2). Bezugnehmend auf diese Prozesse setzt sich die Rolle der Führungskraft aus an sie delegierten Führungsaufgaben zusammen, die mit der Umsetzung dieser Prozesse verknüpft sind, sodass die Führungskraft die standardisiert vorgegebenen Kompetenzanforderungen auf der Grundlage der betrieblichen Kompetenzbeschreibungen gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden einschätzt, abgleicht und somit Kompetenzlücken nach dem betrieblichen Bedarf identifiziert, die durch die Planung und Festlegung von Maßnahmen geschlossen werden (siehe Kap. 4.1.5). Damit ist die Führungsaufgabe der Personalentwicklung auf die betrieblich organisierte Erhebung von funktionalen Kompetenzanforderungen reduziert und findet nur in einem vorgegebenen Zeitraum statt[310] (siehe Kap. 4.1.5). Ein solche betriebliche Organisation der Entwicklung hat zum Ziel, die Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz der Mitarbeitenden mithilfe von Konzepten, Maßnahmen und Instrumenten zu steuern, indem sie systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden (Arnold, 2001e, S. 252; Becker, 2013, S. 5; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17; Wunderer, 2011, S. 354). Infolgedessen ist es die Führungskraft, welche die Synchronisierung der Kompetenzen der

[310] Die Ergebnisse dieser Evaluation fließen in den Personalentwicklungsprozess ein, den die Führungskraft leitet, sodass auf der Grundlage der identifizierten Kompetenzlücken durch die Auswahl und Genehmigung von spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen die Kompetenzlücken geschlossen werden (siehe Kap. 4.2.3).

Mitarbeitenden mit den Kompetenzanforderungen der Ohm AG gewährleistet und damit eine bedarfsgerechte Entwicklung initiiert[311]. Am Entwicklungsprozess selbst ist sie hingegen nicht unmittelbar beteiligt, da ihre Aufgabe zumeist in der Zuweisung und Bewilligung von betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen besteht.

Im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse aus der Sicht der Mitarbeitenden, dass sich die Rolle und Verantwortung der Führungskraft bei der Entwicklung von Kompetenzen unterschiedlich gestaltet, da sie in einen erfahrungsgestützten Lernprozess im Rahmen der täglichen Bewältigung der Arbeit eingebunden ist und damit als Begleitende, sowie Ermöglichende von arbeitsintegrierten, erfahrungsgestützten Lernprozessen für die Befragten gilt. Diese Rolle lässt sich mit unterschiedlichen Aufgaben oder Verantwortlichkeiten belegen, welche die Befragten ihrer Führungskraft zuweisen oder zuschreiben. Eine wesentliche Anforderung besteht etwa darin, die persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Befragten in der Bewältigung der Arbeit zu reflektieren, was aber nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfindet oder auf funktionale Aspekte beschränkt bleibt, sondern umfassend und kontinuierlich erfolgt. Damit werden persönliche genauso wie berufliche Facetten zum Gegenstand der Reflexion gemacht und der Mitarbeitende wird als „Subjekt" reflektiert, da seine Persönlichkeitseigenschaften, die private Lebenssituation oder die persönlichen Erfahrungen, sowie Gefühle und einzelnen Facetten der beruflichen Handlungskompetenz[312] eingeschätzt werden (siehe Kap. 5.3.4.2). Auf diese Weise bildet die Führungskraft eine zweite Instanz, welche die individuellen Dispositionen des Mitarbeitenden, ebenso wie die verschiedenen Facetten seiner beruflichen Handlungskompetenz im Zuge der Begleitung im täglichen „Lern-" und „Arbeitshandeln" reflektiert und ihre persönlichen Einschätzungen dazu an

[311] Die Fallanalyse bei der Ohm AG hat deutlich gemacht, dass die Führungsaufgabe der Personalentwicklung einen Anknüpfungspunkt zur betrieblichen Organisation der Subjektivierung der Arbeit aufweist, da die Personalentwicklung durch die Kopplung mit dem Kompetenzmanagement zur Einlösung des Leitbildes vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache" beiträgt (siehe Kap. 4.2.3, 4.3.2).

[312] Darin findet sich eine inhaltliche Verknüpfung zur Prämisse der Subjektivierung von Arbeit, denn die Reflexion der individuellen Dispositionen entspricht der Reflexion persönlicher Werte, Emotionen oder Eigenschaften, welche eine wesentliche Grundlage der betrieblichen Verwertung der Subjektivierung bilden (Kleemann et al., 2002, S. 57; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14; Pongratz & Voß, 2003, S. 216).

die Mitarbeitenden zurückspiegelt, sodass die Selbststeuerungsfähigkeiten des Mitarbeitenden durch die Führungskraft gefördert werden [313] (Bender, 2009, S. 6; Dehnbostel, 2003, S. 7-9; Dehnbostel, 2005, S. 211). Das ist eine klare Divergenz zur Ohm AG, da die Befragten der Mail AG eine umfassende, kontinuierliche und einzelfallbezogene Einschätzung ihrer Kompetenzen durch die Führungskraft einfordern, während die Führungsaufgabe der Personalentwicklung in einer standardisierten und prozessgebundenen Einschätzung weniger vorgegebener Kompetenzen besteht, welche die Führungskraft anhand eines definierten Schemas und zu einem festgelegten Zeitpunkt im Prozess mit dem Mitarbeitenden durchläuft[314] (siehe Kap. 4.1.5, 4.2.3-4, 5.1.3-4, 5.2.1, 5.3.1).

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass zwar in beiden Fällen die Delegation von Handlungs- und Verantwortungsspielräumen als Anforderung an die Führungskraft ermittelt wird, jedoch zeigen sich Differenzen darin, in welchem Kontext diese Delegation thematisiert wird. Während im Fall der Ohm AG bei der Führungsaufgabe der Delegation kein unmittelbarer Entwicklungsbezug identifiziert wird, da diese (ausschließlich) im Sinne der Übertragung von allgemeinen Arbeitsaufgaben oder Verantwortlichkeiten in die kulturelle Leitlinien eingebracht wird, ist aus der Perspektive der Mitarbeitenden ein solcher Entwicklungsbezug klar zu erkennen, da die Delegation in entwicklungsbezogener Absicht erfolgen und in lernhaltigen[315] Erfahrungen resultieren soll, welche weiterführend reflektierend zu verarbeiten sind (Dehnbostel, 2003, S. 8; Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201 und siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.1, 5.3.1, 5.4.3). Aus pädagogischer Perspektive ist eine solche Verkopplung von der Delegation mit der Entwicklung des Mitarbeitenden unverzichtbar für die Entstehung reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse, denn

[313] Das korrespondiert mit dem Beginn des reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesses, da die Führungskraft die Reflexion von Interessen, Einstellungen und einen reflexiven Umgang mit Emotionen begleitet und ebenfalls selbst vollzieht (siehe Kap. 5.3.4.3, 5.4.2).

[314] So ist die Einschätzung der Kompetenzen durch die Führungskraft ein spezifisches Ereignis, welches zu einem vorgegebenen Zeitpunkt erfolgt und eine Zusammenstellung von Kompetenzen standardisiert, d.h. unabhängig vom Einzelfall beschreibt, wobei das Resultat im Personalentwicklungsprozess weitergeführt wird.

[315] Die Erfahrungen gelten als lernhaltig, da die Befragten betonen, Herausforderungen eigenverantwortlich zu meistern (Gillen, 2006, S. 105). Das lässt sich aus theoriegestützter Sicht damit begründen, da diese Erfahrungen mit dem Erlernen neuen Wissens entstehen und damit die Basis für eine bewusste, kritische Einschätzung und Bewertung von Handlungen bilden (Dehnbostel, 2003, S. 8; Heidling et al., 2004, S. 201).

lernhaltige Erfahrungen bedürfen eines lernhaltigen Probehandelns, da der Mitarbeitende darin Strategien ausprobieren und sich in Kooperation über deren Erfolg austauschen kann, sodass er auf diese Weise zu einem eigenverantwortlichen und unternehmerischen Handeln motiviert wird, im Zuge dessen Kompetenzen freigesetzt werden (Bender, 2009, S. 3; Dehnbostel, 2003, S. 5; Dehnbostel, 2008, S. 6; Oberscheider, 1996, S. 114; Sonntag et al., 2005, S. 71). Des Weiteren ist aus pädagogischer Sichtweise entscheidend, inwiefern die Planung der Delegation an den persönlichen Kompetenzen oder individuellen Situationen ausgerichtet ist, da Erfahrungen, die in von Delegation geprägten Situationen gemacht werden, nur dann einen Lerngehalt aufweisen, wenn die zugewiesenen Arbeitsaufgaben an das Wissen des Mitarbeitenden und seine Erfahrungen geknüpft sind, jedoch auch gleichzeitig einen Problemgehalt aufweisen, der mit gewohnten Handlungsroutinen nicht zu bewältigen ist (Trier, 1999, S. 56). Diese Anforderung stellen ebenso die Befragten (siehe Kap. 5.1.4). Insofern verdeutlicht das die zentrale Rolle der Führungskraft in Bezug auf den Transfer des Gelernten, denn erworbene Kenntnisse können nur dann in die tägliche Arbeit einfließen, wenn sie auch zur Anwendung kommen (können) (Oberscheider, 1996, S. 114; Sandmeier et al, 2018, S. 46; Tonhäuser, 2017, S. 16).

Zudem ist die Führungskraft von Fall zu Fall in verschiedener Weise in den Entwicklungsprozess der Mitarbeitenden eingebunden. Aus der Perspektive der Mitarbeitenden hat sie unmittelbaren Anteil daran, da sie durch ihre Beteiligung an der Bewältigung der Arbeit die Kompetenzen der Befragten der Mail AG im Arbeitshandeln reflektiert und identifiziert, ihre Erfahrungen mit den Befragten teilt und gegebenenfalls in das sonst eigenverantwortlich geprägte Handeln lenkend eingreift (siehe Kap. 5.1.3-4, 5.2.1, 5.3.1, 5.4.3). Demnach ist es für sie wesentlich, dass ihre Führungskraft aktiv an ihrer persönlichen Bewältigung der Arbeit und den daraus hervorgehenden Erfahrungen partizipiert, sodass sie trotz einer Übertragung erweiterter Handlungsfreiräume und einer steigenden Eigenverantwortlichkeit unmittelbar an den arbeitsgebundenen Erfahrungslernprozessen beteiligt ist (siehe Kap. 5.1.4, 5.4.3). Eine solche Anforderung an die Führungskraft wird in der betrieblichen Fallstudie bei der Ohm AG nicht aufgegriffen oder thematisiert.

Ein weiterer Unterschied liegt in der in der Mail AG identifizierten Rolle der Führungskraft im Zuge der Reflexion der täglichen Bewältigung der Arbeit. Demnach übernimmt die Führungskraft die Funktion eines Reflexionspartners, indem sie gemeinsam mit den Befragten deren tägliche Erfahrungen bespricht und sie so darin unterstützt, dass diese Erfahrungen in einen Lernprozess münden können[316]. Insofern liefert die Führungskraft ein „zweites Meinungsbild" (Herr Sommer, Z. 328), welches die persönliche Wahrnehmung der Befragten ergänzt (Bender, 2004, S. 253; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 8). Diese „zweite Meinung" ist aus fachtheoretischer Perspektive auch unbedingt erforderlich für die Entstehung reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse, da persönliche Erfahrungen oder Handlungsroutinen sich erst dann zu einem eigenständigen Wissen entwickeln, wenn sie reflexiv verarbeitet werden, weil nur auf diese Weise informelle Lernprozesse bewusstseinsfähig werden, wobei diese reflexive Verarbeitung nur schwer vom Lernenden allein vollzogen werden kann[317] (Bender, 2004, S. 253; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105; Heidling et al., 2004, S. 201, Molzberger, 2008, S. 10). Eine solche kontinuierliche und informelle Rückmeldung ist jedoch kein expliziter Bestandteil der Führungsaufgabe der Personalentwicklung oder des werteorientierten Führungskonzepts der Ohm AG, da die Ergebnisse nur Aufschluss über die Durchführung der daran gekoppelten Prozesse geben. Lediglich die prozessgesteuerte Reflexion von betrieblich definierten Fähigkeiten und Wissensbeständen zu einem bestimmten Zeitpunkt ist Teil der Führungsaufgabe der Personalentwicklung in der Ohm AG (siehe Kap. 4.2.3, 4.3). Demzufolge ist es zwar in beiden Fällen ein Anspruch an die Führungskraft, die Fähigkeiten, Wissensbestände und Erfahrungen der Mitarbeitenden zu reflektieren, jedoch differieren der Fokus und der Zeitraum.

[316] Demnach wird Reflexion in der theoretischen Debatte als Basis für die Einleitung von geeigneten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen genannt (Egbringhoff et al., 2003, S. 42; Erpenbeck & Weinberg, 2004, S. 74).

[317] Da implizites Lernen aufgrund seiner Unbewusstheit und fehlender Gesetzmäßigkeiten weder rekonstruiert noch verbalisiert werden kann und damit nicht aktiv auszusteuern ist, rücken Erfahrungslernprozesse in dessen Mittelpunkt (Dehnbostel, 2003, S. 5-6; Molzberger, 2008, S. 10). Das liegt deren informellem Charakter zugrunde, die in täglichen Situationen erfahrbar sind, unbewusst ablaufen und nur durch eine reflektierte Verarbeitung verwertet werden (Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5-6; Molzberger, 2008, S. 10).

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Rolle und die Beteiligung der Führungskraft an den Kompetenzentwicklungsprozessen ihrer Mitarbeitenden fallübergreifend unterschiedlich ausfallen. Während sie in der Ohm AG im Wesentlichen den Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozess umsetzt und damit Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung zur Schließung von Kompetenzlücken initiiert, partizipiert sie aus der Mitarbeitendenperspektive umfassend an deren erfahrungsgestützten und arbeitsplatzgebundenen Lernprozessen, da sie mehrere Phasen des Entwicklungsprozesses ermöglicht, mitgestaltet, „miterlebt" und reflektiert (Bender, 2007, S. 2; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 7-9; Gillen, 2006, S. 105; Schüßler, 2008, S. 3, S. 14 und siehe Kap. 5.1.3). Insofern schafft sie Voraussetzungen für den „Lernort Arbeitsplatz" und gestaltet diesen mit.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sie aufgrund ihrer aktiven Beteiligung am Kompetenzentwicklungsprozess im Hinblick auf die Ermöglichung und Reflexion problemhaltiger Erfahrungen eine pädagogische Aufgaben wahrnimmt, denn gemäß dem Verständnis moderner Lerntheorien[318] ist es für die Entstehung eines Lernprozesses nicht nur grundlegend, dass der Lernende mit problemhaltigen Situationen konfrontiert ist, sondern es muss dem Lernenden auch gelingen, durch Reflexion Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herauszufinden, wodurch mögliche Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise diese lernend überwunden werden können, denn erst dann kann ein solches kritisches Ereignis als Lernproblematik erfasst werden (Schüßler, 2008, S. 4). Da die Führungskraft durch die von ihr angestoßene Reflexion aus der Perspektive der Mitarbeitenden dazu beiträgt, solche Lernproblematiken zu identifizieren, bzw. diese bewusstseinsfähig zu machen, lässt sich schlussfolgern, dass sie auch die Lernprozesse am „Lernort Arbeitsplatz" mit gestaltet. Zudem schafft sie im Rahmen der Organisation der Arbeit strukturelle Bedingungen und Voraussetzungen, welche die Befragten im Hinblick auf ihre arbeitsintegrierten und erfahrungsgestützten Lernprozesse [319] anführen

[318] Schüßler (2008) zählt dazu unter anderem expansives Lernen, transformatives Lernen, Deutungslernen, signifikantes Lernen oder Emotionslernen (S. 4).

[319] Das begründen die Befragten damit, dass in einer personell angespannten Situation die Zeitbudgets für nicht-operative Tätigkeiten knapp sind, um sich gemeinsam in neue Themen einzuarbeiten oder sich intensiv mit neuen Technologien zu beschäftigen (siehe Kap. 5.1.2, 5.1.4).

(siehe Kap. 5.3.2, 5.3.4). Dieser Verweis findet sich ebenso in der theoriegestützten Auseinandersetzung zum arbeitsintegrierten Lernen, denn auch in diesem Kontext wird auf die Notwendigkeit von Ressourcen für die Entstehung arbeitsintegrierter Lernprozesse[320] hingewiesen (Bescherer, 2005, S. 30; Böhle, 2015, S. 57-58; Dehnbostel, 2005, S. 211; Elbe, 2015, S. 2-3; Gillen, 2006, S. 83-87; Molzberger, 2008, S. 12; Schnauffer, 2015, S. 2; Trier, 1999, S. 65 und siehe Kap. 5.3.2, 5.4.1). Zudem eröffnet die Führungskraft durch die Ausgestaltung von (Lern- und) Arbeitsbedingungen Lernpotenziale in der Bewältigung der Arbeit und trägt somit dafür Sorge, das Arbeitsumfeld lernförderlich auszugestalten, was gemäß den Ergebnissen zum Beispiel darin besteht, durch die Organisation der Arbeit Lernmöglichkeiten oder Lernhindernisse zu ermöglichen und damit Lernbedingungen im Rahmen der realen Arbeitsbedingungen zu schaffen (Bender, 2004, S. 253, Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87; Trier, 1999, S. 53). Infolgedessen deckt die Analyse der Perspektive der Mitarbeitenden eine zweite Ebene der Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Führungskraft auf, sodass sie sowohl formelle als auch informelle Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Handlungsbezügen fördert und unterstützt und damit einen umfassenden Anteil daran hat, die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung der Arbeit zu unterstützen (Kleemann et al., 2002, S. 55, S. 67-68; Pongratz & Voß, 2003, S. 23; Voß, 2001a, S. 18 und siehe Kap. 2.2).

6.2.3 Bilanzierende Gedanken zur Rolle der Führungskraft

Wie sich zeigt, hat die Führungskraft fallübergreifend eine zentrale Rolle bei der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit inne und leistet diesbezüglich einen wesentlichen Beitrag, um sie im betrieblichen Arbeitskontext zu implementieren und durchzusetzen. Diese Rolle stützt sich auf drei Faktoren, die im Rahmen der fallübergreifenden Ergebnisanalyse identifiziert wurde. So wird der Führungskraft einerseits zugeschrieben,

[320] Böhle (2015) begründet das damit, da systematisches Wissen nur dann durch handlungs- und erfahrungsbezogene Formen des Lernens erweitert wird, wenn der Mitarbeitende einen explorativ-entdeckenden und dialogischen Umgang mit Arbeitsmitteln und Problemstellungen pflegt (S. 57-58). Dafür müssen Lernorte und -gelegenheiten im Arbeitsumfeld sowie strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden (Böhle, 2015, S. 57-58; Trier, 1999, S. 65).

ein subjektivierendes Arbeitshandeln von ihren Mitarbeitenden einzufordern und gleichzeitig die Voraussetzungen dafür zu schaffen (siehe Kap. 6.2.1.1). Darüber hinaus motiviert sie die Mitarbeitenden zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, indem sie im Rahmen formeller Prozesse und im täglichen Führungshandeln und -verhalten Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördert und durch ein glaubhaftes Handeln und Verhalten als Vorbild die Bereitschaft dazu erhöht (siehe Kap. 6.2.1.2). Damit erreicht das Führungshandeln eine kulturelle Dimension, denn es lässt sich als Spiegelbild der betrieblichen Strukturen und Ansprüche verstehen, welches das Handeln und Verhalten der Befragten beeinflusst und damit auch die Arbeits- und Lernkultur in den untersuchten betrieblichen Arbeitsumfeldern kontinuierlich prägt und so dazu beiträgt, diese Ausrichtung im Handeln kulturell zu etablieren (Altschuh & Schultz-Gambard, 1993, S. 4; Baumgarten, 1977, S. 9; Becker, 2009, S. 144-145; Kuhn-Fleuchaus & Bambach, 2008, S. 110; Neuberger, 1976, S. 147; Richter, 1996, S. 70; Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 57-58; von Küchler & Schäffter, 1997, S. 30-32). Schließlich lässt sich auch eine Verknüpfung von der Führungsrolle zur Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden identifizieren, da sie diese in beiden Fällen organisiert oder mitgestaltet, sodass sie einen Anteil an der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung hat (siehe Kap. 6.2.1.3). Das erweitert das eingebrachte Vorwissen, da die Rolle der Führungskraft in der wissenschaftlichen Debatte um die bedingenden Faktoren der betrieblichen Einforderung und Einlösung der Subjektivierung von Arbeit bislang nicht im Fokus der Forschung steht, sodass sich an dieser Stelle eine Verflechtung zwischen den personenbezogenen Faktoren der Subjektivierung der Arbeit und der Führung erkennen lässt (siehe Kap. 2, 2.3).

Infolgedessen wird klar, dass der Beitrag der Führungskraft vielschichtig und komplex ist, da fallübergreifend verschiedene Dimensionen des Führungshandelns und -verhaltens auf unterschiedliche Facetten der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit einwirken. So nimmt die Führungskraft etwa auf einer strukturellen Ebene des Führungshandelns auf die subjektivierende Bewältigung der Arbeit ihrer Mitarbeitenden Einfluss, indem sie im Rahmen der Organisation der Arbeit Grundlagen und

Ressourcen dafür schafft[321]. Damit wird sie als Wegbereitende einer Implementierung der Subjektivierung im betrieblichen Arbeitskontext aufgefasst, die dazu motiviert aber es auch konkret einfordert (siehe Kap. 6.2.1.1-2). Außerdem eröffnet sich eine soziale, bzw. zwischenmenschliche Dimension des Führungshandelns, die sich darauf zurückführen lässt, dass die Führungskraft fallübergreifend Momente einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit fördert, indem sie diese in ihrem täglichen Führungshandeln vorlebt. Demzufolge nimmt sie auf formeller und informeller Ebene Einfluss auf die Bereitschaft der Mitarbeitenden zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln, wobei dieser Einfluss positiv, aber auch negativ ausfallen kann, abhängig davon, ob die Führungskraft ein subjektivierendes Arbeitshandeln glaubwürdig vorlebt oder nicht (siehe Kap. 6.2.1.2). Diese Perspektive wird ergänzt durch die Erkenntnisse zur entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung, die darin bestehen, dass die Führungskraft in beiden Fällen die eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung unterstützt und fördert oder organisiert (siehe Kap. 6.2.1.3).

Trotz dieser fallübergreifend identifizierten Schlüsselrolle der Führungskraft ist es aufschlussreich, dass sich gerade die Ausgestaltung der entwicklungsbezogenen Dimension der Einforderung und Förderung der Subjektivierung unterschiedlich ausdrückt, sodass die Führungskraft einen jeweils differenten Anteil an der Entwicklung der Mitarbeitenden hat (siehe Kap. 6.2.2). Das könnte so erklärt werden, dass aus betrieblicher Perspektive andere Schwerpunkte in der Organisation der Entwicklung gesetzt werden und die Ohm AG auf ein anderes Entwicklungsverständnis referenziert als die Befragten der Mail AG. Damit beschreiben die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ und die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ jeweils andere Zugänge, wie die entwicklungsbezogene Dimension durch die Führungskraft gefördert und eingefordert werden kann. Dennoch deutet die fallübergreifende Analyse darauf hin, dass die unterschiedlichen Anforderungen an die Führungskraft diesbezüglich verzahnt sind oder sich ergänzen, denn sie tragen jeweils einen spezifischen Teil dazu bei, die

[321] Das erfolgt, indem sie ihren Mitarbeitenden den Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln kommuniziert, es durch die Umsetzung der daran geknüpften Prozesse einfordert und anregt und Voraussetzungen dafür schafft, indem sie etwa Zeitkontingente gewährt.

Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden zu fördern, zu organisieren oder zu begleiten oder zu unterstützen. Die aus der Perspektive der Mitarbeitenden hervorgegangene Führungsaufgabe der „reflexiven Kompetenzentwicklung" ist infolgedessen von besonderer Bedeutung, denn sie wird gemäß dem dargelegten Vorwissen in der Subjektivierungsforschung so (noch) nicht aufgegriffen. Daraus lassen sich wiederum neue Forschungsziele für die Subjektivierungsforschung, Führungsforschung und gleichermaßen die Pädagogik ableiten. Dazu kommt, dass die Ergebnisse Bezüge zwischen der Subjektivierung der Arbeit, der Führung und den Bedingungen und Bestandteilen eines reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesses am „Lernort Arbeitsplatz" erkennen lassen.

Davon ausgehend wird klar, dass ihre Rolle im Kontext der Subjektivierung der Arbeit umfangreicher ist als die betrieblich übertragenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten. So rückt bei der Förderung und Einforderung eines subjektivierenden Arbeitshandelns und deren entwicklungsbezogener Dimension die gesamte Bandbreite des Führungshandelns und -verhaltens in den Blickpunkt. Daraus lassen sich Verweise zu dem im voranstehenden Unterkapitel dargelegten Bedingungsrahmen reflexiven Handelns ziehen, der beleuchtet hat, dass die Entstehung reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse nicht nur eine auf den Lernenden bezogene Dimension innehat, sondern gleichermaßen durch das soziale, prozessgebundene oder strukturelle Arbeitsumfeld geprägt und mitbestimmt ist (siehe Kap. 6.1.3). Insofern greifen die fallübergreifenden Erkenntnisse zur Rolle der Führungskraft bei der Förderung der Kompetenzentwicklung mehrere Facetten innerhalb dieses Bedingungsrahmens auf, bzw. konkretisieren diesen weiter, da die Führungskraft in alle der aufgeführten Faktoren dieses Modells mit hineinspielt (siehe Abbildung 21).

Daraus ergeben sich neue Ansatzpunkte für die Führungsforschung, denn im Rahmen dieser zusätzlichen Aufgabe ist die Führungskraft mit neuen und komplexen Anforderungen konfrontiert, die sowohl von der betrieblichen Seite als auch von den Mitarbeitenden an sie gerichtet werden, wobei diese nicht zwangsläufig deckungsgleich sind (siehe Kap. 6.2.2). Eine solche Bündelung von heterogenen Ansprüchen wird unabhängig von der Subjektivierungsfrage in der führungswissenschaftlichen Debatte bereits als grundsätzlich für die Führungsrolle erachtet, da es zur

„Natur der Führung“ gehört, mit Erwartungen von verschiedenen Interessensgruppen umzugehen[322]. Für den fallübergreifenden Vergleich lässt sich jedoch der Schluss ziehen, dass sich eine solche „Sandwich-Position“ der Führungskraft ebenso auf die Führungsaufgabe und -verantwortung bei der Einforderung und Implementierung der Subjektivierung der Arbeit übertragen lässt, da fallübergreifend verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden, die weiterführend empirisch zu erforschen und inhaltlich zu vertiefen wären.

6.3 Resümee zum fallübergreifenden Vergleich

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die fallübergreifende Analyse die Ergebnisse der einzelnen Fallstudien weiter verdichtet hat oder vorhandene Unterschiede deutlich hervorgehoben wurden, sodass ein komplementäres Bild dazu entstanden ist, welches Aufschluss darüber gibt, wie die Subjektivierung der Arbeit betrieblich eingefordert und organisiert wird, wie der Mitarbeitende mit dieser Konfrontation umgeht und welche Rolle die Führungskraft in diesem Zusammenhang spielt. Dazu hat gerade die Analyse der Differenzen inhaltliche Schwerpunkte hervorgebracht, was dazu geführt hat, dass die Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes reduziert werden. Davon ausgehend werden einige in diese Dissertation eingebrachte, theoriegestützte Vorannahmen bestätigt oder es ergeben sich Hinweise auf mögliche Erweiterungen oder Ergänzungen, welche bislang (noch) kein Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses sind. Im Folgenden werden diese Aspekte zusammenfassend dargestellt.

In erster Linie wird klar, dass die auf die Person des Mitarbeitenden bezogenen fallübergreifenden Kongruenzen das eingebrachte theoriegestützte Vorwissen weitgehend bestätigen, da in beiden Fällen die

[322] So wird der Führungskraft etwa eine „Sandwich-Position“ zwischen betrieblichen und mitarbeiterbezogenen Interessen zugeschrieben oder sie befindet sich in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Interessen in einem „Bermuda-Dreieck“, in welchem sie eine Übersetzerfunktion bekleidet, um in einem „Dschungel gegenseitiger Beeinflussungen sowie fließender Interessens- und Oppositionskonstellationen“ (Rieckman, 2000, S. 8) zwischen den verschiedenen Interessensgruppen (einschließlich der eigenen) kontinuierlich zu vermitteln und Kompromisse zu erzielen (Drühe-Wienholt, 2005, S. 24; Oppermann-Weber, 2001, S. 22).

theoriegestützten, konstituierenden Grundlagen, bzw. Voraussetzungen für die Einforderung und Durchsetzung der Subjektivierung von Arbeit aufgegriffen werden (siehe Kap. 6.1.1). Demzufolge sind die fallübergreifenden Erkenntnisse, dass die Bewältigung der Arbeit von einem eigenverantwortlichen Handeln im Rahmen erweiterter Handlungsspielräume, einer (pro-)aktiven Sicherung der Beschäftigung (Selbstökonomisierung) und einem verstärken Einbringen in die Arbeit gekennzeichnet ist und durch eine intensive Zusammenarbeit sowohl einen Mehrwert für die persönliche Entwicklung als auch die Bewältigung der Arbeit generiert. Das wird als Beleg dafür erachtet, dass die Subjektivierung von Arbeit im betrieblichen Arbeitsumfeld etabliert ist (siehe Kap. 6.1.1.1). Außerdem wurden in beiden Fällen entwicklungsbezogene Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit identifiziert, da fallübergreifend eine Verknüpfung zwischen der eigenverantwortlichen und bedarfsgerechten Entwicklung von Kompetenzen und dem Anspruch an die subjektivierende Bewältigung der Arbeit offengelegt wurde (siehe Kap. 6.1.1.2). Somit bekräftigen die Fallstudienergebnisse die im eingebrachten Vorwissen skizzierte, entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung der Arbeit (Kleemann et al., 2002, S. 65-67; Lohr, 2003, S. 516; Pongratz & Voß, 2003, S. 12-13, S. 216; Voß, 2003, S. 5 und siehe Kap. 2.2).

Darüber hinaus hat die fallübergreifende Ergebnisanalyse Erkenntnisse hervorgebracht, die das Vorwissen ergänzen oder anreichern und dabei die Verflechtung zwischen der betrieblichen Organisation und Förderung der Subjektivierung und Facetten der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit weiter ausleuchten. Die auf die Perspektive der Mitarbeitenden bezogene wesentliche Erkenntnis ist, dass die befragten Mitarbeitenden den Anspruch an eine eigenverantwortliche Kompetenzentwicklung zumeist in reflexiven und arbeitsintegrierten Lernprozessen eingelöst sehen, während die betriebliche Organisation der Kompetenzentwicklung im Rahmen prozessgestützter Personalentwicklungsprozesse erfolgt, die ein formales Lernen außerhalb des Arbeitsplatzes zum Ziel hat. Diese verschiedenartigen Formen betrieblichen Lernens unterscheiden sich darin, dass der Mitarbeitende in ungleicher Weise daran partizipiert und sie in unterschiedlichem Ausmaß steuert und ausgestaltet, denn während er im Fall der Ohm AG den betrieblichen Kompetenzanforderungen und Entwicklungswegen gänzlich unterworfen ist, steuern die Befragten der Mail AG ihre Lernprozesse selbst aus und setzen sich eigene Lernziele, was den

im Rahmen des theoretischen Vorwissens skizzierten entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Subjektivierung der Arbeit in einem größeren Maß entspricht (siehe Kap. 2.2-3). Die sich daraus ergebende Zielstellung der Entwicklung einer reflexiven Handlungsfähigkeit untermauert die Einschätzung der befragten Mitarbeitenden, da eine reflexive Handlungsfähigkeit gemäß Gillen (2006) den Mitarbeitenden in die Lage versetzt, auf die betrieblichen Strukturen Einfluss zu nehmen und damit sein betriebliches Arbeitsumfeld zu verändern und aktiv zu gestalten, was ihm einen emanzipatorischen Umgang mit seiner Kompetenzentwicklung ermöglicht (S. 81, S. 87). Insofern wird klar, dass sich die von den Mitarbeitenden skizzierten Lernprozesse von der betrieblichen Organisation der Kompetenzentwicklung bedeutend unterscheiden, jedoch in der Zielstellung den entwicklungsbezogenen Anforderungen an die subjektivierende Bewältigung der Arbeit eher entsprechen (siehe Kap. 2.2-3).

Eine weitere Erkenntnis, welche die theoriegestützten Vorannahmen erweitert, betrifft die analysierte Rolle der Führungskraft, welche als Desiderat der Forschung identifiziert wurde. Die Erkenntnisse dazu beziehen sich einerseits auf die Implementierung, Organisation und Einforderung von Momenten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, wobei die Führungskraft in beiden Fällen eine zentrale Rolle innehat, welche in der Subjektivierungsforschung bislang nicht berücksichtigt wurde. Insofern widerlegt das die in den Fachdiskurs eingebrachte Prognose, durch die Subjektivierung von Arbeit, die mit einer gesteigerten Eigenverantwortung, Selbstrationalisierung und Selbststeuerung einhergeht, eine Loslösung von betrieblichen Strukturen und Abhängigkeiten zu verzeichnen ist, die dazu führt, dass sich die Handlungsspielräume der Mitarbeitenden[323] an die der Führungskräfte angleichen, sodass zwangsläufig die Bedeutung der Führungskraft geschmälert wird oder sie ganz obsolet wird (Bacher, 2000, S. 28; Böhle, 2002, S. 104; Dombois, 1999, S. 17; Greiner, 2004, S. 16; Kleemann et al., 2002, S. 67; Kratzer et al., 2003, S. 38; Krömmelbein, 2004, S. 28; Jürgens & Voß, 2007, S. 6; Meuser, 2004, S. 81; Moldaschl, 2002, S. 32; Pongratz, 2000, Absatz 1; Pongratz & Voß, 2003, S. 23, S. 238; Rastetter, 2006, S. 183; Voß, 2001a, S. 8, S. 11; Voß, 2003, S. 4; Voß & Weiß, 2005, S. 66 und siehe Kap. 2.3). Stattdessen belegen die

[323] etwa in der Arbeits- und Kooperationsgestaltung, der Zeitverwendung und der räumlichen Mobilität

Ergebnisse, dass die Führungskraft in den untersuchten Fällen eine bedeutende Rolle bei der Einforderung und Förderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit innehat, wobei sich das auf unterschiedliche Ebenen und im Hinblick auf verschiedene Aufgaben der Führungskraft bezieht[324]. So sind ihre Verantwortlichkeiten auf der einen Seite auf einer formellen Ebene angesiedelt, indem sie prozessgebundene Führungsaufgaben durchführt und vorantreibt. Dazu gehört ebenfalls, dass sie eine strukturelle Basis für eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit schafft, indem sie durch die Organisation der Arbeit die erforderlichen Voraussetzungen und Ressourcen schafft, bzw. jene Bedingungen im Arbeitskontext herstellt, die als notwendig dafür erachtet werden[325]. Da diese im täglichen Führungshandeln stattfinden und gemäß den Ergebnissen individuell angewendet und ausgelegt werden, eröffnet sich darin eine informelle Ebene des Führungshandelns, die sich auf die Auslegung der betrieblichen Vorgaben oder die Einlösung betrieblicher Anforderungen im Arbeitsalltag beziehen, weshalb gerade das informelle Führungshandeln von den Mitarbeitenden reflektiert wird und insofern handlungsleitend ist.

In Ergänzung dazu hat sich ein Einfluss der Führungskraft auf die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung offenbart, wobei dieser fallübergreifend unterschiedlich ist. So setzt das die Ohm AG anhand der in den betrieblichen Prozessen definierten Führungsaufgaben um, indem sie zu Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit anregt, während die Perspektive der Mitarbeitenden erkennen lässt, dass es für sie darauf ankommt, dass die Führungskraft diese Anforderungen im täglichen Arbeiten (abseits der Prozesse) aufgreift und auf diese Weise glaubwürdig vorlebt. Von Interesse ist dabei, dass ein vorbildliches Verhalten nicht nur die Bereitschaft zu einer subjektivierenden Bewältigung

[324] Aus der Perspektive der Ohm AG wird ihr dazu die (formale) Verantwortung übertragen, den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit zu adressieren und einzufordern. Dem entspricht der eingenommene Blickwinkel der Mitarbeitenden, da die Befragten ihre Führungskraft als Instanz wahrnehmen, die den Anspruch daran (glaubwürdig) vertritt und an die Mitarbeitenden überzeugend vermittelt (siehe Kap. 6.2.1.1).

[325] Als solche Ressourcen wurden in der fallübergreifenden Analyse die (entwicklungsbezogene) Delegation von Handlungsfreiräumen, die freie Verfügbarkeit über die Arbeitszeit und die entwicklungsbezogene Verteilung der Arbeitsaufgaben identifiziert, wobei es nicht nur um die individuelle Betrachtung dieser Faktoren geht, sondern auch Gelegenheiten zu einer kooperativen Arbeitsgestaltung mit hineinspielen (siehe Kap. 6.2.1.1).

der Arbeit fördert, sondern auch, dass ein unzulängliches Verhalten einen abträglichen Effekt auf die Bereitschaft der Befragten hat (siehe Kap. 6.2.1.2). Demzufolge ergänzen die Ergebnisse den gegenwärtigen Forschungsstand, weil sie aufzeigen, dass die Bereitschaft zu einem subjektivierenden Arbeitshandeln nicht nur intrinsischen Faktoren unterliegt, sondern ebenso von außen beeinflusst wird, wobei die Führungskraft als ein solcher äußerer Faktor identifiziert wurde. Diese Erkenntnis bildet ein Forschungsdesiderat ab, das in zukünftigen Forschungsprojekten zu untersuchen ist, um weitere Erkenntnisse darüber zu erlangen, inwiefern die Bereitschaft der Mitarbeitenden von Faktoren des betrieblichen Arbeitsumfeldes und insbesondere dem Handeln und Verhalten der Führungskraft abhängt (siehe Kap. 2.3).

Schließlich wird das dargelegte Vorwissen durch die Erkenntnis erweitert, dass die Führungskraft bei der eigenverantwortlichen und bedarfsgerechten Entwicklung von Kompetenzen eine Schlüsselrolle einnimmt (siehe Kap. 6.2.2). Demnach ist sie nicht nur an der Synchronisierung der betrieblichen Kompetenzanforderungen mit den Kompetenzprofilen jedes Mitarbeitenden beteiligt, was im Rahmen des theoriegestützten Vorwissens als ausschließliche Anforderung an die Mitarbeitenden skizziert wurde, sondern sie ist aus der Perspektive der Mitarbeitenden ebenso eine Lernbegleitende, Unterstützende und Ermöglichende erfahrungsgestützter und arbeitsintegrierter Lernprozesse, sodass sie an nahezu allen Prozessschritten der reflexiven Kompetenzentwicklung partizipiert (siehe Kap. 6.2.2-3). Diese vielschichtige Rolle der Führungskraft lässt sich im Fall der befragten Mitarbeitenden als Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung kategorisieren und erweitert das theoriegestützte Vorwissen, indem klar wird, dass reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse durch die untersuchte betriebliche Organisation der Personalentwicklung nicht erfasst, bzw. abgedeckt werden, sodass sich darin ein blinder Fleck in der betrieblichen Organisation der Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden identifizieren lässt. So gilt es, die reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe in zukünftigen Forschungsprojekten zu bestätigen und weiterführend zu ergründen, da sich davon ausgehend neue Fragen im Hinblick auf die Rolle der Führungskraft und die an sie gerichteten Anforderungen ergeben. Demgemäß wird es etwa als sinnvoll erachtet, zu erforschen, wie diese (betrieblich gesteuerte) Synchronisierung der Kompetenzen mit dem Anspruch an eine eigenverantwortliche

Entwicklung der Kompetenzen der Mitarbeitenden vereinbar ist, bzw. im täglichen Arbeitsumfeld ineinander greift, denn es ist anzunehmen, dass die Führungskraft aufgrund der ihr übertragenen Führungsaufgaben mit neuen Anforderungen konfrontiert ist, da sie (nach wie vor) in der Verantwortung steht, die betrieblichen Entwicklungsanforderungen zu adressieren und umzusetzen, sodass es an der Führungskraft liegt, den Mitarbeitenden von diesen Anforderungen glaubwürdig zu überzeugen und mögliche Widersprüche und Unvereinbarkeiten in der Auseinandersetzung mit ihnen aufzulösen (siehe Kap. 4.2.3, 4.3). Es wird erwartet, dass daraus Widersprüchlichkeiten oder Unvereinbarkeiten hervorgehen, da sich der Mitarbeitende in der Erfüllung der analysierten Personalentwicklungsprozesse den betrieblichen Kompetenzanforderungen, aber auch betrieblich definierten Entwicklungswegen und -zielen möglichst freiwillig unterzuordnen hat[326] und damit nur den Entwicklungsempfehlungen der Führungskraft nachzukommen hat, was jedoch dem Anspruch an eine eigenverantwortliche Entwicklung entgegensteht. Eine derartige einseitige Unterordnung wird von einigen Fachautoren bereits als eine generelle Auswirkung der Subjektivierung angemahnt (Kleemann et al., 2002, S. 56; Lohr, 2003, S. 518; Meueler, 2002, S. 59-60; Rastetter, 2006, S. 182; Voß, 2003, S. 2).

[326] Dieser Fokus auf die Führungsaufgabe der Personalentwicklung macht deutlich, dass die Einlösung der Förderung der Kompetenzentwicklung nur im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklungsprozesse erfolgt, sodass die Entwicklung des Mitarbeitenden in dieser Lesart lediglich diese Führungsaufgabe umfasst (Arnold, 2001e, S. 252; Oberscheider, 1996, S. 56 und siehe Kap. 4.1.2).

7. Bilanzierende Gedanken, Implikationen für Theorie und Praxis und Beantwortung der dritten forschungsleitenden Frage

Nach Abschluss der fallbezogenen und fallübergreifenden Analysen werden im nächsten Schritt die erarbeiteten Teilergebnisse und die fallübergreifenden Ergebnisse dieser Dissertation reflektiert, um daraus pädagogisch fundierte Schlussfolgerungen abzuleiten (siehe Kap. 7.1), sowie Implikationen für Theorie und Praxis zu diskutieren (siehe Kap. 7.2). Eine solche Ergänzung um theoretische Interpretationsperspektiven ist gemäß Ludwig (2005a) unabdingbar, denn Fallstudienergebnisse bleiben „immer vorläufige Ergebnisse, die [auf diese Weise] ... immer wieder neu zu überprüfen und auszudifferenzieren sind" (S. 59). Ergänzend ermöglicht die abgeschlossene Analyse der Ergebnisse die Beantwortung der dritten Forschungsfrage. Diese beschäftigt sich damit, ob die Führungskräfte entsprechend der gewonnenen Erkenntnisse für die ihnen zugeschriebene Rolle durch die Führungskräfteentwicklung ausgebildet werden können. Da diese Fragestellung auf den Ergebnissen dieser Dissertation basiert, wird sie als eine weiterführende Forschungsfrage untersucht (siehe Kap. 2, 7.3).

7.1 Bilanzierende Gedanken

Diese Dissertation untersucht die betriebliche Organisation und Einforderung der Subjektivierung von Arbeit im Hinblick auf die Rolle und den Einfluss der Führungskraft darauf, wobei sowohl die mitarbeiterbezogene Perspektive als auch die betrieblichen Möglichkeiten der Organisation und Einforderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit Gegenstand der Analyse sind. Dementsprechend wurden dieser Arbeit drei forschungsleitende Fragen zugrunde gelegt (siehe Kap. 2):

- *Forschungsleitende Frage 1:* Wie stellt der Betrieb die pädagogisch fundierten Voraussetzungen der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit sicher, sodass der Mitarbeitende diese selbstgesteuert erfüllt? Welche Rolle spielen die Führungskräfte dabei?
- *Forschungsleitende Frage 2:* Wie bewältigen die Mitarbeitenden den betrieblichen Anspruch an eine Subjektivierung der Arbeit

und wie ist die Rolle der Führungskräfte in diesem Zusammenhang?

- *Forschungsleitende Frage 3:* Werden die Führungskräfte auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse für diese Rolle auch ausgebildet?

Die ersten beiden Forschungsfragen wurden anhand der qualitativen Mehrfallstudie durch die Auswahl von zwei kontrastierenden Fällen bearbeitet, welche die betriebliche Perspektive und die Sichtweise der Mitarbeitenden umfassen. Infolgedessen hat die Dissertation Teilergebnisse hervorgebracht, die im fallübergreifenden Vergleich nochmals verdichtet wurden (siehe Kap. 4.3, 5.4, 6.1-2). Da diese Dissertation einen pädagogischen Schwerpunkt einnimmt, werden die erarbeiteten Ergebnisse und Teilergebnisse unter diesem Gesichtspunkt analysiert und reflektiert.

Als Teilergebnisse, die Aufschluss über die Organisation und Einforderung einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit geben, wurden Strukturen und Prozesse, sowie an die Führungskraft übertragene Verantwortlichkeiten identifiziert, die auf eine Einlösung und Förderung von betrieblich definierten Facetten einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit abzielen[327]. In der Analyse dieser Prozesse und Strukturen wurde die Führungskraft als eine zentrale Rolle erkannt, da sie den Anspruch an ein subjektivierendes Arbeitshandeln an ihre Mitarbeitenden adressiert und durch die Umsetzung für deren Einlösung verantwortlich ist. Von besonderer Bedeutung ist dabei die fallübergreifende Erkenntnis, dass sich diese zentrale Rolle nicht nur in einem formellen Rahmen wie der betrieblich festgelegten Ausgestaltung des Führungshandelns und -verhaltens (durch die werteorientierte Führung), sowie in bestimmten Führungsaufgaben und Verantwortlichkeiten manifestiert, sondern sie wird aus der Analyseperspektive der Mitarbeitenden ebenfalls im täglichen Führungshandeln und -verhalten offenbar, sodass das Führungshandeln für die subjektivierende Bewältigung der Arbeit fallübergreifend leitend ist. Insofern hat die Führungskraft nicht nur eine zentrale, sondern ebenso vielschichtige Rolle bei der Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung inne, da unterschiedliche Dimensionen

[327] indem die Mitarbeitenden dazu motiviert werden oder die Strategie verfolgt wird, eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit als (unternehmens-)kulturelles Handeln zu etablieren

des Führungshandelns, sowie betrieblich definierte und informelle Aufgaben und Facetten des Führungsverhaltens davon betroffen sind. Als herausfordernd wird in diesem Kontext begriffen, dass die Einforderung und Organisation einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit mit unterschiedlichen Verbindlichkeiten für den Mitarbeitenden einhergehen, welche die Führungskraft jeweils zu berücksichtigen hat (siehe Kap. 6.2-3).

Die Teilergebnisse und fallübergreifenden Ergebnisse zur entwicklungsbezogenen Dimension der subjektivierenden Bewältigung der Arbeit bestehen einesteils darin, dass beide Fallstudien die eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung der Kompetenzen als bedingend für die Bewältigung ihrer Arbeit erachten, sodass die im eingebrachten Vorwissen skizzierten entwicklungsbezogenen Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit in der vorliegenden Dissertation belegt werden (siehe Kap. 2.2, 6.1, 6.3). Die konkrete Ausgestaltung dieser entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung von Arbeit stellt sich jedoch fallbezogen unterschiedlich dar und wird infolgedessen unterschiedlich umgesetzt. So ist aufschlussreich, dass im fallübergreifenden Vergleich jeweils andere Formen des betrieblichen Lernens in der Erfüllung dieses Anspruches in den Fokus treten, sodass aus der Sicht der Mitarbeitenden reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse die Grundlage der subjektivierenden Bewältigung ihrer Arbeit darstellen, welche sich zu einem großen Teil selbstgesteuert und im Rahmen kooperativer Prozesse am „Lernort Arbeitsplatz" vollziehen. Das grenzt sich klar von der betrieblichen Organisation der Kompetenzentwicklung in der Ohm AG ab, die die Synchronisierung der betrieblichen Kompetenzanforderungen mit den individuellen Kompetenzen anhand des Kompetenzmanagement- und Personalentwicklungsprozesses standardisiert umsetzt und damit auf ein formales Lernen setzt, bei dem die Gestaltungsspielräume der Mitarbeitenden verhältnismäßig eingeschränkt sind (siehe Kap. 6.3). Insofern zeigt sich in der Einlösung des Anspruchs an eine eigenverantwortliche und bedarfsgerechte Entwicklung von Kompetenzen eine fallübergreifende Differenz, welche von großer Relevanz für die pädagogisch fundierten Forschungsfragen ist.

Weiterführend wird deutlich, dass die Rolle der Führungskraft nicht nur zentral für die betriebliche Einforderung und Organisation einer

subjektivierenden Bewältigung der Arbeit selbst ist, sondern sie hat gleichermaßen einen wesentlichen Anteil an der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung von Arbeit, der sowohl auf formeller als auch informeller Ebene stattfindet. Während die Führungskraft also aus der betrieblichen Perspektive die Synchronisierung des betrieblichen Kompetenzbedarfes mit den Kompetenzen der Mitarbeitenden anhand ihrer Rolle im Kompetenzmanagement und dem Personalentwicklungsprozess durchsetzt, engagiert sie sich aus der Analyseperspektive der Mitarbeitenden bei deren arbeitsintegriertem und erfahrungsgestütztem Lernen und schafft gleichermaßen die strukturellen Voraussetzungen dafür, weshalb die Führungskraft im Rahmen ihrer Aufgaben und Verantwortlichkeiten die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung von Arbeit mitgestaltet und organisiert. Damit wird klar, dass die Führungskraft in Abhängigkeit vom eingenommenen Blickwinkel eine wesentliche aber ebenso verschiedenartige Rolle in Bezug auf die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung einnimmt, die einerseits in der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ und andererseits in der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ besteht (siehe Kap. 6.2).

Bilanzierend hat diese Fallstudie relevante Forschungsergebnisse zu den Merkmalen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit und insbesondere den entwicklungsbezogenen Voraussetzungen geliefert (siehe Kap. 2). Da die Rolle der Führungskraft bei der Einforderung und Förderung der Subjektivierung der Arbeit ein Desiderat der Forschung abbildet, erweitern die Ergebnisse das eingebrachte Vorwissen zur Subjektivierung der Arbeit um eine Ausleuchtung der Führungsrolle in diesem Kontext (siehe Kap. 6.2-3). Vor allem die Ergebnisse zur differenten Organisation und Bewältigung der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung bilden somit eine Ausgangsbasis für pädagogische Implikationen, da die divergierenden Formen betrieblichen Lernens und die damit einhergehende verschiedenartige Aufgabe und Eingebundenheit der Führungskraft Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung des Arbeitskontextes und Konsequenzen für die Führungskraft, bzw. die Führungsrolle zulassen (siehe Kap. 7.2). Diese können sich sowohl auf den empirischen Arbeitskontext richten und somit praktisch begründet sein als auch auf die Führungsforschung bezogen sein und damit wissenschaftlich fundiert sein.

