

Saskia Raatz

Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung

Eine Design-based Research Studie
in der Executive Education



Springer VS

Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung

Saskia Raatz

Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung

Eine Design-based Research
Studie in der Executive Education

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Dieter Euler

 Springer VS

Saskia Raatz
St. Gallen, Schweiz

Dissertation Universität St. Gallen, 2015

ISBN 978-3-658-11979-9 ISBN 978-3-658-11980-5 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-11980-5

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Geleitwort

Die Management Education an Business Schools wird seit vielen Jahren kritisch diskutiert. Eine neue Dimension erfuhr diese Kritik durch die Wirtschafts- und Finanzkrise in 2007/2008 mit der Frage, inwieweit ein Studium an einer Business School mit dazu beiträgt, ein rechtlich und moralisch verwerfliches Handeln der dort ausgebildeten Manager und Führungskräfte zu befördern. Oder konstruktiv gewendet: Welchen Beitrag können Business Schools leisten, in einer erstrebenswerten Ausprägung an der Entwicklung der Persönlichkeit zukünftiger Führungskräfte mitzuwirken? Inwieweit ist ein Studium geeignet, nicht nur das 'Knowing' oder das 'Doing' zu befördern, sondern gleichermaßen das 'Being' im Sinne einer Entwicklung von Einstellungen und Haltungen zu unterstützen?

Diese grundsätzliche Betrachtung führt unmittelbar zu der Anschlussfrage, in welcher Richtung die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden an Business Schools unterstützt werden soll. So besteht weitgehend ein Konsens darin, dass man erwachsenen Lernenden keine moralischen Werte 'verordnen' bzw. 'überstülpen' kann. Andererseits ist evident, dass täglich zahllose Einflüsse auf ein Individuum einströmen, die seine Haltungen und Werte gegenüber unterschiedlichen Einstellungsobjekten mehr oder weniger beeinflussen.

An dieser Stelle setzen die Überlegungen von SASKIA RAATZ an. Mit dem Konzept der 'verantwortungsvollen Führung' wählt sie zunächst einen normativen Bezugspunkt und fokussiert ihre Untersuchung auf die Frage, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, um diese Zielgröße in der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften zu erreichen.

Umberto Eco wählte einmal das eindruckliche Bild, nach dem jede gelungene wissenschaftliche Arbeit einem Zwerg gleiche, der auf die Schulter eines Riesen steige und dessen Größe nochmals leicht erhöhen könne. SASKIA RAATZ ist es gelungen, auf die Schultern zu steigen und dort eine neue Höhe zu erreichen. Für den Leser ist es dabei gleichermaßen interessant, eine verständliche und differenzierte Beschreibung über die Statur des Riesen - d. h. den bestehenden Erkenntnisstand zu dem Thema - zu erhalten und auf dieser Grundlage das Delta an Erkenntniszuwachs einzuordnen. Bei den theoretischen Fundierungen greift sie auf relevante Führungstheorien, sozialpsychologische Befunde und didaktische Modelle zurück, ohne sich in den Untiefen dieser Theoriegebiete zu verlieren. Die Entwicklung von exemplarischen Lernumgebungen für ein Führungskräfteprogramm im Rahmen der Executive Education basiert auf diesen theo-

retischen Fundierungen, schafft aber zudem eine stabile Brücke in die didaktische Umsetzung. Schließlich zeigen die begleitenden Evaluationen und wissenschaftlichen Auswertungen die Potentiale, aber auch die weiteren Verbesserungspotentiale der erprobten Konzepte auf.

Was kann der interessierte Leser von der vorliegenden Untersuchung erwarten?

Zunächst wird das Zielkonstrukt der 'verantwortungsvollen Führung' von einer programmatischen Formel in ein differenziertes Untersuchungskonzept überführt und für die didaktische Umsetzung im Rahmen der Management Education grundgelegt. Als ein für die Umsetzung in der Management Education tragfähiger Ausgangspunkt erwies sich der Ansatz, das Führungshandeln nicht nur auf die Interaktion mit Mitarbeitern zu begrenzen, sondern auf den Aufbau von vertrauensvollen und nachhaltigen Stakeholder-Beziehungen auszurichten, um den Unternehmenserfolg auch langfristig zu sichern. Verantwortungsvolle Führung in einem solchen Verständnis konzentriert sich darauf, individuelle, organisationale und gesellschaftliche Werte auszubalancieren und in diesem Zusammenhang auftretende moralische Dilemma-Situationen zu gestalten. Verantwortungsvolle Führung bedeutet dann ein wertebasiertes Handeln bzw. Entscheiden in moralischen Dilemmata. Aus Sicht der Führungskraft ist dabei unverzichtbar, die eigene Wertbasis zu klären.

Im zweiten Schwerpunkt der Untersuchung werden didaktische Konzepte zur Förderung eines verantwortungsvollen Führungshandelns entwickelt. Ein zentrales Verdienst der Autorin in diesem Bereich kann darin gesehen werden, dass die weitgehend generische sozialpsychologische Literatur zur Einstellungsveränderung für die Entwicklung konkreter Lernumgebungen nutzbar gemacht wurde. Unter teilweise schwierigen, wenngleich realistischen Rahmenbedingungen in dem gewählten Praxisfeld des Executive MBA wurden Prototypen entwickelt, im Zusammenwirken mit den verantwortlichen Dozierenden im Praxisfeld erprobt und mit einem aufwendigen Untersuchungsdesign evaluiert. Im Ergebnis liegen in differenzierter Form didaktische Konzepte und einsatzfähige Materialien (z. B. Fallstudien) vor, die als instruktives Modell für den Transfer in andere Kurse und Module der Management Education verwendet werden können.

Schliesslich stellt die Untersuchung ein Beispiel für eine vorbildliche Umsetzung des noch vergleichsweise jungen Paradigmas der gestaltungsorientierten Forschung ('Design-Based Research') dar. Im Gegensatz zu empirisch-analytischen Forschungskonzepten, in denen die Prozesse der Datenerhebung und -auswertung durch Standards und vielfältige Beispiele vorgespurt sind, bewegen sich Forschende im Rahmen des

'Design-Based Research' häufig noch auf einem unerschlossenen, offenen Terrain. Mit dieser Untersuchung wurde ein differenziertes Beispiel für einen 'Design-Based Research'-Prozess vorgelegt, das prozess- und ergebnisbezogen überzeugt.

Mit dieser Publikation liegt eine Untersuchung vor, die in idealer Weise wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und praktische Handlungsrelevanz miteinander verbindet. Das Buch bietet viele wertvolle Anregungen zum Nach- und Vordenken sowohl für wissenschaftlich als auch praktisch interessierte Akteure im Bildungsmanagement. Es gibt fundierte Hinweise über die Wirklichkeiten, aber auch über die Möglichkeiten in diesem expandierenden Feld.

St. Gallen im September 2015

Dieter Euler

Vorwort

Gäbe es die letzte Minute nicht, so würde niemals etwas fertig. (Mark Twain)

Es gibt sie tatsächlich – die letzte Minute – die Minute, in der das letzte Wort einer Dissertation niedergeschrieben wird, auch wenn man es lange nicht für möglich hält, sein Werk tatsächlich abzuschliessen. Nun blicke ich auf vier Jahre zurück, in denen die grosse Freude und Motivation an meinem Thema, die enge und wertvolle Zusammenarbeit mit Praktikern innerhalb des Projektes und die vielen Glücksmomente bei besonderen Meilensteinen dazu beigetragen haben, dieses Ziel zu erreichen. Gleichermassen erinnere ich mich an emotionale Tiefpunkte, gefühlten Stillstand und Phasen der Frustration, die wohl zu einer Dissertation dazu gehören und deren Überwindung Kraft kostet, rückblickend jedoch auch in besonderem Mass persönlich stärken. Dass die positiven Erlebnisse die Negativen in den Hintergrund rücken lassen, liegt vor allem an den Personen, die mich auf meinem Weg begleitet und unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Dieter Euler, der mich ermutigt hat, mich mit dieser Arbeit auf oftmals nicht vorgespurte Wege zu wagen, der mit seiner besonderen Gabe, die richtigen Fragen zu stellen, anstatt Antworten vorzugeben, herausfordert und gleichzeitig fördert, der immer da war und dennoch den nötigen Freiraum für Kreativität und neue Ideen gibt. Über die Dissertation hinaus konnte ich durch die vielfältige Arbeit am Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen unglaublich viel lernen. Für all die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung, aber auch für das entgegengebrachte Verständnis in intensiven Diss-Phasen möchte ich mich neben Dieter Euler auch bei Prof. Dr. Sabine Seufert und all meinen Kollegen bedanken.

Diese Dissertation ist weiterhin massgeblich durch Prof. Dr. Wolfgang Jenewein, meinen Co-Referenten, geprägt. Als akademischer Direktor des Executive MBA der Universität St. Gallen (EMBA HSG) eröffnete er mir den Zugang zu einem spannenden Praxisfeld, unterstützte mich mit seinem gesamten Team – allen voran Velka Savic, Danielle Ostertag, Gesa Jürgens, Andrea Buchegger und Dr. Markus Seitz – über den gesamten Erprobungszeitraum hinweg und brachte mir uneingeschränktes Vertrauen entgegen. An dieser Stelle möchte ich ausserdem Dr. Florian Rehli, dem ehemaligen Studienleiter des EMBA, ein grosses 'Danke' sagen - danke für die Grundlegung perfekter Rahmenbedingungen, um das Projekt erfolgreich durchzuführen.

Ein Design-based Research Projekt lebt von dem Einbezug der Praktiker, deren Ideen inspirieren und für diese Arbeit unabdingbar waren. Dabei ist insbesondere die überaus konstruktive Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Müller-Stewens und Prof. Dr. Peter Leibfried hervorzuheben, die durch ihre Offenheit und ihre fachkundigen Impulse die Entwicklung der didaktischen Designs für ihre Module entscheidend mitgestaltet haben. Grösster Dank gilt auch all den Teilnehmenden der EMBA-Kohorten 42, 43, 44 und 45, die mich mit ihrem Interesse am Thema darin bestärkt haben, auf dem richtigen Weg zu sein, mir in spannenden Interviews wertvolle Rückmeldungen zu den Unterrichtseinheiten gaben und mir interessante Einblicke in ihre beruflichen Welten als Führungskräfte gewährten.

Auf meine Unterrichtsbeobachterinnen, die mich bei jeder Erprobung begleiteten, mit grosser Aufmerksamkeit das Geschehen im Klassenraum erfassten, mir viel Kraft gaben und mit mir die Konzepte diskutierten, war immer Verlass. Von Herzen 'Danke' an meine Kolleginnen und Freundinnen Marion Lehner, Daniela Schuchmann, Nina Scheffler, Dr. Iona Diesner, Dr. Miriam Baumgärtner, Dr. Anja Gebhardt, Ute Kaulhausen und Nadja Eggmann.

Ohne meine Freunde und meine Familie, die auch in Zeiten sozialer Isolation immer an meiner Seite waren und Verständnis für meine wechselnden Launen aufbrachten, wäre diese Arbeit nicht machbar gewesen.

Besonders danken möchte ich meiner besten Freundin Karla, die mit ihrer unglaublichen Eigenschaft, mich auch in scheinbar ausweglosen Momenten zum Lachen zu bringen und den Blick wieder nach vorne zu richten, unsere wunderbare Freundschaft prägt.

Mein tiefster Dank gilt ausserdem der bedingungslosen und immerwährenden Unterstützung und Liebe meiner Eltern und meiner Schwester Verena – nicht nur in den letzten vier Jahren. Es ist das schönste Geschenk für mich, euch so stolz zu machen.

Für dich, Nick, fällt es mir schwer, die Worte zu finden, die das auszudrücken vermögen, was ich für dich empfinde. Es heisst oft, eine Dissertation ist eine Probe für eine Beziehung. Mir hat sie gezeigt, dass ich mit dir an meiner Seite einen einzigartigen und wundervollen Menschen gefunden habe. Ich liebe dich und freue mich auf alles, was die Zukunft für uns bringt.

Um genau zu sein, ist die letzte Minute erst jetzt da...mit dem Schreiben des Vorworts. Ein schönes Gefühl.