7.2 Bedeutung der Ergebnisse für Theorie und Praxis

In diesem Unterkapitel werden Implikationen für die Organisation der betrieblichen Kompetenzentwicklung, für die Führungskraft in ihrem Rollenverständnis und die Führungsforschung dargelegt. Diese sind von Relevanz für die Theorie und Praxis, da sie Gestaltungshinweise für die Personalentwicklung als Organisatorin der betrieblichen Kompetenzentwicklung und Schlussfolgerungen für die Führungskraft in ihrem Selbstverständnis, ihrer Führungsrolle und der wissenschaftlichen Analyse dessen aufzeigen, sowie die Anschlussfähigkeit dieses Konzeptes an die Erkenntnisse der Führungsforschung kritisch reflektieren (siehe Kap. 7.1.1-2). Anhand dieser Ausführungen sind die ersten Forschungsfragen nicht nur umfassend beantwortet, sondern auch kritisch reflektiert, sodass auf dieser Grundlage die Beantwortung der weiterführenden dritten Forschungsfrage erfolgen kann (siehe Kap. 7.3).

7.2.1 Pädagogische Schlussfolgerungen für die betriebliche Personalentwicklung und die Führungsaufgabe der Personalentwicklung

Die Ergebnisse haben im Hinblick auf die betriebliche Organisation der Kompetenzentwicklung zwei wesentliche Erkenntnisse geliefert. Einerseits hat die subjektivierende Bewältigung in beiden Fällen eine entwicklungsbezogene Dimension, in der sich die betriebliche Ausgestaltung aber von der Perspektive der Mitarbeitenden unterscheidet. Andererseits übernimmt die Führungskraft eine wesentliche Rolle, die sich auf die Subjektivierung von Arbeit und deren entwicklungsbezogene Dimension bezieht, wobei die fallbezogen ermittelten Führungsaufgaben dahingehend differieren, dass die Führungskraft aus betrieblicher Perspektive die Prozesse zur bedarfsgerechten Kompetenzentwicklung umsetzt und fördert, während sie den befragten Mitarbeitenden eine reflexive Entwicklung ihrer Kompetenzen ermöglicht und sie in ihrem arbeitsplatzbezogenen und erfahrungsgestützten Lernprozess begleitet (siehe Kap. 6.1-3). Diese reflexive Kompetenzentwicklung und die Rolle der Führungskraft in diesem Kontext bilden einen blinden Fleck in der betrieblichen Organisation der Kompetenzentwicklung in der Ohm AG, da die betriebliche

Personalentwicklung reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse nicht erfasst oder ausgestaltet.

Davon ausgehend stellt sich die Frage, welche Implikationen sich aufgrund dieser Erkenntnisse zur entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung für die betriebliche Personalentwicklung und die Führungskraft als Durchführende dieses Prozesses ergeben. Die Zielsetzung, Gestaltungsempfehlungen daraus abzuleiten, stellt in dieser Hinsicht eine Herausforderung dar, da im Kontext der fachwissenschaftlichen Debatte nur wenig Gestaltungsempfehlungen oder Implikationen für die Theorie und Praxis formuliert worden sind. Das kritisiert auch Pongratz (2016) im Rahmen seiner Bilanz zum „Arbeitskraftunternehmer" und begründet das mit der nach wie vor erkennbaren Ambivalenz zwischen dezentralen Entscheidungsfreiheiten auf der einen Seite und restriktiven Rahmensetzungen durch das betriebliche Arbeitsumfeld auf der anderen Seite, die aber beide die betriebliche Realität subjektivierender Arbeitsverhältnisse ausmachen (Absatz 4). Demzufolge mahnt er trotz intensiver Forschungsbemühungen an, dass „die Stabilität der Diagnose [nachdenklich stimmt]: Wenn wir seit langem um die grundsätzliche Problematik wissen und wenn die nachteiligen Folgen immer deutlicher zutage treten, warum ist es dann unvermindert schwierig, diese Entwicklung im Arbeitnehmerinteresse zu gestalten?" (Absatz 4).

Aufgrund des pädagogischen Forschungsschwerpunkts wird es als sinnvoll erachtet, Gestaltungsempfehlungen auf die entwicklungsbezogene Dimension zu fokussieren. So sind einerseits Überlegungen darüber anzustellen, wie die von den Befragten hervorgehobenen reflexiven Kompetenzentwicklungsprozesse in den betrieblichen Prozess der Personalentwicklung integriert, bzw. inkorporiert werden können, damit informelle und erfahrungsgestützte Lernprozesse ebenfalls betrieblich begleitet und erschlossen werden können. Diese Verzahnung ist deshalb unabdingbar, da die Personalentwicklung als zentrale Instanz im betrieblichen Arbeitskontext die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz der Mitarbeitenden (und damit eine bedarfsgerechte Entwicklung der Kompetenzen) organisiert und mithilfe von systematisierten Konzepten, Maßnahmen und Instrumenten aussteuert (Arnold, 2001e, S. 252; Becker, 2013, S. 5; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17; Wunderer, 2011, S. 354 und siehe Kap. 7.2.1.1). Andererseits ist zu überlegen, was es für

die Führungskräfte bedeutet, wenn ihnen im Rahmen der bestehenden Führungsaufgabe der Personalentwicklung zusätzlich die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ zufällt (siehe Kap. 7.2.1.2).

Reflexive Kompetenzentwicklung als Bestandteil der Personalentwicklung

Die Erfassung und Begleitung von erfahrungsgestützten und arbeitsintegrierten Lernprozessen durch den Personalentwicklungsprozess ist dahingehend noch nicht vollzogen, da die Personalentwicklung aus terminologischer Sicht solche Lernformen nicht abdeckt. Das überrascht insofern, da sie eigentlich zur (allgemeinen) Aufgabe hat, die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz der Mitarbeitenden auszusteuern (Arnold, 2001e, S. 252; Becker, 2013, S. 5; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17; Wunderer, 2011, S. 354). Gemäß dem Selbstverständnis der Personalentwicklung erfolgt das somit ausschließlich anhand eines systematisierten Personalentwicklungsprozesses, der „Konzepte, Instrumente und Maßnahmen der Bildung, Steuerung und Förderung der personellen Ressourcen von Organisationen [erstellt und umsetzt], die zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker, 2013, S. 5) und damit jene in einem Unternehmen eingesetzten Verfahren umfasst, die eine betrieblich definierte Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden in standardisierter und systematisierter Weise organisieren und managen (Arnold, 2001e, S. 252; Becker, 2013, S. 5, S. 843; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17). Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass informelle und erfahrungsgestützte Lernprozesse nicht darunter fallen, da es Aufgabe der „Fachfunktion der Personalentwicklung“ ist, Maßnahmen zu entwickeln, die eine planvoll und gezielt ausgestaltete, *formale* Lernumwelt (für einzelne Mitarbeitende und Teams) schaffen, indem die für den betrieblichen Erfolg als kritisch oder wettbewerbsrelevant erachteten Kompetenzfelder [328] integriert, mit Maßnahmen verknüpft und schließlich von der Führungskraft vermittelt werden (Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27). Die Fallstudie bei der Ohm AG kann hierfür als

[328] Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen, sowie Fähigkeiten zur Stressbewältigung

exemplarische Veranschaulichung dessen angeführt werden, da auch die Personalentwicklung in der Ohm AG zumeist formale Lernprozesse umfasst, die in gewisser Weise standardisierbar und systematisierbar sind (siehe Kap. 4.1.5).

Basierend auf diesen Erkenntnissen zeichnen sich zwei Problembereiche ab, die im Abgleich mit den gewonnenen Ergebnissen deutlich werden und andeuten, dass die Integration reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse in die Personalentwicklung problematisch sein kann. Eine Herausforderung ergibt sich aus dem Geltungsbereich, bzw. der Zielstellung der Personalentwicklung, denn ihr Schwerpunkt ist die Organisation und Implementierung planvoller und gezielt ausgestalteter formeller Lernumwelten, sodass sie prozessgebunden sicherstellt, dass konkrete, seminarbezogene Entwicklungsmaßnahmen „zielorientiert geplant, realisiert und evaluiert werden" (Wunderer, 2011, S. 354). Die Prozessgebundenheit und der damit eingenommene Fokus stehen so einer reflexiven Kompetenzentwicklung entgegen, da diese ein informelles Lernen in den Mittelpunkt stellt, das ungeplant und damit ohne pädagogische Begleitung erfolgt, woraus sich schließen lässt, dass die Führungsaufgabe der Personalentwicklung reflexive Kompetenzentwicklung nicht abdeckt (siehe Kap. 6.2.2). Davon ausgehend ist also kritisch zu hinterfragen, inwiefern die gegenwärtige Forschung bereits Modelle oder Ansätze der Personalentwicklung entwickelt hat, die ein erfahrungsgestütztes, reflexives Lernen am „Lernort Arbeitsplatz" sinnvoll integrieren und damit auch das „Ungeplante" ein Stück weit „planbar", bzw. „organisierbar" machen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die im Rahmen der Personalentwicklung ausgeführte Zuordnung bestehender Lernangebote zu identifizierten Kompetenz- oder Wissenslücken ein defensive Lernbegründung impliziert und in der Weise keinen Bezug zum Mitarbeitenden als Subjekt herstellt, da funktionale, betrieblich relevante Kompetenzen[329] und deren Entwicklung im Fokus stehen (Meueler, 2002, S. 65). Darum ist zu überlegen, wie die der Personalentwicklung inhärente Steuerungsfunktion dem Mitarbeitenden dennoch eine möglichst große Selbststeuerung und Eigenverantwortung in der persönlichen Entwicklung zugestehen kann.

[329] Gerade die Analyse von Kompetenzen ist gemäß Gillen (2006) als kritisch einzustufen, da ihr nur betriebliche Maßstäbe und Skalierungen zugrunde gelegt werden und der Mitarbeitende darauf keinen Einfluss nehmen kann. Ein ausreichender Subjektbezug entsteht damit nur mit Zustimmung des Mitarbeitenden (S. 99-100).

Eine solcher Schritt ist aus dem Grund notwendig, da die Personalentwicklung als Fachabteilung eine koordinierende und gestaltende Funktion für einzelne, Teams oder die gesamte Organisation[330] für sich reklamiert, die darauf abzielt, alle Mitarbeitenden in das normative (und kulturelle) sowie organisatorische Gefüge des Unternehmens zu integrieren und damit für eine bestmögliche Synchronisierung zwischen dessen Fähigkeiten und den betrieblichen Anforderungen zu sorgen[331] (Kleemann et al., 1999, S. 32; Meier, 2005, S. 19 ff.; Oberscheider, 1996, S. 56; Wetzel, 2010, S. 88; Wunderer, 2011, S. 354 und siehe Kap. 4.2.3). Aufgrund dieser Zielstellung und der heterogenen Bedarfsträger hat die Personalentwicklung zwangsläufig eine Klammerfunktion inne, die darin besteht, sowohl organisationsbezogene Ziele als auch individuelle Entwicklungsziele zu berücksichtigen, ohne dass dadurch die Verfolgung gesamtbetrieblicher, strategischer Motive aufgeweicht wird. Das führt gerade im Zuge betrieblicher Transformationsprozesse zwangsläufig dazu, dass die Personalentwicklung damit konfrontiert ist, erforderliche Anpassungen im betrieblichen Selbstverständnis und ihrer Aufgabenstellung vorzunehmen (Arnold, 2001e, S. 252; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27). Davon ausgehend ergibt sich eine zweite Herausforderung für die Personalentwicklung, da sie sicherzustellen hat, dass die betrieblich definierten Entwicklungsziele erreicht werden, jedoch ohne dass die Lernwege umfassend vorgegeben werden, individuelle Entwicklungsbedürfnisse unberücksichtigt bleiben oder dem Mitarbeitendem die Verantwortung für seine eigene Entwicklung abgesprochen wird. Das ist für die Fachfunktion der Personalentwicklung insofern eine anspruchsvolle Aufgabe, da sie für eine bedarfsgerechte Entwicklung zumeist die Direktive darstellt, sodass eine Öffnung gegenüber dem Mitarbeitenden als „Subjekt seiner Bildung" diese Position aufweicht. Damit wird klar, dass es bei der Frage danach, wie reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse sinnvoll in den Prozess der Personalentwicklung integriert werden können, um mehr geht als nur um die Erweiterung um bestimmte

[330] Somit hat die Personalentwicklung unterschiedliche Bezugsebenen und bezieht so auch die Entwicklung der Unternehmenskultur mit ein (Meier, 2005, S. 19 ff.; Wunderer, 2011, S. 354). So umfasst sie als (Querschnitts-)Aufgabe vier Interessensgruppen: die Personalentwicklungsfunktion selbst, die Unternehmensleitung, die Führungskräfte und schließlich die Mitarbeitenden (Falk, 2006, S. 15; Meier, 2005, S. 19).

[331] Das kann „on the job" und „along the job" erfolgen, also die unmittelbare Arbeitsaufgabe oder die laufbahnbezogene Entwicklung betreffen (Oberscheider, 1996, S. 55).

Lernformen, sondern der Grundgedanke von der Personalentwicklung einer aussteuernden Funktion der betrieblichen Kompetenzentwicklung steht damit gleichermaßen auf dem Prüfstand.

Angesichts dieser Herausforderungen lässt sich feststellen, dass die Personalentwicklung seit geraumer Zeit erheblichen Veränderungen unterworfen ist und im Zuge dessen bereits Transformationsprozesse vollzogen hat, die inhaltlich in diese Richtung tendieren (Falk, 2006, S. 51; Trier, 1999, S. 56-57). Das zeigt sich etwa darin, dass didaktisch unstrukturierte, informelle Lernumwelten in ihren Fokus rücken[332], woraus sich eine Erweiterung der Lernumwelten auf eine arbeitsintegrierte Weiterbildung am „Lernort Arbeitsplatz[333]" erkennen lässt (Arnold, 2001e, S. 253; Becker, 2013, S. 214, S. 909, S. 913; Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27). Insofern werden bereits Anforderungen an eine Integration von Lernformen, die nicht dem formalen Lernen zugeordnet sind, aufgegriffen.

Eine weitere Entwicklungslinie äußert sich darin, dass die „Fachfunktion der Personalentwicklung" tendenziell weniger Seminarmanagement betreibt und stattdessen verstärkt durch spezifische Anreizsysteme oder eine Unterstützung bei der Veränderung der Unternehmenskultur zur Gestaltenden von neuen Formen des Lernens und deren kultureller Rahmenbedingungen wird (Falk, 2006, S. 51; Trier, 1999, S. 56-57). Außerdem werden neue Instrumente entwickelt, innerhalb derer die Personalentwicklung die Rolle einer Prozessbegleitenden und Motivierenden einnimmt. Damit gibt die „Funktion der Personalentwicklung" zu einem Teil die leitende Verantwortung für die Entwicklung der Mitarbeitenden aus der Hand und leistet stattdessen pädagogische Unterstützung für Führungskräfte und Experten, die die Ausgestaltung des Lernens am

[332] Diese Erweiterung macht sich gemäß Becker (2013) in der inhaltlichen Ausrichtung der Personalentwicklung bemerkbar, was sich in Schlagworten wie „arbeitsintegriertem ... Lernen", „arbeitsbegleitendem...Coaching und Mentoring", „Netzwerkmanagement", „Change Management" und neuen Formen der Organisationsentwicklung ausdrückt (S. 914). Auch die Aufnahme von systematisiertem Feedback der Führungskraft an die Mitarbeitenden lässt sich als weitere Entwicklung erkennen (Regnet, 2014a, S. 41-42).

[333] Es wird argumentiert, dass Personalentwicklungsmaßnahmen, die auf „Entsende-Lernen" (Arnold, 2001e, S. 253) ausgerichtet sind, an Bedeutung verlieren, während organisationale Lernprozesse an Relevanz gewinnen. Das führt dazu, dass neben formellen Lernumgebungen arbeitsintegrierte Weiterbildungsansätze verfolgt werden. Die Personalentwicklung soll zudem künftig umfassendes Wissensmanagement übernehmen, bei dem implizites Wissen sichtbar gemacht, vorhandenes Wissen dokumentiert und bedarfsgerecht aufbereitet wird (Becker, 2013, S. 913; S. 909; Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27).

Arbeitsplatz übernehmen, was auch zur Folge hat, dass die Führungskraft in den Prozess der Kompetenzentwicklung stärker eingebunden wird (Falk, 2006, S. 51; Trier, 1999, S. 56-57).

Diese dargestellten Wandlungstendenzen der modernen Personalentwicklung verdeutlichen, dass wesentliche Anforderungen, die aus den Ergebnissen dieser Dissertation abgeleitet worden sind, bereits in die gegenwärtige Debatte um den zukünftigen Zuschnitt und Verantwortungsbereich der Personalentwicklung einfließen. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass sich die im Rahmen der fallübergreifenden Ergebnisse ermittelten Anforderungen bereits in der aktuellen Diskussion und den konzeptionellen Entwicklungen widerspiegeln.

Reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe? Implikationen für die Führungskraft im betrieblichen Arbeitskontext

Des Weiteren deuten die Ergebnisse auf eine veränderte Rolle der Führungskraft bei der Organisation der betrieblichen Kompetenzentwicklung hin, wobei diese fallbezogen differiert. So partizipiert die Führungskraft zusätzlich zur etablierten Führungsaufgabe der Personalentwicklung unmittelbar am reflexiven Kompetenzentwicklungsprozess und ermöglicht, flankiert oder reflektiert mit den Mitarbeitenden ihre Lern- und Entwicklungsprozesse (siehe Kap. 6.2.2-3). Auf dieser Basis wurden konkrete Führungsaufgaben zusammengetragen, welche die Anforderungen an die Führungskraft im Hinblick auf die Förderung und Gestaltung der entwicklungsbezogenen Dimension der Subjektivierung von Arbeit im Sinne der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ beschreiben (siehe Kap. 5.4.2, 6.2-3):

- Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden (im Sinne des Subjektgedankens)
- Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen (etwa durch entwicklungsbezogene Delegation von Aufgaben)
- Begleiten und Teilen von lernhaltigen Erfahrungen in der Bewältigung der Arbeit
- Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Erfahrungen der Mitarbeitenden in der Bewältigung ihrer Arbeit

- Wegbereitung und Schaffen struktureller Voraussetzungen für den „Lernort Arbeitsplatz“

In der Reflexion dieser Anforderungen und Führungsaufgaben fällt zunächst auf, dass diese nicht zwingend traditionelle Führungsaufgaben darstellen, bzw. einen spezifischen Kontext aufweisen, denn während die „Delegation“ eine traditionelle Führungsaufgabe darstellt, liegt der besondere Fokus der „entwicklungsbezogenen Delegation“ darauf, dass die Übertragung von Verantwortung nicht nur als solche erfolgt, sondern gezielt mit der Absicht, die Entwicklung zu fördern und dadurch möglichst lehrreiche Erfahrungen bei der Arbeitsbewältigung zu ermöglichen (siehe Kap. 6.2.2). Ein weiteres Beispiel ist, dass es für viele Führungskräfte ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Führungstätigkeit ist, ihre Mitarbeitenden zu reflektieren, jedoch erfolgt das im untersuchten Fall nicht (nur) im Hinblick auf die Erfüllung gestellter Aufgaben, sondern in Bezug auf die Zielstellung der persönlichen Entwicklung. Um somit ein besseres Verständnis von der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ zu schaffen, ist in einem ersten Schritt zu differenzieren, inwiefern sich die dargestellten Anforderungen und Aufgaben vom traditionellen Tätigkeitsspektrum einer Führungskraft abgrenzen lassen.

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Führungskraft die beruflichen und persönlichen Fähigkeiten sowie Eigenschaften und Werte der Mitarbeitenden im Arbeitsprozess berücksichtigt und diese kontinuierlich reflektiert und sie als „Subjekte“ begreift und widerspiegelt. Dafür ist es notwendig, dass sie aktiv an ihren arbeitsplatzbezogenen Tätigkeiten beteiligt ist und kontinuierlich mit ihren Mitarbeitenden in Kontakt steht, sich mit deren Entwicklungsbedürfnissen, Kompetenzen und ihrer Persönlichkeit auseinandersetzt, um sie optimal bei ihrer Arbeit und gleichzeitig in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Diese Führungsanforderung entspricht ebenso einer Grundprämisse des pädagogischen Handelns, weil die Führungskraft den Mitarbeitenden bei der (arbeitsplatzgebundenen) Aneignung von Wissen, der Reflexion vollzogener Handlungen und erlebter Erfahrungen oder dem sprachlichen Explizieren von implizitem Wissen unterstützt, was dem Führungshandeln damit einen Entwicklungsbezug zugrunde legt (Bender, 2004, S. 253). Auf diese Weise erhält die Führungsbeziehung einen pädagogischen Kontext, der sich durch die Anforderung ausdrückt, die Mitarbeitenden in der Bewältigung ihrer Arbeit zu begleiten, ihr Verhalten zu verstehen und zu interpretieren, um im Dialog und

mithilfe von Rückkopplungsprozessen herauszufinden, wie sie in der persönlichen Entwicklung optimal unterstützt werden können. Die Ergebnisse haben diesbezüglich belegt, dass dieses Verstehen oder Interpretieren unbedingt als kontinuierlicher Prozess aufzufassen ist, da sich die Voraussetzungen und Entwicklungsziele dynamisch verändern (siehe Kap. 6.2.2). Ein solches kontinuierliches Interpretieren und Aushandeln der Führungsbeziehung und eine daraus resultierende verstärkte Bedeutung der Subjektivität lässt Anknüpfungspunkte zum interpretativen Paradigma erkennen, das als Implikation erwachsenendidaktischen Handelns gilt und eine Grundfeste der Erwachsenenbildung darstellt (Kaltschmid, 1991, S. 16; Siebert, 1985, S. 580). Im Zuge dessen kann die Interaktion zwischen dem Mitarbeitenden und der Führungskraft im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" als interpretativer Prozess aufgefasst werden, da es nicht um die Ausführung bestimmter Rollen oder Rollenanforderungen geht[334], sondern darum, dass die Beteiligten ihre Handlungen aufeinander beziehen und diese einander gegenüber abstimmen, sodass eine zunehmende Sensibilität für den Mitarbeitenden als Lernenden und „eine Verständigung über unterschiedliche Problemsichten" (Siebert, 1985, S. 580) daraus hervorgehen. Eine solche Synchronisierung und ein Aushandeln der Führungsbeziehung kann aus erwachsenenpädagogischer Sicht keinem vorgegebenen Schema folgen, sondern erfordert regelmäßige, wechselseitige Redefinitionen von Handlungen und Situationen, wobei die Ergebnisse auf einen hohen Situationsbezug hindeuten (Siebert, 1985, S. 581; Tietgens, 2001, S. 169). Daraus lässt sich schließen, dass die aus den Ergebnissen abgeleitete Anforderung an die Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden, sowie die Begleitung in der Bewältigung der Arbeit eine pädagogische Dimension des (Führungs-)Handelns offenbaren.

Ein weiterer Faktor ist die Anforderung an das Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen, welches etwa durch die entwicklungsbezogene Delegation von Aufgaben erreicht wird. Das bedeutet, dass die Führungskraft ihrem Mitarbeitenden gezielt oder geplant Differenzerfahrungen ermöglicht,

[334] Insofern ist die Führungsbeziehung Veränderungen unterworfen, da sich die Führungsrolle nicht mehr über ihre Vormachtstellung definiert, sondern sich Führungskraft und Mitarbeitende auf Augenhöhe gegenüberstehen (Bennis, 1990, S. 48; Sprenger, 2002, S. 190; Stöwe & Keromosemito, 2004, S. 5).

die von den Mitarbeitenden möglichst lernhaltig bewältigt werden. In diesem Punkt grenzt sich diese Anforderung von der allgemeinen Führungsaufgabe der Delegation ab, da die Führungskraft durch die entwicklungsbezogene Delegation Lerngelegenheiten schafft, welche die Mitarbeitenden selbstständig bewältigen, was dazu führt, dass sie ihren Lernprozess zu einem großen Teil selbstorganisiert gestalten (Gillen, 2006, S. 105; Schüßler, 2012, S. 131; Schüßler, 2020, S. 91-92 und siehe Kap. 5.2.1, 7.1.1). Ein solches zielgerichtetes Arrangement von Lerngelegenheiten ist wiederum als Ausdruck pädagogischen Handelns zu interpretieren und wird in der didaktischen Theoriebildung im Konzept des „Lernermöglichers", bzw. der Ermöglichungsdidaktik konkret aufgegriffen, denn das vorrangige Ziel ermöglichungsdidaktischer Lernarrangements besteht darin, die Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens zu fördern, indem Lerngelegenheiten arrangiert werden, in denen die Lernenden selbstbestimmt und selbstorganisiert ihren subjektiven Lerninteressen mit Unterstützung des Lehrenden nachgehen können (Schüßler, 2012, S. 131, S. 134; Schüßler, 2020, S. 91-92). Aus diesem Grund ist eine ermöglichungsdidaktische Lerngestaltung von starken Wechselwirkungen zwischen den Beteiligten, sowie nicht-linearen Prozessen geprägt und darauf ausgerichtet, den Erwerb von Wissen in Selbstorganisation anzuregen (Schüßler, 2012, S. 131, S. 134; Schüßler, 2020, S. 91-92). Aus der Perspektive der pädagogischen Theoriebildung hat das zur Folge, dass der pädagogisch Handelnde davon ausgehend nur wenig mit einem Dozenten oder Referenten althergebrachter Prägung gemein hat, sondern seine Rolle besteht vielmehr in der Lernbegleitung und der Unterstützung von Selbsterschließungsaktivitäten im Sinne eines Coaches der Lernenden, indem er Gelegenheiten schafft, in denen Erwachsene selbstgesteuert lernen, dabei ihre eigenen Lernmethoden verfeinern und so ein Vertrauen in ihre eigenen Kräfte entwickeln können (Schüßler, 2012, S. 134; Schüßler, 2020, S. 91-92). Wird das auf Lernprozesse übertragen, die am „Lernort Arbeitsplatz" stattfinden, richtet sich der Anspruch an den pädagogisch Handelnden ebenso daran, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das zum Lernen anregt, um damit ein selbstgesteuertes, meist kontextgebundenes und situatives Lernen zu fördern, welches die Lernenden weiterführen (Bescherer, 2005, S. 34, S. 41-42; Boos & Evers, 2009, S. 161; Lombriser & Uepping, 2001, S. 57; Meueler, 2002, S. 59; Siebert, 2003, S. 108-109). Bezogen auf die Führungsaufgabe der „reflexiven

Kompetenzentwicklung“ ermöglicht die Führungskraft durch die Delegation von Handlungs- und Verantwortungsspielräumen (lernhaltige) Differenzerfahrungen und verbindet auf diese Weise die Arbeits- und die Lerninfrastruktur, weshalb sie damit einen Beitrag zu einem lernförderlichen Arbeitsumfeld leistet (Dehnbostel, 2008, S. 7). Dahingehend ist das Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen im Rahmen einer entwicklungsbezogenen Delegation als Ausdruck pädagogischen Handelns zu deuten, da sie die Prämissen einer ermöglichungsdidaktischen Ausgestaltung durch erwachsenenpädagogisch Handelnde aufgreift.

Eine weitere Anforderung an die Führungskraft besteht in der Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden, sowie der Bewältigung ihrer Arbeit. Somit sind Rückkopplungsprozesse, welche die Führungskraft initiiert, ein wesentliches Element dieser Anforderung und tragen dazu bei, dass die individuellen Erfahrungen der Mitarbeitenden einer reflexiven Verarbeitung gegenüber aufgeschlossen werden können (siehe Kap. 7.1.1.1). Rückkopplung an den Lernenden ist ebenso ein zentrales Prinzip ermöglichungsdidaktischen Handelns, denn gemäß der pädagogischen Theoriebildung wird die Gültigkeit der Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden im Dialog zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden stetig reflektiert und problematisiert, weshalb Rückkopplungsmöglichkeiten (bspw. Metakommunikation oder Feedbackverfahren) aus theoriegestützter Perspektive einen wesentlichen Bestandteil der Lernprozessbegleitung ausmachen [335] (Schüßler, 2012, S. 138; Schüßler, 2020, S. 91-92). Dementsprechend greift die von der Führungskraft ausgehende Reflexion von Erfahrungen im Rahmen der Bewältigung der Arbeit diese didaktische Grundlage des Handelns auf und belegt damit die identifizierte pädagogische Dimension des Führungshandelns. Die Fachautoren, die sich mit dem pädagogischen Potenzial von Rückkopplungsprozessen im betrieblichen Umfeld beschäftigen, erkennen dabei noch weitere Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln, welches die vorliegenden empirischen Erkenntnisse zwar nicht aufgezeigt haben, jedoch aus theoriegestützter Sicht gleichermaßen

[335] Das liegt daran, dass eine steigende Selbstorganisation der Lernenden allein noch keinen Lernerfolg gewährleistet, sondern Lerninhalte können nur durch Reflexion erschlossen werden (Bescherer, 2005, S. 40; Siebert, 2003, S. 107-108).

mit hineinspielen[336]. Eine solche systematisierte Rückkopplung schafft eine Grundlage für die Führungskraft, um als Lerncoach und damit im Sinne eines „[nebenamtlichen Lehrpersonals]“ (Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 13) zu agieren, indem sie dem Mitarbeitenden erforderliche Lern-Kompetenzen und –methoden zurückspiegelt, um dabei zu helfen, den eigenen Lernprozess aktiv zu steuern, individuelle Lernbedürfnisse und -anforderungen zu erkunden, sowie Lerninhalte und -ziele zu präzisieren und zu begründen und schließlich auch Lernfortschritte zu kontrollieren (Arnold, 2001c, S. 281; Baethge-Kinsky et al., 2004, S. 13; Egbringhoff et al., 2003, S. 41; Gillen, 2006, S. 105; Klaus, 2008, S. 35; Lohr, 2003, S. 516; Molzberger, 2008, S. 12; Siebert, 2003, S. 106-108; Trier, 1999, S. 53; Voß, 2001a, S. 18). Anhand dessen wird klar, dass mit der Anforderung an eine Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden, sowie der Bewältigung ihrer Arbeit mehr einhergeht als eine Begleitung der Arbeitstätigkeit, wie sie für die Führung alltäglich ist. Stattdessen lässt sich eine pädagogisch fundierte Dimension des Führungshandelns erkennen, die umfassender ist und Potenzial im Hinblick auf eine Lernberatung durch die Führungskraft in sich birgt.

Eine weitere wichtige Aufgabe besteht darin, die strukturellen Bedingungen für den „Lernort Arbeitsplatz“ zu gestalten und damit den Weg für eine reflexive Kompetenzentwicklung zu bereiten, indem die Führungskraft zum Beispiel (notwendige) Ressourcen für arbeitsbezogene Lernprozesse bereitstellt (etwa durch die Einteilung der Arbeitszeit der Mitarbeitenden), sodass sie darin Voraussetzungen im Arbeitskontext schafft, welche die Lernprozesse begünstigen, ohne sie aktiv auszusteuern, anzuleiten oder zu organisieren (siehe Kap. 6.2-3). Auf diese Weise bereitet die Führungskraft den „Lernort Arbeitsplatz“ und schafft darin Voraussetzungen für die Entwicklung eines lernförderlichen Arbeitsumfeldes.

Anhand dieser Analyse wird klar, dass die gebündelten Anforderungen und Aufgaben der „Führungsaufgabe der reflexiven

[336] So erfolgt im Zuge dieses kommunikativen Austausches nicht nur eine Durchdringung des Zusammenhangs zwischen individuellem Handeln und den betrieblichen Strukturen, sondern die gemeinsame Reflexion bietet auch Potenzial für eine Beratung des Mitarbeitenden, in der das Lernen selbst zum Lerngegenstand wird, sodass informelle Lernprozesse mit intentionalen Lernprozessen verknüpft werden können (Gillen, 2006, S. 105; Molzberger, 2008, S. 12; Schüßler, 2008, S. 14).

Kompetenzentwicklung“ Anknüpfungspunkte zu einem didaktisch begründeten Handeln im Hinblick auf eine ermöglichungsdidaktisch fundierte Lerngestaltung und Lernbegleitung erkennen lassen, sowie das Aushandeln der Führungsbeziehung im Sinne des interpretativen Paradigmas zu deuten ist. Somit offenbart sich eine pädagogische Dimension des Führungshandelns, die zum Ziel hat, die Mitarbeitenden darin zu fördern, ihren Lernprozess selbstbestimmt voranzutreiben und sie mit all ihren Kompetenzen und Eigenschaften reflektiert, statt sie nur als Träger von betrieblich relevanten Fachkompetenzen anzusehen, die es „zu entwickeln gilt“ (Bescherer, 2005, S. 41-42; Gillen, 2006, S. 76, S. 99; Voß, 2003, S. 3 und siehe Kap. 5.3.2, 5.4.1, 6.2.2). Demzufolge trägt die Führungskraft im Rahmen der Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung dazu bei, dass die Mitarbeitenden ihre Entwicklung umfassend und bedarfsgerecht verfolgen und in diesem Zusammenhang eine individuelle, reflexive Handlungsfähigkeit erlangen (Meueler, 2002, S. 59 und siehe Kap. 5.3.2, 6.2.2, 7.1.1).

Diese pädagogische Dimension beeinflusst auch die Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden, da die Führungskraft sich intensiver mit ihnen beschäftigen, sie als eigenständige Individuen wahrnehmen und sich auf ihre spezifischen Bedürfnisse einstellen muss. Insofern ist anzunehmen, dass eine Haltung der Führungskraft gegenüber dem Mitarbeitenden unerlässlich wird, die davon geprägt ist, dass der Mitarbeitende „nicht mehr das Bild eines bloß >>Tüchtigen<< [erfüllt], der gerade für eine vordefinierte Rolle und deren Anforderungen >>taugt<<, also jene Leistungsfähigkeit und jene fraglose Leistungsbereitschaft aufweist, die auf die Erfüllung von Vorgaben ausgerichtet sind“ (Klaus, 2008, S. 35). Stattdessen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass dem Mitarbeitenden eine erweiterte Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird, die sich auch auf die Förderung seiner Entwicklung überträgt, sodass es für die Führungskraft darauf ankommt, ihm seine persönliche Entwicklung zu ermöglichen und ihn darin zu unterstützen, sich selbstbestimmt und selbstreflexiv mit seinem Arbeitsumfeld und den darin vorherrschenden Lernbedingungen auseinanderzusetzen (Meueler, 2001, S. 292-293; Schüßler, 2008, S. 3 und siehe Kap. 6.1.1.2). Das lässt darauf schließen, dass das Bild vom Mitarbeitenden im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ subjektbezogen ist. Eine solche Auffassung vom Mitarbeitenden entspricht dem Selbstverständnis

pädagogischer Arbeit in umfassender Weise, da der Bezug auf den Lernenden als Subjekt als Leitkriterium der Kompetenzentwicklung und zugleich als Bestandteil einer (radikalisierten) Form der teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung gilt (Gillen, 2006, S. 99-100; Meueler, 2001, S. 292). Diese Hinwendung zum Subjekt äußert sich in der pädagogischen Praxis so, dass es für den Lehrenden im Fokus steht, einen Weg zu finden, wie er den Lernenden mit seinen unterschiedlichen Lebensgeschichten, Lernvoraussetzungen und aktuellen Lebensbedingungen, der als aktives Subjekt seine Lebenswelt handelnd bestehen will, pädagogisch unterstützen kann. Das bildet das Hauptinteresse der subjektorientierten Didaktik ab, die eine selbstständige Aneignung und eine Verantwortung des Lernenden für seinen Lernprozess zum Ziel hat, sodass dieser durch den Lehrenden herausgefordert und in vielfältigen Rollen begleitet wird, was schließlich die Grundlage für eine Bildung zum Subjekt schafft (Meueler, 2001, S. 293). Für den Lehrenden bedeutet das wiederum, die Fähigkeit zur Selbststeuerung und zur Selbsttätigkeit im Dialog mit dem Lernenden auf- und auszubauen, um damit wesentliche Voraussetzungen lebenslanger Lernprozesse zu bereiten (Faulstich, 1999a, S. 199; Meueler, 2001, S. 293; Reischmann, 2008, S. 11). Das erfolgt aus theoriegestützter Sicht in erster Linie über die Lehre, die „sämtliche intentionale Arrangements [umfasst], die von Institutionen und/oder Personen angerichtet werden mit der Absicht, erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu erleichtern“ (Reischmann, 2016, S. 10). In Anbetracht dessen verschließt sich die subjektorientierte Didaktik aber einer Vermittlungslogik und folgt stattdessen einer Aneignungslogik, die davon ausgeht, dass sich der Lernprozess nur bedingt gestalten lässt, weil der Lernende die Bedeutung und den Wert des Gelernten in der Auseinandersetzung mit der Außenwelt (und den darin enthaltenen Alltagserfahrungen) nur für sich selbst erschließen kann (Meueler, 2001, S. 293). Die aus den Ergebnissen abgeleitete „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ entspricht durch die darunter gefassten Aufgaben und Anforderungen gleichermaßen der Prämisse einer Unvereinbarkeit mit einer Vermittlungslogik, da sie im Wesentlichen im Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen und im lernförderlichen Ausgestalten des betrieblichen Arbeitskontextes besteht, welche der Mitarbeitende nach eigenem Ermessen erschließt. Damit rückt der Mitarbeitende als lernendes Subjekt in den Fokus und seine Bedürfnisse und Voraussetzungen bilden die Grundlage

für dessen Entwicklungsbestrebungen, mit denen sich die Führungskraft im untersuchten Fall auseinandersetzen muss (siehe Kap. 5.3.2, 5.4.2). Die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" greift diesem Verständnis vom Mitarbeitenden als Subjekt auf, da die individuellen Entwicklungsanforderungen und -ziele des Mitarbeitenden die Basis für die Förderung der Kompetenzentwicklung durch die Führungskraft bilden, weshalb sich an dieser Stelle eine weitere pädagogische Dimension dieser Führungsaufgabe erschließt.

Infolgedessen weisen die aus den Ergebnissen abgeleiteten Kernelemente der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" und die darauf aufbauende Formung der Führungsbeziehung Kongruenzen zu Konzepten und Prämissen der Pädagogik auf. Diese sind Kernpunkte ermöglichungsdidaktischen Handelns, die Ausrichtung am Subjekt und die Ausgestaltung der Führungsbeziehung gemäß dem interpretativen Paradigma, weshalb die Schlussfolgerung zu ziehen ist, dass die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" in zentralen Aspekten als Ausdruck pädagogischen Handelns zu verstehen ist. Das bedeutet, dass Führung im Rahmen dieser Führungsaufgabe erwachsenenpädagogische Implikationen erfährt[337].

Konsequenzen für die Führungsaufgabe der Personalentwicklung

Davon ausgehend ergeben sich Folgerungen für die betriebliche Führungspraxis, denn eine pädagogische Dimension des Führungshandelns muss zwangsläufig mit der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" vereinbar sein, da pädagogisches Handeln zielgerichtet ist und damit bewusst erfolgt. Die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" bildet die im betrieblichen Kontext ausgeführte bedarfsgerechte Unterstützung und Förderung der Entwicklung der Mitarbeitenden ab, sodass demzufolge angezeigt ist, dass die identifizierte pädagogische Dimension des Führungshandelns gleichermaßen ein Bestandteil der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" werden muss, denn mit der „Führungsaufgabe

[337] Diese Ausrichtung findet sich in etablierten pädagogischen Entwicklungsströmungen wieder (z.B. dem „autodidactic" oder „facilitative turn"), welche den Ausbau von Selbstlernkompetenzen und selbstgesteuertem Lernen, sowie die konzeptionelle Entwicklung von Lernberatung in den Mittelpunkt stellen oder die Notwendigkeit ermöglichungsdidaktischen Handelns in Abgrenzung zum informellen Lernen auf der Basis konstruktivistisch orientierter Erwachsenenbildung betonen (Egbringhoff et al., 2003, S. 47-48).

der reflexiven Kompetenzentwicklung“ wird ein Führungshandeln beschrieben, das auf die Ermöglichung und Förderung von reflexiven Entwicklungsprozessen abzielt und somit beabsichtigt zur Erreichung eines ausgehandelten Lern- oder Entwicklungsziels eingesetzt wird, um „erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu erleichtern“ (Reischmann, 2016, S. 10) und dabei die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des Lernenden zu berücksichtigen (Faulstich, 1999a, S. 199; Hurrelmann, 2006, S. 156; Schaub & Zenke, 2000, S. 277-278; Reischmann, 2008, S. 11). Insofern besteht eine praxisbezogene Implikation darin, dass die betriebliche Personalentwicklung für die Zusammenführung mit der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ zu öffnen ist und es möglich macht, dass die Führungskraft eine umfassendere und klar definierte Rolle bei der Organisation der Kompetenzentwicklung des Mitarbeitenden spielt, indem sie Lernprozesse begleitet, reflektiert und den „Lernort Arbeitsplatz“ mitgestaltet. Das ist erforderlich, da die Reflexion der fallübergreifenden Ergebnisse ergeben hat, dass die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ (noch) nicht abdeckt. Zudem wird es als herausfordernd eingeschätzt, weil die theoriegestützten Erkenntnisse und die ermittelten Ergebnisse den Schluss zulassen, dass die Erfüllung beider Aufgaben für die Führungskraft mit Widersprüchen einhergehen kann (siehe Kap. 6.2.2). Diese Annahme lässt sich argumentativ etwa damit begründen, dass die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ darin besteht, eine fremdorganisierte und hochgradig am betrieblichen Bedarf ausgerichtete Entwicklung des Mitarbeitenden auszusteuern, sodass zwangsläufig ein defensiv motiviertes Lernen in den Fokus rückt und Entwicklungsmaßnahmen im Mittelpunkt stehen, die von einem formalen Lernen geprägt sind, während die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ darauf ausgerichtet ist, ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen anzuregen, zu begleiten und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, sodass die Führungskraft die Entwicklung nicht (mehr) lenkt, vermittelt und aussteuert, sondern im Sinne eines „Entwicklungshelfers“ des Mitarbeitenden agiert und dessen Arbeitsumfeld gezielt lernförderlich gestaltet (Kleemann et al., 1999, S. 32; Meier, 2005, S. 19 ff.; Meueler, 2002, S. 65; Pongratz, 2000, Absatz 5; Pongratz & Voß, 2003, S. 24; Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27; Voß, 2001a, S.

8; Wetzel, 2010, S. 88; Wunderer, 2011, S. 354 und siehe Kap. 4.2.3, 4.3, 5.3.2-4, 5.4, 6.2).

Davon ausgehend eröffnen sich in der Zusammenführung dieser beiden Aufgaben Herausforderungen für die Führungskraft, denn sie partizipiert im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" unmittelbar am Entwicklungsprozess ihrer Mitarbeitenden und gestaltet diesen mit, indem sie ihn „miterlebt" und ermöglicht. Demgegenüber ordnet sie im Zuge der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" die von der Personalentwicklung(-sabteilung[338]) definierten Entwicklungsmöglichkeiten zu und vermittelt sie an ihre Mitarbeitenden, sodass der Personalentwicklungsprozess ein operatives Führungsinstrument darstellt, dessen Methoden in Abhängigkeit vom Entwicklungsziel des Mitarbeitenden eingesetzt werden, jedoch alle gemein haben, dass der Entwicklungsprozess (erst) darauffolgend stattfindet (Arnold, 2001e, S. 252; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17, S. 19-20, S. 27; Wunderer, 2011, S. 354-376). Somit erfolgt die Förderung im Rahmen der Personalentwicklung, indem die Führungskraft die betrieblichen „Elemente der Personalentwicklung [begleitet und lenkt]" (Pielorz, 2009, S. 61), indem sie etwa Mitarbeitergespräche oder gezielte Fördergespräche führt, Beurteilungen der Mitarbeitenden vornimmt, diese nach ihren Fähigkeiten auswählt oder Ziele und Entwicklungsziele mit ihnen vereinbart und geeignete Maßnahmen zur Erfüllung dieser Ziele auswählt (Domsch, 2014, S. 415; Kleemann et al., 1999, S. 32; Meier, 2005, S. 19 ff.; Oberscheider, 1996, S. 56; Pielorz, 2009, S. 59, S. 75; Wetzel, 2010, S. 88; Wunderer, 2011, S. 354). Die „Führungsaufgabe Personalentwicklung" ist somit dann erfüllt, wenn der Mitarbeitende über die betrieblich geforderten Kompetenzen verfügt oder persönliche Kompetenzlücken schließt, indem er an einer Entwicklungsmaßnahme der betrieblichen Weiterbildung teilnimmt[339] (Arnold, 2001e, S. 252; Kleemann et al., 1999, S. 32;

[338] Die Personalentwicklung(-sabteilung) gestaltet und plant die Entwicklung der Mitarbeitenden aus strategischer Sicht, indem sie formale Lernumwelten arrangiert und in dieser Rolle als Partner und Berater der operativen Einheiten und der Führungskräfte fungiert (Ryschka et. al., 2005, S. 20, S. 27).

[339] Die Personalentwicklungsabteilung fungiert auch als Dienstleistende, indem sie übergreifende Maßnahmen initiiert, bei deren Durchführung berät und den Erfolg dieser Maßnahmen evaluiert (Arnold, 2001e, S. 252; Meier, 2005, S. 24; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17; Wunderer, 2011, S. 354).

Meier, 2005, S. 19 ff.; Oberscheider, 1996, S. 56; Ryschka et al., 2005, S. 17; Wetzel, 2010, S. 88; Wunderer, 2011, S. 354).

Damit wird klar, dass die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ anders angelegt ist und die Rolle der Führungskraft dabei bedeutend von der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ differiert, da damit unterschiedlichen Zielsetzungen, sowie eine verschiedenartige Eingebundenheit der Führungskraft in den Entwicklungsprozess verknüpft sind. Dagegen ist die Rolle der Führungskraft bei der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ deutlich erweitert und geht über das bisherige Aufgabenverständnis der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ hinaus (Domsch, 2014, S. 415; Pielorz, 2009, S. 59, S. 61, S. 75; Wunderer, 2011, S. 354-376 und siehe Kap. 7.1.1). Insofern vergrößert sich dadurch der Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Führungskraft bei der Förderung der Entwicklung, sodass es im Hinblick auf eine Vereinbarkeit mit der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ erforderlich ist, dass auch reflexive und damit arbeitsplatzgebundene Lernprozesse zu einem Bestandteil werden. Das beinhaltet ebenfalls, dass sich das Rollen- und Aufgabenverständnis der Führungskraft verändert, da sie selbst zum unmittelbaren Teil des Entwicklungsprozesses ihrer Mitarbeitenden wird, was für die betriebliche Personalentwicklung und die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung“ einen grundlegenden Wandel bedeutet.

Im Rahmen der skizzierten Transformationsprozesse, denen die Personalentwicklung unterliegt, lässt sich mit dem Konzept der dezentralen Personalentwicklung bereits eine Entwicklungslinie erkennen, innerhalb derer der Führungskraft eine solche erweiterte Verantwortung zugesprochen wird, indem „die Arbeitsaufgaben, Entscheidungsrechte und die Kontrolle über die Ressourcen und Maßnahmen an dezentrale Organisationseinheiten“ (Becker, 2013, S. 877) wie die Führungskraft vergeben werden. Das führt dazu, dass die Führungskraft im Rahmen einer dezentralen Personalentwicklung Aufgaben übernimmt, die im Unternehmen ursprünglich von Bildungsmanagern oder Aus- und Weiterbildnern übernommen wurden, wie zum Beispiel die Personalberatung, die Planung organisationaler Lernprozesse und das Gewährleisten von Transferchancen. So wird dem gesamten Führungshandeln in einer dezentralen Personalentwicklung ein Entwicklungsbezug zugeordnet und das

betriebliche Bildungs- und Beschäftigungssystem sind stärker verschränkt, was den skizzierten Aufgaben und Rahmenbedingungen der reflexiven Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe insofern in einem größeren Maß entgegenkommt (Arnold, 1990, S. 153; Arnold, 2001e, S. 253; Bescherer, 2005, S. 16; Dehnbostel, 2008, S. 5; Lohr, 2003, S. 517; Meueler, 2002, S. 59; Moldaschl & Voß, 2002, S. 14).

Somit lassen sich mit dem Konzept der dezentralen Personalentwicklung Anknüpfungspunkte zu den dargelegten Prämissen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" identifizieren[340] und damit Möglichkeiten einer besseren Verzahnung oder Verflechtung des Führungshandelns mit der Entwicklung der Mitarbeitenden erkennen, jedoch zeigt sich im Rahmen der theoriegestützten Recherche, dass die dezentrale Personalentwicklung bislang nicht umfassend eingelöst ist, sondern vielmehr einen Trend (neben anderen) oder eine einzelne Entwicklungslinie abbildet, deren Bedingungen oder Voraussetzungen noch nicht oder nur unzureichend erfüllt sind. Das liegt gemäß Pielorz (2009) daran, dass die Implementierung dezentraler Ansätze voraussetzt, dass die Führungskraft von der Fachabteilung der Personalentwicklung stärker unterstützt und begleitet wird, damit die Maßnahmen der Kompetenzentwicklung auch an den Zielen der Personalentwicklung ausgerichtet sind und diese stützen (S. 83). Das kann aber nur erfolgen, wenn der Führungskraft ein erweitertes Mitspracherecht an der Gestaltung und Planung von strategischer und operativer Personalentwicklungsarbeit eingeräumt wird, was noch nicht als eingelöst zu verzeichnen ist, da die Führungskraft auf diese Entwicklungsanforderungen nach wie vor nicht vorbereitet wird und die „traditionelle Personalentwicklung" im Arbeitsalltag dominiert, in der die Personalentwicklungsfunktion als „Facilitator" die Lernarchitektur des Unternehmens gestaltet, indem sie Lernpartnerschaften, sowie Lern- und Wissensnetzwerke aufbaut, pflegt und steuert

[340] Davon ausgehend prognostiziert Becker (2013), dass die Personalentwicklung zukünftig eine (Vermittlungs-)Aufgabe innehat, die Betriebe in ihrer Entwicklung zur Lern- und Leistungsgemeinschaft zu unterstützen, eine Verinnerlichung gemeinsamer Werte zu fördern oder die Einsicht zu vermitteln, dass sich die Betriebe als Erwerbs- und Erlebnisgemeinschaften auf den Märkten behaupten müssen (S. 908). So prognostiziert er, dass zukünftig Ansätze erarbeitet werden, die das Erleben fördern und Stress und Entfremdung reduzieren, was sich etwa in einer systematischen Entwicklungsberatung, strukturierten Mitarbeitergesprächen, Kompetenzmanagement mit und Personalentwicklung als Gesundheitsmanagement äußert (S. 908, S. 910).

und ihre Partner mit einem aktiven Wissensmanagement berät (Arnold, 2001e, S. 253; Becker, 2013, S. 849, S. 910, S. 913; Falk, 2006, S. 50-51; Meier, 2005, S. 24). Die Führungskräfte bleiben damit trotz einer ansteigenden Einbindung in die Entwicklung der Mitarbeitenden bislang nur eine „Klientelgruppe" (Becker, 2013, S. 849) der Personalentwicklung, auch wenn sie das Erwartungsspektrum der Personalentwicklung entscheidend mitbestimmen[341] (Becker, 2013, S. 849, S. 913).