Zürich im Dezember 2014

Saskia Raatz

Inhaltsverzeichnis

I. ÜBERSICHT ZUR PROBLEMSTELLUNG UND ZUM AUFBAU DER ARBEIT	23
1. Problemstellung und Forschungsfragen	23
2. Aufbau der Arbeit	33
II. DESIGN-BASED RESEARCH – INNOVATION FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT UND -PRAXIS	37
1. Der Design-Prozess als Quelle der Erkenntnis	37
2. Charakteristika von Design-based Research	40
2.1. Zur fortwährenden Anwendungsorientierung	40
2.2. Zur iterativen und zirkulären Vorgehensweise bei der Entwicklung von innovativen Problemlösungen	41
2.3. Zur theoriegeleiteten Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses	45
2.4. Zum integrativen Einsatz von Forschungsmethoden	53
2.5. Zur Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis	57
3. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess im Überblick	58
III. EINSTELLUNGSENTWICKLUNG GEGENÜBER VERANTWORTUNGSVOLLER FÜHRUNG – THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	63
1. Theoretische Fundierungen: Komponenten der Einstellungsentwicklung	63
1.1. Einstellungen – eine theoretische Annäherung an das Konstrukt	63
1.1.1. Einstellungen als überdauernde Verhaltensdispositionen oder situativ konstruierte evaluative Urteile	65
1.1.2. Das Modell der dualen Einstellungen.....	68

1.1.3. Die kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponente von Einstellungen	71
1.1.4. Die Struktur von Einstellungen	73
1.1.5. Funktionen von Einstellungen	75
1.1.6. Die interdependente Beziehung zwischen Einstellungsinhalt, -struktur und -funktion	78
1.1.7. Einstellungsstärke als verbindendes Element	79
1.2. Einstellungen als didaktisches Konstrukt	81
1.2.1. Handlungskompetenzen als übergeordneter Bezugsrahmen	81
1.2.2. Die Verbindung sozialpsychologischer und lerntheoretischer Aspekte zu einem kompetenzorientierten Verständnis von Einstellungen	83
1.2.3. Erste Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	87
1.3. Einstellungen und deren Einfluss auf Informationsverarbeitung und Verhalten	91
1.3.1. Einstellungen und deren Einfluss auf Informationsverarbeitung	91
1.3.2. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	93
1.3.3. Einstellungen und deren Einfluss auf Verhalten	94
1.3.4. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	99
1.4. Kognitive Einflüsse auf Einstellungsänderung und -entwicklung	102
1.4.1. Einstellungsänderung durch geringen kognitiven Aufwand	104
1.4.2. Einstellungsänderung durch höheren kognitiven Aufwand	105
1.4.3. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	109
1.4.4. Zwei Prozess-Modelle der Persuasion – das Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (ELM) und das heuristisch-systematische Modell (HSM)	111
1.4.5. Das ELM und HSM und deren Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	118
1.5. Einstellungsänderung durch Verhalten	120
1.5.1. Einstellungsänderung durch kognitive Dissonanz	121
1.5.2. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen	123
1.6. Zusammenführung der Implikationen – theoriegeleitete (vorläufige) Design-Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	125

2.	Theoretische Fundierungen: Verantwortungsvolle Führung	133
2.1.	Eine Annäherung an das Zielkonstrukt 'Verantwortungsvolle Führung'	133
2.1.1.	Normative Ansätze verantwortungsvoller Führung	134
2.1.2.	Empirisch-deskriptive Ansätze verantwortungsvoller Führung.....	138
2.1.3.	Verantwortungsvolle und ethische Führung – Ein Vergleich	140
2.2.	Entwicklung eines generischen Modells 'Verantwortungsvolle Führung'	144
2.2.1.	Verantwortungsvolle Führung als relationales Phänomen	145
2.2.2.	Verantwortungsvolle Führung als wertebasiertes Handeln innerhalb des sozialen Systems	147
2.2.3.	Zusammenführung in einem generischen Modell 'Verantwortungsvolle Führung'	155
IV.	EXEMPLARISCHE UMSETZUNG IM PRAXISFELD: EINSTELLUNGSENTWICKLUNG GEGENÜBER VERANTWORTUNGSVOLLER FÜHRUNG IM EXECUTIVE MBA DER UNIVERSITÄT ST. GALLEN	157
1.	Kontextanalyse – Der Executive MBA der Universität St. Gallen	157
1.1.	Anbahnung des Kooperationsverhältnisses mit dem Praxispartner sowie Klärung der Kooperationsgrundlagen	157
1.1.1.	Klärung der Kooperationsgrundlagen auf Zielebene	157
1.1.2.	Auswahl der Design-Cases und gemeinsame Verständigung auf ein Forschungsdesign	159
1.2.	Organisationale und soziale Rahmenbedingungen.....	163
1.3.	Individuelle Lernvoraussetzungen der Zielgruppe	165
2.	Herausforderungen verantwortungsvollen Handelns aus der Perspektive der Zielgruppe – empirische Analyse und Konkretisierung des Situationstyps	167
2.1.	Das Interview als Methode der Datenerhebung	167
2.1.1.	Zur Datenanalyse: Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012)	170

2.1.2. Verantwortungsvolle Führung als komplexes Phänomen – Herausforderungen aus Sicht der Zielgruppe: Analyse und Interpretation	175
2.2. Die Konstruktion eines kontextsensitiven Situationstyps 'Verantwortungsvolle Führung in beruflichen Situationen'	197
2.3. Wertausrichtung in der didaktischen Interaktion	201
3. Evaluationsstrategie	202
3.1. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Alpha-Testing	203
3.2. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Beta-Testing.....	203
3.2.1. (Video-gestützte) Unterrichtsbeobachtungen.....	204
3.2.2. Interviews und Fokusgruppen	206
3.3. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Gamma-Testing	208
3.4. Überblick zu den eingesetzten Evaluationsmethoden	210
3.5. Auswertungsstrategie und Dokumentation der Ergebnisse.....	211
3.5.1. Zur Analyse der Daten.....	211
3.5.2. Zur Darstellung und Dokumentation der Ergebnisse	212
4. Der iterative Prozess aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs	217
4.1. Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 1	217
4.1.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung: Klärung der Kooperationsgrundlagen.....	217
4.1.2. Modulspezifische Kontextbedingungen	220
4.1.3. Angestrebte Lernziele.....	222
4.1.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	223
4.1.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	230
4.1.6. Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung	241

4.2.	Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 1	248
4.2.1.	Zum Prozess der Design-Entwicklung: Klärung der Kooperationsgrundlagen.....	248
4.2.2.	Modulspezifische Kontextbedingungen	250
4.2.3.	Angestrebte Lernziele.....	251
4.2.4.	Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	252
4.2.5.	Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	259
4.2.6.	Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management ' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung.....	267
4.3.	Zwischenfazit.....	274
4.4.	Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 2	276
4.4.1.	Zum Prozess der Design-Entwicklung	276
4.4.2.	Modulspezifische Kontextbedingungen	277
4.4.3.	Angestrebte Lernziele.....	278
4.4.4.	Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	279
4.4.5.	Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	287
4.4.6.	Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung	301
4.5.	Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 3	309
4.5.1.	Zum Prozess der Design-Entwicklung	309
4.5.2.	Modulspezifische Kontextbedingungen	309
4.5.3.	Angestrebte Lernziele.....	310
4.5.4.	Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	311
4.5.5.	Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	312
4.5.6.	Prototyp 3 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung	324
4.6.	Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 2.....	331
4.6.1.	Zum Prozess der Design-Entwicklung	331

4.6.2. Modulspezifische Kontextbedingungen	332
4.6.3. Angestrebte Lernziele.....	333
4.6.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	334
4.6.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	345
4.6.6. Prototyp 2 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung.....	354
4.7. Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 3.....	360
4.7.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung	360
4.7.2. Modulspezifische Kontextbedingungen	360
4.7.3. Angestrebte Lernziele.....	361
4.7.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse.....	361
4.7.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse	363
4.7.6. Prototyp 3 im Modul 'Strategisches Management ' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung.....	373
V. FALL- UND MODULÜBERGREIFENDE ANALYSE UND ABLEITUNG VON KONTEXTSENSITIVEN GESTALTUNGSPRINZIPIEN.....	379
1. Analyse der Kontextfaktoren	379
1.1. Der Einfluss organisationaler und sozialer Rahmenbedingungen auf die Gestaltung der didaktischen Designs.....	379
1.2. Lernvoraussetzungen in Bezug auf die Kompetenzenanforderungen verantwortungsvoller Führung	391
2. Analyse der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung	397
2.1. Gestaltungsprinzipien als Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten.....	397
2.2. Gestaltungsprinzipien als Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Prozesszusammenhängen	417

3.	Analyse des Design-Entwicklungsprozesses	421
VI.	RESÜMEE UND AUSBLICK	423
1.	Reflexion der Forschungsergebnisse hinsichtlich ihres Beitrags für Bildungswissenschaft und -praxis	423
2.	Forschungsd desiderata	430
	LITERATURVERZEICHNIS	435
	ANHANG	449

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Arbeit	35
Abbildung 2: Generisches Modell zur Durchführung von Design Research	42
Abbildung 3: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen gestaltungsbasierter Forschung	44
Abbildung 4: Verankerung von Design-Annahmen in Design- Merkmalen, unmittelbar beobachtbaren Lehr-Lernhandlungen sowie angestrebten Lernzielen	48
Abbildung 5: Bezugsrahmen für die Entwicklung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien im Rahmen von Design-based Research	53
Abbildung 6: Unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte abhängig vom Entwicklungsstadium eines Designs	56
Abbildung 7: Das Multikomponenten-Modell	71
Abbildung 8: Eindimensionale Einstellungsstruktur	74
Abbildung 9: Zweidimensionale Einstellungsstruktur	74
Abbildung 10: Einstellungsstärke im Zusammenhang mit Einstellungsinhalt, -struktur und -funktion	79
Abbildung 11: Indikatoren sowie Konsequenzen der Einstellungsstärke	80
Abbildung 12: Kompetenzmatrix mit Kompetenzbereichen und Handlungsdimensionen	83
Abbildung 13: Erweiterung der Kompetenzmatrix durch die Differenzierung der Einstellungsdimension	88
Abbildung 14: Die Theorie des geplanten Verhaltens	98
Abbildung 15: Yale-Ansatz der Einstellungsänderung	103
Abbildung 16: Spannungsfeld konkurrierender Werte im Wertequadrat	154
Abbildung 17: Vorläufiges generisches Modell verantwortungsvoller Führung	155
Abbildung 18: Erprobung in den Modulen im zeitlichen Verlauf	160

Abbildung 19: Übersicht zur Einzelfallbezogenen sowie fallübergreifenden Analyse.....	161
Abbildung 20: Programmstruktur des Executive MBA HSG	164
Abbildung 21: Struktur der Teilnehmenden im EMBA HSG	166
Abbildung 22: Interviewstudie 'Verantwortungsvolle Führung': Struktur der Befragten und Hauptthemen des Leitfadens	169
Abbildung 23: Auswertungsformen.....	172
Abbildung 24: Qualitätskriterien quantitativer und qualitativer Forschung.....	175
Abbildung 25: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Zusammenhänge.....	177
Abbildung 26: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Häufigkeiten	177
Abbildung 27: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Gründe / Rationalisierungen.....	196
Abbildung 28: Wertausrichtung für verantwortungsvolle Führung	201

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Der Forschungs- und Entwicklungsprozess im Überblick	61
Tabelle 2:	Kernannahmen des Heuristic-Systematic Modells.....	112
Tabelle 3:	Kernannahmen des Elaboration Likelihood Modells	113
Tabelle 4:	Theoriegeleitete (vorläufige) Design-Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	132
Tabelle 5:	Situationstyp 'Verantwortungsvolle Führung in beruflichen Situationen'	200
Tabelle 6:	Überblick zu den eingesetzten Evaluationsmethoden	210
Tabelle 7:	Verlaufsplanung für den Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'.....	227
Tabelle 8:	Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick	247
Tabelle 9:	Verlaufsplanung für den Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management'	258
Tabelle 10:	Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management ' im Überblick	273
Tabelle 11:	Verlaufsplanung für den Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'.....	286
Tabelle 12:	Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick	308
Tabelle 13:	Prototyp 3 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick	330
Tabelle 14:	Verlaufsplanung für Prototyp 2 im Modul Strategisches Management	344
Tabelle 15:	Prototyp 2 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick	359
Tabelle 16:	Prototyp 3 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick	378

I. Problemstellung und Aufbau der Arbeit

1. Problemstellung und Forschungsfragen

"Die größte Finanzkrise seit dem zweiten Weltkrieg ist ein Ergebnis von Gier, Inkompetenz und Ignoranz." – so das vernichtende Urteil einer Untersuchungskommission der US-Regierung. "Es habe eindeutige Warnzeichen gegeben – ein systematischer Zusammenbruch von Verantwortungsbewusstsein und Ethik verantwortlicher Manager, Banker, Politiker und Finanzaufseher seien die ausschlaggebenden Faktoren für die Krise gewesen".¹

Zahlreiche Faktoren - sicherlich nicht nur das angebliche Missmanagement wichtiger Entscheidungsträger - haben zur Banken- und Finanzkrise im Frühjahr 2007 geführt, die mit der US-Immobilienkrise begann und sich Ende 2008 auch mit erheblichen Verlusten und Insolvenzen in der Realwirtschaft äusserte. Dennoch wurden in den Diskussionen über die Gründe der Krise immer wieder verstärkt Vorwürfe laut, die sich auf mangelnden Weitblick, fehlendes Nachhaltigkeitsdenken und kurzsichtiges Handeln der verantwortlichen Manager bezogen. Diese Vorwürfe mündeten in der Konsequenz in kritischen Fragen bezüglich der Qualität und des Wertes der Managementausbildung. Inwieweit erlangen angehende und erfahrene Führungskräfte im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung die Kompetenzen, die in einer Welt, welche durch rasante Globalisierung, zunehmenden Konkurrenz- und Innovationsdruck, ständigen Wandel, neue Technologien, wachsenden Egoismus und dem Streben nach Erfolg, Geld und Macht geprägt ist, notwendig sind?