7.2.2 Implikationen für die wissenschaftliche und betriebliche Auffassung von Führung

Neben den praxisbezogenen Implikationen lassen sich weitere Folgerungen ableiten, die das Selbstverständnis von Führungskräften sowohl im betrieblichen als auch im wissenschaftlichen Kontext berühren, denn die Einordnung des Führungshandelns als Ausdruck pädagogischen Handelns, welche im Zuge der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" argumentativ belegt wurde, eröffnet einen Blickwinkel auf die Führungskraft, der sich in dieser Art möglicherweise (noch) nicht im betrieblich Arbeitsumfeld, sowie dem wissenschaftlich begründeten Rollenverständnis von Führungskräften widerspiegelt.

Ist Führung als pädagogisches Handeln (bereits) Teil eines betrieblich begründeten Führungsverständnisses?

Aus der skizzierten pädagogischen Dimension des Führungshandelns lassen sich zum einen Rückschlüsse auf das betriebliche Verständnis von Führung ziehen, denn die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" greift Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf, die durch den Entwicklungsbezug erweitert werden, sodass sich eine Implikation für die betriebliche Ausgestaltung der Führung im Hinblick darauf ergibt.

[341] Für Becker (2013) können aus dieser Erwartungshaltung Konflikte entstehen, wenn die Personalentwicklung Leistungen anbietet, die nicht/nur bedingt den Erwartungen entsprechen. Je schlechter der interne Stand der Personalentwicklung ist, desto eher muss sie eine intensive Einmischung in ihre Themen zu dulden, die der Professionalität der Personalentwicklungs-Verantwortlichen vorbehalten sein sollte (Becker, 2013, S. 849).

Demzufolge ist zu überlegen, inwiefern diese pädagogische Dimension in betrieblich gefasste Führungskonzepte integriert werden kann. Das ist notwendig, da pädagogisches Handeln stets ein *bewusstes* und damit *gezieltes* Handeln darstellt, um ein ausgehandeltes Lern- oder Entwicklungsziel zu erreichen, bzw. selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen oder zu fördern, sodass ein derart absichtsvolles Handeln auch betrieblich ermöglicht, bzw. aufgegriffen werden sollte, weil es sich in Aufgaben resultiert, die das Handlungsrepertoire einer Führungskraft ausmachen (wie z.B. Delegation oder Organisation der Arbeit) (Faulstich, 1999a, S. 199; Hurrelmann, 2006, S. 156; Schaub & Zenke, 2000, S. 277-278; Reischmann, 2008, S. 11; Reischmann, 2016, S. 10). Infolgedessen ist es unabdingbar, dass der durch die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" eröffnete Entwicklungsbezug im Rahmen des betrieblichen Führungskonzeptes aufgegriffen wird, denn bleibt das aus, ist davon auszugehen, dass eine Implementierung der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" willkürlich bleibt, bzw. nicht bindend für alle Führungskräfte ist. Die gewonnenen Erkenntnisse zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" lassen sich demnach als ein praxisbezogener Gestaltungshinweise für die betriebliche Definition von Führung verstehen, um eine solche Verankerung für den Betrieb und die Führungskraft bewusst, aber auch bewusstseinsfähig zu machen. Nur dann wird die pädagogische Dimension der Führung transparent für alle Führungskräfte und versetzt sie in die Lage, den Entwicklungsbezug in ihrem Handeln zu erkennen und zu gestalten.

Diese Notwendigkeit zur Verankerung der pädagogischen Dimension der Führung ergibt ebenfalls aus wissenschaftlicher Sicht, denn die Führungskraft ist im betrieblichen Arbeitsalltag mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert, die mit der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" verflochten sind. Dabei ist etwa die Vereinbarkeit von Arbeit und Lernen im Rahmen der Organisation der Arbeit anzuführen[342], da im Rahmen dieser Führungsaufgabe das aufgaben-, bzw.

[342] Dazu bemerkt etwa Meueler (2002), dass die Verlagerung auf den „Lernort Arbeitsplatz" Probleme in der Vereinbarkeit von Lernen und Arbeiten mit sich bringen kann, die etwa darin münden, dass daraus eine neue Betrachtungsweise für die Erledigung der Arbeit erwachsen kann, die den Kompetenzerwerb mit einbezieht (S. 61). Er schlägt vor, Lernzeit der Mitarbeitenden als indirekte, notwendige Arbeit anzuerkennen (S. 61).

sachbezogene[343] mit dem entwicklungsbezogenen Führungshandeln verschmelzen und damit unterschiedliche Ziele und Bezüge im Führungshandeln komplex miteinander verfließen (Steiger & Lippmann, 2013, S. 124). Folglich kann eine Integration in das betriebliche Verständnis von Führung dazu beitragen, die verschiedenen Ebenen und Bezugsgrößen des Führungshandelns zu differenzieren, denn Führung ist gemäß der wissenschaftlichen Debatte vorrangig auf wirtschaftliche und ökonomische Zielsetzungen gerichtet, sodass die entwicklungsbezogene Dimension zwangsläufig überlagert wird und sogar in Konkurrenz zu den ökonomischen Zielen steht, wenn es etwa um Kosten oder die Produktivität der Mitarbeitenden geht[344] (Falk, 2006, S. 50-51; Meier, 2005, S. 24; Meueler, 2002, S. 59-60; Nolden et al., 2008, S. 378; Richter, 1996, S. 70; Steiger & Lippmann, 2013, S. 124; Wiedemann, 1996, S. 19). Dieses Spannungsfeld zwischen der aufgabenbezogenen und der entwicklungsbezogenen Komponente der Führung liefert eine weitere Begründung für die Notwendigkeit einer Integration der pädagogischen Dimension der Führung in das betriebliche Führungsverständnis, denn in der Zusammenführung können zwangsläufig Reibungspunkte oder Unvereinbarkeiten entstehen, welche die Führungskraft auflösen muss. Das setzt jedoch voraus, dass sie solche Widersprüche identifiziert und ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Dimensionen und Bezüge ihres Handelns erlangt, um schließlich in der Lage zu sein, bewusst ausgehandelten Entwicklungszielen zu folgen und damit das pädagogische Handlungspotenzial der Führung entfalten zu können[345] (Dehnbostel, 2003, S. 13; Faulstich, 1999a, S. 199; Hurrelmann, 2006, S. 156; Reischmann, 2008, S. 11;

[343] Oftmals wird in der betriebswirtschaftlichen Literatur Führung mit Unternehmensleitung und sachbezogener Führung gleichgesetzt, sodass es Führungsziel ist, ökonomisch vorgegebene Resultate zu erzielen und die optimale Entscheidung hinsichtlich betrieblicher Sachprobleme zu treffen (Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S.14; Wiedemann, 1996, S. 19).

[344] Gerade dann ist davon auszugehen, dass die Kompetenzentwicklung des Mitarbeitenden für die Führungskraft nicht dieselbe Priorität einnimmt, wie die Erfüllung ökonomischer Ziele (Nolden et al., 2008, S. 378; Oppermann-Weber, 2001, S. 14; Wiedemann, 1996, S. 19).

[345] Das kann erfolgen, indem etwa die Aufgaben an Arbeitserfahrungen geknüpft sind und einen Problemgehalt aufweisen, der mit gewohnten Handlungsroutinen nicht zu bewältigen ist und so den Mitarbeitenden überfordert und seine Verfügungsmöglichkeiten erweitert. Das steigert dessen intrinsische Motivation und schafft Lernanlässe und Lerngelegenheiten, die in ein expansives Lernen münden (Bescherer, 2005, S. 28-29; Gillen, 2006, S. 93; Trier, 1999, S. 56).

Reischmann, 2016, S. 10; Schaub & Zenke, 2000, S. 277-278; Schüßler, 2008, S. 17 und siehe Kap. 7.1.2). Zwar ist dagegenzuhalten, dass sich pädagogisches und vor allem didaktisch fundiertes Handeln oftmals unbewusst „überall im Alltag [ereignet, zum Beispiel im Fall der] Mutter, die die warum-Fragen des fünfjährigen Kindes beantwortet [oder dem] Arzt, der dem Patienten die Diagnose erläutert" (Siebert, 2003, S. 1), dennoch ist dafür die Erfüllung bewusst ausgehandelter Erziehungs- oder Lernziele kennzeichnend, sodass das Bewusstsein für das pädagogische Handlungspotenzial im Rahmen der Führung als wesentliche Grundlage für die Ermöglichung von Lernprozessen unter Berücksichtigung der Selbsttätigkeit des Lernenden zu verstehen ist (Bender, 2009, S. 3; Bescherer, 2005, S. 41; Dehnbostel, 2008, S. 6; Hurrelmann, 2006, S. 156; Schaub & Zenke, 2000, S. 277-278; Sonntag et al., 2005, S. 71).

Ist Führung als pädagogisches Handeln (bereits) Gegenstand der Führungsforschung?

Anknüpfend an die praxisbezogenen Implikationen lassen sich Ableitungen mit Theoriebezug anführen, denn es bleibt offen, ob durch die Auffassung von der Führungskraft als pädagogisch Handelnder Rückschlüsse zu einem möglicherweise noch nicht ausgearbeiteten, pädagogisch fundierten Führungsverständnis gezogen werden können, das schließlich auch in die wissenschaftliche Debatte über Führung einfließt. Diese Frage soll gedanklich aufgenommen und bearbeitet werden, indem Implikationen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" für die Führungsforschung angerissen werden.

Da Führung aus führungswissenschaftlicher Perspektive ein interdisziplinäres und komplexes Forschungsfeld darstellt, wird es zunächst als notwendig erachtet, die wesentlichen Strömungen der Führungsforschung[346] überblicksartig daraufhin zu reflektieren, ob sie bereits von einem pädagogisch begründeten Verständnis von Führung ausgehen und

[346] Die Inhalte der Führungsforschung befassen sich damit, wozu Führung dient (Zielforschung), welche Aufgaben Führungskräfte wahrzunehmen haben (Inhaltsforschung), wie Führung systematisch erfolgt (Methodenforschung) und welche Anforderungen an Führungskräfte gestellt werden (Personale Führung) (Becker, 2013, S. 347). Somit treffen Führungstheorien Aussagen über die Bedeutung von Parametern der Führung, wie etwa Führungseigenschaften, -verhaltensweisen oder -situationen (Lippold, 2011, S. 209).

ob sich Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ erkennen lassen. So kann eine Einschätzung getroffen werden, inwiefern sich ein veränderter „Umgang [der Führungskraft] mit dem Potential und den Kompetenzen“ (Boos & Evers, 2009, S. 164) ihrer Mitarbeitenden in den wissenschaftlichen Auffassungen von Führung wiederfindet und ob die aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ resultierende Annahme von Führung als einer pädagogischen Tätigkeit bereits in der Führungsforschung aufgegriffen wird. Darum folgt zuerst ein grober Überblick über die drei klassischen Strömungen der Führungsforschung[347], die bis heute prägend für die Führungsforschung sind und in ihren Ausprägungen und konzeptionellen Weiterentwicklungen zugleich das gedankliche Fundament für alle später folgenden Führungstheorien ausbilden[348] (Winkler, 2004, S. 2-3).

Die „klassischen Ansätze“ der Führungsforschung

Die *eigenschafts- und personenzentrierten Ansätze*[349] als erste maßgebliche Strömung der Führungsforschung könnten eine konzeptionelle Auffassung von der Führungskraft als einer pädagogisch Handelnden aufgreifen, da sie sich auf die Rolle und Person der Führungskraft fokussieren und damit auf eine pädagogisch fundierte Rolle hindeuten könnten. Diese Annahme erweist sich aber als nicht zutreffend, da diese Strömung der Führungsforschung (vor allem in ihren traditionellen Ansätzen) darauf abzielt, die für eine erfolgreiche Führung erforderlichen „Eigenschaften herauszufinden und zu benennen“ (Steinkamp, 1996, S. 32).

[347] Zwar geht ein Überblick über die wesentlichen Erkenntnisse der Führungsforschung ins Detail, wird aber als erforderlich angesehen, da der Forschungsgegenstand der „Führung“ schwer abzugrenzen/zu fassen ist und die bereits bestätigten Erkenntnisse dazu als unkonkret oder schlecht verwertbar bezeichnet werden, sodass eine terminologische Konkretisierung als notwendige Vorarbeit erachtet wird (Alnzauer, 2006, S. 16-19).

[348] Diese Theorien stellen gedankliche Konstrukte dar, die die Komplexität praktischer Führungsaufgabe abstrahieren und Gesetzmäßigkeiten der Führung identifizieren (Becker, 2013, S. 347; Lippold, 2019, S. 2).

[349] Die Basis markiert die „Great-Man“-Theorie, die davon ausgeht, dass die Persönlichkeit des Führenden ursächlich für dessen Führungserfolg ist (Stippler et al., 2010, S. 1). Führungspersönlichkeiten mit besonderen Eigenschaften prägen die Gesellschaft unabhängig vom Einfluss der Geführten, weshalb die Eigenschaftstheorie angeborene, zeitstabile Merkmale betont (Stippler et al., 2010). So tritt Führungserfolg ein, wenn die Eigenschaften der Führungskraft in einem konsistenten Führungsverhalten ausdrücken (Bartscher, 2016, o.S.; Lang & Rybnikova, 2014a, S. 24; Lieber, 2011, S. 65; Wunderer, 2011, S. 204).

Pädagogisches Handeln ist aber keine Eigenschaft[350] und kann auch im Verständnis des weiterführenden Forschungspfades der „Skills-Theorie[351]“ nicht als “Fähigkeit“ aufgefasst werden, sodass sich bei den klassischen Ansätzen keine eindeutige pädagogische Perspektive auf Führung identifizieren lässt. Dazu kommt, dass deren Gültigkeit im Rahmen der Führungsforschung als veraltet angesehen wird[352], auch wenn die klassischen Ansätze die Ausrichtung dieser Strömung der Führungsforschung grundlegend geprägt haben[353].

Die transformationale Führung gilt als aktueller Vertreter der eigenschafts- und personenzentrierten Führungsansätze[354] und wird als „Wunderwaffe der modernen Führung[355]“ (Wirtschaftspsychologische Gesellschaft, 2019, o.S.) bezeichnet, wobei sie sich von den althergebrachten Ausprägungen deutlich abgrenzt. Sie weist außerdem einen pädagogischen Bezug auf, da Führung als Prozess aufgefasst wird, bei dem die

[350] Die genannten Eigenschaften sind jedoch nicht abschließend und erfordern kontinuierliche Anpassungen (Steinkamp, 1996, S. 33).

[351] In der „Skills Theorie“ werden Eigenschaften stattdessen als Fähigkeiten verstanden. Damit eröffnet sich ein Potenzial für deren Entwicklung und Einübung, sodass etwa wissensbasierte Fähigkeiten zur Erfüllung der Anforderungen der Arbeitssituation, soziale Fähigkeiten, die bei der Organisation von Zusammenarbeit erforderlich sind oder auch Fähigkeiten, die das Entwickeln und Formulieren von Ideen ermöglichen, für die Führungskräfteentwicklung in den Blickpunkt rücken (Stippler et al., 2010, S. 1, S. 3-4).

[352] Der Fokus auf die Führungskraft bietet nur einen eingeschränkten Ansatz zur Erklärung von Führungserfolg, weshalb moderne Ansätze sich nicht darauf berufen, dass Führung nur von der Person der Führungskraft beeinflusst wird (Stippler et al., 2010, S. 4).

[353] Der Grund ist, weil sie davon ausgehen, dass ein Mensch solche Eigenschaften „naturgemäß“ hat, was empirisch noch nicht belegt und so als unzureichend eingeschätzt wurde (Bartscher, 2016, o.S.; Lieber, 2011, S. 66, Stippler et al., 2010, S. 3; von Rosenstiel, 2010a, S. 339; Wunderer, 2011, S. 278). Dazu kommt, dass diese Ansätze bis heute keine endgültige Liste mit Eigenschaften hervorbringen, die das Eintreten von Führungserfolg bedingen, weshalb deren Zweckmäßigkeit als begrenzt eingeschätzt wird (Stippler et al., 2010, S. 3-4).

[354] Das ist mit der Nähe zur charismatischen Führung zu begründen, jedoch rückt transformationale Führung das Führungshandeln und -verhalten in den Fokus, was eine Annäherung an die verhaltensorientierten Ansätze schafft (Stippler et al., 2010, S. 4). Somit wird der transformationalen Führung eine Wirkung der Führungskraft auf den Mitarbeitenden und ein Effekt auf sie selbst zugeschrieben (Bartscher, 2016, o.S.; Lieber, 2011, S. 66, Pelz, 2016, S. 97; Stippler et al., 2010, S. 3-4; von Rosenstiel, 2010a, S. 339; Wunderer, 2011, S. 278).

[355] Die Popularität basiert auf der Ausrichtung, dass Mitarbeitende in einem transformationalen Führungsverhältnis aus Überzeugung handeln, wobei Gehalt zweitrangig wird und Leistung sowie Engagement stark zunehmen (Wirtschaftspsychologische Gesellschaft, 2019, o.S.). Demzufolge ermöglicht es die transformationale Führung, Mitarbeitende zu motivieren, Loyalität, Teamgeist, Selbstdisziplin sowie Lernbereitschaft und Engagement gegenüber Veränderungen zu zeigen (Pelz, 2016, S. 94).

Führungskraft die Mitarbeitenden durch *persönliche Weiterentwicklung* in die Lage versetzt (sie also „transformiert), ihre Ziele zu erreichen, die über ihre unmittelbaren Eigeninteressen hinausgehen und sich damit umfassend einbringen und engagieren (Geyer & Steyrer, 1998, S. 378; Pelz, 2016, S. 94; Radstaak, 2008, S. 11-12; Sohm, 2007, S. 7; von Rosenstiel, 2010b, S. 8; von Rosenstiel, 2014a, S. 24-25; Wunderer, 1996, S. 394, S. 396). So ist es das Ziel transformationaler Führung, zu „erreichen, dass Mitarbeiter loyal sind, gern Verantwortung übernehmen, Teamgeist entwickeln, Selbstdisziplin zeigen und auf Veränderungen mit Lernbereitschaft und Engagement reagieren“ (Pelz, 2016, S. 94). Diese Referenz auf die Lernbereitschaft und Entwicklung des Mitarbeitenden deutet auf eine pädagogische Dimension der Führung hin und wird konzeptionell in den für dieses Führungskonzept definierten 4 I's konkretisiert. Demnach stellt sich Führungserfolg aus transformationaler Perspektive dann ein, wenn die Führungskraft es mithilfe eines charismatischen Führungsverhaltens (**i**dealized influence), sowie **I**nspiration, **i**ntellektueller Stimulation und **i**ndividueller Mitarbeiterorientierung schafft, die Werte, Wertehierarchien und Motive ihrer Mitarbeitenden nachhaltig zu verändern (Bollinger, 2010, S. 10, S. 67; Dörr, 2006, S. 23; Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Kunze & de Jong, 2014, S. 34-35; Lippold, 2011, S. 211, S. 213-214; Pelz, 2016, S. 96; Rathgeber, 2005, S. 86; Sohm, 2007, S. 23; von Rosenstiel, 2010b, S. 8-9; Winkler, 2004, S. 26-27; Wunderer, 1996, S. 397). Der Punkt der intellektuellen Stimulation und der individuellen Mitarbeiterorientierung lassen Verknüpfungen zu einer pädagogischen Dimension der Führung erkennen, denn die individuelle Mitarbeiterorientierung besagt, dass die Führungskraft ihre Mitarbeitenden als eigenständige Persönlichkeit behandeln und wertschätzen soll und sie in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützen soll, wobei das die Auseinandersetzung und Anerkennung individueller Bedürfnisse nach Leistung und Entwicklung, sowie die Anleitung und die sich im Zuge dessen eröffnenden Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitsprozess betrifft, welche die Führungskraft aktiv anregt (Bollinger, 2010, S. 67; Dörr, 2006, S. 24; Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Pelz, 2016, S. 96; Sohm, 2007, S. 23; von Rosenstiel, 2010b, S. 8). Insofern deutet diese Facette der transformationalen Führung darauf hin, dass die Führungskraft im Selbstverständnis eines Coaches und Mentors jeden Mitarbeitenden individuell (und altruistisch) fördert und in dessen Sinne entwickelt. Darin ergeben sich Anknüpfungspunkte zur

„Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung", da das entwicklungsbezogene Führungshandeln auf die individuellen Bedürfnisse und Anforderungen des Mitarbeitenden zugeschnitten sein muss, indem etwa die Delegation von Handlungsfreiräumen stets am Einzelfall auszurichten ist (Dörr, 2006, S. 24; Pelz, 2016, S. 96; Sohm, 2007, S. 23; von Rosenstiel, 2014a, S. 24-25 und siehe Kap. 7.1.1).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt besteht darin, dass die Führungskraft auch im Rahmen einer transformationalen Führung Entwicklungsmöglichkeiten am „Lernort Arbeitsplatz" bereitet, sodass in beiden Fällen die Führungskraft als Ermöglichende von arbeitsplatzbezogenen Lernprozessen gilt (siehe Kap. 7.1.1). Das wird in der Facette der „intellektuellen Stimulierung" offenbar, denn Führungserfolg ist in der transformationalen Führung davon abhängig, ob die Führungskraft ihre Mitarbeitenden intellektuell stimuliert, was bedeutet, sie zu einem kreativen, innovativen und problemlösenden Denken anzuregen, konkrete Reflexionsanlässe zu nutzen, um sie einerseits zum Nachdenken über ihre bestehenden Annahmen, Werte und Einstellungen und andererseits zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lösen von Problemen anzuregen. Das schafft die Führungskraft, indem sie die Mitarbeitenden aktiv daran teilhaben lässt und eine Fehlerkultur vorlebt[356] (Bollinger, 2010, S. 67; Dörr, 2006, S. 23-24; Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Kunze & de Jong, 2014, S. 34; Lippold, 2011, S. 214; Pelz, 2016, S. 96; Sohm, 2007, S. 23; von Rosenstiel, 2010b, S. 8). Dieser Anspruch an eine reflexive Verarbeitung von Erfahrungen wird ebenso in der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" erforderlich. Demzufolge weist die transformationale Führung Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" auf, erarbeitet aber eine solche Führungsaufgabe nicht konzeptionell, da beide Facetten nicht als pädagogische Auslegung von Führung formuliert werden, sondern als Bestandteile eines werte[357]-, bzw.

[356] Indem sie durch die intellektuelle Stimulierung Kreativität und ein arbeitskraftunternehmerisches Handeln fördert, sodass die Arbeitsleistung und Anstrengungsbereitschaft über eine extrinsisch motivierte Leistung hinausgeht (Bollinger, 2010, S. 68-69; Pelz, 2016, S. 97; Rathgeber, 2005, S. 92; Riedelbauch, 2011, S. 31-32).

[357] Die transformationale Führung zielt darauf ab, die Mitarbeitenden auf „höhere Werte" hin auszurichten, bzw. deren persönliches Werteverständnis auf diese betrieblichen Werte hin zu transformieren, da diese als Basis für Beurteilung von Arbeitsinhalten und -beziehungen gelten (Wunderer, 1996, S. 397).

wirkungsorientierten Führungskonzeptes, weshalb Werte[358] die zentrale Steuerungsgröße in diesem Konzept ausmachen. Damit folgt die transformationale Führung der Prämisse, dass Führung als eine Beeinflussung von Einstellungen oder vertretenen Werten der Mitarbeitenden gilt, um die betrieblich ausgerufenen Visionen im Unternehmen zu verankern und erfolgreich implementieren zu können (Kunze & de Jong, 2014, S. 34; Lippold, 2011, S. 214; Wunderer, 1996, S. 397). So greift das transformationale Führung zwar Aspekte der „reflexiven Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe" auf und referenziert auf die handlungsleitende Wirkung der Führungskraft, wie sie gleichermaßen im Rahmen der Fallstudienergebnisse ermittelt wurde. Allerdings wird das Führungshandeln gemäß des transformationalen Konzepts nicht als pädagogisch verstanden, was dazu führt, dass die Führungskraft zwar pädagogische Aufgaben erfüllt, die aber nicht als solche transparent gemacht werden (Kunze & de Jong, 2014, S. 34; Lippold, 2011, S. 214; Pelz, 2016, S. 94). Somit wird kein Verständnis von der Führungskraft als einer pädagogisch Handelnden erzeugt, weshalb Führung aus transformationaler Lesart nicht als pädagogisches Handeln aufgefasst wird (Bollinger, 2010, S. 68-69; Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Kunze & de Jong, 2014, S. 34; Lang, 2014a, S. 102; Lippold, 2011, S. 214; Pelz, 2016, S. 94, S. 97; Rathgeber, 2005, S. 92; von Rosenstiel, 2014a, S. 25; Wunderer, 2011, S. 242). Dazu kommt, dass die transformationale Führung beziehungsorientierte und emotionale Aspekte der Führungsbeziehung ausklammert, was den Prämissen der Pädagogik, wie etwa dem interpretativen Paradigma entgegensteht (Bollinger, 2010, S. 106-107 und siehe Kap. 7.1.1).

Die *verhaltensbezogenen Führungsansätze* sind ein weiterer Grundpfeiler der Führungsforschung und lassen sich als Weiterentwicklung der eigenschafts- und personenzentrierten Ansätze verstehen, da sie die Beziehung zwischen Führendem und Geführten berücksichtigen und untersuchen, welche Verhaltensweisen in bestimmten Führungssituationen zum größtmöglichen Führungserfolg führen (Becker, 2013, S. 350; Lippold, 2011, S. 121; Stippler et al., 2010, S. 4; von Rosenstiel, 2010a, S. 341). Diese

[358] Werte spielen in der Managementlehre häufig eine zentrale Rolle, wie etwa bei Schein oder Beer und Nohria (Pelz, 2016, S. 98). Alle vereint, dass die Werte klar und glaubwürdig sein sollen, was nur gelingt, wenn die Führungskraft sie vorbildlich verkörpert. Das fordert auch die transformationale Führung (Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Lang, 2014a, S. 102; Pelz, 2016, S. 98; von Rosenstiel, 2014a, S. 25; Wunderer, 2011, S. 242).

Erweiterung drückt sich darin aus, dass die verhaltenstheoretischen Führungskonzepte ihren Blick auf das tatsächliche Führungshandeln und -verhalten („behavioral approach") richten, sodass sie analysieren, „was eine Führungskraft tut. [und danach fragen] Wie verhalten sich erfolgreiche und effiziente Führer? Was tun sie, um Effektivität, Effizienz und Zufriedenheit zu erreichen?" (Becker, 2013, S. 350, S. 349; Lieber, 2011, S. 70; Reichwald & Möslein, 2005, S. 3). Somit ist es das Ziel der verhaltensorientierten Ansätze, das für die Führungskraft *typische* Verhalten zu untersuchen, welches sie im Sinne eines Verhaltensmusters *wiederkehrend* zeigt und das sich als Führungsstil[359] etabliert (Lippold, 2011, S. 114, S. 121; von Rosenstiel, 2010a, S. 341). Ein solcher Führungsstil beschreibt schematisch die Interaktion zwischen Mitarbeitenden und Führungskraft, um zu bestimmen, welche Verhaltensweisen in welchen Kontexten Führungserfolg herbeiführen (Lieber, 2011, S. 67-69; Lukatis, 1972, S. 40; Reichwald & Möslein, 2005, S. 3; Stippler et al., 2010, S. 4; Theil, 2018, S. 22). Daher könnten Ansatzpunkte für eine pädagogische Interpretation der Führungsrolle darin liegen, dass dieser Interaktion ein Entwicklungsbezug zugrunde gelegt wird und die reflexive Förderung der Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe oder -anspruch formuliert wird. So wäre es denkbar, dass die Förderung der reflexiven Kompetenzentwicklung als „Führungsstil" kategorisiert wird oder Kernelemente in einem/mehreren Führungsstilen aufgehen.

Eine Reflexion dieses Forschungspfades erweist sich insofern als lohnend, da die verhaltensbezogenen Ansätze einen Großteil der Ansätze in der Führungsforschung ausbilden. Aus diesem Grund wird eine Aufschlüsselung der unterschiedlichen Forschungsstränge (kategorisiert in ein-, zwei- und dreidimensionale Ansätze) im Hinblick auf mögliche Implikationen für die Führungswissenschaft als zu weitschweifig eingeschätzt, jedoch ist sie grundsätzlich notwendig, um fundiert Implikationen für die Führungsforschung ableiten zu können. Infolgedessen werden Bezugspunkte selektiv herausgegriffen und auf Anhaltspunkte einer

[359] Ein Führungsstil bezeichnet ein „einheitliches, durch die spezifischen Ausprägungen eine[r] Reihe von Einzelmerkmalen beschreibbares Führungsverhalten" (Baumgarten 1977, S. 16), sodass es sinnbildlich für ein verallgemeinerbares Verhalten und damit eine Ausrichtung der Führungskraft im Umgang mit ihren Mitarbeitenden ist (Lang & Rybnikova, 2014a, S. 27f.; Lieber, 2011, S. 67; Lippold, 2019, S. 2; Lukatis, 1972, S. 40).

pädagogischen Auslegung von Führung im Sinne der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ kritisch reflektiert.

Die eindimensionalen Ansätze lassen zunächst keinen Entwicklungsbezug erkennen, da sie das Führungsverhalten danach kategorisieren, inwieweit die Führungskraft (autoritär) Entscheidungen trifft oder den Mitarbeitenden daran beteiligt, indem sie Aufgaben an ihn delegiert und in Entscheidungen einbindet (Antons, 1996, S. 92-97; Baumgarten, 1977, S. 25, S. 28-29; Becker, 2013, S. 347, S. 350-351, S. 353; Brenner & Brenner, 2002, S. 10; Lieber, 2011, S. 69; Lippold, 2011, S. 116-117; Lippold, 2019, S. 3-4, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 53; Staehle, 1999, S. 335-336; Theil, 2018, S. 22, S. 24-25, S. 27; von Rosenstiel, 2010a, S. 330; von Rosenstiel, 2014a, S. 12; Wunderer, 2011, S. 208).

Die zweidimensionalen Ansätze differenzieren das Führungsverhalten nach dessen „Beziehungsorientierung“ und „Aufgabenorientierung“ und setzen sie zueinander in Bezug, indem sie Hypothesen darüber aufstellen, aus welcher Kombination dieser Dimensionen ein erfolgreiches Führungsverhalten resultiert (Becker, 2013, S. 347, S. 351; Kneer, 2005, S. 137; Lieber, 2011, S. 70; Lippold, 2019, S. 3-4; Richter, 1996, S. 71; Stippler et al., 2010, S. 4). Dementsprechend leisten diese Forschungsansätze eine erste analytische Trennung zwischen einem sachbezogenem, aufgabenorientiertem Führungsverhalten, das auf Planung und Kontrolle des Arbeitsfortschrittes und eine Erreichung der gesetzten Ziele ausgerichtet ist[360] und einem mitarbeiterorientierten, sozial geprägten Führungsverhalten, das sich an den Mitarbeitenden, ihren Wünschen und Bedürfnissen ausrichtet und Wertschätzung vermittelt[361], weshalb ein Entwicklungsbezug der Führung eher im Rahmen eines mitarbeiterorientierten Führungsverhaltens zu vermuten wäre (Becker, 2013, S. 351; Kneer, 2005,

[360] Führungserfolg tritt ein, weil die Führungskraft hohe Leistungsstandards verlangt und deren Erreichung mit überwachenden und zielgerichteten Mitteln durchsetzt, indem sie etwa mangelhafte Arbeit sanktioniert, auf die Arbeitsleistung hinweist oder die Mitarbeitenden durch Druck zu besonderer Anstrengung bringt (Becker, 2013, S. 351-352; Kneer, 2005, S. 137; Lieber, 2011, S. 68; Stippler et al., 2010, S. 5; von Rosenstiel, 2010b, S. 3).

[361] Führungserfolg stellt sich ein, wenn die Führungskraft den Mitarbeitenden hilft und auf ihre persönlichen Belange Rücksicht nimmt, den Zusammenhalt fördert, zuhört und sich Zeit nimmt, damit sich die Mitarbeitenden wohlfühlen (Stippler et al., 2010, S. 4-5). Darunter fällt ein wertschätzendes Führungsverhalten, das eine Führungsbeziehung entstehen lässt, das von Respekt und Zusammenhalt geprägt ist, sowie ein starkes Teamgefüge erzeugt (Becker, 2013, S. 352; Kneer, 2005, S. 137; Lieber, 2011, S. 67-68; Stippler et al., 2010, S. 5).

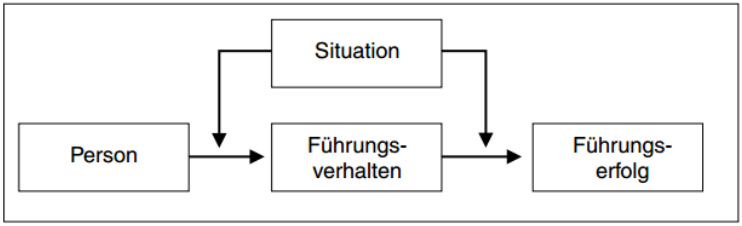
S. 137; Lieber, 2011, S. 67-68; Richter, 1996, S. 71; Stippler et al., 2010, S. 4-5; von Rosenstiel, 2010b, S. 3-4). Diese Annahme kann nicht bestätigt werden, da die Beziehungsorientierung im Führungsverhalten vorrangig in sozialen Aspekten verankert ist und somit auf die Ausrichtung am Mitarbeitenden in der sozialen Beziehung abzielt. Damit ist eine pädagogisch fundierte Unterstützung der Kompetenzentwicklung des Mitarbeitenden in den zweidimensionalen Ansätzen der verhaltensbezogenen Führungsforschung nicht zu erwarten, da diese stets auf diese Kategorisierung referenzieren[362] (Becker, 2013, S. 351-352; Kneer, 2005, S. 137; Lieber, 2011, S. 67-68; Stippler et al., 2010, S. 4-5; von Rosenstiel, 2010b, S. 3-4).

Die *situationsbezogenen* (mehrdimensionalen[363]) Ansätze der Führungsstilforschung gelten als eine Weiterentwicklung der verhaltensbezogenen Ansätze, da sie die zwei Parameter von Führung um die „Situation" als zusätzliche Determinante erweitern. Damit entscheidet (auch) die Führungssituation darüber, ob ein bestimmter Führungsstil zum Erfolg führt (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 347-348; Lieber, 2011, S. 70; Lippold, 2011, S. 114; Lippold, 2019, S. 4; Reichwald & Möslein, 2005, S. 5; Stippler et al., 2010, S. 4; von Rosenstiel, 2010a, S. 328; von Rosenstiel, 2014a, S. 14). Schematisch wird diese Bezugnahme etwa im Rahmenmodell der Führung skizziert (siehe Abbildung 22).

[362] So basiert etwa das Verhaltensgitter von Blake und Mouton auf dieser Differenzierung und kategorisiert neun Führungsstile, wie dieser zweifache Bezug kombiniert werden kann. Darin ergibt sich aber kein Entwicklungsbezug, da das Verhaltensgitter als normativ bewertet wird (Becker, 2013, S. 356-358; Kneer, 2005, S. 137-140; Stippler et al., 2010, S. 7; Theil, 2018, S. 26).

[363] Die situationsbezogenen Führungsansätze sind ein Vertreter der mehrdimensionalen Ansätze, da das Verhalten der Führungskraft abhängig von der Führungssituation einzusetzen sind, sodass jede Führungssituation einen der Situation angepassten Führungsstil erfordert (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 347; Lieber, 2011, S. 70; Reichwald & Möslein, 2005, S. 5; von Rosenstiel, 2010a, S. 328; von Rosenstiel, 2014a, S. 14).

Abbildung 22
Das Rahmenmodell der Führung



Anmerkung. von Rosenstiel, 2010a, S. 328.

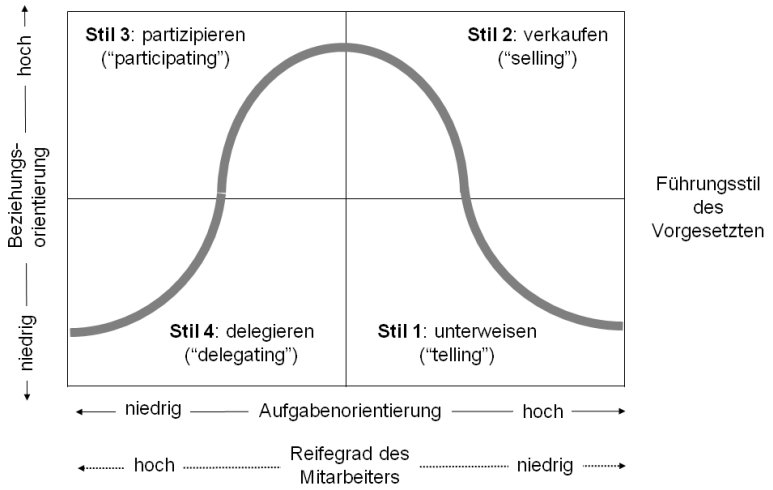
Auch wenn sich in diesem zusätzlichen Parameter der Führungssituation zunächst kein Entwicklungsbezug vermuten lässt, greift etwa das Konzept des „Reifegradmodells[364]“ als eines der am meisten rezipierten Führungskonzepte dieser Forschungsrichtung die Entwicklung des Mitarbeitenden, bzw. dessen individuelle Erfahrungen, Wissensbestände und Kenntnisse konkret auf, indem es einen Zusammenhang zwischen Führungserfolg und dem Ausmaß der Beteiligung[365] der Mitarbeitenden an Entscheidungsprozessen in Abhängigkeit von deren Qualifikation herstellt[366]. Demzufolge gilt dieser individuelle „Reifegrad“, der von den persönlichen Kenntnissen, Qualifikationen und Erfahrungen, sowie der Bereitschaft des Mitarbeitenden bestimmt wird, als zentrale Variable für ein erfolgreiches Führungsverhalten[367] (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 362; Gleich, 2010, S. 53; Lieber, 2011, S. 69, S. 79f.; Lippold, 2011, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 57-58; Reichwald & Möslein, 2005, S. 3; von Rosenstiel, 2014a, S. 12; Wunderer, 2011, S. 309-313). Dieser „Reifegrad“ ist insofern situationsbezogen, da angenommen wird, „dass die

[364] Das Reifegradmodell greift die Kategorisierung der verhaltensbezogenen Ansätze auf und verknüpft sie mit der dritten Variablen des „Reifegrades“ (Becker, 2013, S. 362; Lieber, 2011, S. 79; Lippold, 2011, S. 117).
[365] Aufgrund dieser Relation wird der partizipationsorientierten Führung in der Bearbeitung komplexer Aufgaben eine erhöhte Wirksamkeit unterstellt, da sie durch die Beteiligung die Motivation und Selbstkontrolle der Mitarbeitenden fördert (von Rosenstiel, 2014a, S. 12-13).
[366] So ist ein Mitarbeitender stärker in Entscheidungen einzubeziehen, je höher er qualifiziert ist, wobei sich eine verstärkte Beteiligung positiv auf dessen Kompetenzentwicklung auswirkt, sodass sich damit Führungserfolg einstellt (von Rosenstiel, 2010a, S. 336; von Rosenstiel, 2010b, S. 4; von Rosenstiel, 2014a, S. 12-13).
[367] Der Situationsbezug erklärt sich damit, dass sich der „Reifegrad“ im Sinne des skizzierten Modells kontinuierlich verändern kann und somit individuell und situationsbezogen neu eingeschätzt werden muss.

Reife einer Person im Laufe des Lebens stetig“ (Theil, 2018, S. 28) wächst, sodass er als dynamisch (und sogar täglich) veränderbar erachtet wird und damit situationsabhängig ist (Becker, 2013, S. 364; Gleich, 2010, S. 53; Lieber, 2011, S. 80). Das Modell unterscheidet vier unterschiedliche „Reifestadien“, die sich von mangelnden Fähigkeiten, einer geringen Motivation und unzureichendem Wissen bis zu einer starken Motivation mit ausgeprägten Kenntnissen und Fähigkeiten erstrecken, die in ihren verschiedenen Stadien die Effektivität des Führungsverhaltens bestimmen (Becker, 2013, S. 362 und siehe Abbildung 23). Die Führungskraft ist damit konfrontiert, ihre Mitarbeitenden im Hinblick auf die Aufgaben- und die soziale Eignung zu analysieren, um schließlich den situationsabhängig geeigneten Führungsstil[368] zu identifizieren und umzusetzen (Bartscher, 2016, o.S.; Gleich, 2010, S. 53; Lieber, 2011, S. 79; Lippold, 2011, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 57-58; Theil, 2018, S. 29; von Rosenstiel, 2014a, S. 16; Wunderer, 2011, S. 309-313 und siehe Abbildung 23).

Abbildung 23

Das Reifegradmodell nach Hersey und Blanchard



Anmerkung. Institut für Managemententwicklung, 2025.

[368] Die vier Führungsstile reichen vom autoritären Führungsstil („telling“) über ein motivierendes („selling“) oder partizipatives bis zu einem Führungsverhalten, bei dem dem Mitarbeitenden die Verantwortung für seine Aufgaben voll übertragen wird (Becker, 2013, S. 362; Lieber, 2011, S. 79-80; Lippold, 2011, S. 117; Theil, 2018, S. 30; von Rosenstiel, 2014a, S. 17).

Das bedeutet, dass der individuelle Entwicklungsstand jedes Mitarbeitenden als Variable für eine erfolgreiche Führung im „Reifegradmodell" gilt, weil damit die Fähigkeiten des Mitarbeitenden (d.h. sein Wissen, seine Fertigkeiten, Erfahrungen usw.), seine Leistungsbereitschaft und die persönliche Motivation[369] als Einflussfaktoren einer erfolgreichen Führung skizziert werden und so die individuellen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissensbestände des Mitarbeitenden mit den kategorisierten Ausprägungen des Führungsverhaltens verkoppeln (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 362; Lippold, 2011, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 57-58; Theil, 2018, S. 30; Wunderer, 2011, S. 309-313). In diesem Punkt lässt sich eine Kongruenz zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" erkennen, denn gemäß dem „Reifegradmodell" ist es vorausgesetzt, dass die Führungskraft zur Identifikation des geeigneten Führungsstils den individuellen „Reifegrad" ihrer Mitarbeitenden einschätzt, indem sie deren Kenntnisse, Einstellungen und Motive reflektiert und analysiert[370] (Becker, 2013, S. 362; Theil, 2018, S. 29; Wunderer, 2011, S. 310). Die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" zielt auf Ähnliches ab, da die Führungskraft ihre Mitarbeitenden dabei in ihrem Arbeitskontext als Subjekte umfassend reflektieren und begleiten soll (siehe Kap. 7.1.1). Dennoch lässt sich daraus nicht unmittelbar schließen, dass die Analyse des Entwicklungsstandes im Fall des „Reifegradmodells" immer in die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" mündet, denn das „Reifegradmodell" benennt lediglich unterschiedliche Führungsstile, die für den jeweiligen Reifegrad als zielführend erachtet werden, zielt dabei aber nicht auf eine *Förderung* der Entwicklung und damit auf eine „Erhöhung des Reifegrades" ab (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 362-364; Gleich, 2010, S. 53; Lieber, 2011, S. 79-80; Lippold, 2011, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 57-58; Theil, 2018, S. 28; Wunderer, 2011, S. 309-313; von Rosenstiel, 2014a, S. 16). Stattdessen soll sich das Führungshandeln (lediglich) an den unterschiedlichen „Reifegraden" ausrichten, sodass die Führungskraft ihr Verhalten darauf ausrichtet, indem sie etwa viel an Mitarbeitende mit einem hohen

[369] beispielsweise sein Willen zur selbstständigen Erledigung von übertragenen Aufgaben, sowie sein Engagement und Selbstvertrauen in Bezug zu seiner Aufgabe

[370] und dabei dessen Aufgabeneignung (welche Fähigkeiten bringt er mit, um die Aufgabe zu bewältigen?) und seine soziale Eignung (ist er motiviert, die Aufgabe verantwortungsvoll zu übernehmen?) berücksichtigt.

„Reifegrad“ delegiert und sie an betrieblichen Entscheidungen verstärkt partizipieren lässt, sodass kleine oder große Handlungs- und Verantwortungsspielräume in Abhängigkeit vom individuellen „Reifegrad“ übertragen werden. Daraus lässt sich schließen, dass mit einem Führungshandeln nach dem „Reifegradmodell“ keine Entwicklungsziele oder -absichten verknüpft sind, sodass Führung damit nicht in einen Entwicklungsprozess mündet (Lippold, 2011, S. 117; Theil, 2018, S. 30). Dazu kommt, dass das Vorgehen der Reifegradanalyse in der praktischen Umsetzung nicht weiter beschrieben wird und dass aufgrund der konzeptbasierten Standardisierung individuelle Entwicklungsanforderungen wenig Berücksichtigung finden (Becker, 2013, S. 362, S. 364; Lieber, 2011, S. 81). Somit verkoppelt das „Reifegradmodell“ zwar die Entwicklung, bzw. die Ausprägung des individuellen Entwicklungsstandes konzeptionell mit Führung, jedoch weist das nicht auf eine pädagogische Auslegung von Führung hin und mündet auch nicht in die Förderung einer reflexiven Kompetenzentwicklung des Mitarbeitenden.

Diese überblicksartige Darstellung der wesentlichen Strömungen der „klassischen“ Führungsforschung macht klar, dass zwar Bestandteile der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ in einige Führungskonzepte integriert werden, jedoch sind diese Elemente in den identifizierten Führungstheorien nicht pädagogisch fundiert und berufen sich nicht auf ein pädagogisches Handeln, sondern sie werden in andere Bezugsrahmen integriert, weshalb sich in den *klassischen* Ansätzen der Führungsforschung (auch wenn sie zeitgemäße Vertreter für sich verzeichnen) keine Führungsmodelle identifizieren lassen, die auf eine pädagogische Dimension der Führung verweisen oder Führung als pädagogisches Handeln beschreiben.

Neue Führungsansätze der modernen Führungsforschung

Ergänzend zu den klassischen Ansätzen sind neue Ansätze entstanden, deren Rolle und Bedeutung für die Führungsforschung zwar noch kritisch reflektiert werden[371], die aber wesentliche Impulse für die wissenschaftliche Debatte um Führung setzen, weil sie für sich beanspruchen, die Frage nach dem Zustandekommen von Führungserfolg neu zu

[371] Da unterstellt wird, dass moderne Führungstheorien nicht zwangsläufig etwas „Neues“ darstellen, sondern eher „neuer Wein in alten Schläuchen“ ist (Winkler, 2004, S. 3).

beantworten. Das wird eingelöst, indem Faktoren in den Mittelpunkt rücken, die in der etablierten Führungsforschung weniger Berücksichtigung gefunden haben, wie z.B. den Mitarbeitenden als Adressat der Führung oder die dynamischen Veränderungen im betrieblichen Arbeitsumfeld[372]. Dominierende Ansätze sind etwa das „New Leadership"-Konzept, welches Führung in digitalisierten Arbeitsumfeldern in den Blick nimmt, die interaktionsorientierten Ansätze[373], sowie die impliziten Führungstheorien. Außerdem finden sich Ansätze, die Führung neu denken, wie die Führungssubstitute und die „agile Führung" (Lang & Rybnikova, 2014). Obwohl in der modernen Führungsforschung noch angemahnt wird, dass die Frage nach dem Zustandekommen von Führungserfolg noch nicht final beantwortet worden ist und sie (noch) nicht als etabliert gelten, werden diese Ansätze auf Anknüpfungspunkte zu einem pädagogisch begründeten Führungsverständnis im Sinne der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" analysiert (von Hahn, 2018, S. 167; Weißer, 2012, S. 23).

Ein wesentlicher Forschungspfad ist die *digitale Führung*, die auf die Besonderheiten von Führung im Rahmen der digitalen Transformation[374] der Arbeit und der Arbeitsorganisation eingeht und die Herausforderungen erforscht, die sich für die Führungskräfte[375] ergeben (Andermahr &

[372] So verblasst die zentrale Rolle der Führungskraft und sie wird stattdessen als Interaktionsprozess konzeptualisiert, der die wechselseitige Einflussnahme und den Führungskontext mit einbezieht und Führungseffektivität aus der Perspektive des Mitarbeitenden erklärt (Becker, 2013, S. 367, S. 371; Winkler, 2004, S. 3). Dazu wird die Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung für die Führungsbeziehung betont (Winkler, 2004, S. 3).

[373] Sie verknüpfen Führungserfolg mit der Ausprägung der Führungsbeziehung und begreifen Führung als „Beziehungsphänomen" (Stippler et al., 2010, S. VII). Demnach gewinnt die Führungsbeziehung an Bedeutung, sodass der Mitarbeitende, sein Verhalten und die Möglichkeit dessen Beeinflussung in den Fokus rücken (Becker, 2013, S. 348; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 15-16; Stippler et al., 2010, S. VII; Weißer, 2012, S. 26).

[374] Sie beschreibt den rasanten technologischen Wandel, der Gesellschaft und Betriebe grundlegend neu gestaltet und im Sinne einer digitalen Revolution „die disruptivste Veränderungskraft [darstellt], die es bisher in der Arbeitswelt gibt" (von Hahn, 2018, S. 171). Darunter fallen Schlagworte wie „Arbeitswelt, bzw. Industrie 4.0" oder „Internet of Things", die aber heterogene Phänomene beschreiben, weshalb der Begriff der digitalen Transformation zwangsläufig verwässert wird, was jeweils zu konträren Zielvorstellungen führen kann (Andermahr & Jermer, 2018, S. 98; Wolf & Strohschen, 2018, S. 57).