Nun könnte der Eindruck entstehen, Business und Executive Education einer kritischen Perspektive zu unterwerfen, wäre etwas gänzlich Neues und erst im Zuge der Wirtschaftskrise aufgekommen. Dass dem nicht so ist, zeigt eine Reihe von Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten. Die Entstehung universitärer Business Schools Anfang des 20. Jahrhunderts war beispielsweise ein Resultat kritischer Stimmen bezüglich der Notwendigkeit, Management zu professionalisieren (Cruikshank, 1987; Khurana, 2007). Die Einrichtung der 'AACSB' (The Association to Advance Collegiate School of Business) im Jahr 1961, die heute eine der weltweit bedeutendsten Akkreditierungen für Business- und Accounting-Programme darstellt, kann gleichermaßen

¹ 'Gier und Inkompetenz schufen die Finanzkrise' - Artikel im Handelsblatt vom 27. Januar 2011 (vgl. <http://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/nachrichten/gier-und-inkompetenz-schufen-die-finanzkrise-/3780456.html>; aufgerufen am 04.11.2011)

sen als Versuch angesehen werden, den wachsenden Bedenken in Bezug auf die Managementausbildung durch die Einführung einheitlich definierter Qualitätsstandards zu begegnen (Khurana, 2007). Letztlich wurden in den letzten Jahrzehnten in regelmässigen Abständen laute Diskussionen über die Herausforderungen der Management Education geführt, die dann jedoch meist wieder leiser wurden und schliesslich im Sand versickerten. Was nun tatsächlich neu ist, sind die immer intensiver werdenden und vor allem andauernden Debatten über die Relevanz und Effektivität der Management Education. Diese werden durch die Entstehung eines systematischen wissenschaftlichen Diskurses begleitet, der sich insbesondere mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit im Rahmen der Managementausbildung nützliche und praxisrelevante Inhalte gelehrt und gelernt werden, die zu einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung beitragen, die neben Wissen ('Knowing') ebenso Fertigkeiten ('Doing') und insbesondere Einstellungen ('Being') berücksichtigt (Datar, Garvin & Cullen, 2010; Latham, Latham & Whyte, 2004; Mintzberg, 2004; Mintzberg & Gosling, 2002; Navarro, 2008; Roglio & Light, 2009).

So diskutierte Leavitt (1989) bereits vor über einem Jahrzehnt die fehlende Praxisrelevanz von MBA-Programmen, die auf die einseitige Vermittlung analytischer Fähigkeiten ohne konkrete Handlungsbezüge zurückzuführen ist:

"Among the right things that we already teach quite well, and probably overteach, is analytic methods. (...) We also do a pretty good job of teaching, descriptively, about business - about banking systems, financial markets, and organizational structures. (...) and though we occasionally try, we don't teach them much about that most vital characteristic of semi-profession of management, action" (Leavitt, 1989, S. 39).

Dieser Vorwurf findet sich gleichermassen in den derzeitigen wissenschaftlichen Diskussionen wieder. So sind viele Business Schools mit der Kritik konfrontiert, ihre Absolventen seien spezialisierte, individualisierte, in Theorien, Konzepten und Modellen denkende Analytiker, die das, was Management bedeutet, nicht gelernt haben (Mintzberg, 2004; Mintzberg & Gosling, 2002). Auch wenn in der Praxis oft institutionelle, organisationale, kulturelle oder individuelle Barrieren einer umfassenden Reform der Programme im Wege stehen, sind sich die wissenschaftlichen Debatten einig, dass die vorherrschende einseitige Vermittlung von Experten- und Spezialwissen eine umfassende und vor allem ausgewogene Kompetenzentwicklung verdrängt sowie nicht annähernd den Anforderungen gerecht wird, mit denen Führungskräfte in ihrem beruflichen Alltag konfrontiert sind.

"Without 'doing' skills, knowledge is of little value. Without 'being' skills, it is often hard to act ethically or professionally" (Datar et al., 2010, S. 7).

In Bezug auf den Vorwurf mangelnder Praxisrelevanz und der ungenügenden Vermittlung von Fertigkeiten bieten erprobte lerntheoretische Ansätze wie das erfahrungs- oder problembasierte Lernen Potentiale für eine transferorientierte Gestaltung von Lernumgebungen im Rahmen der Managementaus- und -weiterbildung. So ist hier beispielsweise das von Henry Mintzberg entwickelte IMPM-Programm (International Masters Program in Practicing Management) als innovativer Ansatz zu nennen. Dieser zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass nicht betriebswirtschaftliche Funktionen wie Marketing, finanzielle Rechnungslegung oder strategisches Management das Curriculum bestimmen, sondern 'Five Mindsets', welche die individuellen, kollaborativen, analytischen, internationalen und praxisbezogenen Anforderungen unternehmerischen Handelns abbilden, den Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens darstellen. Zum anderen stehen die Erfahrungen der Teilnehmenden im Zentrum des Lerngeschehens, die durch die Initiierung reflexiver Prozesse ihre Verknüpfung zu theoretischen Ideen finden (Mintzberg & Gosling, 2002).

In Bezug auf das 'Being', das die Persönlichkeitsentwicklung von angehenden und erfahrenen Führungskräften betrifft, bleiben hingegen deutlich mehr Fragen offen. Ein wesentlicher Diskussionsstrang im Bereich der Management Education rückt die vermeintlich fehlende Werteorientierung in der Management Education in den Vordergrund (Bennis & O'Toole, 2005; Chia, 2005; Gentile, 2010; Ghoshal, 2005; Grey, 2002; Grey & French, 1996; Mintzberg, 2004; Mitroff, 2004; Pfeffer & Fong, 2002). So wirft Grey (2002) Business Schools vor, einen unternehmerischen Habitus zu fördern, der durch kapitalistisch geprägte und einseitige Denkweisen und Praktiken gekennzeichnet sei. Ghoshal (2005) und Mitroff (2004) kritisieren weiterhin, dass traditionellen Management-Theorien oftmals problematische Menschenbilder zugrunde liegen, die jedoch im Rahmen der Managementausbildung in den seltensten Fällen hinterfragt werden.