[375] Es wird davon ausgegangen, dass die Führungskräfte in immer kürzeren Abständen mit dynamischen und unvorhersehbaren Veränderungen und Technologien umgehen müssen und dabei eine zunehmend heterogene Gruppe von Mitarbeitenden führen, was die

Jermer, 2018, S. 98; Ciesielski & Schutz, 2016, S. XI; von Hahn, 2018, S. 167-171; Wolf & Strohschen, 2018, S. 57). Als zentrale Folge dieses Wandlungsprozesses sieht das digitale Führungskonzept die Notwendigkeit einer veränderten Beziehungsarbeit zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass digitalisierte Arbeitsfelder und Aufgabenbereiche eine neue Art der Zusammenarbeit erfordern, innerhalb derer Führung eine Enthierarchisierung erfährt (Ciesielski & Schutz, 2016, S. XI-XII). Gleichzeitig stellen die Mitarbeitenden erweiterte Anforderungen an die Bewältigung ihrer Arbeit, wie etwa ein höheres Maß an Selbstbestimmung, Partizipation und Persönlichkeitsentfaltung, um sich im hochkomplexen Spannungsfeld der sogenannten „VUCA-Welt[376]“ (später weiterentwickelt zu „BANI“) zurechtzufinden und die Bewältigung der Arbeit weiterhin sicherstellen zu können[377] (Andermahr & Jermer, 2018, S. 98; Ciesielski & Schutz, 2016, S. 4-6; Hoffmann, 2018, o.S.; von Hahn, 2018, S. 168). Im Rahmen dieser Perspektive lassen sich (noch) keine Ansatzpunkte für ein pädagogisch begründetes Führungshandeln erkennen, da das digitale Führungskonzept (noch) keine Leitlinien oder Anforderungen an die konkrete Ausgestaltung des Führungsverhaltens liefert, sodass im Wesentlichen die Prognose gestellt wird, dass sich die „neuen Herausforderungen in der Arbeitswelt in den nächsten zehn bis 15 Jahren die Mitarbeiterführung radikal ändern [werden und damit] Die bewährten Führungskonzepte dann nur noch begrenzt wirksam [sind]“ (Stock-Homburg & Özbek-Potthoff, 2010, S. 8, S. 10; Ciesielski & Schutz, 2016, S. 4; Hoffmann, 2018, o.S.; Kelly, 2010, S. 352). Daher lässt sich digitale Führung im Kontext einer pädagogischen Auslegung derzeit noch nicht abschließend analysieren.

Eine weitere, wesentliche Strömung der neuen Führungsansätze sind *Führungskonzepte, die bislang unbeachtete Parameter der Führung in den*

Komplexität der Führung massiv erhöht (Ciesielski & Schutz, 2016, S. XI; Gleich, 2010, S. 56; Hoffmann, 2018, o.S.; Kneer, 2005, S. 144).

[376] „VUCA“, bzw. VUKA (in der deutschen Variante) steht als Akronym für die Begriffe *V*olatilität (Unbeständigkeit/Unberechenbarkeit des Umfeldes bei hoher Veränderungsgeschwindigkeit), *U*nsicherheit, *K*omplexität und *A*mbiguität. Es umschreibt, dass Führungskräfte zunehmend Mehrdeutigkeiten aushalten müssen und integrative Lösungen finden müssen (Ciesielski & Schutz, 2016, S. 6, S. 4f.; Hoffmann, 2018, o.S.).

[377] Daran müssen sich Führungskräfte und Mitarbeitende anpassen, was Chancen und Risiken nach sich ziehen kann (Ciesielski & Schutz, 2016, S. 4; Hoffmann, 2018, o.S.; Kelly, 2010, S. 352).

Fokus rücken und Führung als offenen und wechselseitigen Handlungs- und Interaktionsspielraum zwischen Führenden und Geführten verstehen[378], in dem der organisationale Kontext (Geführte, Rahmenbedingungen, Peers, etc.) stärker in den Blick genommen wird[379] (Becker, 2013, S. 343, S. 371; Lang & Rybnikova, 2014a, S. 20-21; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 42; Rowold, 2015, S. 418; Winkler, 2004, S. 4). Damit stellen diese Konzepte zwangsläufig die traditionellen verhaltensbezogenen Ansätze der Führungsforschung infrage, weil sie nicht mehr davon ausgehen, dass aus einem bestimmten Führungsverhalten (Führungsstil) ein zwangsläufig erwartbares Verhalten und Handeln der Mitarbeitenden resultiert (Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 16).

Einen zentralen Forschungspfad dazu bilden die „interaktionsorientierten Forschungsansätze", die Führungserfolg mit der Ausprägung der Führungsbeziehung verknüpfen und Führung als Interaktionsprozess oder als „Beziehungsphänomen" (Stippler et al., 2010, S. VII) auffassen, weshalb der Mitarbeitende, sein Verhalten und die Möglichkeit der Beeinflussung seines Verhaltens im Rahmen der Führungsbeziehung an Bedeutung gewinnen[380] (Becker, 2013, S. 348, S. 367; Stippler et al., 2010, S. VII; Weißer, 2012, S. 26). Ein in diesem Strang der Führungsforschung leitender Ansatz ist der „Leader-Member-Exchange"-Ansatz[381] (LMX), der

[378] Führer und Geführte sind demnach bewusst/unbewusst handelnde, strategische Akteure, die ihre Führungsrealität durch ihr soziales Handeln konstruieren und auf der Grundlage dieser subjektiven Wirklichkeitskonstruktion handeln. Damit ist der Führungskontext mehrdeutig und vielschichtig und mit den Umweltfaktoren vernetzt (Lang & Rybnikova, 2014a, S. 20-21; Winkler, 2004, S. 3-4).

[379] Exemplarisch sind psychologische oder psychoanalytische Ansätze zu nennen, die Aspekte wie „Motivation" (bspw. das Prinzipienmodell), „Macht" (z.B. Mikropolitik) oder „Psyche" (bspw. „POB") im Kontext der Führung reflektieren (Lang, 2014b, S. 189ff.; Rybnikova, 2014a, S. 36ff.; Stippler et al., 2010, S. VII).

[380] Eine radikale Auslegung ist etwa „Servant Leadership", die eine kompromisslose Orientierung am Wohl der Mitarbeitenden verlangt (Krost & Kähler, 2010, S. 54). So ist Führung erfolgreich, wenn die Führungskraft die maximale Orientierung am Mitarbeitenden und seinen Bedürfnissen anstrebt, auch wenn die „dienende Führungskraft" in ihren positiven Eigenschaften als übertrieben dargestellt wird (Krost & Kähler, 2010, S. 55). „Servant Leadership" ist aber unspezifisch, sodass sich eine pädagogische Dimension nicht ohne Weiteres identifizieren lässt.

[381] Der LMX ist führend in der Führungsforschung, da deren Kernaussagen empirisch abgesichert sind. Allerdings wird kritisiert, dass die Kategorisierung der Beziehungsqualität unscharf ist und keine Aussagen darüber trifft, welche Verhaltensweisen erforderlich sind, um zu einer high-quality Beziehung zu gelangen, weshalb die Übertragbarkeit auf die Führungspraxis als herausfordernd bezeichnet wird (Becker, 2013, S. 371-372).

mehrere qualitative Stadien der Führungsbeziehung definiert und sie in Bezug zum gewährten Ausmaß an Handlungs- und Verantwortungsspielräumen setzt. Das bedeutet, dass diese größer werden, je vertrauter die Beziehung ist[382] (Becker, 2013, S. 348, S. 371-372). Insofern weist der LMX keinen Anhaltspunkt auf eine pädagogische Auslegung der Führung auf, da er auf die soziale Beziehungsgestaltung[383] fokussiert ist und pädagogische Aspekte im Führungshandeln in den Blick nimmt (Becker, 2013, S. 371-372).

Ein weiterer Forschungspfad dieser Ansätze sind die „impliziten Führungstheorien", die Führung aus der Perspektive der Geführten betrachten und damit von den sozialen Konstruktionen des Mitarbeitenden abhängig machen. So wird davon ausgegangen, dass sich Führungserfolg dann einstellt, wenn die Führungskraft die individuellen Erwartungen der Mitarbeitenden erfüllt[384] (Becker, 2013, S. 348, S. 367; Lang, 2014c, S. 59; Stippler et al., 2010, S. VII; Stock-Homburg & Özbek-Potthoff, 2010, S. 9; Weißer, 2012, S. 26). Für den Erfolg von impliziter Führung kommt es also darauf an, welche Erwartungen und Annahmen die Mitarbeitenden an ihre Führungskraft haben, also „was eine gute Führungskraft [für sie ist und], was hingegen eine schlechte Führungskraft [ausmacht], welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen in bestimmten Situationen geeignet, effektiv oder weniger effektiv sind, um bestimmte Ziele zu erreichen" (Lang, 2014c, S. 59; Becker, 2013, S. 367). Diese Erwartungen prägen nicht nur die Wahrnehmungen der Mitarbeitenden und ihre Attributionen, sondern fließen ins Führungsverhalten und ebenso in das Verhalten der Mitarbeitenden mit ein und werden deshalb als entscheidend dafür angesehen, ob Führung gelingt (Becker, 2013, S. 367; Lang, 2014c, S. 59).

[382] Dennoch betont der LMX, dass es kein Führungsverhalten gibt, welches sich auf alle Mitarbeitenden auswirkt, da die Erfahrungen und Bedürfnisse individuell zu berücksichtigen sind (Becker, 2013, S. 371).

[383] Die grundlegenden Einflussfaktoren der Führungsbeziehung hängen aus konzeptioneller Sicht von den persönlichen Eigenschaften der Führungskraft, dem Verhalten der Mitarbeitenden und ihrer Bereitschaft dazu ab, über die arbeitsvertraglich geregelten Beziehungen hinaus die Ziele zu erreichen (Becker, 2013, S. 371). Somit bleibt es im LMX unspezifisch, welche Aspekte eine Verbesserung der Führungsbeziehung herbeiführen.

[384] Das wird damit begründet, dass Mitarbeitende nur gerne für eine Führungskraft arbeiten, die ihren Erwartungen entspricht (Becker, 2013, S. 367). Stimmt die Erwartungshaltung mit der Reflexion der Führungsperson überein, ist deren Akzeptanz durch den Mitarbeitenden hoch, was die Motivation und Kooperation steigert und Führungserfolg herbeiführt (Becker, 2013, S. 367; Stock-Homburg & Özbek-Potthoff, 2010, S. 9).

Infolgedessen basieren die „impliziten Führungstheorien“ auf der Annahme, dass Mitarbeitende eine Idealvorstellung von ihrer Führungskraft haben und diese stets mit der tatsächlichen Wahrnehmung abgleichen. Je weiter diese von der Idealvorstellung abweicht, umso weniger wird die Führungskraft akzeptiert (Stock-Homburg & Özbek-Potthoff, 2010, S. 9). Auch wenn die erarbeiteten Ergebnisse die Bedeutung der Vorbildwirkung der Führungskraft und die Relevanz der Deckungsgleichheit zwischen den Erwartungen an die Führungskraft und dem tatsächlichen Führungsverhalten für die Bereitschaft zur subjektivierenden Bewältigung der Arbeit bestätigen, lassen sich weiterführend keine konkreten Ansatzpunkte für eine pädagogische Auslegung von Führung identifizieren, da sich die „implizite Führung“ auf den Reflexionsprozess und die daraus hervorgehenden Erwartungen beschränkt, wobei konzeptionell zumeist interkulturell bedingte Differenzen eine Rolle spielen. Demzufolge rückt weniger ein Entwicklungsbezug, sondern ein sozio-kultureller Kontext in den Mittelpunkt dieser Forschungsrichtung.

Zuletzt lassen sich die *„agile Führung“* und der Ansatz der „Führungssubstitute“ als häufig rezipierte und ebenso radikale Vertreter von modernen Führungsforschungsansätzen anführen, da sie den Anspruch erheben, die bisher geltenden Prämissen, unter denen Führung zustande kommt, für ungültig zu erklären (Wolf et al., 2015, S. 17-18). Somit stehen sie für Konzepte, die Führung „auf den Kopf stellen“, indem sie diese etwa in ihrer Wirksamkeit und Bedeutung anzweifeln oder in ihre Einzelteile zerlegen, was sich in der Hypothese niederschlägt, dass die Führungskraft nicht mehr als zentraler Dreh- und Angelpunkt gilt (Häusling & Kahl, 2018, S. 76-77; Korn, 2015, S. 59). Das zeigt sich etwa in den Alleinstellungsmerkmalen der „agilen Führung“, die darin bestehen, dass sie auf mehrere Schultern verteilt ist (distributed leadership) und als wesentliche Aufgabe der Führungskraft definiert, die Mitarbeitenden zu einem selbstorganisierten Arbeiten zu befähigen (empowered leadership) (Häusling & Kahl, 2018, S. 76-77; Korn, 2015, S. 65; Mathis, 2015, S. 49; Wolf et al., 2015, S. 35). Insofern bricht agile Führung mit den traditionellen Betrachtungsweisen und Assoziationen, die sich so äußern, dass

> Führungskräfte aktiv auftreten, häufiger das Wort ergreifen, dazu neigen, das Gespräch zu dominieren ... Weiterhin gibt es bestimmte Situationen, die wir als Führungssituationen charakterisieren, z.B. ... die Übergabe von

> Aufgaben von einer Person an eine andere. Auch hier erwarten wir ein bestimmtes Verhalten und haben eine Vorstellung davon, wie sich Führungskräfte ... in solchen Situationen verhalten. Entsprechend ... unserer Annahmen über Führungspersonen klassifizieren oder kategorisieren wir zum Beispiel die Personen, die das Wort in einer Sitzung zuerst ergreifen, als Führer, Irrtümer inklusive. Typisch (Lang, 2014c, S. 57).

Das Konzept der Führungssubstitute bricht mit diesem Gedankengang in besonders radikaler Weise, da es vierzehn „Substitute" definiert, die sich auf den Mitarbeitenden, auf die Organisation oder auf die Aufgabe beziehen und Führung insofern „ersetzen[385]", da der Führungskraft darauf kein oder nur ein geringer Einfluss zugeschrieben wird, auch wenn sie das Verhalten der Mitarbeitenden stark beeinflussen (Becker, 2013, S. 376; Rybnikova, 2014b, S. 258-260, S. 272-273 und siehe Abbildung 24). Infolgedessen stehen beim Ansatz der „Führungssubstitute" jene Kontextfaktoren und Bedingungen im Blickpunkt, unter denen sich die Leistung oder Zufriedenheit der Mitarbeitenden auch ohne Einfluss der Führungskräfte einstellt (Becker, 2013, S. 376; Rybnikova, 2014b, S. 272).

Abbildung 24
Die Führungssubstitute

Auf die Mitarbeitenden bezogene Substitute:	Aufgabenbezogene Substitute:	Organisationale Substitute:
Wissen, Fähigkeiten, Erfahrungen	Eindeutigkeit und Routinemäßigkeit	Formalisierung
Unabhängigkeitsstreben	Methodische Invarianz	Mangelnde Flexibilität
„Professionelle" Orientierung	Rückmeldung durch die Aufgabe	Unterstützung durch Kollegen außerhalb der Arbeitsabteilung
Gleichgültigkeit gegenüber organisationalen Anreizen	Intrinsische Befriedigung	Kohäsive Arbeitsgruppen
		Anreizverteilung
		Räumliche Distanz

Anmerkung. Eigene Darstellung in Anlehnung an (Becker, 2013, S. 376; Rybnikova, 2014b, S. 260, S. 272-273).

[385] Führung als Residualfaktor markiert den zweiten Ansatz, bei dem Führung nur noch einen untergeordneten Einfluss auf den betrieblichen Erfolg innehat (Rybnikova, 2014b, S. 260). Sie ist aufgrund des analytischen Charakters für eine Übertragung auf die Führungspraxis aber eher ungeeignet (Rybnikova, 2014b, S. 261).

Im Rahmen der aktuellen führungswissenschaftlichen Debatte wurde das Konzept der Führungssubstitute „von empirischen Studien geradezu überhäuft" (Rybnikova, 2014b, S. 275), was dazu beigetragen hat, dass der Ansatz gegenwärtig eine große Beachtung erlangt (Rybnikova, 2014b, S. 271, S. 275). Im Hinblick auf die Fragestellung nach einer pädagogischen Auslegung der Führung ist jedoch festzustellen, dass das persönliche Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse des Mitarbeitenden zwar als ein solches Substitut unmittelbar benannt werden, jedoch impliziert das Konzept der „Führungssubstitute", dass es ausdrücklich *nicht* (!) dem Einfluss der Führungskraft unterliegt, was damit gegenläufig zu der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ist (Rybnikova, 2014b, S. 271, S. 275).

Demgegenüber substituiert die „agile Führung" nicht Führung oder bestimmte Führungssaufgaben, sondern teilt die Verantwortlichkeiten der Führungskraft auf andere Rollen auf, was zur Bewältigung eines komplexeren und zunehmend unsicheren betrieblichen Arbeitsumfeldes beitragen soll. Dennoch wird die Führungskraft in der „agilen Führung" nicht obsolet, sondern sie behält nach wie vor eine Schlüsselrolle, da ihr eine facettenreiche Vorbildfunktion zugeschrieben wird, indem sie agile Prinzipien vorleben und gleichzeitig Orientierung und Sicherheit, sowie Selbstorganisation und Selbstbestimmung in einer dynamischen Umwelt vermitteln und ermöglichen soll (Häusling & Kahl, 2018, S. 76, S. 79; Korn, 2015, S. 59; von Hahn, 2018, S. 165, S. 168-169; Wolf et al., 2015, S. 17). Infolgedessen fußt das agile Führungskonzept auf zwei wesentlichen Prämissen:

- „Agile Führung" löst die zentrale Führungsverantwortung ab und ist stattdessen auf mehrere Rollen verteilt und ebenso beziehungsorientiert (distributed leadership) (Häusling & Kahl, 2018, S. 76). Die Verteilung von Führungsaufgaben und -verantwortlichkeiten richtet sich nach dem angewandten Rahmenwerk für agile Zusammenarbeit (Häusling & Kahl, 2018, S. 76; Korn, 2015, S. 65; Mathis, 2015, S. 49).
- Als wesentliche Aufgabe der „agilen Führung" gilt die Befähigung der Mitarbeitenden zu einem selbstorganisierten Arbeiten (empowered leadership), was mit einem traditionellen Führungsverständnis bricht, da die Führungskraft ihre Verantwortung an ihr Team abgibt, um Entscheidungsprozesse und die Zielerreichung durch das Team

voranzutreiben, sodass sie als Dienstleister ihres Teams fungiert (Häusling & Kahl, 2018, S. 77; Wolf et al., 2015, S. 35).

Diese Prämissen lassen Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" und der damit verbundenen pädagogischen Dimension der Führung erkennen, denn in der „agilen Führung" ist die Förderung der Entwicklung des Mitarbeitenden ein Schwerpunkt der Führung, wobei diese auch auf ganze Teams und letztlich auch auf die Entwicklung der Führungskraft selbst erweitert wird (Häusling & Kahl, 2018, S. 79; Korn, 2015, S. 68). Das drückt sich einerseits darin aus, dass die Führungskraft als Vorbild für die Implementierung agiler Prinzipien („inspect and adapt") gilt und im Zuge dessen eine experimentelle Arbeitsweise vorlebt, die von kurzen Feedbackzyklen geprägt ist, sodass erfahrungsgestütztes Handeln („inspect") und die Reflexion von Beobachtungen als Vorstufe zum Über-, bzw. Annehmen dieses Wissens („adapt") in den Fokus rücken (Häusling & Kahl, 2018, S. 79; von Hahn, 2018, S. 165, S. 168-169; Wolf et al., 2015, S. 17-18). Des Weiteren richtet die Förderung der Entwicklung aus agiler Perspektive einen Anspruch an die gezielte Gestaltung des unmittelbaren Arbeitsumfeldes, weshalb es eine Anforderung an die „agile Führung" ist, den Mitarbeitenden eine Lernumgebung am Arbeitsplatz zu bereiten, die ihnen ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Arbeiten ermöglicht. Damit fördert die Führungskraft kontinuierliches Lernen und Dialog und liefert damit einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung einer lernenden Organisation (Häusling & Kahl, 2018, S. 79; Korn, 2015, S. 68; von Hahn, 2018, S. 168-169; Wolf et al., 2015, S. 18, S. 35).

In diesem Punkt lassen sich maßgebliche Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" identifizieren, denn diese beinhaltet, dass die Führungskraft Lernprozesse durch die Organisation der Arbeit ermöglicht, die Mitarbeitenden umfassend in der Bewältigung ihrer Arbeit reflektiert und ihre Erfahrungen an diese zurückspiegelt. Dadurch rücken Erfahrungen in den Mittelpunkt, die die Grundlage von Lern- und Entwicklungsprozessen bilden und durch die Führungskraft gezielt begünstigt werden (siehe Kap. 7.1.1). Insofern könnte die Führungskraft als „Entwickelnde der Mitarbeitenden" eine solche neu zusammengesetzte Führungsrolle darstellen und damit den Grundgedanken der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" aufgreifen. Dennoch sind diese Anknüpfungspunkte

dahingehend kritisch zu würdigen, da die „agile Führung“ (wie alle modernen Führungsansätze) bislang noch nicht als ausgereift gilt. Stattdessen ist lediglich erwiesen, dass „Wir zukünftig Führung anders organisieren müssen als bisher bzw. es werden andere Führungskompetenzen in den Führungsrollen benötigt als heute“ (Häusling & Kahl, 2018, S. 77), um weiterhin sicherzustellen, dass die Führungskräfte bestmöglich auf die Bewältigung aktueller Führungsaufgaben vorbereitet werden[386] (Becker, 2013, S. 348; Gleich, 2010, S. 342; Häring, 2003, S. 1; Huber, 2013, S. 240). Zudem ist zu berücksichtigen, dass es „die“ agile Führung eigentlich nicht gibt, da die Ausgestaltung und das konzeptionelle Setup stets vom eingesetzten Rahmenwerk abhängen (wie etwa „Lean“, das Scaled Agile Framework (SAFe) oder Large-Scale Scrum (LeSS)).

Bilanzierend veranschaulicht dieser Überblick über die modernen Ansätze die konzeptionellen Weiterentwicklungen der Führungsforschung seit den klassischen Ansätzen und macht klar, dass sich Führung von den traditionellen Rollen- und Aufgabenzuschreibungen loslöst und andere Faktoren in den Blick rückt, die bei den klassischen Führungsansätzen bislang wenig oder gar keine Berücksichtigung gefunden haben. Im Rahmen dieser Erweiterungen eröffnen sich Möglichkeiten für eine Ausgestaltung der pädagogischen Dimension der Führung. Eine solche konzeptionelle Referenz weist die “agile Führung“ auf, da die definierten entwicklungsbezogenen Führungsaufgaben den Anforderungen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ zu einem Teil entsprechen. Da sie (in Abhängigkeit vom genutzten agilen Rahmenwerk) an eine separate Führungsrolle ausgegliedert und durch diese vertreten werden, werden sie damit auch transparent gemacht. Dennoch ist einzuschränken, dass deren Ausgestaltung je nach dem eingesetzten agilen Rahmenwerk differieren, weshalb darin (noch) nicht zwangsläufig ein pädagogisches Verständnis von Führung identifiziert werden kann.

[386] Das bedeutet, dass die „Klassiker“ der Führungsforschung keine endgültigen Antworten auf die Frage nach den erforderlichen Parametern von Führungserfolg liefern, da der gegenwärtige Arbeitskontext Veränderungen unterworfen sind, die bis heute noch nicht absehbar sind (Becker, 2013, S. 371; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 39; Winkler, 2004, S. 3-4). Die modernen Führungstheorien hingegen sind eine neue Denkweise über Führung, die den Fokus auf die praktische Umsetzung legt, jedoch spielen schnelle Handlungsempfehlungen und normative Modelle nur eine untergeordnete Rolle (Becker, 2013, S. 371; Lippold, 2019, S. 2; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 18; Winkler, 2004, S. 4).

Zudem hat sich gezeigt, dass auch in anderen modernen und klassischen Führungsansätzen Aufgaben oder Anforderungen aufgegriffen werden, welche die Entwicklung des Mitarbeitenden thematisieren und konzeptionell ausgestalten, jedoch nehmen diese entweder einen untergeordneten Stellenwert ein oder sind in einem anderen Kontext bedeutsam (wie etwa beim „Reifegradmodell"), sodass eine umfassende pädagogische Auslegung von Führung bislang noch nicht als Ergebnis der Führungsforschung ermittelt werden kann. Allerdings ist festzustellen, dass die Entwicklung des Mitarbeitenden in den modernen Ansätzen der Führungsforschung verstärkt aufgenommen und ihre Rolle deutlicher hervorgehoben wird, sodass Tendenzen in diese Richtung offenkundig werden[387]. So liefern die Ergebnisse dieser Fallstudienanalyse Implikationen für weitere führungswissenschaftliche Forschungsprojekte, betreffen aber ebenso die pädagogische Forschung, um die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" und eine pädagogische Auslegung der Führung weiter zu erforschen und womöglich ein pädagogisch begründetes Führungskonzept zu entwickeln.

7.3 Implikationen für die Führungskräfteentwicklung (Beantwortung der dritten forschungsleitenden Frage)

Zuletzt erfolgt die Beantwortung der dritten Forschungsfrage, die nun möglich wird, da sie inhaltlich die Ergebnisse der ersten beiden Fragestellungen voraussetzt (siehe Kap. 2.3). So wird im Rahmen dieser Frage erörtert, ob die Führungskräfte gemäß den gewonnenen Erkenntnissen für die ermittelten Anforderungen an die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ausgebildet werden (siehe Kap. 1). Um dies zu beantworten, wird zunächst darauf eingegangen, welche konkreten Anforderungen aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" hervorgehen, sodass Lern-, bzw. Entwicklungsziele abgeleitet

[387] Dazu kommt, dass „Entwicklung" als Führungsaufgabe zwar in einigen Konzepten aufgegriffen wird, jedoch lässt das keinen Schluss darauf zu, dass ein erfolgreiches Führungshandeln dieser Aufgabe aus der Sicht der Führungsforschung zwangsläufig bedarf, denn die Führungsforschung verweist (noch) nicht auf *eine* allgemein geltende Führungstheorie, sondern hat viele konkurrierende Erklärungsansätze hervorgebracht, die sich fundamental voneinander unterscheiden. Damit herrscht in der Führungsforschung Uneinigkeit über die Bedingungen und Kriterien einer erfolgreichen Führung (Lippold, 2011, S. 209; Stippler et al., 2010, S. VI).

werden können, welche im Rahmen der Führungskräfteentwicklung adressiert werden (siehe Kap. 7.3.1). Auf dieser Grundlage kann eine Einschätzung getroffen werden, ob die Führungskräfte bereits für diese Aufgabe ausgebildet werden, oder ob sich ein blinder Fleck der Führungskräfteentwicklung diesbezüglich identifizieren lässt (siehe Kap. 7.3.2).

7.3.1 Welche Entwicklungsziele lassen sich aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ ableiten?

Im ersten Schritt werden Anforderungen und Aufgaben zusammengefasst, welche sich inhaltlich der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ zuordnen lassen (siehe Kap. 6.2.2, 7.2.1). Diese sind:

- Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden (Subjektgedanke)
- Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen (etwa durch die entwicklungsbezogene Delegation von Aufgaben)
- Begleiten und Teilen von lernhaltigen Erfahrungen in der Bewältigung der Arbeit
- Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden (in der Bewältigung ihrer Arbeit)
- Wegbereitung und Schaffen struktureller Voraussetzungen für den „Lernort Arbeitsplatz“

Daraus lassen sich drei grundlegende entwicklungsbezogene Anforderungen an die Führungskraft ableiten, wobei diese in sich nicht als abgeschlossen gelten, sondern lediglich den aktuellen Stand der ermittelten Ergebnisse widerspiegeln. Erweiterungen oder zusätzliche Entwicklungsziele können im Rahmen nachfolgender Forschungsprojekte in der Zukunft ergänzt werden (siehe Kap. 7.3.1.1-3).

Entwickeln reflexiver Fähigkeiten

Der Anspruch an die Entwicklung von reflexiven Fähigkeiten leitet sich aus der ermittelten Anforderung an eine umfassende Reflexion des Mitarbeitenden in der Bewältigung seiner Arbeit und aus der festgestellten Aufgabe der lernförderlichen Ausgestaltung des Arbeitsplatzes ab, denn in beiden Fällen ist vorauszusetzen, dass die Führungskraft zur Erfüllung, dieser Anforderungen über die Fähigkeit verfügt, das Denken und Handeln zum Gegenstand ihres Nachdenkens zu machen, um auf dieser Grundlage das eigene Tun zu bewerten und an den persönlichen Erkenntnissen auszurichten (Faulstich, 1999a, S. 195; Hilzensauer, 2008, S. 7; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 19). Zudem wird klar, dass sich das im vorliegenden Fall nicht nur auf das *eigene* Denken und Handeln bezieht, was den Schluss zulässt, dass *selbst*reflexive Fähigkeiten allein nicht genügen. Stattdessen wird es ebenfalls als erforderlich erachtet, dass die Führungskraft das Denken und Handeln ihrer Mitarbeitenden, also deren individuelle Motive und Interessen zum Gegenstand ihres Nachdenkens und ihrer persönlichen Bewertung macht, denn dadurch wird sie einerseits in die Lage versetzt, nachzuvollziehen, warum die Mitarbeitenden ihre Arbeit so bewältigen, wie sie es tun und andererseits deren individuelle Entwicklung und Entwicklungsbedarfe besser zu verstehen und einzuschätzen (Faulstich, 1999a, S. 195; Hilzensauer, 2008, S. 7; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 19 und siehe Kap. 5.1.2). Insofern werden für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" zwei Ausprägungen reflexiver Fähigkeiten als sinnvoll erachtet: die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Fähigkeit, Andere zu reflektieren.

Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist unabdingbar, weil es für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" notwendig ist, kritisch über die eigenen Erfahrungen nachzudenken, da die Führungskraft erst dadurch ihre persönliche Wirkung auf ihre Mitarbeitenden und mögliche Bezüge zu deren reflexiver Entwicklung kritisch hinterfragen und näher erkunden kann. Selbstreflexivität befähigt also die Führungskraft dazu, ihre Gedanken auf sich selbst zu richten und sich aus einer gewissen Distanz mit sich und ihrer Wirkung auf Andere zu befassen, sodass sie ihre Entscheidungen kritisch bewerten und Einflussfaktoren auf ihr Verhalten und ihre persönlichen Entscheidungen bestimmen kann.

Außerdem entwickelt die Führungskraft im Rahmen dieser Auseinandersetzung mit sich selbst eine reflexive Sensibilität für ihre eigenen Bedürfnisse und inneren Werte und nimmt dadurch ihr persönliches Verhalten ausdrücklich wahr (Faulstich, 1999a, S. 195; Hilzensauer, 2008, S. 2; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 19; Wyss, 2013, S. 39 und siehe Kap. 6.2.2.1). Solche Auseinandersetzungen und Klärungsprozesse der eigenen Position und Interessensstandpunkte können wiederum Aufschluss über Differenzen zu Positionen Anderer geben, weshalb sie dazu beitragen, dass die Führungskraft unterschiedliche Zielsetzungen und Interessensgruppen identifiziert und sich möglicher Widersprüchlichkeiten oder Inkongruenzen bewusst wird[388] (Faulstich, 1999a, S. 195). Die im Rahmen der beiden Fallstudien identifizierte Vorbildwirkung der Führungskraft, welche ausgehend von der Analyse auch einen entwicklungsbezogenen Kontext hat, belegt auch die Bedeutung der Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten, da die Führungskraft selbst als Gegenstand der Reflexion der Mitarbeitenden ausgemacht wurde und im Zuge dessen die persönliche Bereitschaft der Befragten zu einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit beeinflusst (siehe Kap. 5.3.1.1, 6.2.1.1). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion notwendig für die Erfüllung der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ist, da diese Fähigkeit die Führungskraft darin unterstützt, die betrieblichen Ansprüche in ihrem Führungshandeln glaubwürdig zu vertreten und so die Anforderung an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit und eine Förderung der reflexiven Kompetenzentwicklung glaubhaft zu adressieren und vorzuleben (Elbe, 2015, S. 2-3; Sonntag et al., 2005, S. 68). Dazu kommt, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion auch eine Reflexion im Kontext des Arbeitsumfeldes zulässt, sodass die Führungskraft die Wirkung und den Einfluss ihres Führungshandelns auf den Arbeitskontext erfassen kann. Das trägt dazu bei, dass die Führungskraft eine reflexive Sensibilität dafür entwickelt, wie sie lernförderliche Bedingungen für informelle Lernprozesse der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz schafft (Faulstich, 1999a, S. 195; Hilzensauer, 2008, S. 2; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 19; Wyss, 2013, S. 39).

[388] Diese unterschiedlichen Standpunkte sollen von der Führungskraft aufgegriffen und erörtert werden, sodass Alternativen eingebracht und die eigene Position relativiert werden und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit dem Anspruch an die Vertretung von betrieblichen Interessen erfolgt (Faulstich, 1999a, S. 195).

Aus führungswissenschaftlicher Perspektive wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion ohnehin als eine „Kernkompetenz" erachtet, da zahlreiche Fachautoren sie als unverzichtbar für Führung bezeichnen, weil die Führungskraft auf diese Weise das eigene Denken und Handeln kritisch (auf dessen Angemessenheit) überprüfen kann[389] (Arnold, 1990, S. 80; Pachner, 2013, S. 06-4). Eine solche kritische Überprüfung wird im Rahmen der ihr zugeschriebenen Vorbildwirkung als bedeutsam erachtet, da die Führungskraft erkennen muss, wie ihr Handeln und Verhalten das Handeln und Verhalten ihrer Mitarbeitenden beeinflusst und inwiefern es die gegenwärtigen betrieblichen Anforderungen adressiert und berücksichtigt (Neuberger, 1976, S. 11-15; Oberscheider, 1996, S. 114). Dazu kommt, dass sich die Führungskraft durch die Entwicklung selbstreflexiver Fähigkeiten besser von alten Rollenbildern wie dem „Idealbild des allwissenden, omnipotenten Vorgesetzten" (Raidt & Erlinghagen, 1991, S. 240) lösen und so eine neue oder gewandelte Art der Führungsbeziehung akzeptieren kann, die eine zunehmende Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden mit sich bringt (Krömmelbein, 2004, S. 29; Raidt & Erlinghagen, 1991, S. 240; Sprenger, 2000, S. 190; Stöwe & Keromosemito, 2004, S. 5). Schließlich wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion aus dem Grund als unerlässlich für die Führungskraft angesehen, da ihre Persönlichkeit in der führungswissenschaftlichen Debatte stärker in den Vordergrund tritt, sodass es für sie darauf ankommt, im betrieblichen Alltag mehr Persönlichkeit zu zeigen und deutlicher als zuvor Persönliches mit Beruflichem vereinbar zu machen (von Rosenstiel et al., 2014, Teil 2). In Anbetracht dessen ist es also nicht verwunderlich, dass die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen (Führungs-)persönlichkeit oder Führungsrolle ein Standardkapitel vieler Fach- und Sachbücher zum Thema Führung ausmacht oder als Schlagwort in Monographien Verwendung finden, wie etwa „Abenteuer Führung: Tipps aus der Praxis zur Fehlervermeidung und Selbstreflexion" (Liehmar, 2018) oder „Arbeit am Ich: Mit

[389] So fordert etwa Arnold (1990), dass Selbstreflexion als unerlässlich für die Professionalisierung von Führungskräften anzusehen ist, was dazu führt, dass selbstreflexive Kompetenzen aufgebaut werden müssen (S. 80). Pachner (2013) erklärt das damit, dass Selbstreflexion das Denken und Handeln der Führungskraft verändert, sowie eine systematische Ausrichtung des künftigen Denkens und Handelns möglich macht und die Angemessenheit des eigenen Handelns in bestimmten Situationen überprüft (S. 06-4).

Selbstreflexion zu guter Führung“ (Reuter, 2014; Arnold, 2015; Gräser, 2013; Streich, 2012).

Dennoch zeigt sich, dass die in der Führungsforschung thematisierte Fähigkeit zur Selbstreflexion nicht mit den aus den vorliegenden Ergebnissen abgeleiteten Entwicklungsanforderungen übereinstimmt, denn die Führungsforschung erachtet sie vor allem dafür als notwendig, um als Führungskraft die eigene Rolle möglichst erwartungsgemäß auszufüllen. Demgegenüber besteht die Anforderung im Hinblick auf die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ darin, das eigene Handeln und Verhalten in Bezug auf dessen *Wirkung auf die Entwicklung* der Mitarbeitenden hin zu reflektieren, sodass die Führungskraft ihren persönlichen Beitrag zur reflexiven Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden besser verstehen kann und das eigene Führungshandeln und -verhalten im Rahmen der Organisation der Arbeit auf Potenziale und Einflussmöglichkeiten zur Förderung der reflexiven Kompetenzentwicklung hinterfragen kann (siehe Kap. 5.4, 6). Folglich geht es im vorliegenden Fall darum, eine reflexive Sensibilität für entwicklungsbezogene Momente in der Organisation der Arbeit und der lernförderlichen Ausgestaltung des Arbeitskontextes zu entwickeln[390].

Fähigkeit, die Mitarbeitenden zu reflektieren

Des Weiteren hat die Fallstudie bei der Mail AG offenbart, dass es ebenso bedeutsam für die Führungskraft ist, ihre Gedanken auf ihre Mitarbeitenden zu richten und sich reflektierend mit diesen auseinanderzusetzen, denn eine gut ausgebildete Reflexionsfähigkeit unterstützt die Führungskraft darin, die Mitarbeitenden in der Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen des betrieblichen Arbeitskontextes (besser) zu begleiten und darauf aufbauend als Subjekt zu erfassen und zu reflektieren, weshalb nicht nur diverse kompetenzbezogene Facetten, sondern auch die inneren Einstellungen, Werte oder persönliche Denkweisen der Mitarbeitenden in den Blickpunkt rücken (Bender, 2004, S. 253; Hilzensauer, 2008, S. 6). Daraus lässt sich folgern, dass die Fähigkeit zur Reflexion Anderer ebenfalls als entwicklungsbezogene Anforderung an die Führungskraft gestellt

[390] Dennoch bedarf es für die Zielgruppe der Führungskräfte der Arbeit am Selbstverständnis und am Selbstkonzept der persönlichen Bereitschaft, was herausfordernd sein kann, wenn die damit verbundenen Änderungsansprüche als Bedrohung der Identität wahrgenommen werden (Dörr, 2006, S. 3; Thiel, 1992, S. 151).

werden kann, weil sie dadurch die persönlichen Entwicklungsbedürfnisse ihrer Mitarbeitenden erkennt und außerdem dazu befähigt wird, ihr Handeln und Verhalten an diesen Entwicklungszielen auszurichten, indem sie etwa Lerngelegenheiten im Arbeitsprozess ermöglicht und Bedingungen im Arbeitskontext dafür identifiziert (siehe Kap. 5.3.4, 6.2.2, 6.3).

Gerade die Reflexion innerer Dispositionen Anderer ist aber nicht nur für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" relevant, sondern ein integraler Bestandteil der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit an sich, denn zur Reflexion der eigenen Person gehört zwangsläufig die Frage, wie eine andere Person eine Situation vermeintlich interpretiert und wie alle Beteiligten zu einer gelingenden Führungssituation beitragen können (Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 18). Dazu kommt, dass die Bezugnahme auf emotionale Beweggründe oder innere Einstellungen als unverzichtbar dafür angesehen wird, um die innere Gefühlswelt und somit auch nicht sichtbare, bzw. erlebbare Handlungen oder Situationen in den Reflexionsprozess zu inkludieren. Damit findet Reflexion „ebenso auf einer emotionalen Ebene" (Hilzensauer, 2008, S. 6) statt und nimmt Bezug darauf, was in unterschiedlichen Modellen zu Reflexion und Reflexionsprozessen aufgegriffen wird[391] (Hilzensauer, 2008, S. 8). Zwar betrifft dieser Fokus zu einem großen Teil den Lernenden selbst, sodass die Reflexion von inneren Einstellungen oder Emotionen in der theoriegestützten Auseinandersetzung vornehmlich in Bezug zur Selbstreflexionsfähigkeit diskutiert wird. Allerdings trägt die Fähigkeit zur Reflexion Anderer im Rahmen der entwicklungsbezogenen Anforderungen an die Führungskraft auch dazu bei, weil der reflexive Kompetenzentwicklungsprozess unmittelbare Handlungen und Erlebbares, aber auch innere Dispositionen und Gefühle miteinschließt, die die Führungskraft erfassen oder berücksichtigen muss, um zu eruieren, wie sie die Mitarbeitenden und deren heterogenen biographischen Hintergrund, differente Einstellungen, Werte und Interessen, sowie deren persönliche

[391] So formuliert etwa Gibbs in seiner Theorie vom „experienced based learning" sechs Schritte des Reflexionsprozesses und nennt als zweiten Aspekt „Feelings", also die „Beschreibung der Gefühle, die mit der Situation einhergegangen sind" (Hilzensauer, 2008, S. 6). Auch Boud, Keough und Walker stellen in ihrem Konzept ein dreistufiges Modell des Reflexionsprozesses auf, das explizit auf emotionale Aspekte eingeht und die positiven Gefühle, die in einer Situation entstanden sind, in den Fokus rückt (Hilzensauer, 2008, S. 5).

Lernvoraussetzungen pädagogisch unterstützen kann, um als aktive Subjekte ihre Lebenswelt handelnd zu bewältigen (Meueler, 2001, S. 293).

Ein weiteres Argument besteht darin, dass die Führungskraft dazu befähigt wird, eine andere Haltung einzunehmen und so möglichst viele berufliche Situationen oder „Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel" (Hilzensauer, 2008, S. 2) zu betrachten, was dazu beiträgt, dass sie vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen ein Stück abrückt und sich emotional distanziert. Das versetzt die Führungskraft in die Lage, die Bewältigung der Arbeit ihrer Mitarbeitenden umfassend zu begleiten und zu reflektieren und sie nicht nur in passiver Weise zu beobachten. Eine solche reflektierende Haltung macht es schließlich möglich, dass Ablauforganisationen, Handlungsabläufe oder -alternativen tatsächlich hinterfragt und in Beziehung zu den eigenen Erfahrungen, zum Handlungswissen, zu Normen und Werten gesetzt werden, sodass

> es einerseits um den Prozess des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze [geht], um sicher zu gehen, dass nachvollziehbare Begründungsmuster dem Handeln vorausgegangen sind. Andererseits bedeutet Reflexion auch ein Vorwärtsblicken, um mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des ... Handelns abschätzen zu können (Roters, 2012, S. 112; Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461; Wyss, 2013, S. 39).

So lässt sich schlussfolgern, dass auch die Fähigkeit zur Reflexion Anderer ein Entwicklungsziel für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" bedeutet, da auf diese Weise eine reflexive Sensibilität entsteht, die für die reflektierende Begleitung der Mitarbeitenden im Prozess ihrer Kompetenzentwicklung bedingend ist. Diese drückt sich in einer bestimmten Haltung und Einstellung der Führungskraft und in einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Mitarbeitenden als „Subjekt" und den ihn umgebenden Strukturen aus, denn nur dann wird Reflexion zu einer bewussten, kritischen und verantwortlichen Einschätzung und Bewertung einer Handlung, die zumeist auf Basis der persönlichen Erfahrungen und dem Wissen des Reflektierenden getroffen wird und es möglich macht, heterogene Perspektiven der Reflexion einzunehmen, wie etwa handlungsleitende Strukturen und Prozesse[392], sich

[392] Strukturelle Reflexivität bedeutet die Bewusstmachung der Regeln und Ressourcen, sowie der eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen eines Handelnden (Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461).

selbst[393] oder auch andere Beteiligte (Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87; Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461). Diese Anforderungen gelten gleichermaßen für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ (siehe Kap. 7.1-2).

Außerdem unterstützt die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten (gegenüber sich und anderen) die Führungskraft darin, die in der reflektierenden Begleitung gesammelten Erfahrungen, Bewertungen und Einschätzungen an die Mitarbeitenden zu spiegeln, um so „ein zweites Meinungsbild“ (Herr Sommer, Z. 328) im Sinne eines „Feedback[s][394]“ (Herr Herbst, Z. 645; Herr Winter, Z. 93) zu vermitteln und es gemeinsam aufzuarbeiten, denn das Anstoßen von Rückkopplungsprozessen und das Geben von Feedback sind wesentliche Bestandteile reflexiven Lernens und stellen damit zwangsläufig eine Anforderung an die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“, denn durch Rückmeldung werden Erfahrungen reflexiv aufgearbeitet und Handlungen hinterfragt. Auf diese Weise erkennt die Führungskraft, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um selbstorganisierte Lernprozesse und informell erworbene Lernergebnisse[395] bewusst zu machen und im Sinne eines zirkulären Ablaufes von „Handlung – Erfahrung – Reflexion“ eine reflexive Kompetenzentwicklung des Mitarbeitenden anzustoßen (Bender, 2004, S. 253; Dehnbostel, 2003, S. 10; Gillen, 2006, S. 93-94, S. 105; Jenert, 2008, S. 1, S. 4; Lohr, 2003, S. 515; Molzberger, 2008, S. 12 und siehe Kap. 4.4, 5.3.2.3, 5.3.4.2). Insofern ist die zentrale Bedeutung des Zurückspiegelns von Erfahrungen für die Entstehung reflexiver Entwicklungsprozesse ein weiterer argumentativer Beleg für den Anspruch an die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten.

[393] Selbstreflexivität bezeichnet das Reflektieren eines Handelnden über sich selbst (Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461).

[394] Die Befragten sehen das in einem informellen Feedback oder Feedbackgespräch verwirklicht, wobei Gillen (2006) darauf hinweist, dass prozessgebundene Formen, wie das Zielvereinbarungs- und Mitarbeitergespräch ebenso einen geeigneten Reflexionsanlass bieten (S. 105-106 und siehe Kap. 4.2.2.2).

[395] Zwar erfolgt der Lernprozess weitgehend beabsichtigt, ist aber häufig auf andere Ziele oder Zwecke ausgerichtet als auf die Lernoption als solche, sodass das Lernergebnis nicht zwangsläufig bewusst angestrebt wird (Dehnbostel, 2003, S. 5; Molzberger, 2008, S. 10).

Entwicklung von Anpassungsfähigkeit

Als zweite entwicklungsbezogene Anforderung wird die Fähigkeit erachtet, das eigene Führungshandeln und -verhalten kontinuierlich an persönliche Erkenntnisse und Einschätzungen anzupassen, die etwa aus Reflexionsprozessen hervorgehen, denn es kommt gemäß der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" nicht nur darauf an, den Mitarbeitenden begleitend zu reflektieren und die Erfahrungen einer reflexiven Verarbeitung gegenüber aufzuschließen, sondern es ist ebenso ausschlaggebend, dass die Führungskraft ihr Handeln und Verhalten kontinuierlich und situationsbezogen an die persönlichen Entwicklungsbedürfnisse und -anforderungen ihrer Mitarbeitenden anpasst (siehe Kap. 6.2, 7.1). Das kann etwa bedeuten, dass sie Handlungs- und Verantwortungsspielräume erweitert oder verkleinert, wenn sie es als situationsbezogen angemessen einschätzt oder gezielt Maßnahmen, wie z.B. die entwicklungsbezogene Delegation ergreift, um dem Mitarbeitenden Lerngelegenheiten zu eröffnen (siehe Kap. 5.3.4, 5.4.2).

Die Darstellung der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" liefert zwei Begründungen für diese Verknüpfung: Einerseits stellen alle Befragten unterschiedliche Ansprüche an die Ausgestaltung ihrer Entwicklung und weiterführend an die Führungskraft in der Förderung dieser Entwicklung. Das führt dazu, dass die Führungskraft jeden Mitarbeitenden individuell fördern muss und damit unterschiedliche und situationsbezogene Mittel und Maßnahmen ergreifen muss, was wiederum eine hohe Anpassungsfähigkeit erfordert (siehe Kap. 5.3.1.2, 5.3.4.1). Dazu kommt, dass die Befragten nicht zwangsläufig konstante, also gleichbleibende Ansprüche an ihre Entwicklung stellen, sondern sind diese unbeständig oder situationsbezogen[396], woraus sich schließen lässt, dass die Führungskraft ihr Handeln und Verhalten im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" regelmäßig neu ausrichten oder an Veränderungen im Arbeitskontext anpassen muss, um sich auf die individuellen und inkonsistenten Entwicklungsanforderungen der Mitarbeitenden flexibel einstellen zu können (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 274).

[396] Der Befragte Herbst ist für diese Annahme als Beispiel heranzuziehen, da sich seine Erwartungen an die Förderung seiner Kompetenzentwicklung anhaltend verändern bzw. wechselhaft sind (siehe Kap. 5.1.4, 5.2.2).

Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur Führungsbildung wird Anpassungsfähigkeit zu einer Kernkompetenz erklärt, was damit begründet wird, dass Führungskräfte „besonders von inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen betroffen sind“ (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 274) und somit grundsätzlich damit konfrontiert sind, mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten umzugehen und diese gemeinsam mit ihren Mitarbeitenden zu diskutieren und zu bewältigen (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 561-562 und siehe Kap. 2.1.1). Ebenso entwickeln sich gesellschaftliche Rahmenbedingungen und organisationale Strukturen mit einer stetig wachsenden Dynamik, weshalb Anpassungsfähigkeit gerade für die Gruppe der Führungskräfte als Chance dargelegt wird, mit dieser Dynamik besser umgehen zu können (Steiger & Lippmann, 2013, S. 253). Dazu kommt, dass Führung immer in Auseinandersetzung mit dem Mitarbeitenden erfolgt und damit in einem hohen Maß wechsel-, bzw. gegenseitig ist. Aufgrund dessen gilt es als vorausgesetzt, dass die Führungskraft im Führungsverhalten veränderungsbereit und anpassungsfähig ist, dabei geistig flexibel bleibt und den Mitarbeitenden auf diese Weise entsprechend motiviert (Bennis, 1990; Comelli & von Rosenstiel, 2001; Drühe-Wienholt, 2005; Franken, 2004; Fröhlich, 2000; Götz, 2000; Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 561; Lorenz & Rohrschneider, 2008; Neuberger, 1976; Oppermann-Weber, 2001; Pelz, 2004; Raidt & Erlinghagen, 1991; Richter, 1996; Taylor, 2004; Wiedemann, 1996).

Somit wird deutlich, dass der Entwicklungsanspruch an die Entwicklung von Anpassungsfähigkeit zwar bereits ein etabliertes Entwicklungsziel für Führungskräfte darstellt, jedoch wird dieser Entwicklungsbedarf in der Führungsforschung anders begründet, indem er aus den Gegebenheiten der Führungsrolle heraus erklärt wird und damit generell für eine verbesserte Bewältigung der Führungsaufgabe sorgt. Damit grenzt sich die Begründung für die Entwicklung der Anpassungsfähigkeit im vorliegenden Kontext vom Standpunkt der Führungsforschung ab, da mit der Entwicklung von Anpassungsfähigkeit ein erwachsenenpädagogischer Bedeutungshorizont aufgegriffen wird, denn Anpassungsfähigkeit gilt gleichermaßen als Voraussetzung für pädagogisches Handeln, da erwachsenenpädagogische Erfahrungen stets personen- und situationsabhängig sind und zugleich der Grad an Komplexität und Unsicherheit einer Lehr-

Lern-Situation zunehmend steigt[397] (Thiel, 1992, S. 153). So unterstützt Anpassungsfähigkeit in einem pädagogisch begründeten Handlungszusammenhang dabei, sich auf die unterschiedlichen Entwicklungsanforderungen der Lernenden einzustellen und die Ausrichtung des pädagogischen Handelns stetig neu zu evaluieren und gegebenenfalls wieder zu verändern, sodass die im vorliegenden Fall dargelegte Entwicklungsanforderung in diesem Kontext zu verstehen ist. Darüber hinaus ergibt sich die Anforderung zur Entwicklung der Anpassungsfähigkeit im pädagogischen Sinn unwillkürlich aus der Anforderung an die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten, denn eine kritische Einschätzung von Handlungen und Verhalten schafft neues Wissen, welches das zukünftige Handeln und Verhalten des Reflektierenden entsprechend beeinflusst und gegebenenfalls die Bedingungen dafür verändert, sodass gemäß Bender (2004) aus einem reflexiven Lernprozess zwangsläufig der Anspruch an eine Veränderung oder Anpassung des Handelns oder Verhaltens resultiert[398], da die Führungskraft damit konfrontiert ist, zu

> lernen, Muster ihres eigenen Verhaltens in unterschiedlichen Situationen zu erkennen und zu überprüfen, inwieweit diese angemessen sind. Ein Prozess, der eine ständige Anpassung erfordert. Entwicklung und Verbesserung sind in diesem Sinne der Normalzustand einer Führungskraft, will diese sich selbst, den Mitarbeitenden und der Organisation den Platz in modernen Arbeitsgemeinschaften sichern[399] (Steiger & Lippmann, 2013, S. 124; S. 253; Böhle, 2015, S. 36, S. 39; Dehnbostel, 2003, S. 5, S. 8).

[397] Thiel (1992) merkt kritisch an, dass unklar bleibt, wie flexibel sich Kursleitende und Teilnehmende an dynamische Situationen anpassen können, ohne dabei die Fähigkeit zur Selbstregulation zu überfordern (S. 153).

[398] Ein solcher Bezug wird auch theoretisch diskutiert, indem etwa Heyse und Erpenbeck (2009) darauf hinweisen, dass Anpassungsfähigkeit entwickelt wird, indem der Lernende Reflexion oder Reflexivität sowohl im Selbstbezug als auch in Bezug auf das Handeln anderer entwickelt (Heyse & Erpenbeck, 2009, S. 282).

[399] In diesem Kontext findet sich „Anpassungsfähigkeit“ in vielen betrieblichen Führungskompetenzmodellen, was sich etwa damit erklären lässt, dass bei der „Anpassungsfähigkeit“ immer darum geht, wie Veränderungen im individuellen Fall betrachtet, verstanden und bewältigt werden (Erpenbeck & Heyse, 2009, S. 277).

Bewusstsein für pädagogische Dimension der Führung entwickeln

Schließlich wird die Entwicklung eines Bewusstseins für die pädagogische Dimension der Führung als drittes Entwicklungsziel formuliert (siehe Kap. 6.2.2, 6.3, 7.2.1-2). Dieses kann aus den Fallstudienergebnissen abgeleitet werden, da sie offenbaren, dass es für die Förderung der reflexiven Kompetenzentwicklung essenziell ist, dass die Führungskraft ein Verständnis davon entwickelt, wie reflexive Lernprozesse entstehen und welche Bedingungen im (sozialen und strukturellen) Arbeitskontext sie beeinflussen, sodass angenommen wird, dass die Führungskraft eines solchen Bewusstseins bedarf, um den „Lernort Arbeitsplatz" und die erfahrungsgestützten Lernprozesse ihrer Mitarbeitenden gezielt gestalten oder fördern zu können.

Dies ergibt sich aus der Verbindung zwischen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" und der „Führungsaufgabe der Personalentwicklung", da die Analyse der Ergebnisse verdeutlicht hat, dass erstere nicht vollständig durch die bestehende Personalentwicklungsaufgabe abgedeckt wird. Infolgedessen ist die Führungskraft damit konfrontiert, beide Führungsaufgaben miteinander zu vereinbaren und parallel zu organisieren (siehe Kap. 7.2.1). Hierfür wird ein Bewusstsein für die pädagogische Dimension der Führung als notwendig erachtet, da es dazu beiträgt, dass die Führungskraft sich der unterschiedlichen Möglichkeiten der Förderung formellen und informellen Lernens im Rahmen der Organisation der Arbeit bewusstwird und darüber hinaus Differenzen und Unvereinbarkeiten erkennt, um mit diesen umgehen oder diese auflösen zu können.

Weiterhin erschließt sich die Notwendigkeit eines Bewusstseins für die pädagogische Dimension der Führung aus der Anforderung an die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten, denn der Anspruch an eine Reflexion der Mitarbeitenden geht über eine verbalisierte Rückmeldung (im Sinne eines Feedbacks) hinaus und erfordert vielmehr eine bestimmte Haltung und Einstellung des Reflektierenden, um überhaupt in pädagogisches und insbesondere didaktisches Handeln münden zu können[400] (Faulstich,

[400] Das ist darauf zurückzuführen, dass erwachsenenpädagogische Professionalität auf Deutungen basiert und damit nichts Abgeschlossenes darstellt, sondern als Kompetenz immer wieder neu entwickelt werden muss, sodass praktische Erfahrungen und

1999a, S. 195). Eine solche Haltung verlangt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ein Maß an pädagogischem Bewusstsein für das eigene Handeln, da es zugleich eine Grundlage für die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten bildet. Diese Verkopplung wird in äußert heterogenen[401] pädagogischen Auslegungen des Reflexionsbegriffs aufgearbeitet, wie etwa dem Verständnis nach Dewey, der es als ein bewusstes, zielgerichtetes Nachdenken über eine Handlungsblockade begreift, die durch Reflexion schließlich gelöst wird[402] oder in der Auffassung von Schön, der mit seinem Grundgedanken von der „reflective action" einen Zusammenhang von Denken und Handeln eröffnet, sodass Reflexion dazu beiträgt, das eigene Handeln besser zu verstehen und es zu verbessern und es damit möglich macht, Handeln pädagogisch aufzuschließen[403] (Abels, 2011, S. 53; Hatton & Smith, 1995, S. 33; Hilzensauer, 2008, S. 2, S. 4-5; Wyss, 2013, S. 38ff.). Infolgedessen ist die Reflexion des Lernenden ein wesentliches Prinzip der ermöglichungsdidaktischen Ausgestaltung des Handelns und zudem ein Bestandteil der Lernprozessbegleitung[404], sodass sie eine „zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung" (Artmann et al., 2013, S. 134) darstellt (Schüßler, 2012, S. 138; Schüßler, 2020, S. 91-92). Um eine Lernprozessbegleitung pädagogisch angemessen zu gestalten, wird es als unabdingbar erachtet, ein Bewusstsein über entwicklungsbezogene Zusammenhänge zu erlangen und die Lernprozessbegleitung zielbezogen auszugestalten, um so die persönliche Wirkung auf die Lernenden besser zu verstehen, das eigene Handeln hinsichtlich seiner längerfristigen pädagogischen Folgen abzuwägen und

---

Reflexionsfähigkeit grundlegend für pädagogisches Handeln und damit ein integraler Bestandteil der pädagogischen Expertise sind (Roters, 2012, S. 110).

[401] Es gibt zahlreiche Begriffe wie Reflexivität, Reflexion und Reflektivität, die jeweils unterschiedliche Vorstellungen vermitteln.

[402] Für die Lösung eines Problems ist Reflexion essenziell, da sie unterschiedliche Phasen der Lösungsstrategie unterstützt und alternative Denk- und Handlungsmuster ins Bewusstsein rückt (Wyss, 2013, S. 39). Dabei zielt Reflexion in diesem Kontext nicht auf „Wissen" ab, sondern auf einen Glauben oder eine Meinung über bestimmte Dinge oder Zusammenhänge (Hilzensauer, 2008, S. 2).

[403] Diesen Auslegungen ist gemein, dass Reflexion im pädagogischen Handlungszusammenhang stets in einen Lernprozess mündet, ob das nun im Zuge einer Problemlösung erfolgt, im Nachdenken über bestimmte Handlungen und Situationen oder ob sie dazu beiträgt, Umstände oder Situationen zu verbessern.

[404] Das liegt nicht zuletzt daran, dass eine steigende Selbstorganisation der Lernenden noch keinen Lernerfolg gewährleistet, sondern Reflexion erfordert (Bescherer, 2005, S. 40; Siebert, 2003, S. 107-108).

die eigene pädagogische Identität[405] auf diese Weise für sich zu klären (Abels, 2011, S. 37; Artmann et al., 2013, S. 135; Pachner, 2013, S. 06-4; Pachner, 2018, S. 4-6; Schmelzing et al., 2009, S. 61-62). Damit wird klar, dass die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten zwangsläufig ein pädagogisches Bewusstsein erfordert. Schließlich weist auch die Anforderung an das „Schaffen von strukturbezogenen Voraussetzungen für den „Lernort Arbeitsplatz“ auf den Bedarf einer Sensibilisierung für die pädagogische Dimension der Führung hin, denn erst durch die Herausbildung eines solchen Bewusstseins erkennt die Führungskraft, in welchen Momenten oder anhand welcher Mechanismen in der täglichen Organisation der Arbeit reflexives Lernen ermöglicht wird und welche Voraussetzungen im Arbeitskontext dafür geschaffen werden müssen. Insofern unterstützt die Entwicklung eines Bewusstseins für die pädagogische Dimension der Führung ebenfalls darin, die Organisation der Arbeit lernförderlich zu gestalten.

Zusammenfassung

Bilanzierend ergeben sich aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ drei Entwicklungsanforderungen, welche auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse als erforderlich für die Bewältigung der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ angesehen werden. Diese sind nachstehend überblicksartig aufgeführt (siehe Abbildung 25).

[405] Die Notwendigkeit von Selbstreflexion für pädagogisch Handelnde hat etwa Kade (1985) nachgewiesen, der sich mit möglichen Ursachen für Störungen in Bildungsprozessen beschäftigt hat. So hat er belegt, dass es einen Einfluss auf Bildungsprozesse hat, wenn der Kursleiter seine Rolle nicht richtig reflektiert. Thiel (1992) wertet das als Signal dafür, dass es für pädagogisch Handelnde unabdingbar ist, strukturelle Aspekte der Lehr-Lern-Situation und insbesondere das persönliche Selbst- und Fremdbild zu überdenken (S. 151).

Abbildung 25
Kernelemente der Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung und daraus abgeleitete Entwicklungsanforderungen an die Führungskräfteentwicklung

Anforderungen an die "reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe"	Entwicklungsanforderungen an die Führungskraft
• Reflexion von persönlichen, sowie berufsrelevanten Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden (Subjektgedanke) • Ermöglichen lernhaltiger Erfahrungen (etwa durch entwicklungsbezogene Delegation von Aufgaben) • Begleiten und Teilen von lernhaltigen Erfahrungen in der Bewältigung der Arbeit • Reflexion von Fähigkeiten und Eigenschaften der Mitarbeitenden in der Bewältigung ihrer Arbeit • Schaffen struktureller Voraussetzungen für den „Lernort Arbeitsplatz“	• Entwicklung reflexiver Fähigkeiten • Anpassungsfähigkeit • Entwicklung eines pädagogischen Bewusstseins in der Führungstätigkeit

Anmerkungen. Eigene Darstellung

Auf der Basis dieser Entwicklungsanforderungen lassen sich weiterführend Überlegungen dazu anstellen, ob, bzw. in welcher Weise die Führungskräfte dafür ausgebildet werden, sodass konkrete, praxisbezogene Implikationen für die Führungskräfteentwicklung formuliert werden können.

7.3.2 Werden Führungskräfte dafür bereits ausgebildet?

Bevor Implikationen für die Führungskräfteentwicklung abgeleitet werden können, ist im Vorfeld aufzuarbeiten, wie Führungskräfteentwicklung funktioniert, auf welche Erkenntnisse der Führungsforschung sie sich bezieht und welche Lernziele sie verfolgt. Das wird nachfolgend überblicksartig skizziert (siehe Kap. 7.3.2.1-3), um davon ausgehend die Frage

beantworten zu können, ob die Führungskräfte für diese Entwicklungsanforderungen bereits ausgebildet werden (siehe Kap. 7.3.2.4).

Was ist Führungskräfteentwicklung und welche Entwicklungsziele werden verfolgt?

Die Führungskräfteentwicklung (auch als Führungsbildung oder Führungskräftetraining bezeichnet) verfolgt das Ziel, die individuelle berufliche Entwicklung von Führungskräften und Führungsnachwuchskräften [406] zu organisieren und auszugestalten, indem Maßnahmen der Personalentwicklung von einer Person oder Organisation zielbezogen und systematisch durchgeführt oder evaluiert werden, um die Führungskräfte „auf die Herausforderungen und Rollenerwartungen von morgen [vorzubereiten]. Die Führungsbildung soll dabei das Führungsverhalten sowie die Führungsfähigkeiten optimieren“ (Becker, 2013, S. 394, S. 338; Gleich, 2010, S. 81; Theil, 2018, S. 61).

Die Zielgruppe der Führungskräfte zeichnet aus, dass sie vom Unternehmen ernannte, entsprechend qualifizierte und weisungsberechtigte Personen im betrieblichen Arbeitsumfeld darstellen und somit eine Schlüsselposition innehaben, weshalb mit der Ernennung zur Führungskraft die Ausübung von bestimmten Führungsaufgaben einher geht (Becker, 2013, S. 338; Bogner, 2007, S. 101; Hoffmann, 2018, o.S.). Dennoch ist die Zielgruppe der Führungskräfte vielschichtiger als vermutet, denn sie umfasst nicht nur Mitarbeitende, denen das Potenzial für eine Führungsaufgabe zugeschrieben wird und die im Zuge der Führungskräfteentwicklung auf die Übernahme einer solchen Aufgabe vorbereitet (also „dafür ausgebildet“) werden, sondern sie schließt ebenso Personen mit ein, die bereits eine Führungsaufgabe innehaben, also „bei denen [entweder] ein Qualifizierungsbedarf hinsichtlich bestimmter Kompetenzbereiche durch Vorgesetztenbeurteilung oder durch den Einsatz geeigneter Verfahren festgestellt wurde ... Die Führungskräfteentwicklung muss hier die Aufgabe besitzen, auftretende Kompetenzdefizite auszugleichen“ (Gleich, 2010, S. 84). Weiterhin unterstützt sie Anwärter nächsthöherer

[406] Es gelten ebenfalls jene als Führungskräfte, die ausschließlich mit Aufgaben der Unternehmensführung betraut sind. Sie werden im betrieblichen Kontext zumeist nach Hierarchiestufen in untere, mittlere und obere Führungskräfte unterschieden (Becker, 2013, S. 338-339).

Führungsebenen und fördert diese gezielt in ihrer Weiterentwicklung, sodass die Führungskräfteentwicklung sowohl die Vorbereitung auf die (nächsthöhere) Führungsaufgabe als auch die erforderliche Qualifizierung für gegenwärtige Rolle beinhaltet (Radstaak, 2008, S. 16). Im Rahmen dieser bedeutsamen Zielstellung ist die Führungskräfteentwicklung seit der Industrialisierung[407] in den Betrieben etabliert und gehört „zu den Klassikern der Weiterbildungsbranche" (Lang & Rybnikova, 2014b, S. 216), weshalb sie einen festen Bestandteil und eine Kernaufgabe der Unternehmensführung ausmacht (Gleich, 2010, S. 81).

Das ist vor allem auf die zentrale Rolle der Führungskräfte in den Unternehmen zurückzuführen, da diese als Leistungsträger durch Planung, Entscheidung, Delegation, Koordination und Erfolgskontrolle die Unternehmensziele effizient und effektiv unter Einbezug der Mitarbeitenden erreichen und umsetzen (Becker, 2013, S. 342, S. 909, S. 911). Die Rolle der Führungskräfte für den unternehmensbezogenen Erfolg erklärt deshalb, warum die Führungskräfteentwicklung zu einem Wettbewerbsfaktor geworden ist (Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 36). So wird etwa argumentiert, dass sie einen wichtigen Beitrag dazu leistet, institutionelle Ziele zu erreichen und personelle Ressourcen optimal zu nutzen oder dass sich Führungskräfte (besser) an neue technologische oder gesellschaftliche Entwicklungen anpassen können oder diese sogar selbst anstoßen und damit die Herausforderung zu einem permanenten Neu-, Dazu- oder Umlernen proaktiv bewältigen können (Becker, 2013, S. 342; Müller-Stewens & Pautzke, 1991, S. 188). Außerdem wird in der führungs- und arbeitswissenschaftlichen Debatte der Einfluss gut ausgebildeter Führungskräfte auf den Betrieb herausgestellt, indem die Ansicht vertreten wird, dass die Entwicklung der Führungskräfte dazu beiträgt,

[407] Die Entwicklung von Führungskräften begann unter der Prämisse, dass Führung verbessert werden kann, wenn die Führungskraft spezifische Handlungsanweisungen erlernt, die eine bewährte Praxis widerspiegeln und so die Gewinne der Unternehmen steigern (Gleich, 2010, S. 79). In den 1970er Jahren erfuhr sie aufgrund veränderter Anforderungen an Unternehmensführung eine paradigmatische Veränderung (Alnzauer, 2006, S. 22; Gleich, 2010, S. 80). Seitdem wurden Führungskräftetrainings gesondert aufgeführt, sodass erste Betrachtungen der Methoden und Wirksamkeit angestrengt wurden (Bogner, 2007, S. 104). Durch die Finanzkrise im Jahr 2010 veränderten sich die Rahmenbedingungen, weshalb harte Schnitte gemacht wurden (Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 36). Seitdem richtet sich deren Auftrag an der Prämisse der Gewinnmaximierung aus, sowie dem Zwang zu einer Optimierung der Ressourcen und einer Messbarkeit (Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 38).

dass Unternehmen in vollem Umfang wandlungsfähig und agil bleiben und damit dem Wettbewerbsdruck besser begegnen[408] (Ayberk et al., 2017, S. 70).

Entwicklungsziel(e) der Führungskräfteentwicklung

Im nächsten Schritt werden die Lern-, bzw. Entwicklungsziele der Führungskräfteentwicklung dargestellt, um daraus Schlüsse zu ziehen, inwiefern die aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" abgeleiteten Entwicklungsanforderungen als Entwicklungsziele adressiert werden.

Ein in der wissenschaftlichen Diskussion häufig aufgegriffener Standpunkt ist, dass das übergeordnete Entwicklungsziel der Führungskräfteentwicklung in der Vermittlung von „Führungskompetenz" besteht, denn damit wird die Zusicherung assoziiert, dass Führungskräfte die vom Betrieb übertragenen Aufgaben besser (und damit „kompetenter") selbstorganisiert bewältigen können (Becker, 2013, S. 338, S. 342, S. 394; Bröckermann, 2011, S. V, S. 5; Gleich, 2010, S. 81, S. 88; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 38; Müller-Stewens & Pautzke, 1991, S. 188; Theil, 2018, S. 61). Es stellt sich jedoch als Herausforderung dar, dieses Entwicklungsziel näher zu konkretisieren, denn „Führungskompetenz" wird in unterschiedlichen Zusammenhängen und Bezugsrahmen aufgegriffen, aber aus theoriegestützter Sicht nur vereinzelt begrifflich aufgearbeitet. Das ist für Egbringhoff et al. (2003) nicht unerwartet, da beide Bestandteile, das heißt sowohl der Kompetenz-, als auch der Führungsbegriff für sich stehend terminologisch schwer abgrenzbar sind und einer hohen und zugleich diffusen Bedeutungsvielfalt unterliegen (S. 40-41).

Im Verlauf dieser Dissertation wurde bereits eine Bestimmung des Kompetenzbegriffes vorgenommen und es wurde diesbezüglich dargelegt, dass Kompetenzen (fälschlicherweise) etwa als Fähigkeit bezeichnet werden, bestimmte, zumeist von Anderen gesetzte Standards oder Anforderungen zu erfüllen, sodass sie sozusagen als fremdbestimmte Voraussetzungen für ein erfolgreiches, dem Kontext angepasstes Handeln

[408] In diesem Zusammenhang verwundert es nicht, dass Hinterhuber (1997) sich mit der „Planung der Führungskräfteentwicklung als Gegenstand der strategischen Unternehmungsplanung" auseinandersetzt.

missinterpretiert werden[409] (Gleich, 2010, S. 89; Hof, 2002a, S. 156 und siehe Kap. 4.3.1, 5.3.2.3). Eine ähnliche Unbestimmtheit lässt sich auch im Führungsbegriff erkennen, die dadurch noch verschärft wird, dass sich Autoren aus vielfältigen wissenschaftlichen Disziplinen damit beschäftigt haben, weshalb Führung ein in höchstem Maß interdisziplinär geprägtes Forschungsfeld darstellt, welches eine Vielzahl an unterschiedlich konnotierten Begriffsbestimmungen hervorbringt (Wiedemann, 1996, S. 18). So lässt sich Führung z.B. als soziologisches Phänomen begreifen, welches sich an Termini wie Macht und Herrschaft orientiert und eine rollentheoretische Auskleidung findet (Kohlmann-Scheerer, 2004, S. 7-10, S. 33). Andererseits ist Führung aber auch ein betriebswirtschaftliches Instrument, das zum Ziel hat, Prozesse zu lenken, um wirtschaftliche Effizienz zu schaffen und die Zusammenarbeit zu organisieren, etwa durch Entgeltfestsetzungen oder Arbeitszeitregelungen, wobei die Führungskraft als exekutive Instanz dieser betriebswirtschaftlichen Anforderungen gilt (Baethge et al., 1995, S. 11; Oppermann-Weber, 2001, S. 17; Streich, 1993, S. 78; Treier, 2000, S. 22). Darüber hinaus agiert eine Führungskraft immer psychologisch, da interaktive Prozesse und Kommunikation stets eine Rolle spielen, sodass es bei der Konkretisierung des Führungsbegriffes darauf ankommt, aus welchem Blickwinkel diese untersucht wird (Rüsch, 1991, S. 67; Sonntag, 1996, S. 3).

Die dargelegte Komplexität und fehlende Abgrenzbarkeit beider Termini kann als ein argumentativer Beleg dafür aufgefasst werden, warum der Ausdruck „Führungskompetenz“ wissenschaftlich nur vage oder gar nicht aufgearbeitet wird, obwohl dem Thema in den meisten Sach- als auch Fachbüchern viel Raum gegeben wird. Bröckermann (2011) liefert dazu eine aufschlussreiche Auslegung, die für die weitere terminologische Konkretisierung als sinnvoll angesehen wird, denn er definiert nicht „*die* Führungskompetenz“, sondern verschiedene „Führungskompetenz*en*“ als ein Bündel von fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Fähigkeiten, welches Führungskräfte in die Lage versetzt, sich bei der

[409] Ein derartiges Kompetenzverständnis steht jedoch erwachsenenpädagogisch fundierten Auffassungen entgegen, wie etwa der terminologischen Differenzierung von Bender (2003), der Kompetenzen als „beruflich relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen) [zu begreifen sind], die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext angewandt werden (Performanz)“ (S. 22).

Bewältigung von Führungsaufgaben in offenen, unüberschaubaren und komplexen Arbeitsumfeldern ohne äußeren Anstoß oder Hilfe von Dritten zurechtzufinden und die ihnen gestellten Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können[410] (S. 6-7). Davon ausgehend sind „Führungskompetenzen" zwar eine wesentliche Voraussetzung und Bedingung von Führungserfolg und weisen so einen klaren Bezug zum Auftrag und damit zum Lernziel der Führungskräfteentwicklung auf, stellen aber ein Konglomerat verschiedener Kompetenzen dar. Eine zusätzliche, theoriegestützte Untersuchung darüber, welche Kompetenzen als Führungskompetenzen gelten könnten, liefert keine klaren Ergebnisse, da die in der wissenschaftlichen Diskussion vorgestellten Ansätze sehr uneinheitlich sind, sodass unzählige Varianten von Führungskompetenz(en) zu finden sind und die Herleitung der jeweiligen Kompetenzbündel, sowie die terminologische Schärfe in der Zusammensetzung oftmals unklar, bzw. nicht gewährleistet ist (dazu etwa Wiek, 2018). Dazu kommt, dass der Detaillierungsgrad in unterschiedlicher Granularität ausgeführt wird, denn während diverse Kompetenzbündel in einigen Fällen lediglich stichpunktartig aufgezählt werden und dabei häufig mit Aufgaben und Anforderungen in Zusammenhang gebracht werden[411], finden sich in anderen Fällen Monographien, die sich ausschließlich mit der Entwicklung *einer* Führungskompetenz beschäftigen, sodass eine detaillierte Recherche nur wenig aufschlussreiche Erkenntnisse liefert[412] (Amberg, 2016; Antonakis & Atwater, 2002; Appelmann, 2009; Genisyürek, 2013; Hofert, 2017; Kohlmann-Scherer, 2002; Lipnack & Stamps, 1997; Puckett & Neubauer, 2018; Raschke et al., 2015; Stern, 2016).

Bilanzierend ergeben sich daraus zwei zentrale Erkenntnisse: Die Bezugnahme auf das „Lernziel Führungskompetenz" deutet einerseits darauf

[410] Das ist aussagekräftig, da so der Zusammenhang zwischen Führungskompetenzen und erfolgreicher Führung bestätigt wird, aber dennoch nicht von „der" Führungskompetenz auszugehen ist, sondern von mehreren Kompetenzen, die erst in ihrem Zusammenwirken dazu beitragen, dass die Führungskraft ihre Aufgaben erfolgreich bewältigt (Pelz, 2019, Abschnitt 3).

[411] was wiederum der strittigen Auffassung von Kompetenzen als Anforderungen entspricht

[412] So befasst sich Amberg (2016) mit der „Führungskompetenz Achtsamkeit", oder Appelmann (2009) nimmt Führung mit emotionaler Kompetenz in den Blick. Zudem finden sich Kompetenzen, die auf spezifische Führungsanforderungen abzielen, wie Anforderungen für weibliche Führungskräfte oder virtuelle, bzw. digitale Führungskompetenzen (Antonakis & Atwater, 2002; Genisyürek, 2013; Hofert, 2017; Kohlmann-Scherer, 2002, S. 15; Lipnack & Stamps, 1997; Puckett & Neubauer, 2018; Raschke et al., 2015; Stern, 2016).

hin, dass diesem eine gewisse Wirkung und Zugkraft[413] in der Führungskräfteentwicklung zugeschrieben wird, weil deren Entwicklung als unabdingbar für die Bewältigung der Führungsaufgabe impliziert wird (Pellny et al., 2014; Simonsen, 2014, o.S.). Das erleichtert die Akquise von Teilnehmenden und sichert somit den Fortbestand der Führungskräfteentwicklung, auch wenn dieser Standpunkt als umstritten gilt[414] (Sprenger, 2000, S. 190). Als zweite Erkenntnis lässt sich anführen, dass die Referenz auf das „Lernziel Führungskompetenz" oftmals unpräzise und wenig eindeutig ausgeführt ist, sodass es auf der Grundlage der skizzierten Erkenntnisse nicht möglich ist, ein übergeordnetes Curriculum oder operationalisierbare Lernziele für die Führungskräfteentwicklung daraus abzuleiten, die Aufschluss darüber geben würden, ob die „reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe" und damit die Referenz auf Führung als einer pädagogischen Tätigkeit bereits im Rahmen der Führungskräfteentwicklung aufgegriffen werden. Um also Implikationen für die Führungskräfteentwicklung ableiten zu können und die letzte Forschungsfrage beantworten zu können, wird es als sinnvoll erachtet, die Führungskräfteentwicklung in ihrer Struktur weiter aufzuschlüsseln, um daraus konkrete Lernziele oder -inhalte ableiten zu können, die weiterführend reflektiert werden.

Wie funktioniert Führungskräfteentwicklung?

Eine in diesem Kontext erkenntnisreiche Strukturierung liefert Breisig (2014), indem er die unterschiedlichen Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung kategorisiert. So differenziert er zwischen stellenanforderungsbezogenen Maßnahmen (wie etwa Anforderungsprofilen oder Karrierepfaden), personenbezogenen Bewertungsmaßnahmen (wie dem

[413] Darum greifen viele Führungstrainings die Entwicklung von Führungskompetenzen als Lernziel auf, wie etwa „Führungskompetenz: Training, Beratung, Coaching" (Rubicom Consulting, 2019, Abschnitt 1) „Führungskompetenz: Professionelle Führungskommunikation" (Hühnert Training, 2019, Abschnitt 1) oder „Führungskompetenz für Einsteiger: die Online-Sprechstunde für Ihre Führungsfragen" (Haufe Akademie, 2019, Abschnitt 1; Institut für Managemententwicklung, 2019, Abschnitt 1; Questwärts, 2019, Abschnitt 1).

[414] So kritisiert Sprenger (2000) etwa, dass Führungskräftetrainings nicht der Bestimmungsfaktor für Führungserfolg sein können. Stattdessen kann nur der Geführte selbst die legitimierende Instanz sein, denn „Nicht Führungsseminare, sondern Mitarbeiter verleihen [den Führungskräften] Führungskompetenz" (S. 190).

Mitarbeitergespräch oder der Potenzialbeurteilung), Maßnahmen der betrieblichen Übersichtsplanung (z.B. der Einrichtung von Nachwuchskreisen oder speziellen Managementgremien), sowie Maßnahmen der individuellen Entwicklungsplanung (Entwicklungsgespräche und -pläne) und der konkreten Führungskräfteentwicklung (S. 19-26). Diese Aufschlüsselung ist für die vorliegende Fragestellung erkenntnisreich, da nicht zu erwarten ist, dass die aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" abgeleiteten Entwicklungsanforderungen im Rahmen eines Stellenanforderungsprofils festgeschrieben werden (siehe Kap. 7.3.1). Dazu ist nicht anzunehmen, dass solche Anforderungen Gegenstand von Potenzialbeurteilungen oder nur für spezifische Zielgruppen unter den Führungskräften vorgesehen sind. Stattdessen ist es wahrscheinlich, dass solche Entwicklungsanforderungen im Rahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung adressiert werden, denn sie gehören zum klassischen Instrumentarium der Personalentwicklung und umfassen Seminare, Workshops oder andere Ansätze (z.B. Job Rotation, Coaching oder Mentoring) und zielen darauf ab, der Führungskraft das zu vermitteln, was zum Gelingen von Führung erforderlich ist, was wiederum ebenso auf die genannten Entwicklungsziele zutrifft (Breisig, 2014, S. 19-26). Die mögliche Bandbreite an Maßnahmen und Instrumenten, welche in der konkreten Führungskräfteentwicklung zum Einsatz kommen, veranschaulicht die Kategorisierung von Wunderer (2003), der die Maßnahmen nach ihrer Nähe zur Erfüllung der alltäglichen betrieblichen Führungsaufgabe differenziert. Er strukturiert diese entsprechend ihrer Funktion und unterscheidet zwischen vorbereitenden Maßnahmen („into-the-job[415]"), Unterstützungsangeboten beim Übergang in den Ruhestand oder beim Verlassen einer Führungsposition („out-of-the-job[416]") sowie verschiedenen Begleitformen während der aktiven

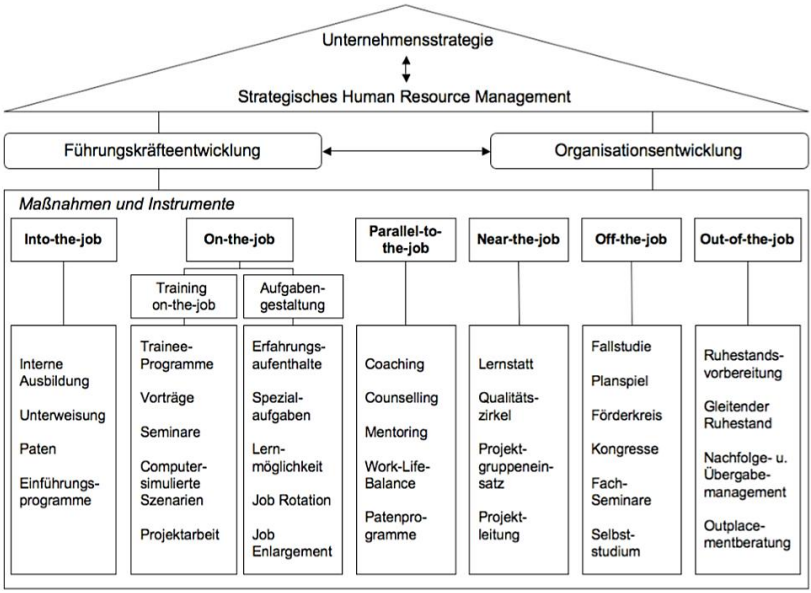
[415] Darunter fallen etwa Traineeprogramme, Patenschaften, sowie interne Ausbildung und Unterweisung (Gleich, 2010, S. 118). Sie vermitteln den angehenden Führungskräften spezielle Kenntnisse, die zur Ausübung der jeweiligen Tätigkeit erforderlich sind, aber es erfolgt auch eine Sozialisierung, um den betreffenden Führungskräften die Eingliederung in den Betrieb zu erleichtern (Gleich, 2010, S. 118).

[416] Diese Maßnahmen bereiten den geplanten (wie den Ruhestand) oder ungeplanten Austritt (z.B. bei Schließung von Unternehmensbereichen) einer Führungskraft aus dem Unternehmen vor (Gleich, 2010, S. 128).

Führungstätigkeit („on-the-job [417] “, „parallel-to-the-job [418] “, „near-the-job[419]“ und „off-the-job[420]“) auf (S. 363 und siehe Abbildung 26).

[417] Diese Maßnahmen vermitteln Methoden oder Arbeitsabläufe und etablieren so eine Entwicklung in und durch die Arbeit (Gleich, 2010, S. 119). Das wird etwa über eine qualitätsfördernde Führungsaufgabe sichergestellt (Breisig, 2014, S. 27; Gleich, 2010, S. 119; Theil, 2018, S. 61; von Rosenstiel, 2014b, S. 46). Zudem fallen darunter Maßnahmen, die sich mit realen Führungsproblemen auseinandersetzen, indem Führungssituationen gemeinsam analysiert werden (Gleich, 2010, S. 119; Theil, 2018, S. 61-62; von Rosenstiel, 2014b, S. 46).
[418] Diese Maßnahmen finden während der Arbeitstätigkeit, aber nicht eingebettet in diese statt. Das Führungshandeln wird (parallel) reflektiert, z.B. durch Coaching oder Mentoring. Diese Maßnahmen zielen auf die Selbstbildung ab, sind aber auch erfahrungsorientiert (Gleich, 2010, S. 121; Pielorz, 2009, S. 73; Theil, 2018, S. 61; von Rosenstiel, 2014b, S. 46).
[419] Dazu zählen die Lernstatt oder Formen des Qualitätszirkels, die als Intervention in räumlicher oder zeitlicher Nähe dazu erfolgen (Gleich, 2010, S. 123; Pielorz, 2009, S. 73).
[420] Die „*off-the-job*“ Maßnahmen weisen eine räumliche/zeitliche Entfernung zum Führungsalltag auf und vermitteln theoretisches Wissen und ein leistungsbezogenes Verhalten in Form von Vorträgen, Plan- und Rollenspielen (Gleich, 2010, S. 125). So zählt auch das „Selbstlernen“, bzw. das Selbststudium dazu, aber ebenso erlebnisorientierte Verfahren wie z.B. „outdoor Trainings“ (Theil, 2018, S. 61; von Rosenstiel, 2014b, S. 46).

Abbildung 26
Maßnahmen und Instrumente der konkreten Führungskräfteentwicklung



Anmerkung. Wunderer, 2003, S. 363.

Dieses große Spektrum verdeutlicht, dass die konkrete Führungskräfteentwicklung heterogene Methoden umfasst, die aber im Hinblick auf die Zeitspanne und Dauer der einzelnen Methoden ineinandergreifen oder sich überlappen, um die Wirksamkeit einer Maßnahme zu erhöhen oder Synergien zu nutzen[421] (Rowold, 2015, S. 424). Das bedeutet, dass es in der konkreten Führungskräfteentwicklung *kein einheitliches Curriculum* für alle Führungskräfte gibt, sondern es werden jene Instrumente und Methoden herangezogen, die den individuellen Entwicklungsbedarf

[421] So können etwa im Coachingprozess die Potenziale eines multiperspektivischen Führungsfeedbacks zur Diagnostik/Intervention genutzt werden, was den Transfer der Inhalte in den Arbeitsalltag unterstützt. Zudem kann das Feedback dazu beitragen, blinde Flecken zu identifizieren, welche im Coaching vertieft werden (Riedelbauch, 2011, S. 138). Eine solche Verzahnung wirkt sich aus empirischer Sicht positiv auf die Wirksamkeit aus (Geißler, 2012, S. 20-21; Michaelis et al., 2012, S. 374; Radstaak, 2008, S. 25, S. 27; Rauen, 2014, S. 256; Riedelbauch, 2011, S. 137-138; Rowold, 2015, S. 418; Steiger & Lippmann, 2013, S. 18).

situationsbezogen und zeitnah decken. So verwundert es nicht, dass Führungskräfte im Zuge ihrer Ausbildung überhaupt nicht oder „nur selten ... auf die Anforderungen [vorbereitet werden], die mit ihrer Führungsrolle zusammenhängen“ (Pielorz, 2009, S. 72), sodass die Führungskräfteentwicklung weniger als eine Ausbildung[422] für Führungskräfte zu verstehen ist, sondern vielmehr als eine begleitende Qualifizierung oder berufsbegleitende „Intervention“ (Bogner, 2007, S. 101), die sich auf bestimmte Aspekte oder Themenfelder der Führung fokussiert. Deshalb wird angemahnt, dass die „klassische Führungskräfteentwicklung über weite Strecken eher einem „Vorratsprinzip“, denn einer tatsächlichen Nachfrage folgt“ (Gleich, 2010, S. 354) und damit „teilweise im Vorgriff auf erwartete Anforderungen“ (Gleich, 2010, S. 354) vonstattengeht (von Rosenstiel, 2014b, S. 47). Daraus lässt sich schließen, dass die Führungskräfteentwicklung in diesem Sinn keine „Ausbildung zu Führung“ ist, auch wenn das im Zuge der wissenschaftlichen Debatte als sinnvoll erachtet und dementsprechend gefordert wird[423] (Becker, 2013, S. 338; Bogner, 2007, S. 101; Gleich, 2010, S. 81; Wottawa, 2013, S. 275). In diesem Zusammenhang beanstandet von Rosenstiel (2014b), dass die Auswahl der Inhalte zwar „bedarfsadäquat, zielbezogen und handwerklich solide erfolgen [sollte, damit das Training von Führungskräften eine wirkungsvolle und zukunftsweisende Maßnahme darstellt]. Leider ist das in der Praxis keineswegs immer der Fall“ (S. 61).

Welche Entwicklungsziele der Führungskraft schließlich zugeordnet werden, hängt von unterschiedlichen Parametern ab. Ein wesentliches Kriterium ist etwa die Position der Führungskraft, denn die Wahl der Methode resultiert zwangsläufig in konkreten Kosten, sodass es relevant ist, ob die Führungskraft in der unteren oder der oberen Managementebene beschäftigt ist (von Rosenstiel, 2014b, S. 50-51). Weiterhin werden die Festlegung der eingesetzten Methoden und die Definition der Lerninhalte

[422] Das lässt sich so erklären, dass die Führungskräfte in ihrer Ausbildung zwar lernen, ein guter Fachexperte zu sein, aber nicht oder nur unzureichend vermittelt bekommen, wie man Mitarbeitende tatsächlich (menschlich und fachübergreifend) führt (Hoffmann, 2018, o.S., von Rosenstiel, 2014b, S. 47-48).

[423] Darin weicht die Führungskräfteentwicklung von der „Ausbildung“ ab, die darauf abzielt, Fachkräfte auf berufsspezifische Tätigkeiten vorzubereiten. Sie erfolgt über schulische/berufliche Ausbildungswege und bildet die Basis für die Arbeit (Bogner, 2007, S. 101). Lernen findet in der Ausbildung „vor der Übertragung anspruchsvoller Aufgaben“ (Wottawa, 2013, S. 275) statt, was auf die Führungskräfteentwicklung nicht zutrifft (Bogner, 2007, S. 101).

davon bestimmt, wie der Arbeitskontext im jeweiligen Unternehmen ausgestaltet ist, denn die Führungskräfteentwicklung bezieht immer das betriebliche Führungsverständnis mit ein, indem sie das konzeptionelle Setup an dem im Betrieb vorherrschenden Führungskompetenzmodell[424] ausrichtet, da dieses einen Rahmen für die inhaltliche Entwicklungsarbeit liefert (Hoffmann, 2018, o.S.). Diese Feststellung liefert eine mögliche Erklärung für ein fehlendes einheitliches Curriculum der Führungskräfteentwicklung, denn durch die Bezugnahme auf das unternehmensbezogene Führungsverständnis ist ein allgemein geltendes Curriculum nicht zielführend, da die Inhalte der Führungskräfteentwicklung immer in Abhängigkeit von der individuellen betrieblichen Strategie und dem damit verknüpften Führungsverständnis eingesetzt werden, weshalb „Führungskräftetraining ohne Bindung an das Unternehmensgeschehen ... [zu] Verhaltensunsicherheit, zu Akzeptanzproblemen und eingeschränkter Wirksamkeit" (Becker, 2013, S. 343) führt (Becker, 2013, S. 344, S. 348, S. 379). Das bedeutet in der Konsequenz, dass die Führungskräfteentwicklung

> nie losgelöst zu sehen [ist] vom Rahmen, in dem sie [stattfindet]. Vergleichbar ist dies mit einem Bild: Der gezeichnete Inhalt besteht an und für sich, die Botschaft und Wirkung des Bildes jedoch entsteht erst im Zusammenhang mit dem Kontext, in dem wir das Bild betrachten, oder mit der Frage, mit der wir eine Interpretation wagen (Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 38; Breisig, 2014, S. 17).

Somit ist die Führungskräfteentwicklung in ihren diversen Subsystemen (Planung-, Ausführung- und Kontrollsystemen) und Elementen (Prognose-, Trainings- und Evaluationsmaßnahmen) selbst ein Teil der übergeordneten, bzw. größeren Systeme im Betrieb und gleichermaßen Bestandteil der Organisationentwicklung und ein Ausdruck der Unternehmenskultur, sodass sie untrennbar mit den auf das einzelne Unternehmen bezogenen Strategien und Führungszielen verknüpft ist (Gleich, 2010, S. 82, S. 85, S. 344).

Für die Frage nach Implikationen bedeutet das, dass in der Führungskräfteentwicklung nicht „Führung" für sich selbst gelernt wird, sondern das

[424] Solche Kompetenzmodelle bilden den Bezugspunkt für Potenzialeinschätzungen, Entwicklungspläne und andere mitarbeiterbezogene Instrumente. Das Pendant dazu sind betriebliche Anforderungsprofile, in denen positionsbezogene Kompetenzanforderungen festgelegt werden (Breisig, 2014, S. 18).

individuelle, auf den einzelnen Betrieb bezogene Verständnis von Führung das Entwicklungsziel darstellt. Somit ist die Frage nach den Entwicklungszielen zwangsläufig eine Frage nach den individuellen Führungskonzepten, da jedes Unternehmen ein maßgeschneidertes Führungskonzept vertritt, welches sich auf Führungsansätze und -theorien bezieht, die der betrieblichen Strategie und Zielsetzung entsprechen oder am nächsten stehen, sodass heterogene führungstheoretische Perspektiven und Ansätze die Inhalte der Führungskräfteentwicklung bestimmen, die von einer hohen Dynamik und Weiterentwicklung durch neue Erkenntnisse der Führungsforschung[425] gekennzeichnet sind (Becker, 2013, S. 343, S. 347-348; Hoffmann, 2018, o.S.; Lippold, 2011, S. 209; Lippold, 2019, S. 2; Stippler et al., 2010, S. VI; von Rosenstiel, 2010a, S. 337 und siehe Kap. 7.2.2.2). Aus dem Grund lassen sich keine unmittelbaren Implikationen für die Führungskräfteentwicklung identifizieren, da sie keine allgemeingültigen Inhalte vermittelt. Stattdessen sind diese maßgeblich vom Führungskonzept im Unternehmen abhängig und folglich nicht standardisiert, sodass sie einzelfallbezogen und in Relation zum betrieblichen Arbeitsumfeld der Führungskraft definiert werden. Das heißt, „Je nachdem, was das [einzelne] Unternehmen braucht, danach richten sich die Lerninhalte und auch die Instrumente aus[426]“ (Becker, 2013, S. 344, S. 378; Hoffmann, 2018, o.S.; Lieber, 2011, S. 70).

Das könnte erklären, warum die Datenlage zur Entwicklung von Führungskräften so unzureichend ist und nur wenige Forschungsergebnisse vorhanden sind, die aussagekräftige Informationen über die Inhalte, Methoden oder die Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung liefern[427], da es erforderlich wäre, jedes einzelne Unternehmen und dessen spezifische Führungskonzepte im Detail zu analysieren, um verlässliche Erkenntnisse zu gewinnen (Bogner, 2007, S. 146-147; Gleich, 2010, S. 116,

[425] Das kann dazu führen, dass in der Führungskräfteentwicklung auch Fähigkeiten vermittelt werden, die zwar nicht dem aktuellen Stand der Führungsforschung entsprechen, jedoch einem (mitunter autoritär geprägten) Unternehmensleitbild nahekommen (Becker, 2013, S. 344).

[426] Das ist herausfordernd, weil betriebliche Führungskonzepte nur z.T. theoretischen Modellen entsprechen und auch aus betrieblichen und unternehmenspolitischen Entscheidungen und Zielsystemen hervorgehen (Becker, 2013, S. 395; von Rosenstiel, 2010a, S. 337).

[427] Für Bogner (2007) ist das überraschend, da die Maßnahmen „mit Ausgaben in Milliardenhöhe verbunden sind, [so] ist es verwunderlich, dass es kaum etablierte und evaluierte Trainingsprogramme zu geben scheint“ (S. 147; Bogner, 2007, S. 102; Gleich, 2010, S. 347).

S. 347; Rowold, 2015, S. 417). So werden etwa erarbeitete empirische Erkenntnisse über die konkreten Lerninhalte und die eingesetzten Methoden[428] der Führungskräfteentwicklung als unzureichend bewertet, wofür Rowold (2015) die schlechte Vergleichbarkeit der bestehenden Studien verantwortlich macht (S. 418), ebenso wie nur vereinzelt Erkenntnisse über die Wirksamkeit[429] von Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung vorliegen, was zu der Erkenntnis führt, dass „Wir noch immer nicht [wissen], welche Trainingsmethode tatsächlich die beste ist und welche Rolle die Trainer spielen[430]“ (Bogner, 2007, S. 151; Theil, 2018, S. 8). Diese mangelnde Evaluation wird etwa von Gleich (2010) oder Bogner (2007) scharf kritisiert, da die Führungskräfteentwicklung angesichts stetig wachsender Anforderungen an die Führungskräfte und einem steigenden Kostenbewusstsein zunehmend unter Druck gerät, sich stärker auf die realen Bedürfnisse von Führungskräften zu konzentrieren und einen Nachweis über deren Wirksamkeit zu erbringen[431] (Bogner, 2007, S. 100-102, S. 146-147; Gleich, 2010, S. 354; Rowold, 2015, S. 417).

Infolgedessen kann die Forschungsfrage danach, ob Führungskräfte für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ ausgebildet werden, anhand des dargestellten Erkenntnisstandes nicht umfassend beantwortet werden, da ein übergreifend geltendes Curriculum oder allgemeine Entwicklungsziele nicht identifiziert werden können. Um angesichts dieser wenig konkreten Erkenntnisse überhaupt Aussagen in Bezug auf die Führungskräfteentwicklung treffen zu können, wird es darum als zielführend erachtet, die Erkenntnisse der Führungsforschung als

[428] Diese Unklarheit über die Inhalte setzt sich zwangsläufig bei den Methoden fort, denn deren Einsatz richtet sich an den Inhalten aus. Gerade in der Vermittlung moderner Führungstheorien, die etwa anhand von Coaching, Mentoring oder Peer-Feedback erfolgt, schätzt Rowold (2015) die empirische Forschungslage dahingehend als sehr schlecht ein (S. 424, S. 418).

[429] Deren Evaluation ist mit Herausforderungen verbunden, da es z.B. nicht eindeutig ist, an welchen Kriterien diese gemessen wird. Infrage kommen der Lerntransfer oder die Erreichung eines spezifischen Lernziels, wobei deren Evaluation als lückenhaft bezeichnet wird (Rathgeber, 2005, S. 92; von Rosenstiel, 2014b, S. 60-61)

[430] Diese mangelnde Transparenz über deren Wirksamkeit kann zu einer steigenden Skepsis innerhalb der Betriebe führen, was sich auch in einer hohen Quote an Unternehmen zeigt, die mit ihrer Führungskräfteentwicklung unzufrieden sind (Theil, 2018, S. 8).

[431] Das setzt die Personalentwicklung unter Druck, sich neu auszurichten, denn diese tragen die Hauptverantwortung der Planung und Umsetzung von Führungskräfteentwicklungsmaßnahmen (Gleich, 2010, S. 347).

gemeinsame Bestandteile, bzw. konstituierende Elemente heranzuziehen, da diese eine von allen geteilte theoriegestützte Basis für die Lernziele und Inhalte der konkreten Führungskräfteentwicklung bilden, weil die betrieblichen Führungskonzepte zu einem Teil aus diesen führungstheoretischen Erkenntnissen gespeist werden (Becker, 2013, S. 347; Bogner, 2007, S. 101; Gleich, 2010, S. 55; Hoffmann, 2018, o.S.; Lippold, 2019, S. 2). Dieses allgemein geltende „Führungswissen" wurde bereits im Hinblick auf Implikationen für die Führungstheorie reflektiert und soll nun in Bezug auf deren Umsetzung und Anwendung in der Führungskräfteentwicklung analysiert werden, um schließlich eine Antwort auf die Forschungsfrage liefern zu können (siehe Kap. 7.2.2).