"Combine agency theory with transaction costs economics, add in standard versions of game theory and negotiation analysis, and the picture of the manager that emerges is one that is now very familiar in practice: the ruthlessly hard-driving, strictly top-down, command-and-control focused, shareholder-value-obsessed, win-at-any-cost business leader (...)" (Ghoshal, 2005, S. 85).

Mintzberg (2004) geht sogar so weit zu sagen, dass herkömmliche MBA-Programme zu einer Korrumpierung des Bildungsprozesses, der Managementpraxis, gestandener Unternehmen und gesellschaftlicher Institutionen führen. Ghoshal (2005, S. 75) ist in seiner Kritik ähnlich hart und führt an:

"Business schools do not need to do a great deal more to prevent future En-rons; they need only to stop doing a lot they currently do".

Das Aspen Institute hat im Jahr 2008 zum dritten Mal eine Studie an 15 führenden Business Schools über die Veränderung von Einstellungen gegenüber der Beziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft von MBA-Studierenden während ihres Studiums durchgeführt. So verbesserten sich die Ergebnisse im Allgemeinen hinsichtlich des Interesses für gesellschaftliche Themen im Vergleich zur vorherigen Studie – die Ergebnisse sind dennoch ernüchternd. Während die Maximierung des Shareholder Values von fast 70 Prozent der Studierenden als die wichtigste Verantwortlichkeit von Unternehmen eingeschätzt wird, ist z.B. der Aspekt 'creating value for the communities in which they operate' mit weniger als 25 Prozent auf den hinteren Plätzen. Zudem scheint es den Business Schools nicht gelungen zu sein, die Einstellungen der Studierenden gegenüber sozial und ökologisch verantwortungsvollem Handeln dahingehend zu fördern, dass sie diese Aspekte gleichermaßen bedeutend für die Steigerung des Unternehmenserfolges ansehen. Ein weiterer interessanter Befund betrifft die Tatsache, dass zwar mehr Studierende glauben, dass Wertekonflikte eine wesentliche Herausforderung im unternehmerischen Alltag darstellen, die Zuversicht der Studierenden, dass das Studium sie gut auf den kompetenten Umgang mit Wertekonflikten vorbereite, sinkt jedoch im Verlauf des Studiums.² Die zentralen Ergebnisse der Studie zeigen eindrücklich, dass Business Education einen (nicht unbedingt positiven) Einfluss auf die Veränderung von Einstellungen haben kann - entgegen vielfach geäußelter Bedenken, ob es überhaupt möglich sei, bereits entwickelte Werte und Einstellungen im Rahmen von Lehr-Lernprozessen zu verändern. Goia (2002, S.142) bringt diese Thematik markant auf den Punkt:

"Many of us seem to hold the assumption that we have little effect on our students' ethics - that their ethics are essentially incorrigible by the time they show up on our doorsteps in MBA programs. Why on earth would we assume that, when we assume that we can influence so many other educa-

² Das Executive Summary der Studie des Aspen Institutes ist online verfügbar unter <http://www.aspenbe.org/documents/ExecutiveSummaryMBAStudentAttitudesReport2008.pdf> (aufgerufen am 2.Juni 2012)

tional values and orientations? Why on earth would we assume that, when we also assume that so many professional people have accepted 'life-long learning' as a credo? If we really believe in life-long learning, we should act as if we can change attitudes toward ethical and responsible behavior in positions of organizational leadership."

In der Lehr-Lernforschung gibt es jedoch bislang kaum Forschung im Hinblick auf die Förderung von Einstellungen. In Bezug auf die Entwicklung von Werten sind hingegen weitaus mehr Ansätze vorzufinden. Als ein bedeutender Vertreter ist an dieser Stelle beispielsweise Lawrence Kohlberg (1975, 1996) mit der Stufentheorie moralischen Verhaltens zu nennen, der die Diskussion von moralischen Dilemmata zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt. Weiterhin sind so genannte 'Value Clarification'-Ansätze (z.B. Raths, Harmin & Simon, 1972) entstanden, welche die Klärung von Werten fokussieren, die Lehrperson jedoch keinerlei normative Position einbringt – in seiner Extremform ein 'wertneutraler' Ansatz (Kidder, 1995, S. 40). Zudem stösst man auf die affektive Lernzieltaxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1964), die – ähnlich der Stufentheorie von Kohlberg – Lernziele hinsichtlich ihres Grads der Internalisierung von Werten auf dem Weg zu der Entwicklung einer Persönlichkeit differenziert. Diese besitzt jedoch im Gegensatz zu der Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich keinen vergleichbaren Bewährungs- und Verbreitungsgrad (Euler & Hahn, 2004, S. 136). Betrachtet man jedoch die Frage, wie spezifische Einstellungen, durch die sich Werte in konkretem Denken und Verhalten situationsabhängig manifestieren, gefördert werden können, fehlt es bislang weitgehend an konzeptionellen Ausarbeitungen, empirischen Untersuchungen sowie praktischen Hinweisen, wie die Förderung von Einstellungen grundsätzlich gestaltet werden kann und – bezogen auf den hier thematisierten Kontext - im Rahmen der Management und Executive Education sinnvoll integriert werden kann. Mit dieser Dissertation wird an diesem Forschungsbedarf angesetzt, indem folgende Leitfrage in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt wird:

Wie können Lernumgebungen gestaltet werden, welche die Förderung von Einstellungen im Kontext der Executive Education anstreben?

Ausgehend von dieser Leitfrage adressiert die Forschungsarbeit zunächst drei Fragekomplexe:

1. Wie können Einstellungen als didaktisches Konstrukt präzisiert werden?
2. Welche Prinzipien können die lehrmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen anleiten?

3. Wie können diese Prinzipien in konkreten didaktischen Designs für den Kontext der Executive Education umgesetzt werden?

Die drei Fragestellungen münden weiterhin in konkreten Forschungszielen.