Theoretisches Führungswissen als Lerninhalte der konkreten Führungskräfteentwicklung

Theoriegestützte Führungsmodelle finden in zweifacher Weise Eingang in Maßnahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung: Einerseits wird ein bestimmtes „Führungs-Fachwissen" vermittelt, indem etwa spezifische Führungsstile oder das Wissen um Bedingungen eines erfolgreichen Führungsverhaltens methodisch und didaktisch aufbereitet werden. Auf der anderen Seite werden die Erkenntnisse der Führungsforschung für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen und Fertigkeiten aufgegriffen, um die Führungskraft auf die bestmögliche Bewältigung ihrer Führungsaufgabe vorzubereiten, bzw. sie darin zu trainieren (Hoffmann, 2018, o.S.; Riedelbauch, 2011, S. 38; Stippler et al., 2010, S. VI, S. 3-4; Winkler, 2004, S. 2-3; Wottawa, 2013, S. 275 und siehe Kap. 7.2.2).

Die klassischen und die modernen Ansätze der Führungsforschung finden dabei unterschiedlich Berücksichtigung: So gelten die modernen Ansätze als Motor für Transformation in den Betrieben, da sie den Wandel der Arbeitsorganisation und die Digitalisierung fördern, sodass sie gegenwärtige Führungsanforderung repräsentieren, die aber noch nicht lange in der Führungskräfteentwicklung etabliert sind (Ciesielski & Schutz, 2016; Ciesielski & Schutz, 2018; Lippold, 2019). Die klassischen Ansätze sind hingegen fester Bestandteil der betrieblichen Führungskonzepte und bilden damit etablierte Inhalte der Führungskräfteentwicklung (und damit das konventionelle „Führungswissen") ab. Das bedeutet, dass sie

zum „Standardprogramm“ der konkreten Führungskräfteentwicklung gehören, auch wenn sie nicht unbedingt zu den aktuellen Erkenntnissen zählen, während die modernen Führungsansätze erst sukzessive Eingang finden, weil sie noch nicht umfassend etabliert und beforscht sind. Da die Erläuterung zu den theoriegestützten Implikationen mit dem „Reifegradmodell“, der „transformationalen Führung“ und der „agilen Führung“ drei Führungstheorien der klassischen und modernen Ansätze identifiziert hat, die Bestandteile oder Facetten der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ aufgreifen, sollen diese selektiv untersucht werden, um einschätzen zu können, ob sich darin ein Bezug zu den dargelegten Entwicklungszielen offenbart.

Die Führungskräfteentwicklung beschränkt sich in der Vermittlung des transformationalen Führungskonzeptes auf zwei wesentliche Aspekte: in einem ersten Schritt werden die Führungskräfte über transformationale Führungsprozesse informiert und entsprechend sensibilisiert, indem sie selbst oder deren Führungskraft ihr Führungsverhalten nach den Ausprägungen der Full Range of Leadership („FRL“) reflektieren und einschätzen, inwieweit es transformational, transaktional oder von einer Laissez-Faire-Haltung geprägt ist (Rathgeber, 2005, S. 82). Das wird fragebogengestützt durchgeführt, wobei der „MLQ“ (der Multifactor Leadership Questionnaire) das „Standardinstrument[432] zur Erhebung“ (Fraude, 2015, S. 45) darstellt, indem er misst, „inwiefern sich Führungskräfte transformational verhalten und welche Auswirkungen dieser Führungsstil auf den Führungserfolg hat“ (Fraude, 2015, S. 45; Bollinger, 2010, S. 85; Pelz, 2016, S. 97). So überrascht es nicht, dass dem „MLQ“ der Charakter eines „Führungsstiltest[s]“ (Fraude, 2015, S. V) zugeschrieben wird, der die Ausprägungen des Führungsverhaltens in den verschiedenen Dimensionen der Full Range of Leadership systematisch erfasst[433] (Harazd & Ophuysen, 2011, S. 146). Da Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ in den beiden „I“s der intellektuellen

[432] Hinsichtlich Reliabilität und Validität hat sich der „MLQ“ weitgehend bewährt (Bollinger, 2010, S. 85; Fraude, 2015, S. 48; Harazd & Ophuysen, 2011, S. 146).

[433] Die Konstruktion eines allgemein einsetzbaren Erhebungsinstrumentes wird ausschlaggebend für das sprunghaft angestiegene Forschungsinteresse am transformationalen Führungsstil angesehen (Harazd & Ophuysen, 2011, S. 146; Pelz, 2016, S. 97; Riedelbauch, 2011, S. 30). Zudem wird er in verschiedenen anderen Diagnoseinstrumenten aufgegriffen, wie dem Verhaltensinterview oder dem 360°-Feedback (Pelz, 2016, S. 97).

Stimulierung und der individuellen Mitarbeiterorientierung erkannt wurden, ist in diesem Kontext der zweite Schritt von Bedeutung, der im Erlernen von Fähigkeiten besteht, die als erforderlich für diese Führung gelten (Rathgeber, 2005, S. 82). Das erfolgt etwa in Workshops und strukturierten Feedbacks, die im Rahmen eines kollegialen Teamcoachings dazu befähigen, den jeweils adäquaten Führungsstil der „Full Range of Leadership" in einer Führungssituation zu wählen[434], sodass die Führungskräfte in der Lage sind, „ein eigenes Konzept von Führung zu entwickeln, dieses mit dem Konzept der transformationalen Führung zu vergleichen und aus diesem Bezugsrahmen heraus einen Plan für die eigene Weiterentwicklung abzuleiten" (Riedelbauch, 2011, S. 37), wobei stets die Abhängigkeit vom organisationalen Setting und dem betrieblichen Arbeitskontext zu berücksichtigen ist (Bollinger, 2010, S. 68; Rathgeber, 2005, S. 80-81; Riedelbauch, 2011, S. 36-37). Die vier Kernelemente der transformationalen Führung werden dabei in einzelnen Blöcken bearbeitet und im Anschluss daran erfolgt die Erfassung der eingesetzten Führungsstile in Form eines 360°-Feedbacks (Pelz, 2016, S. 108; Riedelbauch, 2011, S. 39; Rowold, 2015, S. 420).

In dieser diskursiven und reflexiven Bearbeitung der Facetten der transformationalen Führung ergeben sich Anknüpfungspunkte zu den Entwicklungszielen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung", denn strukturierte Rückmeldung kann dazu beitragen, reflexive Fähigkeiten zu entwickeln. Auch die Zielstellung, die Führungskräfte dazu zu befähigen, das eigene Führungsverhalten an die individuelle Situation anzupassen, kann als Möglichkeit aufgefasst werden, die Anpassungsfähigkeit der Führungskraft zu stärken. Dazu kommt, dass der transformationalen Führung aus empirischer Sicht eine verhältnismäßig gute Trainierbarkeit[435] unterstellt wird, das bedeutet, dass „Verschiedene Faktoren ... gezielt durch Trainings verbessert werden" (Rathgeber, 2005, S. 81), was als ursächlich dafür angeführt wird, dass die transformationale

[434] Die Trainingsprogramme zielen darauf ab, dass die Führungskräfte ihren individuellen Führungsstil finden, wobei sich der Einsatz von Verhaltensweisen transformationaler Führung erhöht, während der Einsatz des Laissez Faire-Stils möglichst eliminiert werden soll (Rathgeber, 2005, S. 80-81; Riedelbauch, 2011, S. 37).

[435] Ungeachtet der Annahme, dass eine Trainierbarkeit eines Führungsverhaltens generell als schwierig angesehen wird, denn „Verhaltensänderungen bei Führungskräften [sind zwar grundsätzlich] schwierig, aber dennoch möglich" (Pelz, 2016, S. 108).

Führung seit den 1990er Jahren inhaltlich (noch) bestimmend in der Führungskräfteentwicklung ist, auch wenn erste rückläufige Tendenzen, bzw. kritische Betrachtungen[436] erkennbar sind (Becker, 2013, S. 348; Felfe, 2015, S. 48; Kunze & de Jong, 2014, S. 34, S. 38; Lippold, 2011, S. 214; Michaelis et al., 2012, S. 373; Pelz, 2016, S. 94, S. 97; Radstaak, 2008, S. 69-70, S. 72; Rathgeber, 2005, S. 81,S. 92; Riedelbauch, 2011, S. 30-32, S. 35, S. 37, S. 44-45; Rowold, 2015, S. 417, S. 420, S. 424; Sohm, 2007, S. 25-26; Wunderer, 2001, S. 538; von Rosenstiel, 2010b, S. 9). Dennoch wird dadurch nicht die Entwicklung eines pädagogischen Bewusstseins gefördert, da die transformationale Führung aus konzeptioneller Perspektive werte- und wirkungsorientiert ist, sodass durch die Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung zwar zwei Entwicklungsanforderungen abgedeckt werden, die denen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" entsprechen, jedoch werden der übergeordnete Kontext und die Eröffnung einer pädagogischen Dimension der Führung damit nicht aufgegriffen (siehe Kap. 7.2.2).

Das „Reifegradmodell" hat die inhaltliche Ausgestaltung und die Lernziele von Entwicklungsmaßnahmen der Führungskräfteentwicklung maßgeblich geprägt und wird häufig in der konkreten Führungskräfteentwicklung aufgegriffen, da den aus dieser Forschungsrichtung hervorgegangenen Führungsstilen ein hoher Praxisbezug und eine gute Umsetzbarkeit zugeschrieben werden, weshalb sie auch als gut trainierbar gelten (Barth & Hochholdinger, 2018, S. 3; Becker, 2013, S. 350; Klimmer & Neef, 2004, S. 5; Lieber, 2011, S. 70; Stippler et al., 2010, S. VI, S. 4). Infolgedessen gehen aus der Führungsstilforschung generell Entwicklungsmaßnahmen hervor, die ein erfolgversprechendes Führungsverhalten erlernen und einüben (Becker, 2013, S. 350; von Rosenstiel, 2010a, S. 341). Dahingehend repräsentieren die verhaltensbezogenen Ansätze im Kontext der Führungskräfteentwicklung Handlungsanweisungen oder -richtlinien („Führungsstile"), die der Führungskraft konkrete Hinweise liefern, wie ihre Mitarbeitenden je nach Situation, Engagement und Zielstellung zu

[436] So kritisieren Kunze und de Jong (2014), dass Führungskräften „nicht mehr unreflektiert von der transformationalen Führung als dem „golden Weg" des erfolgreichen Führungsverhaltens berichtet" (S. 39) werden sollte, sondern eine differenzierte Darstellung der Dimensionen dieses Führungsverhaltens vermittelt werden sollte, die Chancen und Risiken aufzeigt (S. 39). Dazu kommt, dass die transformationale Führung lediglich einen Schwerpunkt setzt und damit nicht alle Aspekte von Führung umfasst (Bollinger, 2010, S. 106-107).

führen sind[437] (Gleich, 2010, S. 55). In der konkreten Führungskräfteentwicklung werden diese mithilfe des Instruments der fragebogengestützten Führungsstilanalyse ausgebildet, anhand derer die Führungskraft ihr Führungsverhalten einschätzt, um zu ermitteln, wie es sich in die Systematik des jeweiligen Führungskonzeptes einordnen lässt (Beispiele sind etwa der „LBDQ[438]“ („Leadership Behaviour Description Questionnaire“), das Verhaltensgitter[439] von Blake und Mouton oder der „LPC-Wert[440]) (Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 353-356, S. 364; Kneer, 2005, S. 137-139, S. 142; Lieber, 2011, S. 77-78; Lippold, 2011, S. 211; Stippler et al., 2010, S. 4 ff; Theil, 2018, S. 26-28; von Rosenstiel, 2010a, S. 335; Wunderer, 2011, S. 309-313). Entwicklungsmaßnahmen, die auf die Vermittlung des „Reifegradmodells“ abzielen, sind dagegen nicht fragebogengestützt, sondern es werden alle vier dem Modell zugeordneten Führungsstile erlernt, welche die Führungskraft der Situation entsprechend (richtig) auswählt und anwendet. Dadurch soll sie soll dazu befähigt werden, für jeden Mitarbeitenden den für seinen persönlichen Reifegrad geeigneten Führungsstil zu definieren[441] und ihr „Führungsverhalten ... dem [individuellen] Reifegrad des Mitarbeiters“ (Becker, 2013, S. 362) situativ anzupassen[442]

[437] Da es kein universelles Führungskonzept gibt, muss die Führungskräfteentwicklung die Fähigkeit vermitteln, den passenden Führungsstil zu erkennen und anzuwenden, wodurch standardisierte Modelle ungeeignet sind (Lieber, 2011, S. 70).

[438] Er ermöglicht eine Einschätzung zu der Ausprägung der Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung des Führungsverhaltens, die sowohl von den Führungskräften selbst als auch von ihren Mitarbeitenden vorgenommen wird und die Grundlage für einen Entwicklungsplan liefert (Kneer, 2005, S. 137; Stippler et al., 2010, S. 4-5).

[439] Das Verhaltensgitter ist ein Positionierungsverfahren zur Problemeinschränkung des priorisierten Führungsverhaltens und bietet eine praxisnahe Einschätzung des eigenen Führungsverhaltens (Becker, 2013, S. 356, S. 359; Kneer, 2005, S. 138; Stippler et al., 2010, S. 6). Diese basiert auf den Achsen der Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung, unterteilt in eine neunstufige Skala, die 81 Führungsstile ergibt (Becker, 2013, S. 355; Kneer, 2005, S. 137-138; Stippler et al., 2010, S. 6; Theil, 2018, S. 26).

[440] Er wird durch die Einschätzung der Führungskraft zum sog. „least preferred co-worker“ (LPC) ermittelt (Becker, 2013, S. 364). Der Erfolg des angewendeten Führungsstils wird anhand der „Leistung des Mitarbeitenden mit der schlechtesten Beziehung zum Vorgesetzten“ (Theil, 2018, S. 28) gemessen.

[441] Dabei zeigt sich eine wechselseitige Beeinflussung von Führungskraft und Mitarbeitenden, denn durch ein verändertes Führungsverhalten (bspw. Delegation von Aufgaben und abnehmende Aufgabenorientierung) kann der Reifegrad gesteigert werden, indem die Führungskraft ihr Verhalten anpasst (Becker, 2013, S. 363-364).

[442] Aufgrund der ihm zugeschriebenen Plausibilität und der als einfach eingeschätzten Umsetzbarkeit ist das „Reifegradmodell“ ein fester Bestandteil in der Führungskräfteentwicklung (Lieber, 2011, S. 80).

(Bartscher, 2016, o.S.; Becker, 2013, S. 362, S. 364-365; Lieber, 2011, S. 80; Lippold, 2011, S. 117; Oppermann-Weber, 2001, S. 57-58; Reichwald & Möslein, 2005, S. 3; Theil, 2018, S. 29-30; Wunderer, 2011, S. 309-313 und siehe Kap. 7.2.2.2 und siehe Abbildung 23).

Damit werden zwei der drei Entwicklungsanforderungen an die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" aufgegriffen, denn einerseits bietet eine solche Einschätzung der individuellen Ausprägung des eigenen Führungsverhaltens Reflexionsgelegenheiten und macht so das eigene Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens (Becker, 2013, S. 356-357; Kneer, 2005, S. 137). Andererseits ist der Bezug zu einer Erhebung oder „Messung" eines gewünschten Führungsverhaltens stets normativ belegt, da zwangsläufig ein bestimmtes Führungshandeln oder -verhalten als „optimal" oder „richtig" beschrieben wird (Becker, 2013, S. 356-358; Kneer, 2005, S. 140). Darüber hinaus wird die Führungskraft durch das Training der „I"s darin gefördert, zu hinterfragen, ob sie ihre Mitarbeitenden als eigenständige Persönlichkeiten wahrnimmt, wertschätzt und aktiv in ihrer individuellen Weiterentwicklung unterstützt, sowie zu Entwicklungsmöglichkeiten anregt, die sich im Arbeitsprozess eröffnen, sodass auf diese Weise Anforderungen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" aufgegriffen werden (Bollinger, 2010, S. 67; Dörr, 2006, S. 24; Geyer & Steyrer, 1998, S. 379; Pelz, 2016, S. 96; Sohm, 2007, S. 23; von Rosenstiel, 2010b, S. 8 und siehe Kap. 7.1-2). Zudem kann dadurch Anpassungsfähigkeit eingeübt werden, da die Führungskraft alle vier Führungsstile erlernen muss, um flexibel zwischen den Führungsstilen zu wechseln, sodass sie ihr Verhalten individuell an ihre Mitarbeitenden anpassen muss (siehe Kap. 7.3.1). Dennoch bleiben mit der fehlenden Referenz auf die Entwicklung eines pädagogischen Bewusstseins und der Tatsache, dass die Entwicklung des Mitarbeitenden kein Ziel im „Reifegradmodell" darstellt, wesentliche Aspekte der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" unberücksichtigt, sodass anhand dessen zwar eine Reflexion, Anpassung und Einübung des persönlichen Führungsverhaltens im Sinne des „Reifegradmodells" erreicht wird, jedoch eröffnet die konzeptionelle Basis keine pädagogische Dimension des Führungshandelns, sodass fraglich ist, ob daraus ein Verständnis von Führung als Ausdruck pädagogischen Handelns erwächst.

Schließlich ist die „agile Führung“ zu untersuchen, wobei zu beachten ist, dass sie als Vertretende der modernen Führungsansätze noch nicht lange Bestandteil der Führungskräfteentwicklung ist, sodass sie zwar gefordert wird, jedoch noch wenig Erkenntnisse über ihre Wirksamkeit und Umsetzung vorliegen (Arlt, 2018, S. 30; Becker, 2013, S. 342; Ciesielski & Schutz, 2016, S. 4-5 und siehe Kap. 7.2.2.2). Folglich haben die modernen Ansätze noch keinen festen Platz in der konkreten Führungskräfteentwicklung, weil sie in der Führungsforschung, im Hinblick auf Lerninhalte sowie eingesetzte Methoden noch nicht umfänglich etabliert sind, wobei das die Führungskräfteentwicklung gemäß der Einschätzung von Leidenfrost und Küttner (2014) zunehmend unter Druck setzt, denn

> Zeiten für einen bewussten Übergang, für Abschiednehmen von Veraltetem und für die Annäherung an »neue Ufer« ... werden kaum gewährt oder sich zugestanden. Die Situation ist geprägt durch zahlreiche äußere Widersprüche und eine hohe innere Ambivalenz der Beteiligten. Für die praktische Umsetzung ... bedeutet das zuweilen einige professionelle Dilemmata ... So befinden sich ... nicht nur einzelne Führungskräfte ... oder Organisationen in einem Übergang, sondern auch die Disziplin der Führungskräfteentwicklung selbst (S. 36-37; Radstaak, 2008, S. 17-19).

Trotzdem lässt diese Entwicklung nicht auf einen Stillstand in der konkreten Führungskräfteentwicklung schließen, denn die Anzahl an Maßnahmen ist trotz der mangelnden inhaltlichen Ausrichtung rasant angestiegen[443] (Radstaak, 2008, S. 16). Das trifft ebenfalls auf die Maßnahmen zu, die ein agiles Führungswissen vermitteln, denn das publizistische Interesse, der Anspruch an eine neue Führungskultur und die gelebte Praxis klaffen weiterhin auseinander, da bislang noch kein klares Entwicklungskonzept zum agilen Führungslernen vorliegt (Andermahr & Jermer, 2018, S. 101; Lippold, 2019, S. 2; Reichwald & Möslein, 2005, S. 10; Schutz, 2018, S. 69). Ein solches Konzept ist jedoch unerlässlich, denn die Führungskräfteentwicklung muss damit umgehen, dass die Teilnehmenden einem so radikalen Paradigmenwechsel ängstlich gegenüberstehen (können), da sie zwangsläufig um ihre Privilegien oder eine Vormachtstellung fürchten, auf die sie sich in der Vergangenheit berufen haben (Korn, 2015,

[443] Dazu kommt, dass neben den Führungskräften die Betriebe selbst stärker in den Fokus rücken, denn sie steuern die Führungskräfte aus, weshalb sie im Zuge einer sich radikal verändernden Führung gegebenenfalls (neu) lernen müssen, wie sie mit ihren Führungskräften zukünftig umgehen und sie in das veränderte Arbeitsumfeld und veränderte Verständnis von Führung integrieren (Häusling & Kahl, 2018, S. 77).

S. 64, S. 68; Häusling & Kahl, 2018, S. 77). Damit ist die Umsetzung moderner Führungskonzepte gerade für die Führungskräfte die größte Herausforderung, denn obwohl Führung bestehen bleibt, sind es „die Führungskräfte, die sich ändern müssen" (Ayberk et al., 2017, S. 198). Gemäß Andermahr und Jermer (2018) schafft das einen konkreten Ansatzpunkt für die Führungskräfteentwicklung, denn aufgrund dieser radikalen Neuausrichtung von Führung sind Führungskräfte damit „konfrontiert ... dass sich Art und Weise der Arbeit, Anforderungen an ihre Funktion und Rolle sowie die damit verbundenen Aufgaben ändern" (Andermahr & Jermer, 2018, S. 98), sodass für die Führungskräfteentwicklung daraus das Entwicklungsziel hervorgeht, sie in diesem Transformationsprozess zu unterstützen und auf diese veränderte Rolle vorzubereiten (Arlt, 2018, S. 15, S. 17; Friis et al., 2011, S. 6). Das kann auch darin resultieren, dass neue, bzw. andere Führungskompetenzen in den Blickpunkt rücken (Sutherland, 2010, S. 17; Ciesielski & Schutz, 2016, S. XII). Auch wenn dazu von den Fachautoren bereits diverse Ideen in den Diskurs eingebracht wurden, findet sich aber laut Korn (2015) noch keine endgültige Antwort darauf, weshalb die Lernziele der „agilen Führung" noch nicht einheitlich definiert sind (S. 64). So lässt sich zwar eine hohe Notwendigkeit für die Entwicklung „agiler Führung" aus der Perspektive der Führungskräfteentwicklung erkennen, jedoch wird mit der Vermittlung agilen Führungswissens gleichzeitig ein umfassender „Change-Prozess" angestoßen, bei dem es um mehr geht als nur die Vermittlung und Entwicklung „agiler Führungsfähigkeiten"[444].

Daraus ergibt sich, dass die Vermittlung „agiler Führung" nur begrenzt daraufhin bewertet werden kann, ob sie die Entwicklungsanforderungen an die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" aufgreift, da die „agile Führung" noch keinen etablierten Lerninhalt abbildet. Stattdessen nimmt sie sowohl in der Führungsforschung als auch der Führungskräfteentwicklung (noch) eine transformative Rolle ein, die zum Untersuchungszeitpunkt jedoch noch nicht abgeschlossen ist.

[444] Zudem ist die Entwicklung „agiler Führung" stets an das spezifische agile Rahmenwerk gebunden, sodass auch dieses als ein Lerninhalt der Führungskräfteentwicklung gelten muss (Hoffmann, 2018, o.S.).

Die Führungskräfte werden noch nicht dafür ausgebildet (Beantwortung der dritten Forschungsfrage)

Nachdem zu Beginn dieses Kapitels entwicklungsbezogene Anforderungen aus den Ergebnissen abgeleitet wurden (siehe Kap. 7.3.2.1) und weiterführend die theoriegestützten Grundlagen der Führungskräfteentwicklung, deren Klassifikation und Methoden, sowie die Zielstellung der Vermittlung von Führungswissen reflektiert wurden (siehe Kap. 7.3.2.2-3), kann schließlich die Frage beantwortet werden, ob die Führungskräfte für die Erfüllung der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ausgebildet werden und ob sich daraus weiterführend Gestaltungshinweise für die Führungsbildung ergeben.

So ist zunächst festzustellen, dass das Lernziel der Entwicklung reflexiver Fähigkeiten, sowie das Lernziel der Entwicklung von Anpassungsfähigkeit als vorhandener Bestandteil von unterschiedlichen Maßnahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung identifiziert wurden und etwa durch Methoden wie das strukturierte Feedback, eine fragebogengestützte Reflexion des Führungsverhaltens oder durch kollegiales Teamcoaching vermittelt werden. Dennoch hat sich gezeigt, dass die Inhalte der Führungskräfteentwicklung zu einem hohen Anteil von den in den Unternehmen vorherrschenden Führungsmodellen abhängen, weshalb formulierte Entwicklungsziele immer auf das jeweils zugrunde liegende Führungsmodell referenzieren. Das heißt, dass es etwa bei der Entwicklung reflexiver Fähigkeiten vornehmlich um das Erlernen von Selbstreflexion im Hinblick auf die Ausprägung des betrieblich definierten Führungsstils oder betrieblich, bzw. führungswissenschaftlich festgelegter Führungsverhaltensweisen geht. Die aus der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" hervorgehende Anforderung an die Entwicklung reflexiver Fähigkeiten nimmt stattdessen einen ganzheitlichen Fokus ein und zielt auf die Entwicklung einer reflexiven Sensibilität ab, die eine Haltung und Einstellung der Führungskraft beschreibt, die sich in einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Mitarbeitenden als „Subjekt" und den ihn umgebenden Strukturen äußert, denn nur auf diese Weise wird Reflexion zu einer bewussten, kritischen und verantwortlichen Einschätzung und Bewertung einer Handlung, die auf Basis der persönlichen Erfahrungen und dem Wissen des Reflektierenden getroffen wird und es möglich macht, unterschiedliche Perspektiven der

Reflexion einzunehmen (Dehnbostel, 2003, S. 9; Dehnbostel, 2005, S. 211-212; Gillen, 2006, S. 83-87; Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461). Insofern geht das Entwicklungsziel, wie es im Kontext der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" dargestellt ist, klar über die Fähigkeit hinaus, das eigene Handeln und Tun und das der Mitarbeitenden zum Gegenstand des Nachdenkens über Führung zu machen und an spezifischen Standards zu spiegeln und entspricht somit nicht den vorgefundenen Lerninhalten der Führungskräfteentwicklung.

Das gilt ebenfalls für die Entwicklung von Anpassungsfähigkeit, da die untersuchten Maßnahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung vor allem auf eine Einübung bestimmter Verhaltensweisen ausgerichtet sind, die situationsbezogen richtig einzusetzen sind. Das widerspricht dem Entwicklungsziel der „Anpassungsfähigkeit" im Kontext der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung", da diese darauf abzielt, dass sich die Führungskraft auf die unterschiedlichen Entwicklungsanforderungen ihrer Mitarbeitenden einstellen und die Ausrichtung ihres ausdrücklich pädagogischen Handelns in einem komplexen Arbeitsumfeld stetig neu reflektieren, evaluieren und gegebenenfalls wieder verändern kann (Bender, 2004, S. 253; Steiger & Lippmann, 2013, S. 124; Thiel, 1992, S. 153). Demzufolge geht es in den Maßnahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung darum, dass sich die Führungskraft darin übt, den für die jeweilige Führungssituation „passenden" Führungsstil anzuwenden, was aber nicht im Sinne des Entwicklungsziels der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ist.

Die zweite Erkenntnis besteht darin, dass die analysierten Entwicklungsmaßnahmen nicht in die Entwicklung eines pädagogischen Bewusstseins münden, bzw. ist ein solches Bewusstsein für die pädagogische Dimension der Führung noch nicht als Lernziel erkannt worden. Zwar ist einzuwenden, dass die „Entwicklung des Mitarbeitenden" sowohl in den klassischen als auch den modernen Führungstheorien eine typische Führungsaufgabe darstellt und damit zwangsläufig ein Bestandteil des „Führungswissens" ist, welches im Rahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung vermittelt wird, jedoch macht die Analyse auch klar, dass dieses Entwicklungsziel nicht im Sinne der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" umgesetzt wird (siehe Kap. 7.1.1). Somit kann die Forschungsfrage danach, ob die Führungskräfte bereits für die aus

dieser Dissertation hervorgegangenen Anforderungen ausgebildet werden, mit „nein", bzw. mit einem „noch nicht" beantwortet werden. „Noch nicht" ist insofern von Bedeutung, da die Reflexion der empirischen Forschungsergebnisse deutlich gemacht hat, dass sich die Führungskräfteentwicklung in einem Prozess des Umbruchs und der Transformation befindet und gerade die modernen Führungstheorien noch nicht als Lerninhalte etabliert sind. Im Hinblick darauf wird zukünftigen Maßnahmen, welche etwa ein agiles Führungswissen vermitteln, ein Potenzial diesbezüglich zugeschrieben, da das Konzept Anknüpfungspunkte zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" aufweist, sodass das Verständnis von Führung als einem pädagogischen Handeln ein möglicher Bestandteil der „agilen Führung" in der Weiterentwicklung dieses Führungskonzepts sein könnte.

Implikationen für die Führungskräfteentwicklung

Davon ausgehend können die im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" formulierten Entwicklungsziele als Gestaltungsempfehlung für zukünftige Maßnahmen der konkreten Führungskräfteentwicklung dienen, indem sie die pädagogische Facette der Führung bewusstmachen und zudem Fähigkeiten vermitteln, die bei der Umsetzung dieser Führungsaufgabe evident sind.

Eine weitere Implikation lässt sich für die methodische und didaktische Ausgestaltung der Führungskräfteentwicklung formulieren, denn die Anforderung an ein reflexives Kompetenzlernen kann gleichermaßen für das Führungslernen selbst gelten, sodass die Führungsbildung durch die Wahl der Methoden und des didaktischen Arrangements eine reflexive Kompetenzentwicklung der Führungskräfte unterstützt und ausgestaltet, was wiederum das Verständnis für die Bedingungen und Voraussetzungen solcher Lernprozesse bei der Führungskraft erhöht. Tendenzen, welche auf einen solchen Wandel der Methoden und didaktischen Arrangements zu einem reflexiven und arbeitsplatzbezogenen Lernen in der Führungsbildung hindeuten, können bereits identifiziert werden.

So verschiebt sich etwa der Fokus auf die *Entwicklung sozialer*[445] *und damit aufgabenübergreifender Kompetenzen*, weshalb sich die

[445] Diese Verlagerung auf soziale Kompetenzen spiegelt sich auch im Recruiting von Führungskräften wider, weshalb soziale Kompetenzen bei der Personalauswahl immer

Führungskräfteentwicklung verstärkt auf die Entwicklung von wissens-, könnens- und wollensbezogenen Dispositionen und Fähigkeiten konzentriert, die es der Führungskraft ermöglichen, mit ihren Mitarbeitenden zu kommunizieren, ihre Konflikte zu lösen, sie zu motivieren, empathisch zu sein, sowie eigene und Interessen des Unternehmens in sozial verträglicher Weise durchzusetzen[446], was dazu beiträgt, dass sie selbstregulationsfähig sind und veränderungsfähig bleiben, sodass mit diesem Perspektivwechsel neue Möglichkeiten oder Gelegenheiten für ein Verständnis von Führung als einem pädagogischen Handeln entstehen (Andermahr & Jermer, 2018, S. 100; Arnold, 1990, S. 78-80; Ayberk et al., 2017, S. 198; Barth & Hochholdinger, 2018, S. 3; Becker, 2013, S. 343, S. 379, S. 395; Ciesielski & Schutz, 2016, S. 12; Comelli & von Rosenstiel, 2009, S. 111, S. 114; Gleich, 2010, S. 341, S. 348; Gregor, 2008, S. 13; Häusling & Kahl, 2018, S. 77; Hintz, 2017; Hoffmann, 2018, o.S.; Huber, 2013, S. 240; Jacobi, 1991, S. 492; Jahn, 2006; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 42, S. 47; Müller, 2013, S. 682; Rowold, 2015, S. 417-418; Scheer & Kasper, 2011; Scheitler, 2005; von Rosenstiel et al., 2009, S. V).

Ein weiterer Trend ist die verstärkte Bezugnahme auf den „Lernort Arbeitsplatz", sodass das Führungshandeln erprobt und weiterführend reflektiert wird, was eine bessere Transferwirksamkeit gewährleistet (Bartz, 2013, S. 292; Huber, 2013, S. 240; Müller, 2013, S. 682; Sandmeier at al., 2021, S. 17; Tonhäuser, 2017, S. 15 und siehe Kap. 6.2.1.3, 7.1). Infolgedessen wird das Führungshandeln selbst zur Lernquelle und zum Gegenstand des Lernens[447], auch wenn eingewendet wird, dass die methodische

---

wichtiger (geworden) sind (Comelli & von Rosenstiel, 2009, S. 111; Hoffmann, 2018, o.S.; Jacobi, 1991, S. 492).

[446] Dieser Bezug besteht etwa in der Auffassung von Führung als Beeinflussung (Erzielens eines erwünschten Verhaltens der Mitarbeitenden), da die Führungskraft für die zielgerechte Umsetzung der Sachentscheidungen durch die Mitarbeitenden sorgen, dabei aber deren Bedürfnisse und Ziele respektieren muss (Altschuh & Schultz-Gambard, 1993, S. 4; Baumgarten, 1977, S. 9-15; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109; Neuberger, 1976, S. 11, S. 147; Nolden et al., 2008, S. 378; Richter, 1996, S. 70; Wiedemann, 1996, S. 19). Andere Auffassungen sind „Menschenführung als Motivation und Sinnvermittlung" (Oppermann-Weber, 2001, S. 221; Rieckmann, 2005, S. 99) oder „Führung als als ein „Geschäft auf Gegenseitigkeit" (Baumgarten, 1977, S. 10-15; Comelli & von Rosenstiel, 2001, S. 109-110; Müller & Hurter, 1999, S. 22).

[447] So argumentieren Wahl und Rosen (2013), dass es wenig hilft, wenn Führungskräfte im Rahmen von Kursen auf ihre künftigen Tätigkeiten vorbereitet werden und ihr Wissen über Führung erweitern, während sie diese bereits ausüben, da neues Handeln nur handelnd erlernt werden kann. „Folglich muss man am bisherigen Handeln ansetzen, situations- und

und didaktische Gestaltung der Führungskräfteentwicklung für die Umsetzung dieser Zielstellung angepasst werden müssen (Ayberk et al., 2017, S. 66; Bartz, 2013, S. 292; Rosen & Wahl, 2013, S. 267). Diesen Praxis- und Handlungsbezug erfüllen aus theoriegestützter Perspektive etwa spezifische Lernformen oder Methoden wie das „Aktionslernen[448]“, die „Simulation[449]“ oder die „Fallstudie“, die immer mehr Eingang in die Führungsbildung finden, da sich die Lernenden dabei praxisbezogen mit der Führungsrealität auseinandersetzen und lernhaltige Differenzerfahrungen sammeln können, indem sie neue Sichtweisen erarbeiten und ihr persönliches Handlungsrepertoire erweitern (Becker, 2013, S. 395; Huber, 2013, S. 242; Kaudela-Baum & Nagel, 2018, S. 13-14; Michaelis et al., 2012, S. 377-378). Demgemäß verstärkt der Einsatz dieser Methoden die Handlungs- und Umsetzungsorientierung in der Führungskräfteentwicklung, auch wenn die Beziehung zu den Geführten oder der Grad an betrieblich erwünschtem Verhalten im Rahmen der gegenwärtigen Untersuchungen bislang ausgeblendet bleiben[450] (Korn, 2015, S. 64; Wottawa, 2013, S. 280).

Weiter wird klar, dass zunehmend Methoden oder Instrumente eingesetzt werden, die Reflexionsanlässe bieten oder ausgestalten, indem Schritte des Selbstreflexionsprozesses aufgegriffen und als Lernanlass durch ein methodisches Setting implementiert werden (Becker, 2013, S. 406; Comelli & von Rosenstiel, 2009, S. 114; Huber, 2013, S. 242; Rosen & Wahl, 2013, S. 273; Theil, 2018, S. 61-62). Mögliche Instrumente sind das „Führungsfeedback[451]“ (oder auch Leadership Feedback) und insbesondere

personenspezifische neue Lösungen erarbeiten und schließlich die gefundenen Lösungen schrittweise in routiniert-professionelles Handeln transferieren“ (S. 267).

[448] Beim „Aktionslernen“ arbeiten Führungskräfte und ein Prozessbegleiter die Lösung für ein Problem aus, indem sie das Vorgehen und potenzielle Schwierigkeiten besprechen und ihre Erfahrungen reflektieren, wobei das auch mit einem begleitenden oder gegenseitigen Coaching der Projektmitglieder kombiniert werden kann (Michaelis et al., 2012, S. 377).

[449] Die „Simulation“ schafft einen Erfahrungsraum, dessen Elemente der Lernende exploriert und kontrolliert (Michaelis et al., 2012, S. 378). Eine verbreitete Simulationstechnik im Führungskräftetraining sind Unternehmensplanspiele (Michaelis et al., 2012, S. 377-378).

[450] Solche Methoden bergen Herausforderungen, denn trotz der Nähe zum Führungsalltag wird Führung isoliert entwickelt, d.h. der Mitarbeitende bleibt im Training außen vor, was als Schwachstelle vieler Führungskräfteentwicklungsprogramme angesehen wird (Korn, 2015, S. 64). Darüber hinaus ist unklar, ob das gewählte Vorgehen auch tatsächlich „betrieblich willkommen, bzw. erwünscht“ (Wottawa, 2013, S. 280) ist.

[451] Zu dieser Methode zählen alle Ansätze, die einer Führungskraft Rückmeldung (aber keine Beurteilung) zu ihrer Leistung oder zu ihrem Verhalten aus der Sicht von zwei (Selbst- versus Fremdeinschätzung) bis fünf (Selbst-, Mitarbeitenden-, Vorgesetzten-, Kollegen-,

das „multiperspektivische Führungsfeedback[452]“, das einen Abgleich zwischen Innen- und Außensicht schafft und damit eine differenzierte Selbstbewertung[453] möglich macht (Breisig, 2014, S. 53; Riedelbauch, 2011, S. 113-114, S. 117; Rowold, 2015, S. 418). Weitere Effekte des Führungsfeedbacks können die Identifikation des persönlichen Entwicklungsbedarfs oder ein verbessertes Bewusstsein für die Wahrnehmung der Mitarbeitenden sein, weshalb sich die eigene Reflexionsfähigkeit auf diese Weise ebenfalls verbessert (Becker, 2013, S. 407; Breisig, 2014, S. 53-55; Gillen & Dehnbostel, 2007, S. 461; Hug, 2014, S. 294; Michaelis et al., 2012, S. 378; Riedelbauch, 2011, S. 113, S. 125; Theil, 2018, S. 62). Als ein weiteres Instrument ist das Coaching anzuführen, welches nicht mehr nur dem oberen Management vorbehalten ist, sondern sich inzwischen zu einer breit genutzten Lerngelegenheit entwickelt hat[454], um durch handlungsorientierte Methoden die Auseinandersetzung mit aktuellen betrieblichen Herausforderungen anzuregen, wobei der Fokus auf dem individuumsbezogenen Coaching liegt[455] (Geißler, 2012, S. 19; Michaelis et al., 2012, S. 374; Pielorz, 2009, S. 84; Steiger & Lippmann, 2013, S. 18; Radstaak, 2008, S. 24; Rauen, 2014, S. 248; Riedelbauch, 2011, S. 127; Rowold, 2015, S. 417-418). Im Zuge eines solches Coachings arbeitet der

Kundeneinschätzung) Perspektiven geben, um so Ressourcen und Entwicklungsziele zu identifizieren (Riedelbauch, 2011, S. 114; Rowold, 2015, S. 418).

[452] Es umfasst mehrere Sichtweisen auf das Verhalten (Becker, 2013, S. 406; Michaelis et al., 2012, S. 374; Riedelbauch, 2011, S. 113, S. 125; Theil, 2018, S. 62). Die Einschätzung erfolgt dabei über standardisierte Fragebögen, welche die Innen- und die Außensicht des Führungsverhaltens erfassen, sodass die Führungskraft eine multidimensionale Einschätzung erhält, die Stärken und Entwicklungsfelder umfasst (Becker, 2013, S. 407; Michaelis et al., 2012, S. 374; Riedelbauch, 2011, S. 125; Theil, 2018, S. 62).

[453] Damit trägt die Rückmeldung dazu bei, dass die Führungskraft ihre Wirkung auf Andere besser einschätzen kann, indem Verhaltensweisen identifiziert werden, die den äußeren Eindruck der Führungskraft positiv oder negativ beeinflussen und die Ausgestaltung der Führungsrolle in der Wahrnehmung der Mitarbeitenden maßgeblich bestimmen (Riedelbauch, 2011, S. 117).

[454] Gegenwärtig ist diese Limitierung auf Führungskräfte aber obsolet geworden, sodass auch die Mitarbeitenden zu einer Zielgruppe geworden sind und Coaching im Allgemeinen die Unterstützung eines ratsuchenden Mitarbeitenden (mit und ohne Führungsverantwortung) durch Feedback beinhaltet (Pielorz, 2009, S. 83).

[455] Auch wenn alle Coaching-Ansätze infrage kommen, liegt der Schwerpunkt auf dem Einzelcoaching, das eine absichtlich herbeigeführte und freiwillige Beratungsbeziehung kennzeichnet, die kurz- bis mittelfristigen Bestand hat und von hoher Vertraulichkeit gekennzeichnet ist (Geißler, 2012, S. 17; Michaelis et al., 2012, S. 374; Pielorz, 2009, S. 84; Radstaak, 2008, S. 24; Rauen, 2014, S. 248; Riedelbauch, 2011, S. 127; Rowold, 2015, S. 418).

oftmals externe Coach im Dialog mit der Führungskraft krisenhafte oder problematische Situationen auf, um Lernprozesse zu optimieren, Probleme aus dem Führungsalltag freizulegen, Potenziale zu steigern oder Beratungsbedarf zu identifizieren[456] (Geißler, 2012, S. 17; Michaelis et al., 2012, S. 374; Pielorz, 2009, S. 84; Radstaak, 2008, S. 24; Rauen, 2014, S. 248-249; Riedelbauch, 2011, S. 127; Rowold, 2015, S. 418).

Schließlich werden verstärkt prozessorientierte Techniken eingesetzt, die durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden gekennzeichnet sind, was etwa durch „on-the-job", „parallel-to-job" o.ä. umgesetzt wird (Becker, 2013, S. 395; Huber, 2013, S. 240, S. 242; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 60; Michaelis et al., 2012, S. 376-377; Theil, 2018, S. 8; Wunderer, 2003, S. 363). Auf diese Weise wird es den Führungskräften ermöglicht, ihre Erfahrungen einzubringen oder umgekehrt Lernergebnisse in der Praxis direkt zu erproben (Bartz, 2013, S. 292; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 48). Damit wird nicht nur der „Lernort Arbeitsplatz" immer bedeutender in der Führungskräfteentwicklung, sondern ebenso die reflexive Auseinandersetzung damit, sodass damit eine „möglichst harmonische Entwicklung der ganzen Person" (Hastedt, 2012, S. 7) angeregt wird und die Entwicklung der Führungskräfte im Sinne einer „Selbstbildung[457]" (Hastedt, 2012, S. 7) möglich gemacht wird (Comelli & von Rosenstiel, 2009, S. 114; Müller, 2013, S. 682-683, S. 686-687; Rosen & Wahl, 2013, S. 273).

Davon ausgehend lässt sich feststellen, dass die dargestellten Methoden oder Instrumente, welche zunehmend in der Führungskräfteentwicklung

[456] Demnach lässt sich nicht genau prognostizieren, welche Entwicklungsfelder aufgearbeitet werden, jedoch findet sich in der theoriegestützten Auseinandersetzung eine Vielzahl an Themenbereichen, die infragekommen (Geißler, 2012, S. 17; Radstaak, 2008, S. 24). So werden etwa die Verbesserung der persönlichen Work-Life-Balance oder die Reflexion der persönlichen Rolle und des Verhaltens als Anlass genannt, um das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern, unangemessene Wahrnehmungen zu identifizieren oder Kompetenzen zu entwickeln (Michaelis et al., 2012, S. 374, S. 378; Pielorz, 2009, S. 84-85; Radstaak, 2008, S. 24; Rauen, 2014, S. 252; Riedelbauch, 2011, S. 127, S. 129-130, S. 138). Außerdem können durch die Reflexion konfliktträchtiger Führungssituationen soziale Kompetenzen entwickelt werden (Michaelis et al., 2012, S. 374; Pielorz, 2009, S. 84-85; Rauen, 2014, S. 252; Riedelbauch, 2011, S. 127).

[457] Das wird mit der Konfrontation der Führungskraft mit der VUCA-Welt begründet, da aufgrund steigender Komplexitäten und Dynamiken, Selbstbildung zwingend erforderlich wird (Andermahr & Jermer, 2018, S. 100; Leidenfrost & Küttner, 2014, S. 47; Linneweh & Hofmann, 2014, S. 92; Müller, 2013, S. 686).

eingesetzt werden, bereits andeuten, dass reflexive Kompetenzentwicklungsprozesse verstärkt Eingang in die Führungskräfteentwicklung finden. Insofern können die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation dazu weitere Impulse oder Gestaltungshinweise liefern.

8. Kritische Würdigung und Ausblick

Im Rahmen der Implikationen für die betriebliche Führungspraxis, die Führungsforschung und die Führungskräfteentwicklung wurden im voranstehenden Unterkapitel weitgehend Möglichkeiten und Chancen für praxis- und theoriebezogene Schlussfolgerungen und theoretische Erweiterungen reflektierend dargestellt. In Anknüpfung daran erfolgt eine kritische Würdigung der gewählten methodischen Vorgehensweise, um die erarbeiteten Forschungsergebnisse differenziert zu beleuchten, die Bedeutung der Ergebnisse zu evaluieren und auf diese Weise Grenzen und Einschränkungen dieser Dissertation kritisch zu beleuchten. Darüber hinaus erfolgt ein Ausblick auf zukünftige Forschungsschwerpunkte und es werden offene Fragen und Forschungsdesiderata, die sich aus der Dissertation ergeben, angeführt.

Das Ziel dieses Forschungsprojektes besteht darin, anhand einer holistischen Mehrfallstudie zu ermitteln, wie die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Subjektivierung im Arbeitskontext (mit dem Fokus auf die Führungskraft) eingefordert und gefördert werden, wie Mitarbeitende mit dem Anspruch an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit umgehen und welche Rolle die Führungskraft in beiden Perspektiven spielt. Schließlich wird danach gefragt, ob die Führungskräfte für diese Rolle auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse auch ausgebildet werden (siehe Kap. 2). Während die Fallstudienanalyse bei der Ohm AG die Ausgestaltung des betrieblichen Arbeitskontextes beleuchtet und Erkenntnisse darüber liefert, wie die entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit in der Ohm AG sichergestellt werden, hält die Fallstudie bei der Mail AG Antworten auf die Frage bereit, wie Mitarbeitende mit diesem betrieblichen Anspruch umgehen und welche Rolle die Führungskraft diesbezüglich einnimmt (siehe Kap. 4.3, 5.4). Während fallbezogen entwicklungsbezogene Voraussetzungen ermittelt wurden, die aus der Perspektive des Arbeitskontextes im Wesentlichen auf eine formale Entwicklung betrieblicher Entwicklungsbedarfe abzielen und aus der Perspektive der Mitarbeitenden dagegen auf informelle und erfahrungsgestützte Lernprozesse hinweisen, hat sich fallübergreifend gezeigt, dass die Führungskraft trotz der identifizierten unterschiedlichen Schwerpunkte in beiden Fällen eine Schlüsselrolle einnimmt, indem sie einerseits die formale Verantwortung dafür übertragen bekommt und

andererseits von den Mitarbeitenden als zentrale Ansprechpartnerin und Entwicklungsbegleiterin aufgefasst wird, die eine wesentliche Rolle in der Einlösung reflexiver Kompetenzentwicklungsprozesse spielt (siehe Kap. 6).

Infolgedessen belegen und ergänzen die Fallstudienergebnisse die im eingebrachten Vorwissen erläuterten entwicklungsbezogenen Voraussetzungen einer subjektivierenden Bewältigung der Arbeit, wobei aufgrund der fallübergreifenden Ergebnisanalyse klar wird, dass erfahrungsgestützte Lernprozesse am „Lernort Arbeitsplatz" nicht im Fokus der betrieblichen Perspektive stehen, während die Mitarbeitenden diese Lernprozesse schwerpunktmäßig für die erfolgreiche Bewältigung des Anspruchs an eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit hervorheben (siehe Kap. 6.1). Davon ausgehend ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Schlüsselrolle der Führungskraft bei der Förderung und Einforderung der entwicklungsbezogenen Voraussetzungen fallübergreifend unterschiedlich ist, weshalb sie sowohl prozessgebunden als auch im informellen, täglichen Führungshandeln und -verhalten auf die entwicklungsbezogenen Momente der täglichen Arbeit Einfluss nimmt (siehe Kap. 6.2).

Aus diesen Ergebnissen sind Implikationen für die Führungstheorie und -praxis formuliert worden und die dritte forschungsleitende Fragestellung, die danach fragt, ob die Führungskräfte für den Anspruch an die „reflexive Kompetenzentwicklung als Führungsaufgabe" auch ausgebildet werden, wurde beantwortet (siehe Kap. 7.1-2). Dazu war eine theoriegestützte Aufarbeitung der Lernziele, Methoden und Vermittlung führungswissenschaftlicher Grundlagen erforderlich, da diese eine breite Basis für die Inhalte der Führungskräfteentwicklung bieten und als einziger gemeinsamer Nenner ein verbindendes Element aller Methoden und Lernziele der Führungskräfteentwicklung darstellen. In Anbetracht der Tatsache, dass die empirische Datenlage zur Erforschung der Inhalte und der Evaluation der Führungskräfteentwicklung als unzureichend eingeschätzt wird, kann die dritte Forschungsfrage jedoch nicht gesichert beantwortet werden, denn zwei der drei abgeleiteten Entwicklungsanforderungen lassen sich in einem anderen Kontext als Elemente der Führungskräfteentwicklung identifizieren. Klar ist allerdings, dass die Prämisse der Entwicklung eines pädagogischen Bewusstseins im Zuge der Führung (noch) kein Lernziel abbildet, sodass daraus geschlussfolgert wird, dass die

Führungskräfte (noch) nicht für die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ und die damit einhergehende pädagogische Dimension der Führung ausgebildet werden (siehe Kap. 7.2.3.4).

Folglich ist zu bilanzieren, dass das eröffnete Forschungsdesiderat, welches die vorliegende Dissertation bearbeitet hat, Erkenntnisse und Antworten geliefert hat, die die aufgezeigte Forschungslücke zu einem Teil füllen, aber gleichermaßen offene Fragen oder neue Forschungsdesiderata hervorbringt, welche zukünftig zu bearbeiten sind. Dennoch unterliegen diese Ergebnisse gleichermaßen Limitation, bzw. Grenzen, die eine differenzierte Betrachtung der erarbeiteten Forschungsergebnisse nach sich zieht (siehe Kap. 8.1).

8.1 Limitationen des Untersuchungsdesigns

Im Zuge der kritischen Abschlussbetrachtung dieser Dissertation lassen sich forschungsmethodische, forschungspraktische, sowie inhaltliche Grenzen anführen, die die erläuterten Rahmenbedingungen der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der vorliegenden Dissertation ergänzen (siehe Kap. 3.4).

Eine solche forschungsmethodische Limitation bringt zwangsläufig das gewählte Forschungsdesign mit sich, denn durch die explorative Ausrichtung und qualitative Begründung der holistischen Mehrfallstudie werden ausschließlich qualitative Methoden eingesetzt, die nur auf subjektiven Entscheidungen und individuellen Eindrücken gegründet sind. Diese subjektiven Einschätzungen werden auf der Seite der Befragten (im Rahmen leitfadengestützter Interviews) und ebenso auf der Seite der Forschenden (durch die Formulierung von Kategorien und die Zuordnung von Daten zu Kategorien) in den Vordergrund gerückt, was dazu führt, dass der Forschungsprozess unwillkürlich Gefahr läuft, fehlerhaften oder missverständlichen Interpretationen durch die Forschende zu unterliegen (siehe Kap. 3.2-4). Ein solches Risko ist im vorliegenden Fall weiter erhöht, da nur eine einzige Forschende den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess durchgeführt hat. Jedoch ist dem entgegenzusetzen, dass bewusste Entscheidungen im Hinblick auf das Forschungsdesign getroffen wurden, welche die Abhängigkeit von der Subjektivität der Forschenden reduzieren und damit das Risiko für Verzerrungen vermindern,

wie etwa eine Triangulation der Daten oder die fallübergreifende Ergebnisanalyse, sodass die Gefahr von Verzerrungen oder Fehlinterpretationen durch diese Methoden zum Teil (ein-)gedämmt wurde. Dennoch ist einzugestehen, dass es im Rahmen qualitativer Forschung generell nicht möglich ist, Verzerrungen oder Fehlinterpretationen durch die Forschende vollständig zu unterbinden, da qualitative Forschung unabwendbar interpretativ ist[458] (Barz et al., 2012, S. 599-600 und siehe Kap. 3.1-2).

Eine weitere Beschränkung besteht darin, dass die erzielten Forschungsergebnisse nicht den Anspruch erheben, eine repräsentative Gültigkeit zu besitzen, sondern Bezug zu einem bestimmten Kontext haben. Das bedeutet, dass durch die Analyse von zwei Fällen keine allgemeinen Rückschlüsse über „die" Subjektivierung oder „die" Führung erlangt werden können, die generell gültig sind (Lamnek, 2005, S. 301; Zaugg, 2006, S. 17). Stattdessen erlauben die Forschungsergebnisse nur eine analytische Generalisierung, was dazu führt, dass die Ergebnisse lediglich eine „mittlere Reichweite" beanspruchen und damit nur auf theoriegestützte Annahmen oder Propositionen übertragbar sind (Kruse, 2015, S. 238, S. 237; Dörner, 2012, S. 322; Gläser & Laudel, 2006, S. 93; Lamnek, 2005, S. 301; Yin, 2014, S. 21, S. 31; Wrona, 2005, S. 23; Zaugg, 2006, S. 17-18 und siehe Kap. 3.2-4). Auch die vorliegende Dissertation folgt dieser Prämisse, indem die erzielten Forschungsergebnisse vielmehr Hypothesen bilden, die weiterführend in künftigen Studien und Forschungsprojekten zu verifizieren oder zu falsifizieren sind (Yin, 2014, S. 21).

Überdies besteht eine forschungspraktische Limitation darin, dass die Zusammenstellung der gewählten Datengrundlage mit der Festlegung von zwei Fällen nur die minimale Voraussetzung für eine theoretische Replikationslogik erfüllt, da der Aufwand für die Auswahl zusätzlicher Fälle als sehr, bzw. zu hoch eingestuft wurde (siehe Kap. 3.4). Zwar zielt die Fallstudie mit ihrem explorativen Charakter ausdrücklich nicht darauf ab, repräsentative Aussagen über eine Grundgesamtheit zu treffen und damit weiter reichende Verallgemeinerungen zu eruieren, sondern sie verfolgt den Zweck, sich eingehend mit dem komplexen Phänomen der Subjektivierung im Arbeitskontext unter dem Fokus der Führung fallbezogen zu befassen und den Einzelfall im Detail zu verstehen und zu

[458] Wobei das auch nicht deren Ziel darstellt, da es nicht um die Ermittlung einer „objektiven Wahrheit" geht, sondern eher um Tiefe und Breite des Verständnisses.

deuten, sodass die Ergebnisse bestehende Theorien verifizieren oder ergänzen. Damit ist das Forschungsfeld dieser Dissertation unweigerlich eingegrenzt (Bortz & Döring, 2006, S. 53; Häder, 2006, S. 349; Yin, 2014, S. 20, S. 40, S. 45, S. 57 ff). Eine Erhöhung der Fallzahlen in fortfolgenden Untersuchungen würde zu einer Erhöhung der Validität beitragen und kann die erarbeiteten Forschungsergebnisse weiter sichern oder erweitern. Aufschlussreich wäre es in diesem Zusammenhang auch, bei der Bestimmung weiterer Fälle den zu analysierenden Forschungsgegenstand aus beiden Perspektiven zu untersuchen, indem in einem untersuchten Betrieb die betriebliche und die auf den Mitarbeitenden bezogene Perspektive analysiert werden. Auf diese Weise wäre es möglich, Verflechtungen und Zusammenhänge organisationaler, individueller oder führungsbezogener Art in einem neuen Bezugsrahmen zu erarbeiten, sodass eine größere Tiefe und Breite der Forschungsergebnisse erreicht werden kann (Barz et al., 2012, S. 599-600 und siehe Kap. 4-5).

Insbesondere für eine vertiefende Analyse der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ scheint es deshalb sinnvoll, zusätzliche Fälle aus dem betrieblichen Arbeitskontext zu bestimmen, um weitere Aussagen über die Ausgestaltung dieser Führungsaufgabe und die damit verknüpften Entwicklungsanforderungen an die Führungskraft treffen zu können. Aus diesen Erkenntnissen lassen sich wiederum neue oder bestätigende Erkenntnisse für die Führungskräfteentwicklung gewinnen. Gleichermaßen gibt die Untersuchung zusätzlicher Fälle weiter Aufschluss über die betrieblich ausgestaltete Facette der Führung, indem andere, in Unternehmen generierte Führungskonzepte oder Führungsmodelle zum Gegenstand der Untersuchung werden, die ebenfalls die Führung eines Mitarbeitenden im Hinblick auf eine subjektivierende Bewältigung der Arbeit definieren, sodass daraus auch weitere, fallbezogene betriebliche Anforderungen und Entwicklungsanforderungen erarbeitet werden können, die mit den erzielten Forschungsergebnissen abzugleichen sind. In Forschungsprojekten, die sich weiterführend mit diesen Aspekten befassen, können die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation demnach als Grundlage für die Entwicklung von Propositionen genutzt werden.

Zusätzlich zu den forschungsmethodischen, sowie forschungspraktischen Grenzen des Untersuchungsdesigns sind einige inhaltliche

Limitationen anzuführen. Eine solche Begrenzung bildet der eingenommene entwicklungsbezogene Fokus auf die Führungskraft, denn auch wenn die Ergebnisse Führung aus einer pädagogischen Perspektive beleuchten und durch die „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" eine pädagogische Dimension des Führungshandelns identifiziert wurde, bleibt festzuhalten, dass diese pädagogische Dimension im betrieblichen Arbeitsalltag nur *eine* Facette der Führung abbildet, weshalb klar ist, dass die Führungskraft diese Aufgabe in Einklang mit anderen Aufgaben und Verantwortlichkeiten bringen muss. Gerade deshalb ist es von großem Interesse, zu untersuchen, wie diese Führungsaufgabe mit den weiteren Pflichten und Aufgaben einer Führungskraft vereinbar ist und Einfluss auf das Führungshandeln nimmt, denn gerade der Führungsrolle wird in der führungswissenschaftlichen Diskussion eine sehr hohe Komplexität zugeschrieben, sodass die Führungskraft zwangsläufig mit Konflikten oder Unvereinbarkeiten, sowie unterschiedlichen Interessenslagen konfrontiert ist, die ihre „Sandwich-Position" noch weiter verstärken, bzw. zuspitzen (siehe Kap. 6.2.1.4). So ist im Hinblick auf die erzielten Forschungsergebnisse gleichermaßen von Bedeutung, wie sich diese pädagogische Dimension des Führungshandelns auf die in der führungswissenschaftlichen Diskussion thematisierte Rollenkomplexität auswirkt, da die vorliegende Dissertation diesen ganzheitlichen Fokus auf Führung nicht einnimmt und diese Frage nicht bearbeitet[459].

8.2 Ausblick auf zukünftige Forschungspfade und entstandene Forschungsdesiderate

Zum Abschluss erfolgt der Ausblick auf zukünftige Forschungspfade, indem offene Fragen oder neue Forschungsdesiderata skizziert werden, welche sich aus den Antworten ergeben. Demzufolge wäre es in einem nächsten Schritt aufschlussreich, die Forschungsergebnisse zur „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" vertiefend zu analysieren und eine detaillierte Untersuchung der ihr zugeschriebenen Verantwortlichkeiten oder Führungsaufgaben und daraus abgeleiteten

[459] In diesem Zusammenhang liefern etwa die im voranstehenden Kapitel skizzierten modernen Ansätze der Führung Gestaltungshinweise oder Möglichkeiten, wie Führung im Hinblick auf den Entwicklungsfokus zukünftig ausgebildet sein kann.

Entwicklungsanforderungen vorzunehmen, jedoch steht eine weiterführende Untersuchung noch aus. Einen ersten Ansatzpunkt bildet etwa die Analyse weiterer Fälle, die Verflechtungen, Abhängigkeiten oder Zusammenhänge, sowie weitere Faktoren und Sub-Faktoren aufdecken und auf diese Weise der Vielschichtigkeit des untersuchten Phänomens im betrieblichen Kontext weiter Rechnung tragen kann. Diesbezüglich wäre es ebenfalls aufschlussreich, die einzelnen Anforderungen dieser Führungsaufgabe im Detail zu bearbeiten, um diese für sich zu analysieren oder auch spezifische Verflechtungen mit dem Arbeitskontext oder herausgelöste Facetten näher zu erforschen.

Im Rahmen der kritischen Reflexion der Ergebnisse hat sich die „Führungsaufgabe der Personalentwicklung" als eine bedeutungsvolle Facette herauskristallisiert, da deren Vereinbarkeit mit der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" als herausfordernd identifiziert wurde (siehe Kap. 7.1-2). Insofern wären gerade das Spannungsfeld und die Vereinbarkeit beider (Führungs-)Aufgaben unter dem Gesichtspunkt moderner Personalentwicklungstrends, sowie moderner, wissenschaftlich begründeter Modelle des Lernens ein interessanter Ansatz für eine weitere, detaillierte Forschung, denn die betriebliche Ausgestaltung des Lernens erfährt im Zuge der Digitalisierung und der Agilisierung gegenwärtig neue Impulse, sodass zukünftig zu analysieren wäre, ob Konzepte wie z.B. das „agile Lernen" oder „New Learning" die skizzierten entwicklungsbezogenen Voraussetzungen der Subjektivierung von Arbeit anders, bzw. umfassender erfüllen und wie, bzw. ob diese neuen Perspektiven auf Lernen Eingang die betriebliche Personalentwicklung finden (etwa Foelsing & Schmitz, 2021; Graf et al., 2017).

In Ergänzung zum Ausblick auf eine detaillierte Erforschung der identifizierten „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" und zu den aufgedeckten Verflechtungen mit dem Arbeitskontext eröffnen sich auch mit dem Blick auf die Führungsforschung weitere Fragen, denn die Kategorisierung des Führungshandelns als „pädagogisch" ist in weiteren Forschungsprojekten zu verifizieren, bzw. eingehend zu untersuchen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt besteht darin, mögliche Folgen für die Führungskraft zu erforschen, denn ausgehend von der Hypothese der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" ist

anzunehmen, dass sich die Verantwortung für die Förderung der reflexiven Kompetenzentwicklung auf andere Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Führungskraft auswirkt, bzw. diese mitunter wechselseitig beeinflusst. Gerade aufgrund der Komplexität der Führungsrolle wäre eine solche weiterführende Analyse von Bedeutung. So wäre es gerade interessant, das Thema aus einem interdisziplinären Fokus zu beleuchten, wie etwa aus psychologischer Sicht, indem zum Beispiel die Frage gestellt wird, wie sich ein Führungsverhältnis konstituiert, in welchem die Führungskraft, die aufgrund ihrer Rolle und Verantwortlichkeit etwa über das Gehalt entscheidet und dem Mitarbeitenden gegenüber weisungsbefugt ist, diesen gleichzeitig in der täglichen (und gegebenenfalls von Fehlern oder Fehlentscheidungen geprägten) Bewältigung der Arbeit begleitet und damit ein lernförderliches Probehandeln ermöglicht. Dieses Aufgabenspektrum lässt Kontroversen vermuten, da die Führungskraft so einen tieferen Einblick in die Tätigkeiten und die Bewältigung der Arbeit durch den Mitarbeitenden erhält, was sich für diesen aber nicht zwangsläufig positiv darstellt. Dazu kommt, dass im Rahmen der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung" eine Lernbegleitung stattfindet, welche jedoch nicht ohne ein gewisses Vertrauen des Mitarbeitenden gegenüber der Führungskraft erfolgen kann. Wie ein solches Vertrauensverhältnis aber hinsichtlich der Verantwortlichkeit für Bewertung und Beurteilung im Rahmen der Personalentwicklung, des Kompetenzmanagements und der Mitarbeitergespräche zustande kommt, das wäre gerade auf der psychologischen Ebene der Führungsbeziehung besonders interessant, indem Faktoren und Bedingungen untersucht werden, welche die Führungsbeziehung prägen und die für die Entstehung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Lernendem und seinem Lernbegleiter, bzw. Lernermöglicher von großem Interesse sind. Mögliche Hinweise geben in diesem Punkt die modernen Führungstheorien, wie etwa die „agile Führung", da sie einerseits als Wegweiser zu verstehen sind, wie sich Führung zukünftig entwickelt und andererseits mögliche Lösungen liefern, wie etwa im Fall der auf mehrere Schultern verteilten Führung, da so die Verantwortlichkeit der Gehaltsgestaltung nicht von derselben Person getragen wird, wie die Förderung des Mitarbeitenden.

Ein letzter, als wesentlich erachteter Ausblick auf zukünftige Forschungspfade ergibt sich im Forschungsfeld der Führungskräfteentwicklung, denn bereits die Beantwortung der dritten Forschungsfrage hat deutlich

gemacht, dass die empirische Datenlage zur Führungskräfteentwicklung als unzureichend einzuschätzen ist, sodass nur wenig belastbare Aussagen über Weiterbildungsinhalte und -methoden vorliegen. Gerade in diesem Kontext wird es also als aufschlussreich angesehen, die Ausgestaltung der Inhalte besser zu durchdringen und zu analysieren, wie die Führungsaufgabe der Entwicklung des Mitarbeitenden inhaltlich ausgestaltet wird und mehr darüber zu erfahren, inwiefern Führungslernen ein reflexives Lernen darstellt, bzw. auch von den Führungskräften als ein reflexiver Lernprozess wahrgenommen wird. Folglich ist für das Führungslernen selbst zu untersuchen, inwiefern einem reflexiven Lernprozess Raum gegeben wird, da davon auszugehen ist, dass die Führungskraft die Art, Führung zu lernen, auch auf die Mitarbeitenden und die von der Führungskraft vorangetriebene Förderung des Lernens der Mitarbeitenden überträgt.

9. Literaturverzeichnis

Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Alda, H. & Bellmann, L. (2002). Organisatorische Änderungen und betriebliche Beschäftigungs- und Qualifikationseffekte 1999-2001. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jahrgang 35 (Nr. 4)*, S. 523-545. https://core.ac.uk/download/pdf/6324563.pdf

Alheit, P. (1999). *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Universität Kassel. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf

Allert, H., Asmussen, M., & Richter, C. (2017). Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2018 (Nr. 21)*, S. 142–158. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0778-7

Alnzauer, M. (2006). *Evolutionäre Führung. Der Kern erfolgreicher Führungspraxis. Mit einer Einführung in das Management-Profiling*. Gabler Verlag.

Altschuh, E. & Schultz-Gambard, J. (1993). *Denk- und Führungsstile von Managern in Ost- und Westdeutschland. Aktuelle Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung*. Centaurus Verlag.

Amberg, M. (2016). *Führungskompetenz Achtsamkeit. Eine Einführung für Führungskräfte und Personalverantwortliche*. Springer Verlag.

Amstutz, N. & Müller, C. (2013). Diversity Management. In Steiger, T. & Lippmann, E. (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Band II* (4. Auflage, S. 361-380). Springer Verlag.

Andermahr, J. & Jermer, B. (2018). Wenn der Funke zündet – Entwicklungsformate und Trainingskonzepte für die digitale Transformation. In Ciesielski, M. & Schutz, T. (Hrsg.), *Digitale Führungskräfteentwicklung. Konzepte, Impulse und Trainingsformate aus der Praxis* (S. 97-118). Springer Verlag.

Antonakis, J. & Atwater, L. (2002). Leader distance: A review and a proposed theory. *The Leadership Quarterly, Volume 13* (Issue 6), S. 673–704. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00155-8

Antons, K. (1996). *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. Hogrefe.

Appelmann, B. (2009). *Führen mit Emotionaler Kompetenz: Ein betriebspädagogisches Konzept*. WBV Verlag.

Arlt, F. (2018). Was soll ich tun? – Macht loslassen und mitspielen: Über Führung. In Ciesielski, M. & Schutz, T. (Hrsg.), *Digitale Führungskräfteentwicklung. Konzepte, Impulse und Trainingsformate aus der* Praxis (S. 15-32). Springer Verlag.

Arnold, R. (1990). *Betriebspädagogik*. Erich Schmidt Verlag.

Arnold, R. (1999). Weiterbildung und Beruf. In Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Auflage, S. 245-246). Leske + Budrich.

Arnold, R. (2001a). Kompetenz. In Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 176). Klinkhardt.

Arnold, R. (2001b). Qualifikation. In Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch* Erwachsenenpädagogik (S. 268-270). Klinkhardt.

Arnold, R. (2001c). Selbstorganisation. In Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 280-282). Klinkhardt.

Arnold, R. (2001e). Personalentwicklung. In Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 252-253). Klinkhardt.

Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkung zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In Nuissl, E., Schiersmann, C., & Siebert, H. (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport* Weiterbildung (S. 26-38). http://www.die-bonn.de/id/1469

Arnold, R. (2015). *Leadership by Personality: Von der emotionalen zur spirituellen Führung - Ein Dialog*. Springer Gabler Verlag.

Arnold, R. & Schüßler, I. (2001). Entwicklungen des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, G. (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der* Kompetenzforschung (S. 52-74). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S. & Reinartz, A. (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134-150). Klinkhardt.

Ayberk, E., Kratzer, L. & Linke, L.-P. (2017). *Weil Führung sich ändern muss: Aufgaben und Selbstverständnis in der digitalisierten Welt*. Springer Gabler Verlag.

Bacher, M. (2000). *Outsourcing als strategische Marketing-Entscheidung*. Gabler Edition Wissenschaft.

Baethge, M. (1991). Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. *Soziale Welt 43*(1), S. 6-19. https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen-18.pdf

Baethge, M. (1999). Subjektivität als Ideologie. Von der Entfremdung in der Arbeit zur Entfremdung auf dem (Arbeits-)Markt? In Schmidt, G. (Hrsg.), *Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Arbeit, Gesellschaft und Subjekt im Globalisierungsprozeß* (S. 29-44). edition sigma.

Baethge, M, Denkinger, J. & Kadritzke, U. (1995). *Das Führungskräftedilemma. Manager und industrielle Experten zwischen Unternehmen und Lebenswelt*. Campus Verlag.

Baethge-Kinsky, V., Holm, R. & Tullius, K. (2004). Berufliche Weiterbildung am Scheideweg – Chancen und Risiken eines neuen Typus. *Politik und Zeitgeschichte, B 28/2004*, S. 11-16. https://www.bpb.de/medien/28209/MTP0H4.pdf

Barth, D. & Hochholdinger, S. (2018). Wie unterstützen Lehrende den Trainingstransfer in Führungstrainings? Eine qualitative Interviewstudie. *Bildungsforschung 1*, S. 1-18. DOI: 10.25656/01:16577

Bartscher, T. (2016). Führungsstil. *Gabler Wirtschaftslexikon*. Abgerufen am 20.08.2022, von https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/fuehrungsstil-35479

Bartz, A. (2013). Die Führungsqualifizierung wirksam und nachhaltig gestalten. In Huber, S., (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 289-300). Wolters Kluver.

Barz, H., Kosubek, T. & Tippelt, R. (2012). Triangulation. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597-611). Opladen.

Baumgarten, R. (1977). *Führungsstile und Führungstechniken*. De Gryter Verlag.

Becker, M. (2009). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (5. Auflage). Schaeffer-Pöschel Verlag.

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis* (6. Auflage). Schaeffer-Pöschel Verlag.

Bender, W. (2009). *Kompetenzen sind wertvoll - Lerntransfer und Wissensmanagement unter demografischen Gesichtspunkten*. Docplayer. https://docplayer.org/7607642-Kompetenzen-sind-wertvoll-lerntransfer-und-wissensmanagement-unter-demografischen-gesichtspunkten.html. Abgerufen am 23.05.2021.

Bender, W. (2007). *Lebenslanges Lernen – die Bedeutung beruflicher Weiterbildung in der Wissensgesellschaft. Vortrag zur Eröffnung der Zweigstelle Nürnberg der Internationalen Akademie DiaLog der Diakonie Neuendettelsau am 12. Januar 2007*. Diakeno. Dialog Akademie und Diakademie. http://www.akademiedialog.de/uploads/media/Lebenslanges_Lernen.pdf. Abgerufen am 30.11.2010.

Bender, W. (2004). Lernen und Handeln - Thesen aus subjektorientierter Sicht. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2004(1): Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung*, S. 249 – 255. http://www.die-bonn.de/id/1866

Bender, W. (2003). Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lern-förderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In Loebe, H. & Severing, E. (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Reiche Wirtschaft und Weiterbildung* (Band 29, S. 19-31). Bielefeld.

Bennis, W. (1990). *Führen lernen*. Campus.

Bergmann, G. & Daub, J. (2006). *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven*. Gabler Verlag.

Bescherer, S. (2005). *Arbeitsintegriertes Lernen - Aufgaben an Führungskräfte*. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Dipl.Bescherer.pdf

Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded Theory: A Practical Guide* (2nd edition). Sage Publications Ltd.

Bogner, J. (2007). *Vorhersage und Förderung einer erfolgreichen Führungskarriere. Längsschnittliche Befunde zur Vorhersage des Karriereerfolgs und Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Führungskräftetraining*. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. urn:nbn:de:bvb:29-opus-7283

Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Auflage). Leske + Budrich. UTB.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage, S. 9-27). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bollinger, J. (2010). *Transformationale Führung als Erfolgsfaktor des Interim Management. Wie Führungskräfte ihre Mitarbeiter motivieren und entwickeln, Unternehmenskrisen bewältigen und organisationale Veränderungen umsetzen können*. Inaugural-Dissertation am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel. Abgerufen am 04.10.2019. urn:nbn:de:hebis:34-2011101039281

Boos, M. & Evers, M. (2009). Ziele vereinbaren und Feedback geben: Struktur und Evaluation eines Führungskräftetrainings. In Kauffeld, S., Grote, S., Frieling, E. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S. 159-188). Schäffer Poeschel.

Borchardt, A. & Göthlich, S. (2006). Erkenntnisgewinn durch Fallstudien. In Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 37-55). Deutscher Universitätsverlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Auflage). Springer Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2007). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. aktualisierte Auflage). Springer Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Springer Verlag.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Auflage). Springer Verlag.

Borutta, A., Münchhausen, G. & Wittwer, W. (2002). *Individuelle Kompetenz als Stabilisierungsfaktor bei Veränderungsprozessen - Neue Lernkonzepte in KMU's*. bibb Fachkongress 2002. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_fachkongress_2002_f3_borutta.pdf. Abgerufen am 13.08.2009

Bosančić, S., Pfahl, L., Traue, B. (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In Bosančić, S., Keller, R. (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen. Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 135-150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25799-6_8

Böhle, F. (2015). Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In Dietzen, A., Powell, J., Bahl, A. & Lassnigg, L. (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 34-63). Beltz Juventa.

Böhle, F. (2005). Erfahrungswissen hilft bei der Bewältigung des Unplanbaren. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jahrgang 34 (Heft 5)*, S. 9-13. urn:nbn:de:0035-bwp-05509-4

Böhle, F. (2002). Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit*. (Band 2, S. 101-134). Rainer Hampp Verlag.

Breisig, T. (2014). *Entwicklung von Führungskräften. Betriebs- und Dienstvereinbarungen. Analyse und Handlungsempfehlungen*. Hans-Böckler-Stiftung. Bund Verlag.

Brenner, D. & Brenner, F. (2002). *Beurteilungsgespräche souverän führen. Wie Sie als Führungskraft Beurteilungsgespräche für sich und Ihre Mitarbeiter positiv gestalten. Eine Arbeitshilfe für Führungskräfte*. Fachverlag deutscher Wirtschaftsdienst.

Broßmann, M. & Mödinger, W. (2011). *Praxisguide Wissensmanagement. Qualifizieren in Gegenwart und Zukunft. Planung, Umsetzung und Controlling im Unternehmen*. Springer Verlag.

Bröckermann, R. (2011). *Führungskompetenz: Versiert kommunizieren und motivieren, Ziele vereinbaren und planen, fordern und fördern, kooperieren und beurteilen*. Schäffer-Pöschel Verlag.

Bröckling, U. (2002). Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. *Eurozine*. http://www.eurozine.com/articles/2002-10-02-broeckling-de.html. Abgerufen am 20.07.2011.

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Suhrkamp.

Brödner, P. (2002). *Macht Arbeit wieder krank? Flexibilität und nachhaltige Gestaltung von Arbeit*. Institut Arbeit und Technik. https://www.iat.eu/aktuell/veroeff/ps/broedner02a.pdf. Abgerufen am 1.9.2008.

Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Hagener Studientexte zur Soziologie. Westdeutscher Verlag.

Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2. Auflage). Hagener Studientexte zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchner, T. (2018). Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Verlag Julius Klinkhardt. urn:nbn:de:0111-pedocs-157642

Bungard, W. (2007). Der Mitarbeiter im Mittelpunkt – Schein oder Wirklichkeit? In Schwuchow, K. & Gutmann, J. (Hrsg.), *2007 Jahrbuch Personalentwicklung, Ausbildung, Weiterbildung, Management Development* (S. 63-71). Luchterhand.

Bücker, N. (2020). Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. *Forum Qualitative Sozialforschung 21*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389

Carstensen, T., Schachtner, C. & Schelhowe, H. (2014). Subjektkonstruktionen im Kontext Digitaler Medien. In Carstensen, T., Schachtner, C., Schelhowe, H. & Beer, R. (Hrsg.), *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart* (S. 9-28). Transcript Verlag.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory (Introducing Qualitative Methods)*. Sage Publications Ltd.

Charmaz, K. (2001). Grounded Theory. Methodology and Theory Construction. In Smelser, N.-J. & Baltes, P. (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 6396-6399). Elsevier.

Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn (Interdisziplinäre Diskursforschung)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clement, U. (2002). Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz (Vorwort). In Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 7-10). Leske+Budrich.

Clement, U. (2003). Zukünftige Herausforderungen und Entwicklungstrends in der Berufspädagogik. In Arnold, R. (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder Band 4* (S. 193-211). Schneider Verlag.

Ciesielski, M. & Schutz, T. (2016). *Digitale Führung. Wie die neuen Technologien unsere Zusammenarbeit wertvoller machen.* Springer Verlag.

Ciesielski, M. & Schutz, T. (2018). *Digitale Führungskräfteentwicklung. Konzepte, Impulse und Trainingsformate aus der Praxis.* Springer Gabler Verlag.

Comelli, G. & von Rosenstiel, L. (2001): *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Organisationsziele gewinnen* (2. Auflage). Vahlen.

Comelli, G. & von Rosenstiel, L. (2009). *Führung durch Motivation. Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen* (4. Auflage). Verlag Franz Vahlen.

Cropley, A. J. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung* (2. Auflage). Verlag Dietmar Klotz.

Dehnbostel, P. (2003). *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht.* Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben" am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?" http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf. Abgerufen am 06.06.2014.

Dehnbostel, P. (2005). Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. *REPORT 28 Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005(1): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, S. 208-214. http://www.die-bonn.de/id/2168

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Waxmann Verlag.

Dehnbostel, P. (2008). lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung (Lernen im Arbeitsprozess 02/2008)*, S. 5-8. urn:nbn:de:0035-bwp-08205-7

Dehnbostel, P. (2012). Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In Barre, K., & Hahn, C. (Hrsg.), *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie* (Berufsbildung Band 2, S. 9-30). Universitätsbibliothek der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Dehnbostel, P. & Lindemann, H. (2007). Kompetenzen und Bildungsstandards in der schulischen und betrieblichen Berufsbildung. In Dehnbostel, P., Lindemann, H., Ludwig, C. (Hrsg.), *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb* (S. 179-198). Waxmann.

Deutsches Institut für Betriebswirtschaft (2003). *Erfolgsfaktor Ideenmanagement. Kreativität im Vorschlagswesen* (4. Auflage). Erich Schmidt Verlag.

Dietze, K. (2014). Office Excellence für Führungskräfte. In von Rosenstiel, L., Regnet, E., Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 112-124). Schäffer Poeschel Verlag.

Dimbath, O., Ernst-Heidenreich, M. & Roche, M. (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung, 19*(3). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810

Dohmen, G. (1998). Kompetenzentwicklung in der Lerngesellschaft. In Vogel, N. (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (S. 124-140). Klinkhardt.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* BMBF Publik. https://docplayer.org/39030-Das-informelle-lernen.html

Dombois, R. (1999). Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 37/99,* S. 13 – 20. Bundeszentrale für politische Bildung.

Domsch, M. E. (2014). Personalplanung und Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. E. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 415-428). Schäffer Poeschel Verlag.

Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 321-333). Verlag Barbara Budrich.

Dörr, S. L. (2006). *Motive, Einflussstrategien und transformationale Führung als Faktoren effektiver Führung Ergebnisse einer empirischen Untersuchung mit Führungskräften.* Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften der Universität Bielefeld. Abgerufen am 06.10.2018. https://pub.uni-bielefeld.de/record/2304840

Drühe-Wienholt, C. (2005). *Plötzlich Führungskraft. Tipps und Tools für effektives Management.* Business Village.

Dubs, R. (1999). Lehren und Lernen – ein Wechselspiel. In Dietrich, S., Fuchs-Brüninghoff u.a. (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. DIE Materialien für Erwachsenenbildung 18* (S. 57-70). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf

Egbringhoff, J., Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß, G. (2003). *Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit.* Arbeitsbericht Nr. 233. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Eisenhardt, K. (1989). building theories from case study research. *Academy of Management Review, Vol. 14* (No. 4), S. 532-550. Academy of Management.

Elbe, M. (2015). Lernförderliche Arbeitsgestaltung: Die Anreizperspektive. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung. http://www.abwf.de/wp-content/uploads/2015/05/WS2015-04-23_Elbe_Anreize.pdf

Erpenbeck, J. (2001). Wissensmanagement und Kompetenzmanagement. In Franke, G. (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 102-120). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Kompetenzbiographie, Kompetenzmilieu, Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten* (QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 62). ESM.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1996). Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '96: Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 15-152). Waxmann.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2007). Einführung. In Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Auflage, S. 17-66). Schäffer-Poeschel Verlag.

Erpenbeck, J. & Weinberg, J. (2004). Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2004*(3) Nr. 27, S. 69-76. http://www.die-bonn.de/id/2134

Falk, S. (2006). *Personalentwicklung, Wissensmanagement und Lernende Organisation in der Praxis. Zusammenhänge – Synergien – Gestaltungsempfehlungen*. Hampp Verlag.

Faust, M. (2002). *Der »Arbeitskraftunternehmer« – eine Leitidee auf dem ungewissen Weg der Verwirklichung*. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen. http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/Faust_Arbeitskraftunternehmer_VSA_2002.pdf

Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik 41* (Nr. 5), S. 675-680. urn:nbn:de:0111-pedocs-105221

Faulstich, P. (1999a). Qualität und Professionalität des Personals in der Erwachsenenbildung. In Arnold, R., Gieseke, W. (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Band 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. (S. 185-203). Luchterhand.

Faulstich, P. (1999b). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen". In Dietrich, S. et al., (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. DIE Materialien für Erwachsenenbildung 18. (S. 24-40). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf

Faulstich, P. (2003). Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen". Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. DIE Bonn. Texte Online. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_01.pdf

Felfe, J. (2015). *Trends in der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Hogrefe.

Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (4. Auflage). Rowohlts Enzyklopädie. Rowohlt.

Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlts Enzyklopädie* (6. Auflage). Rowohlts Taschenbuchverlag.

Flick, U. (2004). Design und Prozess qualitativer Forschung. In Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. rowohlts Enzyklopädie* (3. Auflage, S. 252-265). Rowohlts Taschenbuchverlag.

Flick, U. (2005). Standards, Kriterien, Strategien: zur Diskussion über Qualität qualitativer Sozialforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6* (2), S. 191-210. urn:nbn:de:0168-ssoar-278199

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 10. Auflage. Rowohlt Taschenbuch.

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (4. Auflage) Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), S. 219-245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Foelsing, J. & Schmitz, A. (2021). *New Work braucht New Learning: Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Springer Gabler.

Föhr, S. (1999). Führung und Interaktionsstrukturen. In Schreyögg, G. & Sydow, J. (Hrsg.), *Führung - neu gesehen*. (Managementforschung 9), S. 117-142. Walter de Gruyter.

Franken, S. (2004). *Verhaltensorientierte Führung: Individuen – Gruppen – Organisationen*. Gabler Verlag.

Franz, H.-W. & Kopp, R. (2004). Betriebliche Experteninterviews. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 27*(1), S. 51-61. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-38198

Fraude, S. (2015). *Die Persönlichkeit einer Führungskraft als relevanter Einflussfaktor auf den transformationalen bzw. transaktionalen Führungsstil – Mythos oder Realität der Führungspersönlichkeit?* Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Wirtschaftswissenschaften der Universität St. Gallen. https://www1.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifier/4436/$FILE/dis4436.pdf. Abgerufen am 06.10.2019

Frey, M. (2004). Ist der "Arbeitskraftunternehmer" weiblich?: "Subjektivierte" Erwerbsorientierungen von Frauen in Prozessen betrieblicher Diskontinuität. *Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 13, S. 61-77. De Gruyter Oldenbourg.

Friis, D., Ostergaard, J. & Sutherland, J. (2011). *Virtual Reality Meets Scrum: How a Senior Team Moved from Management to Leadership*. Conference Paper. Hawaii International Conference on Software Systems, Kauai, Hawaii. DOI:10.1109/HICSS.2011.483

Fröhlich, P. (2000). *Kritisieren – aber richtig*. Verlag Neuer Merkur.

Gebert, D. (2002). *Führung und Innovation*. Kohlhammer.

Geißler, H. (2012). Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen. In Gieseke, W., Nuissl, E., Schüßler, I. (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 15-31). Bertelsmann.

Genisyürek, N. (2013). Entwicklung interkultureller Führungskompetenz. In Schwuchow, K.H. & Gutmann, J. (Hrsg.), *Personalentwicklung: Themen, Trends, Best Practices* (S. 87-97). Haufe.

Gentile, G.-C. (2011). Die Gesprächsanalyse der dokumentarischen Methode als "Schlüssel" zu selbst-referenziellen

Kommunikationssystemen? Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Vignetten. *Historical Social Research, 36*(1), S. 42-65. https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.1.42-65

Georg, W. (1997). Lean Production, Unternehmenskultur und berufliche Bildung. In Heidack, C. (Hrsg.), *Arbeitsstrukturen im Umbruch. Festschrift für Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Fürstenberg*. 2. Auflage (S. 181-195). Rainer Hampp Verlag.

Geyer, A. & Steyrer, J. (1998). Messung und Erfolgswirksamkeit transformationaler Führung. *Zeitschrift für Personalforschung* 12(4), S. 377-401. Sage Publications. DOI:10.1177/239700229801200401

Glaubitz, F. (2023). *Subjektivierung von Arbeit zwischen Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung*. Springer VS.

Glaser, B. & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 5,* No. 2, Art. 4. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.

Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gleich, M. (2011). *Führungskräfteentwicklung in ausgewählten Unternehmen der Wirtschaft – Anspruch und Wirklichkeit*. Dissertation zur Erlangung des wissenschaftlichen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) des Fachbereichs Pädagogik der Helmut-Schmidt-Universität. Universitätsbibliothek der HSU / UniBwH. https://doi.org/10.24405/443

Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bertelsmann.

Gillen, J. & Dehnbostel, P. (2007). Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Auflage, S. 459–471). Schäffer Pöschel.

Glißmann, W. (2002). Der neue Zugriff auf das ganze Individuum. Wie kann ich meine Interessen behaupten? In Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit* (Band 2, S. 241-260). Rainer Hampp Verlag.

Graf, N., Gramß, D. & Edelkraut, F. (2017). *Agiles Lernen: Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext*. Haufe.

Gräser, P. (2013). *Führen lernen: Der Weg zur Führungskompetenz und zur persönlichen Karriere-Strategie*. Springer Gabler Verlag.

Greiner, S. (2004). Outsourcing. In Preis, U. (Hrsg.), *Innovative Arbeitsformen. Flexibilisierung von Arbeitszeit, Arbeitsentgelt, Arbeitsorganisation* (S. 991-1056). Verlag Dr. Otto Schmidt. https://doi.org/10.9785/ovs.9783504381714.991

Gregor, B. (2008). Potentialorientierte Führung oder über die Form des Wassers. In Becker, L. (Hrsg.), *Digitale Fachbibliothek Management und Führungspraxis* (S. 1-22). Symposium Publishing.

Götz, K. (2000). *Management und Weiterbildung. Führen und lernen in Organisationen*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 9 (2. Auflage). Schneider Verlag.

Gründewald, L. & Siegert, R. (2013). Aus der Praxis: Karriere in der Wirtschaft – Aktuelle Anforderungen an Führungskräfte. In Häring, K. & Litzcke, S. (Hrsg.), *Führungskompetenzen lernen. Eignung, Entwicklung, Aufstieg* (S. 79-90). Schäffer Pöschel Verlag.

Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage.

Harazd, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online 3* (2011) 1, S. 141-167. urn:nbn:de:0111-opus-46861

Hardering, F. (2020). *Veränderung privater Lebenswelten durch Digitalisierung. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung.* Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/227386/edd70e165167fd4194412fc0b39696fb/hardering-friedericke-veraenderung-privater-lebenswelten-durch-digitalisierung-data.pdf

Harney, K. & Hartz, S. (2001). Beruf, Organisation und Aneignung – Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft. In Faulstich, P., Wiesner, G. & Wittpoth, J. (Hrsg.), *Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Beiheft zum Report* (S. 115-128). Bertelsmann.

Häring, K. (2003). *Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen.* Deutscher Universitäts-Verlag.

Hastedt, H. (2012). *Was ist Bildung? Eine Textanthologie.* Reclam Verlag.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards a definition and implementation. *Teaching & Teacher Education, Volume 11,* S. 33-49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Haufe Akademie (2019, 22. Juli). *Führungskompetenz für Einsteiger: die Online-Sprechstunde für ihre Führungsfragen.* Haufe Akademie. https://www.haufe-akademie.de/hierarchy/f%FChrungskompetenz+f%FCr+einsteiger

Häusling, A. & Kahl, M. (2018). Das TRAFO-Modell zur agilen Organisationsentwicklung. In Häusling, A. (Hrsg.), *Agile Organisationen: Transformationen erfolgreich gestalten - Beispiele agiler Pioniere* (S. 47-94). Haufe Gruppe.

Heidling, E., Meil, P. & Rose, H. (2004). Erfahrungsgeleitetes Lernen für verteilte Arbeit. In Böhle, F., Pfeiffer, S. & Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.), *Die Bewältigung des Unplanbaren. Fachübergreifendes erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen* (S. 199-212). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heyse, V. (2009). Strategische Kompetenzerfassung und -entwicklung. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. E. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (6. Auflage, S. 438-452). Schäffer Poeschel Verlag.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2009). *Kompetenztraining. 64 Modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis* (2. Auflage). Schäffer Pöschel Verlag.

Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. Bildungsforschung 5 (2008) 2, 18. URN: urn:nbn:de:0111-opus-45

Hinterhuber, H. H. (1997). Planung der Führungskräfteentwicklung als Gegenstand der strategischen Unternehmungsplanung. In Hahn D. & Taylor B. (Hrsg.), *Strategische Unternehmungsplanung/Strategische Unternehmungsführung. Stand und Entwicklungstendenzen* (S. 623-645). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-662-41482-8_28

Hintz, A. J. J. (2017). *Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz: Eine praxisbezogene Anleitung* (4. Auflage). Springer Gabler Verlag.

Hof, C. (2002a). (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der*

beruflichen Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 153-166). Leske + Budrich.

Hof, C. (2002b). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002*(49), S. 80-89. Bertelsmann.

Hofert, S. (2017). *Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität* (2. Auflage). Springer Gabler Verlag.

Hoffmann, E. (2018). Führungskräfteentwicklung in Zeiten des Wandels. In Surrey, H. & Tiberius, V. (Hrsg.), *Die Zukunft des Personalmanagements: Herausforderungen, Lösungsansätze und Gestaltungsoptionen* (S. 125-135). vdf Hochschulverlag AG.

Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395-405). Verlag Barbara Budrich.

Huber, S. G. (2013). Wirksamkeit der Führungskräfteentwicklung. In Huber, S. G. (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 239-256). Carl Link Verlag.

Hug, B. (2014). Feedback, Anerkennung und Kritik. In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 286-291). Springer. Gabler Verlag.

Hühnert Training (2019, 25. Juli). Führungskompetenz: Professionelle Führungskommunikation. http://www.huehnert-training.de/project/fuehrungskompetenz/

Hungerland, B. & Overwien, B. (2004). Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernkulturen. In Hungerland, B. & Overwien, B. (Hrsg.),

Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? (S. 7-26). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2. Auflage). Springer Verlag.

Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag.

Institut für Managemententwicklung (2019, 30. August). Führungstraining. Seminare für Führungsnachwuchskräfte und erfahrene Führungskräfte. https://www.ime-seminare.de/fuehrungstraining

Institut für Management-Innovation (2025, 05. November). *Abbildung: Situatives Führen nach Hersey und Blanchard*. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Theorie_des_Situativen_Fuehrens_nach_Hersey_und_Blanchard.png.

Internationale Gesellschaft für Diversity (2011, 10. Februar). Diversity Management. http://www.idm-diversity.org/deu/dmanagement.html

Jacobi, J.-M. (1991). Die Führungskraft 2000. In Feix, W. (Hrsg.), *Personal 2000. Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit* (S. 485-506). Frankfurter Allgemeine Zeitung für Deutschland. Gabler Verlag.

Jahn, J. (2006). *Führungserfolg durch Leadership und soziale Kompetenz - Eine Analyse der Ist-Situation von Führungskräften und Ableitung von Gestaltungsempfehlungen*. GRIN Verlag.

Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung 5* (2008) 2, 18 S. URN: urn:nbn:de:0111-opus-45963

Jenert, T. (2012). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Difo Verlag.

Jürgens, K. & Voß, G. G. (2007). Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Leistung der Person. Entgrenzung von Arbeit und Leben. *Aus Politik und Zeitgeschichte. 34/2007*, S. 3-9. Bundeszentrale für politische Bildung. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament.

Kade, J. (1985). *Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung*. Klinkhardt.

Kade, J., Hof, C. & Peterhoff, D. (2008). Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2008*, S. 9-22). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer Fachmedien.

Kaltschmidt, J. (1991). Sozialisationstheorie, Sozialwissenschaften und Didaktik der Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze. In Tietgens, H. (Hrsg.), *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung Band 2 (S. 14-43). Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Kaudela-Baum, S. & Nagel, E. (2018). Führung lernen – Reflexionsfähigkeit entwickeln. In Kaudela-Baum, S., Nagel, E., Bürkler, P. & Glanzmann, V. (Hrsg.), *Führung lernen: Fallstudien zu Führung, Personalmanagement und Organisation* (S. 13-22). Springer Verlag.

Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (2009). Kompetenzentwicklung jenseits der Schulbank. In Kauffeld, S., Grote, S. & Frieling, E. (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung* (S. 1-10). Schäffer Poeschel.

Kaya, M. (2006). Verfahren der Datenerhebung. In Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 55-72). Deutscher Universitätsverlag.

Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“!? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage, S. 235-260). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirchner, S., Meyer, S.-C. & Tisch, A. (2020). *Digitaler Taylorismus für einige, digitale Selbstbestimmung für die anderen? Ungleichheit der Autonomie in unterschiedlichen Tätigkeitsdomänen*. baua: Fokus. DOI: 10.21934/baua:fokus20200626.

Klaus, H. (2008). Der ganze Mensch: Herausforderungen für die Personalarbeit. In Schneider, Hans J. & Klaus, H. (Hrsg.), *Mensch und Arbeit. Handbuch für Studium und Praxis*. 11. Auflage. (S. 21-64) symposium publishing.

Kleemann, F., Matuschek, I., & Voß, G. (1999). *Zur Subjektivierung von Arbeit*. Papers / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, 99-512). https://nbn-resolving. org/urn:nbn:de:0168-ssoar-116668

Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß, G. (2000). *Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion*. AMS-Forschungsnetzwerk. https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Subj_Klemann_etal_2000SubjArb.pdf

Kleemann, F., Matuschek, I. & Voß, G. (2002). Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der soziologischen Diskussion. In Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit* (Band 2, S. 53-100). Rainer Hampp Verlag.

Kleemann, F. (2012). Subjektivierung von Arbeit - eine Reflexion zum Stand des Diskurses. *AIS-Studien, 5*(2), S. 6-20. https://doi.org/10.21241/ssoar.64781

Kleining, G. & Witt, H. (2000). Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel.

Forum Qualitative Sozialforschung. Volume 1, No. 1, Art. 13, Januar 2000. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0001136

Klimmer, M. & Neef, M. (2004). *Einsatz von Persönlichkeitstypologien in der deutschen Wirtschaft Ergebnisse einer empirischen Studie des Instituts für Unternehmensführung der Fachhochschule Mannheim, Hochschule für Technik und Gestaltung*. Institut für Unternehmensführung. Fachhochschule Mannheim. https://silo.tips/queue/einsatz-von-persnlichkeitstypologien-in-der-deutschen-wirtschaft?&queue_id=-1&v=1690702058&u=ODcuMTU2LjI1MS4xNzc=

Kneer, W. (2005). *Befunde vermittelter und bewerteter Führung. Eine empirische Untersuchung über die Zusammenhänge von vermittelter und bewerteter Führung zur Identifikation von erfolgsbedingenden Führungsaspekten – am Beispiel eines Wirtschaftsunternehmens der Automobilbranche*. Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Universität Oldenburg. http://oops.uni-oldenburg.de/506/1/knebef05.pdf

Kohlmann-Scheerer, D. (2004). *Gestern Kollege – heute Vorgesetzter. So schaffen Sie den Rollentausch* (2. Auflage). Gabal-Verlag.

Korn, H.-P. (2015). Agile Führungskultur. In Scherber, S. & Lang, M. (Hrsg.), *Agile Führung: Vom agilen Projekt zum agilen Unternehmen* (S. 59-93). Symposium Publishing.

Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999)* 6, S. 833-845. DOI: 10.25656/01:5979

Kratzer, N., Sauer, D., Hacket, A., Trinks, K., & Wagner, A. (2003). *Flexibilisierung und Subjektivierung von Arbeit*. Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-235541

Krost, M. & Kähler, B. (2010). Servant Leadership. Die Führungskraft als Diener? Themenschwerpunkt Personalführung 6/2010.

Personalführung 44, 2010, S. 54–56. https://www.dgfp.de/wissen/personalwissen-direkt/dokument/84516/herunterladen

Krömmelbein, S. (2004). Arbeitskommunikation und Identität – Ein Beitrag zur Subjektivierung von Arbeit. *WSI Mitteilungen Heft* 1, S. 28-34. https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-arbeitskommunikation-und-identitaet-ein-beitrag-zur-subjektivierung-von-arbeit-11885.htm

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfangen zu heutigen Herausforderungen [45 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung 20*(3), Art. 12. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370

Kuhn-Fleuchaus, C. & Bambach, M. (2008). *Diversity Management – Unsichtbare Potenziale fördern* (2. Auflage). Steinbeis Hochschule.

Kühl, S. (2000). *Das Regenmacher-Phänomen. Widersprüche und Aberglaube im Konzept der lernenden Organisation*. Campus Verlag.

Kühlmeyer, K., Muckel, P. & Breuer, F. (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der "Instruktionalität" qualitativer Auswertungsverfahren [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung, 21*(1), Art. 22. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437

Kunze, F. & de Jong, S. B. (2014). Transformationale Führung: Empathie kann Gruppenleistung gefährden. *Personal quarterly 66*(2), S. 34-39. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-285498

Kutz, J. (2008). *Subjektivierung von Arbeit und qualifizierte Teilzeitbeschäftigung. Eine arbeitssoziologische Analyse unter dem Blickwinkel anerkennungstheoretischer Erkenntnisse*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie der Fakultät für Kultur-

und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen. https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000144

Ladwig, D. H. (2009). Mitarbeiterbefragungen – Ein Standardinstrument des betrieblichen Personalmanagements. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. E. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (6. Auflage, S. 572-589). Schäffer Poeschel Verlag.

Lamker, C. (2004). *Fallstudien*. Materialien „Studium und Projektarbeit", Nr. 11. TU Dortmund.

Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung*. Band 1. Methodologie. Beltz Psychologie Verlags Union.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Beltz Verlag.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Beltz Verlag.

Lang, R. (2014a). Neocharismatische Führungstheorien: Zurück zu den Wurzeln? In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 89-120). Springer. Gabler Verlag.

Lang, R. (2014b). Mikropolitischer Führungsansatz: Wer führt wen? In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 181-212). Springer. Gabler Verlag.

Lang, R. (2014c). Implizite Führungstheorien: „Führung im Auge des Betrachters". In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 57-88). Springer. Gabler Verlag.