Bezogen auf den ersten Fragekomplex bedeutet dies, das Einstellungskonstrukt, welches auf eine lange und umfangreiche Forschungstradition in der Sozialpsychologie blickt, auf den pädagogischen Kontext zu transferieren. Es geht darum, ein theoretisch fundiertes Verständnis von Einstellungen aus didaktischer Perspektive zu entwickeln, das mit dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Kompetenzverständnis zu vereinbaren ist, die Förderbarkeit und das Lernen von Einstellungen zulässt, sowie Einstellungen als wesentliche Zieldimension didaktischen Handelns ausweist.

Die Bearbeitung des zweiten Fragekomplexes erfordert die Auseinandersetzung mit Ansätzen der sozialpsychologischen Forschung, die sich mit den Einflüssen von Einstellungen auf Verhalten sowie kognitiven und verhaltensbasierten Einflüssen auf Einstellungsveränderung beschäftigen und hinsichtlich möglicher Ansatzpunkte und Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen im didaktischen Zusammenhang analysiert werden. Die Implikationen münden schliesslich in theoriegeleiteten, vorläufigen Design- bzw. Gestaltungsannahmen zur Förderung von Einstellungen, die im Zuge der praktischen Erprobung im Praxisfeld hinsichtlich ihres Bewährungsgrads geprüft, konkretisiert und weiterentwickelt werden.

Der dritte Fragekomplex umfasst die praktische Umsetzung von exemplarischen didaktischen Designs im Kontext der Executive Education, die auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten theoretischen Zusammenhänge entwickelt werden. Der Anspruch, unscharfe und offene pädagogisch-didaktische Herausforderungen als Ausgangspunkt für die Exploration und Gestaltung innovativer Lösungen für die Bildungspraxis bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu verstehen, ist wesentlich im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsparadigmas 'Design-based Research (DBR)'. Dieser ist gekennzeichnet durch "(...) the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (...) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing it" (Plomp, 2010, S. 13). In Abgrenzung zu quantitativen, wirkungsorientierten Forschungsansätzen geht es somit nicht um die Untersuchung bestehender Wirklichkeiten, sondern vielmehr um die Erforschung neuer Möglichkeiten (Euler, 2014b, S.16). In der vorliegenden Arbeit werden innovative Problemlösungen für zwei thematisch konträre Kurse des Executive MBA der Universität St. Gallen entwickelt und im Pra-

xisfeld erprobt. Dabei wird – anknüpfend an die skizzierte öffentliche und wissenschaftliche Debatte über eine vermeintlich fehlende Werteorientierung in der Management und Executive Education – die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung als Zieldimension didaktischen Handelns ausgewiesen. Im Zusammenhang damit wurde ein weiterer Forschungsbedarf deutlich. So befindet sich die Literatur im Bereich Leadership zu dem Konzept der verantwortungsvollen Führung noch in ihrer Entwicklung. Es existieren zwar insbesondere normative Ansätze zu verantwortungsvoller Führung, ein einheitlicher und vor allem empirisch erprobter theoretischer Bezugsrahmen für dieses Konstrukt steht jedoch noch aus. Diese Arbeit greift diese Forschungslücke auf, indem ein theoriebasiertes Verständnis verantwortungsvoller Führung entwickelt wird, das im weiteren Forschungsprozess empirisch überprüft und ausdifferenziert wird und letztlich in der Formulierung von Kompetenzanforderungen mündet, welche im Rahmen der Entwicklung und Erprobung der didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Praxisfeld adressiert werden.

Ausgehend davon lassen sich folgende Forschungsfragen ergänzen:

4. Welche Merkmale konstituieren das Konzept der verantwortungsvollen Führung?
5. Welche Kompetenzanforderungen sind in den didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Praxisfeld zu adressieren?

In wiederholten Zyklen aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs in der Realsituation sowie unter kontinuierlichem Einbezug der Praktiker erfolgt eine schrittweise Optimierung der Unterrichtseinheiten mit der Zielsetzung, möglichst stabile und robuste Designs für die beiden Kurse des Executive MBA zu konzipieren, die sich stimmig in vorhandene Programm- und Modulstrukturen integrieren lassen. Zudem werden über den Erprobungszyklus hinweg die theoriegeleiteten Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung, die den entwickelten Designs grundgelegt werden, systematisch und sukzessive weiter ausdifferenziert. Als Ergebnis werden kontextsensitive Gestaltungsprinzipien und Theorien angestrebt, die eine mittlere Anwendungsreichweite besitzen und auf ähnliche Praxiskontexte übertragen werden können. Diese können als Handlungsempfehlungen die lehr-lernmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung anleiten und lassen darüber hinaus interessante Erkenntnisse im Hinblick auf die Herausforde-

rungen der sinnvollen Integration der Designs in bestehende Programmstrukturen, einer optimalen inhaltlichen Einbettung sowie der intensiven Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Dozierenden erwarten.

Das Potential von DBR liegt in der kontinuierlichen Verknüpfung unterrichtspraktischer sowie wissenschaftlicher Zielsetzungen über den gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozess hinweg. Da sich der Forschungsansatz noch in seiner Schärfung und Entwicklung befindet, orientiert sich das Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit an den Leitgedanken des Paradigmas, die jedoch an vielen Stellen offene Fragen im Hinblick auf deren konkrete Ausgestaltung und Umsetzung im Forschungsprozess eröffnen. Diese Herausforderungen im Rahmen der forschungsmethodologischen Umsetzung von DBR werden in der vorliegenden Arbeit klar ausgewiesen, wobei mögliche Wege aufgezeigt werden, mit diesen umzugehen.

Die forschungsleitenden Fragestellungen (und damit einhergehenden angestrebten Forschungsergebnisse) sind nachfolgend präzisiert sowie im Überblick dargestellt.