Lang, R. & Rybnikova, I. (2014a). Aktuelle Führungstheorien und -konzepte: Alter Wein in neuen Schläuchen? In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 15-32). Springer. Gabler Verlag.

Lang, R. & Rybnikova, I. (2014b). Intermezzo – Führung überall?! In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 213-232). Springer. Gabler Verlag.

Lange, A., Szymenderski, P. & Klinkhammer, N. (2005). Forcierte Ambivalenzen. Herausforderungen an erwerbstätige Frauen in Zeiten der Entgrenzung und Subjektivierung. In Lohr, K. & Nickel, H. M. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Forum Frauenforschung.* (Band 18, S. 115-149). Westfälisches Dampfboot.

Lanzl, J., Manner-Romberg, T., Nüske, N. & und Gimpel, H. (2022). Digitaler Stress in Deutschland: Eine Befragung von Erwerbstätigen zu Belastung und Beanspruchung durch Arbeit mit digitalen Technologien. In Manzei-Gorsky, A., Schubert, C. & von Hayek, J. (Hrsg.), *Digitalisierung und Gesundheit* (Band 4, S. 265-301). Nomos Verlag. DOI:10.5771/9783748922933-265.

Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie [90 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 5(3), Art. 22. http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222

Lenger, A. (2015). *Arbeitskraftunternehmertum und projektbasierter Kapitalismus im wissenschaftlichen Feld.* Beitrag zur Sektionsveranstaltung »Verstetigte Brüche – Biographien, Projekte und Themenkonjunkturen in der Wissenschaft« der Sektion Wissenschaft und Technikforschung. https://www.researchgate.net/publication/292525878_Arbeitskraftunternehmertum_und_projektbasierter_Kapitalismus_im_wissenschaftlichen_Feld

Leidenfrost, J. & Küttner, A. (2014). Aus der Praxis für die Praxis: ganzheitliche Dimensionen einer zukunftsfähigen Führungskräfteentwicklung. In Eck, C., Leidenfrost, J., Küttner, A. & Götz, K. (Hrsg.), *Führungskräfteentwicklung. Angewandte Psychologie für Managemententwicklung und Performance-Management* (S. 33-66). Springer Verlag.

Lieber, B. (2011). *Personalführung: ... leicht verständlich*. UVK Lucius. UTB.

Liehmar, E. (2018). *Abenteuer Führung: Tipps aus der Praxis zur Fehlervermeidung und Selbstreflexion*. Independently published.

Lin-Hi, N. (2018). Code of Conduct. *Gabler Wirtschaftslexikon*. Abgerufen am 10. Oktober 2019, von https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/code-conduct-51600/version-274761

Linneweh, K. & Hofmann, L. M. (2014). Persönlichkeitsmanagement. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für ein erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 84-93). Schäffer Pöschel.

Lipnack, J. & Stamps, J. (1997). *Virtual Teams: Reaching Across Space, Time, and Organizations With Technology*. John Wiley & Sons Inc..

Lippold, D. (2011). *Die Personalmarketing-Gleichung: Einführung in das wertorientierte Personalmanagement*. De Gruyter Oldenbourg.

Lippold, D. (2019). *Führungskultur im Wandel: Klassische und moderne Führungsansätze im Zeitalter der Digitalisierung*. Springer Gabler Verlag.

Lohr, K. (2003). Subjektivierung von Arbeit. Ausgangspunkt einer Neuorientierung der Industrie- und Arbeitssoziologie? *Berliner Journal für Soziologie*. *13*(4), S. 511-529. https://doi.org/10.1007/BF03204689

Lohr, K. (2008). *Subjektivierung von Arbeit aus Sicht der Arbeitssoziologie*. Vortrag auf dem 13. Bamberger Andragogentag am 29.11.2008. Universität Bamberg. von https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/Andragogik1/Andragogentag_2008/Vortrag_Bamberg_Sub-jektivierung_von_Arbeit.pdf

Lohr, K. & Nickel, H. M. (2005). Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen. In Lohr, K. & Nickel, H. M. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Forum Frauenforschung. Band 18* (S. 207-233). Westfälisches Dampfboot.

Lombriser, R. & Uepping, H. (2001). *Employability statt Jobsicherheit. Personalmanagement für eine neue Partnerschaft zwischen Unternehmen und Mitarbeitern*. Luchterhand.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung. Band 5*. Leske + Budrich.

Lorenz, M. & Rohrschneider, U. (2008). *Praktische Psychologie für den Umgang mit den Mitarbeitern. Die vier Mitarbeitertypen führen*. Campus Verlag.

Ludwig, J. (2004). Entgrenzte Arbeit – begrenzte Erwachsenenbildung? *Report 27. 1/2004. Milieus, Arbeit, Wissen: Realität in der Erwachsenenbildung*, S. 103 – 109. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. https://d-nb.info/1218370882/34

Ludwig, J. (2005a). Fallstudien. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005*(2), S. 51 – 60. http://www.die-bonn.de/id/2191

Ludwig, J. (2005b). Bildung und expansives Lernen. *Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland 4 (2005)*, S. 328 – 336. urn:nbn:de:kobv:517-opus-18352

Lukatis, I. (1972). *Organisationsstrukturen und Führungsstile in Wirtschaftsunternehmen*. Reihe: Führungskräfte und Führungsstrukturen in Wirtschaftsunternehmen (Band 6). Akademische Verlagsanstalt.

Lüthi, E. & Oberpriller, H. (2009). *Teamentwicklung mit Diversity Management. Methoden-Übungen und Tools*. Haupt Verlag.

Malik, F. (2000). *Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit* (5. Auflage). Deutsche Verlags-Anstalt.

Martin, K. (2007). Competency Management: The Link Between Talent Management and Optimum Business Results. Aberdeen Group. https://www.assess.co.nz/pages/AberdeenStudy.pdf

Mathis, C. (2015). High Performance Teams führen. In Scherber, S. & Lang, M. (Hrsg.), *Agile Führung: Vom agilen Projekt zum agilen Unternehmen* (S. 37-58). Symposium Publishing.

Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* Psychologie-Verlags-Union.

Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Deutscher Studienverlag.

Mayring, P. (1995a). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (5. Auflage). Deutscher Studienverlag.

Mayring, P. (1995b). Qualitative Inhaltsanalyse. In Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 209-212). Psychologie VerlagsUnion.

Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(2), Art. 20, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Auflage). Beltz.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Beltz Verlag.

Meier, R. (2005). *Praxis Weiterbildung. Personalentwicklung, Bedarfsanalyse, Seminarplanung, Seminarbetreuung, Transfersicherung, Qualitätssicherung, Bildungsmarketing, Bildungscontrolling.* Gabal Verlag.

Meinefeld, W. (1997). Ex-ante-Hypothesen in der Qualitativen Sozialforschung: zwischen "fehl am Platz und unverzichtbar". *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 26,* 1997, Nr. 1, S. 22-34. De Gruyter.

Meinefeld, W. (2010). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 265-275). Rowohlt Taschenbuchverlag.

Mensching, A. & Hunold, M. (2020). *Führen(lassen) in Organisationen – Relationierungen zwischen Führungsprosa u. Führungspraxis als Konkretisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.* Jahrestagung der Sektion Organisationspädagogik Organisation zwischen Theorie und Praxis. 27./28.02.2020. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. https://www.jahrestagung-organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de/daten-und-bilderarchiv/abstracts-forenbeitraege

Meueler, E. (2001). Subjektorientierung. In Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 292-293). Klinkhardt.

Meueler, E. (2002). Fortbildung und Subjektentwicklung. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49/2002,* S. 59-68. DIE Bonn.

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D. & Kraimer, K. (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Westdeutscher Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025.

Meuser, M. (2004). Nichts als alter Wein in neuen Schläuchen? Männlichkeitskonstruktion im Informationszeitalter. In Kahlert, H. & Kajatin, C. (Hrsg.), *Arbeit und Vernetzung im Informationszeitalter. Wie neue Technologien die Geschlechterverhältnisse ändern* (S. 73-94). Campus Verlag.

Mey, G. & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research, Supplement 19,* S. 11-39. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288617

Mey, G. & Mruck, K. (2011a). *Grounded Theory Reader* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Mey, G. & Mruck, K. (2011b). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage, S. 11-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Michaelis, B., Nohe, C. & Sonntag, K. (2012). Führungskräfteentwicklung im 21. Jahrhundert – Wo stehen wir oder wo müssen (und wollen) wir hin? In Grote, S. (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung* (S. 365-390). Springer Verlag.

Miethe, I. (2012). Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeption. In Miethe, I. & Müller, H. (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 149-172). Verlag Barbara Budrich.

Mohr, J. (2008). *Führen lernen durch Feedback: eine empirische Fallstudie bei einem deutschen Elektronikkonzern*. VDM Verlag Dr. Müller.

Moldaschl, M. (2002). Subjektivierung – Eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften. In Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit* (Band 2, S. 23-52). Rainer Hampp Verlag.

Moldaschl, M. & Voß, G. (2002). Subjektivierung der Arbeit. In Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Arbeit, Innovation und Nachhaltigkeit* (Band 2, S. 13-21). Rainer Hampp Verlag.

Molzberger, G. (2008). Informell und reflexiv: Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen. *Im Blickpunkt. Lernen im Arbeitsprozess. BWP* 2/2008, S. 9-12. URN: urn:nbn:de:0035-bwp-08209-4

Moosbrugger, J. (2008). *Subjektivierung von Arbeit: Freiwillige Selbstausbeutung: Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Möller, S. (2012). Inhaltsanalyse. In Schäffer, B. & Dörner, O. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 381-394). Verlag Barbara Budrich.

Mruck, K. & Mey, G. (2005). Qualitative Forschung: zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. *Historical Social Research, 30(1)*, S. 5-27. https://doi.org/10.12759/hsr.30.2005.1.5-27

Mucha, A., Frieß, W. & Rastetter, D. (2020). Zwischen Entgrenzung, Subjektivierung und sozialer Interaktion: Arbeit im Kontext der Digitalisierung. Rainer Hampp Verlag.

Müller, U. (2013). Selbstbildung. In Huber, S. (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 681-688). Carl Link Verlag.

Müller, W. & Hurter, M. (1999). Führung als Schlüssel zur organisationalen Lernfähigkeit. In Schreyögg, G. & Sydow, J. (Hrsg.), *Führung - neu gesehen*. Managementforschung (Band 9, S. 1-51). Walter de Gruyter.

Müller-Prothmann, T. & Dörr, N. (2009). *Innovationsmanagement: Strategien, Methoden und Werkzeuge für systematische Innovationsprozesse*. Band 10 Pocket Power. Hanser Verlag.

Müller-Stewens, G. & Pautzke, G. (1991). Organisatorisches Lernen und Führungskräfteentwicklung. In Sattelberger, T. (Hrsg.). *Die lernende Organisation* (S. 183-205). Gabler Verlag.

Münk, D. (2002). Beruf und Kompetenz: Anmerkungen zum (vermeintlichen) Ende eines industriegesellschaftlichen Sanktuariums. In Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 203-228). Opladen.

Neuberger, O. (1976). *Führungsverhalten und Führungserfolg* Wirtschaftspsychologische Schriften der Universitäten München und Augsburg (Band 3). Duncker & Humboldt.

Nickel, H. (2012). Individualisierung und Subjektivierung aus der Geschlechterperspektive: Riskante Chancen. In Moser, V. & Rendtorff, B. (Hrsg.), *Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne* (S. 15-24). Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.25656/01:9938

Nickel, H. (2008). Subjektivierung von Arbeit und Eigensinn der Subjekte. In Rehberg, K. (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Teilbd. 1 u. 2 (S. 4802-4809). Campus Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-154563

Nickel, H. M. (2008). Subjektivierung von Arbeit und Eigensinn der Subjekte. In Rehberg, K.-S. (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 4802-4809). Campus Verlag. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-154563

Nieder, P. (1999). Führung durch Vertrauen zur Reduzierung von Angst. In Freimuth, J. (Hrsg.), *Die Angst der Manager. Schriftenreihe: Psychologie und innovatives Management* (S. 255-267). Verlag für Angewandte Psychologie.

Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung 2 (2005)* 2, 19 S. DOI: 10.25656/01:4658

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Auflage). Springer Fachmedien.

Nolden, R., Körner, P. & Bizer, E. (2008). *Management im Industriebetrieb. Geschäftsprozesse*. Bildungsverlag EINS.

Oberscheider, S. (1996). *Individuum und Organisation: zum Ansatz einer organisationsorientierten Weiterbildung*. P. Lang Verlag.

Opitz, S. (2004). *Gouvernmentalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität*. Argument Sonderband Neue Folge AS 297. Argument Verlag.

Opitz, S. (2007). Auf der Suche nach Bedeutsamkeit. „Leidenschaftliche Verhaftungen" der subjektivierten Arbeitskraft. In Weiss, V. & Speck, S. (Hrsg.), *Herrschaftsverhältnisse und Herrschaftsdiskurse: Essays zur dekonstruktivistischen Herausforderung kritischer Gesellschaftstheorie* (S. 117-132). LIT Verlag.

Oppermann-Weber, U. (2001). *Handbuch Führungspraxis. Führung, Führungskräfte, Führungskompetenzen; Organisation der Bereiche der Mitarbeiterführung; Zielvereinbarungen, Motivation, Delegation*. Cornelsen.

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzungen für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at* (2013) 20, S. 06-2- 06-9. Books on demand.

Pachner, A. (2018). Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Validierung non-formalen und informellen Lernens 2018*(2-3), 17 S. http://www.die-bonn.de/id/36918

Pawlowsky, P., Menzel, D. & Wilkens, U. (2005). Wissens- und Kompetenzerfassung in Unternehmen. In Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Edition QUEM. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess*. Band 18 (S. 341-453). Wachsmann.

Pellny, M., Schmelcher, J. & Beinlich, A. (2014). *Führungskompetenz: was wirklich wichtig ist*. Publicis Publishing.

Pelz, W. (2004). *Kompetent führen. Wirksam kommunizieren, Mitarbeiter motivieren*. Gabler Verlag.

Pelz, W. (2016). Transformationale Führung - Forschungsstand und Umsetzung in der Praxis. In von Au, C. (Hrsg.), *Leadership und angewandte Psychologie*. Band 1: Wirksame und nachhaltige Führungsansätze (S. 93-112). Springer Verlag.

Pelz, W. (2019, 15. September). *Führungskompetenz: effiziente Diagnostik und Entwicklung*. Institut für Managemententwicklung. https://www.fuehrungskompetenzen.com/

Pfalzwerke Gruppe (2010, 14. Juni). *Mit guten Ideen gewinnen. Die Leitbilder der Pfalzgruppe*. Pfalzwerke. https://www.pfalzwerke.de/dokumente/Die_Leitbilder_der_Pfalzwerke.pdf

Pielorz, M. (2009). *Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung*. WBV Verlag.

Pongratz, H. (2000). *Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus. Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. Einführungsreferat zum DIE-Forum Weiterbildung 2000 "Zukunftsfelder der Weiterbildung"*. DIE Bonn. https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/dieforum_pongratz_01.htm

Pongratz, H. (2016). *Was macht eigentlich der Arbeitskraftunternehmer? Eine Zwischenbilanz der betrieblichen Umstrukturierung*. Gegenblende Debattenmagazin. https://gegenblende.dgb.de/artikel/++co++ef482cda-3ec7-11e6-9480-52540088cada

Pongratz, H. & Voß, G. G. (1998). *Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*. Vortrag in der Sitzung der Sektion Industrie- und Betriebssoziologie auf dem Kongress für Soziologie, Freiburg. Textfassung. GGV-Webinfo. https://ggv-webinfo.de/wp-content/uploads/2016/05/Arbeitskraftunternehmer-Vortrag-Soz-Tag-Freiburg.pdf

Pongratz, H. & Voß, G. G. (2001). Erwerbstätige als „Arbeitskraftunternehmer". Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft? *SOWI–Sozialwissenschaftliche Informationen, 30 Jhg./H. 4, 2001*, 10 S. http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/voss/aufsaetze/AKUSowiOrig.pdf

Pongratz, H. & Voß, G. G. (2003). *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Forschung aus der Hans-Böckler Stiftung. Band 47. edition sigma.

Probst, G., Deusse, A., Eppler, M. & Raub, S. (2000). *Kompetenzmanagement. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln*. Gabler Verlag.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer Fachmedien.

Puckett, S. & Neubauer, R. (2018). *Agiles Führen: Führungskompetenzen für die agile Transformation*. Business Village.

Pütter, C. (2007). *Strategien für Wissen und Leistung steigern den Umsatz. Der Erfolg liegt im Kompetenz-Management*. CIO. http://www.cio.de/karriere/personalfuehrung/846704

Questwärts (2019, 16. September). *Führungstraining. Entwicklung von Führungskompetenzen*. Questwärts. https://www.questwaerts.de/Arbeitsrecht/fuehrungstraining-entwicklung-von-fuehrungskompetenzen.html

Radstaak, J. (2008). *Training and coaching of transformational leadership*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. https://d-nb.info/991234197/34

Raidt, F. & Erlinghagen, K. (1991). Führen: Strategien für die Zukunft. In Feix, W. (Hrsg.), *Personal 2000. Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit* (S. 237-266). Gabler Verlag.

Raschke, C., Dzajic-Weber, A. & Körner, K (2015). *Interkulturell kompetente Führung*. Berliner Hefte zur interkulturellen Verwaltungspraxis. Laserline Digitales Druckzentrum Bucec & Co.

Rastetter, D. (2006). Kompetenzmodelle und die Subjektivierung von Arbeit. Verbindungslinien zweier arbeitswissenschaftlicher Ansätze. In Schreyögg, P. & Conrad, P. (Hrsg.), *Management von Kompetenz*. Managementforschung 16 (S. 163-200). Gabler Verlag.

Rathgeber, K. (2005). *270°-Beurteilung von Führungsverhalten: Interperspektivische Übereinstimmung und ihr Zusammenhang mit Erfolg – eine Befragung in der Automobilindustrie*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Technischen Universität Chemnitz. https://d-nb.info/980572444/34

Rauen, C. (2014). Coaching von Mitarbeitern und Führungskräften. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für ein erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 248-259). Schäffer Pöschel Verlag.

Rayher (2011, 8. August). Unternehmensleitbild. Rayher Hobby GmbH. http://www.rayher-hobby.de/fileadmin/marketing_upload/Leitbild.pdf

Regnet, E. (2014a). Der Weg in die Zukunft – Anforderungen an die Führungskraft. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 29-45). Schäffer Poeschel Verlag.

Regnet, E. (2014b). Kommunikation als Führungsaufgabe. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 213-222). Schäffer Poeschel Verlag.

Reichwald, R. & Möslein, K. (2005). *Führung und Führungssysteme*. Leipzig Graduate School of Management. HHL Arbeitspapier Nr. 70. https://silo.tips/download/fhrung-und-fhrungssysteme-ralf-reichwald-und-kathrin-mslein-hhl-arbeitspapier-nr

Reinhardt, K. (2007). Kompetenzen steuern – Modell des integrativen Kompetenzmanagements. *ERP Management Zeitschrift für unternehmensweite Anwendungssysteme. Ausgabe 01/2007*, S. 32-37. Gito mbH Verlag für Industrielle Informationstechnik und Organisation.

Reischmann, J. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion. In Dietrich, S., Fuchs-Brüninghoff, E. u.a. (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. DIE Materialien für Erwachsenenbildung 18. (S. 40-56). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf

Reischmann, J. (2005). Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. In Brödel, R. & Bremer, H. (Hrsg.), *Zugänge zur Kompetenzentwicklungsdebatte* (S. 77-105). Waxmann.

Reischmann, J. (2008). *Andragogik? Andragogik!* Reischmannfam. http://www.reischmann-fam.de/Abschied/08-AbschiedsvorlesungReischmann.pdf. Abgerufen am 12.02.2019.

Reischmann, J. (2016). *Andragogik. Beiträge zur Theorie und Didaktik Grundlagen der Weiterbildung*. Ziel Verlag.

Reuter, R. (2014). *Arbeit am Ich: Mit Selbstreflexion zu guter Führung*. GBI-Genios Verlag.

Reutter, G. (1999). Berufliche Weiterbildung im Umbruch – Was begründet die neuen Anforderungen an das Lehrpersonal? *DIE Bonn. Reihe: texte.online,* S. 18-38. http://www.blk-lll.de/publikationen/details.aspx?ID=632

Rewe Group (2011, 11. Juli). *Unser Leitbild*. REWE Group. http://www.rewe-group.com/unternehmen/leitbild

Richter, G. (1996). *Führungsinstrument Kommunikation. Die sozialen Beziehungen in Unternehmen partnerschaftlich gestalten*. Gabler Verlag.

Richter, R. (2000). Vom Mann zum Vater: Familienbezogene Bildungsarbeit mit Vätern. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2000*(4), Männerbildung, S. 36-37. http://www.die-bonn.de/id/1070

Rieckmann, H. (2000). Führen und Verführen in der Lernenden Organisation. In Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (Hrsg.). *Führung in der lernenden Organisation* (S. 7-48). Lang.

Rieckmann, H. (2005). *Managen und Führen am Rande des 3. Jahrtausends* (3. Auflage). Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Riedelbauch, K. (2011). *Theorie und Förderung transformationaler Führung: Selbstdarstellungstheoretische Interpretation und Wirksamkeit von Gruppenworkshops und Einzelcoachings*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/284

Rohs, M. (2014). Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (2014) 3, S. 391-406. DOI: 10.25656/01:12074

Rosen, S. & Wahl, D. (2013). Qualifizierungskurse – innovative Designs für den Weg vom Wissen zum Handeln. In Huber, S. (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 267-273). Carl Link Verlag.

Rost, H. (2004). *Work-Life-Balance. Neue Aufgaben für eine zukunftsorientierte Personalpolitik*. Opladen.

Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.

Rothe, D. (2015). Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. *ZfW* 38, S. 23–36. https://doi.org/10.1007/s40955-015-0010-4

Rowold, J. (2015). Konzepte für Training, Coaching und Mentoring. In Felfe, J. (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung: Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse. Band 27 von Psychologie für das Personalmanagement* (S. 417-429). Hogrefe Verlag.

Rubicom Consulting (2019, 13. August). *Führungskompetenz: Training, Beratung, Coaching*. Rubicom. https://rubicom.de/leistungsspektrum/fuehrungskompetenz

Rüsch, J. (1991). *Heute wirksam führen* (2. Auflage). Verlag TÜV Rheinland.

Rybnikova, I. (2014a). Psychoanalytische Führungssicht. In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 33-56). Gabler Verlag.

Rybnikova, I. (2014b). Führung als Residualfaktor und Führungssubstitute: Sind Führungskräfte überflüssig? In Lang, R. & Rybnikova, I. (Hrsg.), *Aktuelle Führungstheorien und -konzepte* (S. 259-284). Springer Gabler Verlag.

Ryschka, J., Solga, M. & Mattenklott, A. (2005). *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele*. Gabler.

Sandmeier, A., Hanke, U. & Gubler, M. (2018). Die Bedeutung der Gestaltung des Lernfelds und des Funktionsfelds für den subjektiven Erfolg betrieblicher Weiterbildung. *ZfW* (2018) 41, S. 41–55.

Schaub, H. & Zenke, K. (2000). *Wörterbuch Pädagogik*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

Scheer, P. & Kasper, H. (2011). *Leadership und soziale Kompetenz: Mit Erlebnisberichten von Führungskräften*. Linde Verlag.

Schein, E. (1995). *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*. Campus Verlag.

Scheitler, C. (2005). *Soziale Kompetenzen als strategischer Erfolgsfaktor für Führungskräfte*. Europäische Hochschulschriften Reihe 5. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Schimank, U. (1986). Technik, Subjektivität und Kontrolle in formalen Organisationen – eine Theorieperspektive. In Seltz, R., Mill, U. & Hildebrandt, E. (Hrsg.), *Organisation als soziales System. Kontrolle und Kommunikationstechnologie in Arbeitsorganisationen* (S. 71-91). Edition sigma.

Schlüter, A. (2008). Biographisches Lernen als Bestandteil des Studiums zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung? *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 31. Jahrgang. 4*/2008, S. 33-42. https://www.die-bonn.de/doks/schlueter0802.pdf

Schmelzing, S., Fuchs, C., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B. (2009). Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissens von Biologielehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2* (2009) 1, S. 57-81. urn:nbn:de:0111-pedocs-146999

Schmidt, L.-H. (2006). *Technologie als Prozess. Eine empirische Untersuchung organisatorischer Technologiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der Freien Universität Berlin. http://dx.doi.org/10.17169/refubium-10111

Schmidt-Rudloff, R. (2005). *Diversity Management - und die Vorteile der Vielfalt nutzen*. Perso-net. RKW Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V.

Schnack, D. (1997). Männer zwischen Familie und Beruf. Vortrag auf der Tagung "*Eine* Zukunft für Frauen *und* Männer". *DIE Bonn. Texte online*. http://www.die-bonn.de/id/585

Schnauffer, H. (2015). *Lernförderliche Arbeitsgestaltung: Die Wissensperspektive – Ausblick im Kontext der Digitalisierung*. ABWF – Initiativkreis Lernen im Wandel.

Schneider, P. & Struck, O. (2024). *Digitale Technik und schwindende Machtressourcen in der Transportlogistik* 4.0. WSI-Mitteilungen77(1), S. 3-9.

Schreyögg, G. & Kliesch, M. (2003). *Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz*. QUEM Materialien 48. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.

Schutz, T. (2018). Nerds are rising: Entwicklung digitaler Führungskompetenz durch Computerspiele wie WoW und LoL. In Ciesielski, M. & Schutz, T. (Hrsg.), *Digitale Führungskräfteentwicklung. Konzepte, Impulse und Trainingsformate aus der Praxis* (S. 69-84). Springer Verlag.

Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In Häcker, T., Hilzensauer, W. & Reinmann, G. (Hrsg.), *Editorial zum Schwerpunktthema „Reflexives Lernen" Bildungsforschung Jahrgang 5, Ausgabe 2*. DOI: 10.25656/01:4594

Schüßler, I. (2012). Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In Gieseke, W., Nuissl, E. & Schüßler, I. (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold* (S. 131-151). W. Bertelsmann Verlag.

Schüßler, I. (2020). Ermöglichungsdidaktik. Eine didaktische Theorie? In Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (4. Auflage, S. 76-99). Schneider Verlag Hohengehren.

Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Goldmann.

Sichler, R. (2006). *Autonomie in der Arbeitswelt*. Vandenhoeck und Ruprecht.

Siebert, H. (1985). Paradigmen der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik 31* 5, S. 577-596. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143601

Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4. Auflage). Luchterhand.

Simonsen, B. (2014). *Kompetenzen entwickeln: das wichtigste Lernziel für Führungskräfte*. Simonsen-Management. https://simonsen-management.de/kompetenzen-lernziel-fuer-fuehrungs-kraefte

Sohm, S. (2007). *Zeitgemäße Führung – Ansätze und Modelle Eine Studie der klassischen und neueren Management-Literatur*. Bertelsmann-Stiftung.

Somm, I. & Hajart, M. (2019). *Rekonstruktive Grounded Theory mit f4analyse: Praxisbuch für Forschung und Lehre*. Beltz Juventa.

Sonntag, K.-H., Schaper, N. & Friebe, J. (2005). Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld* (S. 19-339). Waxmann.

Sonntag, K.-H. (1996). *Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur*. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Spitznagel, E. & Wanger, S. (2004). *Mehr Beschäftigung durch längere Arbeitszeiten? Ein Beitrag zu der Diskussion um eine generelle Erhöhung der Arbeitszeit*. IAB Forschungsbericht. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 5/2004. Bundesagentur für Arbeit. http://doku.iab.de/forschungsbericht/2004/fb0504.pdf

Sprenger, R. (2000). *Aufstand des Individuums: Warum wir Führung komplett neu denken müssen*. Campus Verlag.

Staehle, W. (1999). *Management. Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Vahlen Verlag.

Steiger, T. (1999). Organisationsverständnis. In Steiger, T. & Lippmann, E. (Hrsg.), *Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (Band 1, S. 27-42). Springer Verlag.

Steiger, T. & Lippmann, E. (2013). *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen* (Band 2, 4. Auflage). Springer-Verlag.

Steinhoff, V. (1995). Vorgesetztenbeurteilung: Grundlagen – Philosophie – Anwendung. In Hofmann, K., Köhler, F., Steinhoff, V. (Hrsg.), *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis. Konzepte, Analysen, Erfahrungen* (S. 7-15). Beltz Psychologie Verlags Union.

Steinkamp, T. (1996). Führungstheorien. In Steinkamp, T. (Hrsg.), *Personalführung. Gabler-Studientexte* (S. 32-48). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-13147-2

Steinke, I. (2004): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (3. Auflage, S. 319-320). Rowohlts taschenbuchverlag.

Stern, A. (2016). *Kompetenzen für eine erfolgreiche interkulturelle Führung Eine deutsch-indische Vergleichsstudie*. Masterarbeit. Grin Verlag. http://www.ciando.com/img/books/extract/3668382077_lp.pdf

Stippler, M., Moore, S. & Rosenthal, S. (2010). *Führung. Ansätze – Entwicklungen – Trends Teil 1: Erste Ansätze Bertelsmann Stiftung Leadership Series*. Bertelsmann Stiftung. https://www.dgfp.de/hr-wiki/Zeitgem%C3%A4%C3%9Fe_F%C3%BChrung__Ans%C3%A4tze_und_Modelle.pdf

Streich, R. K. (1993). Rollenprobleme von Führungskräften in der Berufs- und Privatsphäre. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (2. Auflage, S. 77-84). Schäffer-Poeschel.

Streich, R. K. (2012). Life-Balance-Management von Führungskräften. *Personal Entwickeln. Köln* 5/2012, Rubrik 6.105, S. 1-20.

Stock-Homburg, R. & Özbek-Potthoff, G. (2010). Neue Führungsmethoden. Wer den richtigen Führungsstil wählt, überholt die Konkurrenz. In Markplatz Mittelstand (Hrsg.), *Mittelstand Wissen* (Ausgabe 12.10, S. 8-10).

Stöwe, C. & Keromosemito, L. (2004). *Führen ohne Hierarchie – laterale Führung. Wie Sie ohne Vorgesetztenfunktion Teams motivieren, kritische Gespräche führen, Konflikte lösen*. Gabler Verlag.

Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Auflage). Springer Fachmedien.

Strübing, J. & Schnettler, B. (2004). Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In Strübing, J., Schnettler, B. (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 9-18). UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Sutherland, J. (2010). *Scrum Handbook*. Scrum Training Institute Press. http://jeffsutherland.com/scrumhandbook.pdf

Taylor, D. (2004). *the naked leader. „Der Ein-Minuten Manager für die neue Generation"*. Linde.

Thaler, T. (2013). *Methodologie sozialpädagogischer Forschung*. Springer Fachmedien.

Theil, J. (2018). *Wirksamkeit von modularen Systemen der Führungskräfteentwicklung. Gestaltung und Effektivität der Führungskräfteentwicklung mit dem Fokus Selbstwirksamkeitserwartung*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs 8: Psychologie der Universität Koblenz-Landau. https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1730/file/Dissertation+Julia+Theil+-+Druckversion.pdf

Thiel, H. (1992). Dimensionen des Selbstkonzepts von Erwachsenenbildnern – ein Modell zur Reflexion des Lehrverhaltens. In Tietgens, H. (Hrsg.), *Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung*. Band 3 (S. 148-161). Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkhochschul-Verbandes.

Thomas, M. & Elsholz U. (2020). Subjektivierung im Digitalisierungsprozess. Stolperstein oder Chance in der Transformation? Fernuniversität Hagen. Einzelbeitrag zur Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE am 10.09.2020.

Thomas, M. & Elsholz U. (2021). Subjektivierung im Arbeitshandeln: Stolperstein oder Chance bei der Digitalisierung in mittelständischen Produktionsunternehmen? In Wittmann, E., Frommberger, D. & Weyland, U. (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2021 (S. 37-50). Verlag Barbara Budrich.

Tonhäuser, C. (2017). Wirksamkeit und Einflussfaktoren auf den Lerntransfer in der formalisierten betrieblich-beruflichen Weiterbildung –

Eine qualitative Studie. *bwp*@Ausgabe Nr. 32 (2017). http://www.bwpat.de/ausgabe32/tonhaeuser_bwpat32.pdf

Tietgens, H. (2001). Interpretatives Paradigma. In Arnold, R., Nolda, S., & Nuissl, E. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 169-170). Klinkhardt.

Trier, Matthias (1999): Lernen im Prozeß der Arbeit – Zur Ausdifferenzierung arbeitsintegrierter Lernkonzepte. In Arnold, R. & Gieseke, W. (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft. Band 1. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven* (S. 46-68). Luchterhand.

Treier, M. (2000). *Weiterbildung von Führungskräften. Eine kritische Bestandsaufnahme im Kontext aktueller Entwicklungstrends*. Verlag für Wissenschaft und Forschung.

Treier, M. (2009). *Personalpsychologie im Unternehmen*. Oldenburg Verlag.

Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage. S. 353-379). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Volume 6, No. 2, Art. 22. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1007?source=/index.php/fqs/article/view/470/1007

Vonken, M. (2003). Berufspädagogik als Wissenschaft der Kompetenzentwicklung. In Arnold, R. (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Basiswissen Pädagogik. Pädagogische Arbeitsfelder Band 4* (S. 44-68). Schneider Verlag.

Von Hahn, N. (2018). Die digitale Zukunft wird nicht von alleine gut – Der essenziell menschliche Faktor der Digitalisierung und Führung in digitaler Transformation. In Ciesielski, M. & Schutz, T. (Hrsg.), *Digitale Führungskräfteentwicklung. Konzepte, Impulse und Trainingsformate aus der Praxis* (S. 165-178). Springer Gabler Verlag.

Von Küchler, F. & Schäffter, O. (1997). *Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung*. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Von Rosenstiel, L. (2001). Lernkultur Kompetenzentwicklung als Herausforderung für die Wissenschaft. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), *Arbeiten und Lernen. Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung*. QUEM Report Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 68. Referate aus dem 3. Zukunftsforum (S. 27-38). ESM.

Von Rosenstiel, L. (2010a). *Führung*. Vortrag Andragogentag 2010 der Universität Bamberg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/Andragogik1/Andragogentag_2010/Fuehrung.pdf

Von Rosenstiel, L. (2010b). Führungsverhalten und Führungserfolg. Vortrag Andragogentag 2010 der Universität Bamberg. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/andragogik/Andragogik1/Andragogentag_2010/Fuehrungsverhalten _und_Fuehrungserfolg.pdf

von Rosenstiel, L. (2014a). Grundlagen der Führung. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 3-28). Schäffer Poeschel Verlag.

von Rosenstiel, L. (2014b). Entwicklung und Training von Führungskräften. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 46-63). Schäffer Poeschel Verlag.

von Rosenstiel, L. (2014c). Anerkennung und Kritik als Führungsmittel. In von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 238-247). Schäffer Poeschel Verlag.

von Rosenstiel, L., Regnet, E. & Domsch, M. (2014). *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage). Schäffer Poeschel Verlag.

Voß, G. (2001a). *Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen*. Der Text basiert auf einem Vortragsmanuskript des Autors; eine leicht abgeänderte Fassung ist erschienen in Reichhold, H., Löhr, A. & Blickle, G. (Hrsg.), Wirtschaftsbürger oder Marktopfer? (20 S.). Hampp. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/file1.pdf

Voß, G. G. (2001b). Arbeitskräfte zu Unternehmern! Neue Masken für ein altes Spiel? *spw - Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft 117*, S. 1-10. https://ggv-webinfo.de/wp-content/uploads/2016/05/AKU-Masken-spw.pdf

Voß, G. G. (2003). *Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer?*. Vortrag auf der Tagung „Berufsorientierung in unübersichtlichen Zeiten". Universität Bielefeld. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/voss-BO.pdf

Voß, G. G. (2018). *20 Jahre Selbstoptimierung. Wie geht es dem Arbeitskraftunternehmer heute?* „Selbstoptimierung – was sonst?" Vortrag an der Evangelischen Akademie Tutzing 14.-15. Mai 2018. https://www.researchgate.net/publication/326031954_20_Jahre_Selbstoptimierung_Wie_ geht_es_dem_Arbeitskraftunternehmer_heute

Voß, G. G. & Weiß, C. (2005). Ist der Arbeitskraftunternehmer weiblich? In Lohr, K. & Nickel, H. (Hrsg.), *Subjektivierung von Arbeit. Riskante Chancen. Forum Frauenforschung*. Band 18 (S. 65-91). Westfälisches Dampfboot.

Wacker Neuson (2011, 15. Juni). *Leitbild*. Wacker Neuson. http://corporate.wackerneuson. com/de-leitbild.php

Weißer, M. (2012). Die Qualität der Beziehung ist für die Führung entscheidend. Das Miteinander von Führungskräften und Beschäftigen wird unterschätzt. *innovative Verwaltung, Ausgabe 3/2012,* S. 23-26. Gabler Verlag/Springer Fachmedien. https://www.effico.de/fileadmin /user_upload/publikationen/iV3_12_Weisser.pdf

Weleda (2011, 4. Juli). *Leitbild*. Weleda. http://www.weleda.de/Unternehmen/Philo-sophie/Leitbild

Wetzel, M. (2010). Die Mehrebenenanalyse als Werkzeug der Arbeitssoziologie. *AIS-Studien Jahrgang 3, Heft-Nr. 1* (2010), S. 86-100. https:// www.arbsoz.de/ais-studien-2010

Wiedemann, H. (1996). *Mitarbeiter richtig führen: Motivation. Partizipation. Kommunikation* (4. Auflage). Kiehl Verlag.

Wiek, U. (2018). *Fairness als Führungskompetenz. Strategie und Leitfaden für Führungskräfte und Unternehmen der Zukunft*. Gabler Verlag.

Winkler, I. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze der Führungsforschung, Schriften zur Organisationswissenschaft. No. 2*. Technische Universität Chemnitz. Professur für Organisation und Arbeitswissenschaft. Chemnitz. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-200910086613

Wirtschaftspsychologische Gesellschaft. (2019, 30. November). *Transformationale Führung und transaktionale Führung*. Wirtschaftspsychologische Gesellschaft WPGS. von https://wpgs.de/fachtexte/fuehrung-von-mitarbeitern/transformationale-fuehrung-und-transaktionale-fuehrung/

Witt, S. (2016). *Selbstgesteuertes Lernen. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis*. https://www.die-bonn.de/wb/2016-selbstgesteuertes-lernen-01.pdf

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1), Art. 22, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Beltz. urn:nbn:de:0168-ssoar-5630.

Wollny, A. & Marx, G. (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2: Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. *ZFA – Zeitschrift für Allgemeinmedizin, 85* (11), S. 467-476. DOI: https://doi.org/10.3238/zfa.2009.0467

Wolf, H., Preuss, I. & Reupke-Sieroux, S. (2015). Der agile Manager. In Scherber, S. & Lang, M. (Hrsg.), *Agile Führung. Vom agilen Projekt zum agilen Unternehmen* (S. 17-35). Symposium.

Wolf, T. & Strohschen, J.-H. (2018). Digitalisierung: Definition und Reife - Quantitative Bewertung der digitalen Reife. *Informatik Spektrum: Vol. 41*, No. 1, S. 56-64. Springer-Verlag. DOI: 10.1007/s00287-017-1084-8

Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Rowohlt Verlag.

Wottawa, H. (2013). Outputorientierung in der Führungskräfteentwicklung. In Huber, S. (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 275-288). Wolters: Kluwer.

Wrona, T. (2005). *Die Fallstudienanalyse als wissenschaftliche Forschungsmethode*. ESCP-EAP Working Paper Nr. 10. https://docplayer.org/72712-Escp-eap-working-paper-nr-10-maerz-2005-die-

fallstudienanalyse-als-wissenschaftliche-forschungsmethode-dr-thomas-wrona.html

Wrona, T. (2006). Fortschritts- und Gütekriterien im Rahmen qualitativer Sozialforschung. In Zelewski, S. & Akca, N. (Hrsg.), *Fortschritt in den Wirtschaftswissenschaften - Wissenschaftstheoretische Grundlagen und exemplarische Anwendungen* (29 S.). Deutscher Universitätsverlag. https://www.researchgate.net/publication/285247577_Fortschritts-_und_Gutekriterien_im_Rahmen_qualitativer_Sozialforschung/link/568bb8a608ae051f9afc5ca3/download

Wunderer, R. (2011). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre* (8. Auflage). Luchterhand.

Wunderer, R. (2003). *Führung und Zusammenarbeit: eine unternehmerische Führungslehre* (5. Auflage). Luchterhand.

Wunderer, R. (2001). *Führung und Zusammenarbeit: eine unternehmerische Führungslehre* (4. Auflage). Luchterhand.

Wunderer, R. (1996). Führung und Zusammenarbeit - Grundlagen innerorganisatorischer Beziehungsgestaltung. *Zeitschrift für Personalforschung,* 10. Jahrgang, H. 4 (1996), S. 385-408. Sage Publications. http://hampp-verlag.com/Archiv/4_96_Wunderer.pdf

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Empirische Erziehungswissenschaft. Band 44. Waxmann.

Yin, R. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5th edition). Applied Social Research Methods Series. Sage Publishing.

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4th edition). Applied Social Research Methods Series Volume 5. Sage Publishing.

Yin, R. (2003). *Applications of Case Study Research* (2nd edition). Applied social research methods series. Sage Publishing.

Zaugg, R. (2006). Fallstudien als Forschungsdesign der Betriebswirtschaftslehre – Anleitung zur Erarbeitung von Fallstudien. Diskussionspapiere der WHL – Wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Elektronische Publikationen der SUB Hamburg. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2010/5594/pdf/WHL_Diskussionspapier_Nr_08.pdf

Zimmermann, Y. (1999). *Vom Vorschlagswesen zum Ideenmanagement. Aktuelle Entwicklungen im Vorschlagswesen/Ideenmanagement. Literaturanalyse und Experteninterviews.* Lizentiatsarbeit eingereicht der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern. https://innovators-guide.ch/wp-content/uploads/2011/02/Liz-Zimmermann-Yves.pdf

10. Anhang

Anhang A: Forschungsdesign der Fallstudienanalyse (zu Kap. 3)

Anhang A1: Transkriptionsregeln

- der Interviewtext ist ausschließlich in Kleinschreibung und im Blocksatz verfasst
- bei einem Sprecherwechsel wird eine Leerzeile eingefügt
- die Zeilen werden an der linken Seite nummeriert
- Betonungen von Silben durch den Sprechenden werden durch Großbuchstaben hervorgehoben (herVORgehoben)
- Eine Pause ist durch einen Stern gekennzeichnet (*)
- Der Abbruch eines Wortes oder eines Satzes ist mit einem Schrägstrich gekennzeichnet (/)
- Wortverschmelzungen werden durch ein „Ist-gleich"-Zeichen verbunden (=)
- Ausgelassene Buchstaben werden anhand eines Apostrophs gekennzeichnet (`)
- Ein gleichzeitiges Reden von Interviewenden und Befragten wird durch ein Doppelkreuz markiert (#ich#)
- Anonymisierung: Abteilungsnamen werden ersetzt durch [Abteilung]; technische Begriffe durch ein [x] anonymisiert; Betriebsname durch Ohm AG anonymisiert
- Ergänzungen im Gesprächsverlauf wie „äh", „ah", „hm", sowie Wortwiederholungen wurden nicht mit ins Transkript überführt
- Umgangssprache oder Dialekt wurden beibehalten („in `nem Laden", „das iss=es")

Anhang A2: Kategoriensystem Ohm AG

Leitbild vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“

- betriebliches Verständnis vom Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“
- Voraussetzungen und Bedingungen im Betrieb
- Rolle und Verantwortung (Aufgabe) der Führungskraft beim Leitbild vom „Unternehmer in eigener Sache“
- Unternehmenskultur

Führung des Mitarbeitenden als „Unternehmer in eigener Sache“

- Was bedeutet wertebasierte Führung/was macht wertebasierte Führung aus?
- Anforderungen an die Führungskraft als werteorientiert Führende
- Voraussetzungen und konzeptionelle Prämissen werteorientierter Führung

„Diversity Management“

- Bedeutung von Vielfalt und „Diversity Management“
- Grund und Zielsetzung der Implementierung
- Maßnahmen der „Diversity Initiative“

Betriebliches Vorschlagswesen

- Zielstellung des betrieblichen Vorschlagswesens
- Zweck und Nutzen des betrieblichen Vorschlagswesens
- Bedingungen und Geltungsbereich
- Prämierung und Umsetzung von Ideen
- Rolle der Führungskraft

Betriebliches Kompetenzmanagement

- Zielsetzung des Kompetenzmanagements
- Bestandteile/Komponenten des Kompetenzmanagementprozesses
- Betrieblicher Nutzen und Mehrwert von Kompetenzmanagement
- Anforderung an die Führungskraft
- Auswirkungen auf den Mitarbeitenden (Chancen/Risiken)

Anhang A3: Interpretationsregeln Ohm AG

Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streichen aller nicht/nur wenig inhaltstragenden Textbestandteile

Z1.2: Transformieren aller inhaltstragenden Textbestandteile auf eine einheitliche Sprachebene im Nominalstil

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1: möglichst allgemeine, aber fallspezifische Informationen/Äußerungen, die die betriebliche Einforderung und Förderung einer subjektivierten Arbeitsweise in der Ohm AG zusammenfassen und/oder die Rolle der Führungskraft in diesem Zusammenhang beschreiben

Z2.2: Generalisierung aller Prädikate im Nominalstil

Z2.3: Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, bleiben bestehen

Z3: Erste Reduktion durch Selektion

Z3.1: Streichen aller bedeutungsgleichen Paraphrasen

Z3.2: Streichen aller unwichtigen oder nichtssagenden Paraphrasen

Z3.3: Übernehmen aller Paraphrasen, die auf dem Abstraktionsniveau als zentral, bzw. inhaltstragend zu bewerten sind

Z4: Zweite Reduktion durch (fallübergreifende)Bündelung

Z4.1: Zusammenfassen von Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand oder Aussage zu einer Paraphrase

Z4.2: Zusammenfassen von Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand

Z4.3: Zusammenfassen von Paraphrasen mit gleichem Gegenstand und verschiedenen Aussagen zu einer neuen/gebündelten Paraphrase

Anhang A4: Kategoriensystem Mail AG

Führung/die Führungskraft

- Führungsrolle und Führungsverhalten
- Führungsaufgabe situatives Führen: Lenkung und Leitung bei Bedarf
- Führungsaufgabe: Mitarbeitende nach Bedarf begleiten/unterstützen
- Führungsaufgabe Entwicklung der Mitarbeitenden

Persönliche Bewältigung der Arbeit

- Rolle der Kompetenzentwicklung für die Bewältigung der Arbeit
- Ausmaß des persönlichen Einbringens in die Arbeit
- Bewältigung der Vereinbarkeit von Familie/Privatem und Beruf
- Selbstorganisierte und eigenverantwortliche Arbeitsweise

Das Arbeitsumfeld:

- Branchenbesonderheiten in Bezug auf die Bewältigung der Arbeit
- Ausprägung und Einfluss der Zusammenarbeit

Betriebliche Strukturen und Prozesse als Einfluss auf die Bewältigung der Arbeit

- Wirtschaftliche Orientierung des Unternehmens
- Offenheit/Restriktion der Prozesse und Strukturen gegenüber Veränderungen/Vorschlägen
- Ansatzpunkte für Mitgestaltung/Partizipation der Mitarbeitenden

Anhang A5: Interpretationsregeln Mail AG

Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streichen aller nicht/nur wenig inhaltstragenden Textbestandteile

Z1.2: Transformieren aller inhaltstragenden Textbestandteile auf eine einheitliche Sprachebene im Nominalstil

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1: möglichst allgemeine, aber fallspezifische Informationen/Äußerungen, die die betriebliche Einforderung und Förderung einer subjektivierten Arbeitsweise in der Ohm AG zusammenfassen und/oder die Rolle der Führungskraft in diesem Zusammenhang beschreiben

Z2.2: Generalisierung aller Prädikate im Nominalstil

Z2.3: Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen, bleiben bestehen

Z3: Erste Reduktion durch Selektion

Z3.1: Streichen aller bedeutungsgleichen Paraphrasen

Z3.2: Streichen aller unwichtigen oder nichtssagenden Paraphrasen

Z3.3: Übernehmen aller Paraphrasen, die auf dem Abstraktionsniveau als zentral, bzw. inhaltstragend zu bewerten sind

Z4: Zweite Reduktion durch (fallübergreifende)Bündelung

Z4.1: Zusammenfassen von Paraphrasen mit gleichem oder ähnlichem Gegenstand oder Aussage zu einer Paraphrase

Z4.2: Zusammenfassen von Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand

Z4.3: Zusammenfassen von Paraphrasen mit gleichem Gegenstand und verschiedenen Aussagen zu einer neuen/gebündelten Paraphrase

University
of Bamberg
Press

Die Arbeit untersucht die Subjektivierung von Arbeit und deren Einfluss auf Führung im Unternehmen. Subjektivierung bedeutet, dass Organisationen verstärkt auf die individuellen Fähigkeiten, Motive und Wissensbestände der Mitarbeitenden zugreifen. Obwohl Führungskräfte hierbei eine zentrale Rolle spielen, ist deren Bedeutung bislang kaum erforscht. Die Dissertation schließt diese Lücke, indem sie analysiert, wie Unternehmen subjektivierendes Arbeitshandeln einfordern und fördern und wie Mitarbeitende diesen Anspruch bewältigen. Im Fokus steht die entwicklungsbezogene Dimension der Subjektivierung. Die Untersuchung basiert auf einer qualitativ-explorativen Fallstudie mit zwei Fällen: der betrieblichen Perspektive eines Großkonzerns (Ohm AG) und der Mitarbeitendenperspektive einer IT-Abteilung (Mail AG).

Die Ergebnisse zeigen, dass Führungskräfte nicht nur maßgeblich die Rahmenbedingungen für subjektivierendes Handeln, sondern ebenso reflexive Kompetenzentwicklung schaffen. Während Unternehmen formalisierte Prozesse zur Kompetenzentwicklung implementieren, erfolgt die Entwicklung bei Mitarbeitenden überwiegend erfahrungsbasiert und selbstgesteuert. Die Studie führt den Begriff der „Führungsaufgabe der reflexiven Kompetenzentwicklung“ ein und weist auf deren pädagogische Dimension hin.

Für die Praxis ergeben sich neue Anforderungen an die Führungskräfteentwicklung, die aktuell kaum berücksichtigt werden. Theoretisch erweitert die Arbeit das Verständnis von Führung im Kontext subjektivierter Arbeit und eröffnet Perspektiven für die Integration pädagogischer Ansätze in die Führungskräfteentwicklung und in das Führungshandeln selbst.

ISBN 978-3-98989-097-8
9 783989 890978
www.uni-bamberg.de/ubp/