<p><u>Übergeordnete Leitfrage:</u> Wie können Lernumgebungen gestaltet werden, welche die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Kontext der Executive Education anstreben?</p>	
<p>Forschungsfragen</p>	<p>Angestrebte Forschungsergebnisse</p>
<p><i>Teil 1:</i> <i>Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens</i></p>	
<p>a. Wie können Einstellungen als didaktisches Konstrukt präzisiert werden?</p>	<p>→ Theoretisches Verständnis von Einstellungen als didaktisches Konstrukt</p>
<p>b. Welche Prinzipien können die lehrmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen anleiten?</p>	<p>→ Implikationen aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen in Form von theoretisierten Design-Annahmen</p>
<p>c. Welche Merkmale konstituieren das Konzept der verantwortungsvollen Führung?</p>	<p>→ Theoretischer Bezugsrahmen zum Konzept 'Verantwortungsvolle Führung'</p>
<p>d. Welche Kompetenzanforderungen sind in den didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung anzustreben?</p>	<p>→ Kontextsensitiver Situationstyp 'Verantwortungsvolle Führung im beruflichen Kontext' und damit einhergehende Kompetenzanforderungen</p>

<u>Übergeordnete Leitfrage:</u>	
Wie können Lernumgebungen gestaltet werden, welche die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Kontext der Executive Education anstreben?	
Forschungsfragen	Angestrebte Forschungsergebnisse
<i>Teil 2:</i>	
<i>Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung exemplarischer didaktischer Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung in verschiedenen Modulen des Executive MBA der Universität St. Gallen</i>	
e. Wie können ausgewählte Lernziele unter Berücksichtigung der theoretisierten Design- bzw. Gestaltungsannahmen zur Förderung von Einstellungen sowie des spezifischen Kontextes in exemplarischen didaktischen Designs umgesetzt werden?	<p>→ Theoretischer Output: Entwicklung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung mit mittlerer Anwendungsbreite</p> <p>→ Praktischer Output: Entwicklung von stabilen didaktischen Designs für verschiedene Module des Executive MBA der Universität St. Gallen durch einen iterativen Prozess aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung</p>
f. Wie können die Leitgedanken des Forschungs- und Entwicklungsparadigmas 'Design-based Research' im Rahmen des Forschungsvorhabens konkret umgesetzt werden?	<p>→ Exemplarisches und transparent ausgewiesenes Vorgehen entlang der DBR-kennzeichnenden Forschungs- und Entwicklungsphasen</p>

2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus insgesamt sechs Teilen.

Im vorherigen Einleitungsteil wurden die theorie- und praxisrelevante Fragestellung sowie das Erkenntnisinteresse dargelegt.

In Teil II folgt eine Einführung in das Forschungs- und Entwicklungsparadigma 'Design-based Research' (DBR). Im Zuge dessen werden die verbindenden Merkmale verschiedener gestaltungsorientierter Ansätze herausgearbeitet, um zum einen die wesentlichen Charakteristika und damit einhergehende Potentiale sowie Herausforderungen von DBR zu identifizieren. Zum anderen werden die Phasen des DBR kennzeichnenden Forschungs- und Entwicklungsprozesses und deren konkrete Ausgestaltung definiert, die leitend für die wissenschaftlichen und praktischen Aktivitäten im Rahmen dieser Arbeit sind.

Teil III dieser Arbeit widmet sich der Entwicklung des theoretischen Bezugsrahmens zur 'Einstellungsentwicklung gegenüber verantwortungsvoller Führung', indem der relevante Forschungsstand aufgearbeitet wird. Dabei werden drei Zielsetzungen verfolgt:

- (1) *Entwicklung des theoretischen Verständnisses von Einstellungen als didaktisches Konstrukt.* Im Zuge dessen werden sozialpsychologische Zugänge zum Konstrukt der Einstellungen beleuchtet, um anschliessend durch deren Vergleich sowie die Verknüpfung mit lerntheoretischen Ansatzpunkten ein Verständnis von Einstellungen als didaktisches Konstrukt zu entwickeln.
- (2) *Implikationen aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen in Form von theoriegeleiteten Design- bzw. Gestaltungsannahmen.* Diese Zielsetzung setzt ebenso an der sozialpsychologischen Einstellungsforschung an. Dabei werden die Relation zwischen Einstellungen und Verhalten sowie verschiedene relevante Theorien zur Einstellungsveränderung unter dem Aspekt möglicher Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen betrachtet. Diese münden letztlich in theoriegeleiteten Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen im pädagogisch-didaktischen Kontext.
- (3) *Theoretischer Bezugsrahmen zum Konzept 'Verantwortungsvolle Führung'.* An dieser Stelle verlässt die Arbeit die sozialpsychologische Einstellungsforschung und widmet sich dem Konzept der verantwortungsvollen Führung. Auf der Basis theoretischer Überlegungen durch die Analyse von wesentlichen Ansätzen zu ver-

antwortungsvoller, nachhaltiger sowie ethischer Führung erfolgt die Entwicklung eines vorläufigen, generischen Modells verantwortungsvoller Führung. Dieses wird im weiteren Verlauf der Arbeit präzisiert und ausdifferenziert, um die Kompetenzanforderungen im Zuge verantwortungsvoller Führung ableiten zu können, die in den exemplarisch entwickelten didaktischen Designs im Praxisfeld adressiert werden.

Der iterative Prozess aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs für zwei thematisch konträre Module im Praxisfeld, dem Executive MBA der Universität St. Gallen, ist Gegenstand von Teil IV dieser Arbeit. Einleitend erfolgt zunächst eine Analyse des Anwendungskontextes, die organisationale und soziale Rahmenbedingungen klärt sowie erste Annahmen bezüglich der Lernvoraussetzungen der Zielgruppe formuliert. An dieser Stelle erfolgt zudem die Ausdifferenzierung des generischen Modells verantwortungsvoller Führung im Rahmen einer Interviewstudie. Unter Berücksichtigung der theoretischen Überlegungen zum Konzept der verantwortungsvollen Führung sowie der empirischen Erkenntnisse wird schliesslich ein Situationstyp konstruiert, der den Praxisausschnitt charakterisiert, auf den die Lernenden in den konzipierten Unterrichtseinheiten vorbereitet werden sollen. Im Zuge vertiefender Einzelfallanalysen werden die entwickelten Unterrichtskonzepte im Hinblick auf deren modulspezifische Rahmenbedingungen, deren zugrundeliegende Lernziele sowie deren konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse erläutert, während anschliessend die Umsetzungserfahrungen und -erkenntnisse aus dem Erprobungszyklus sukzessive analysiert, interpretiert und diskutiert werden. Im Vordergrund stehen dabei die Ableitung konkreter Verbesserungspotentiale für die didaktischen Designs sowie die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung.

Teil V umfasst die fall- und modulübergreifende Analyse. Als Ergebnis werden kontextsensitive Theorien und Gestaltungsprinzipien abgeleitet, die über den spezifischen Anwendungskontext hinaus eine mittlere Reichweite besitzen.

In Teil VI erfolgt ein abschliessendes Resümee, in dem die Forschungsergebnisse und deren Beitrag reflektiert werden. Die Arbeit mündet letztlich in offenen Fragen für künftige Forschungsaktivitäten.

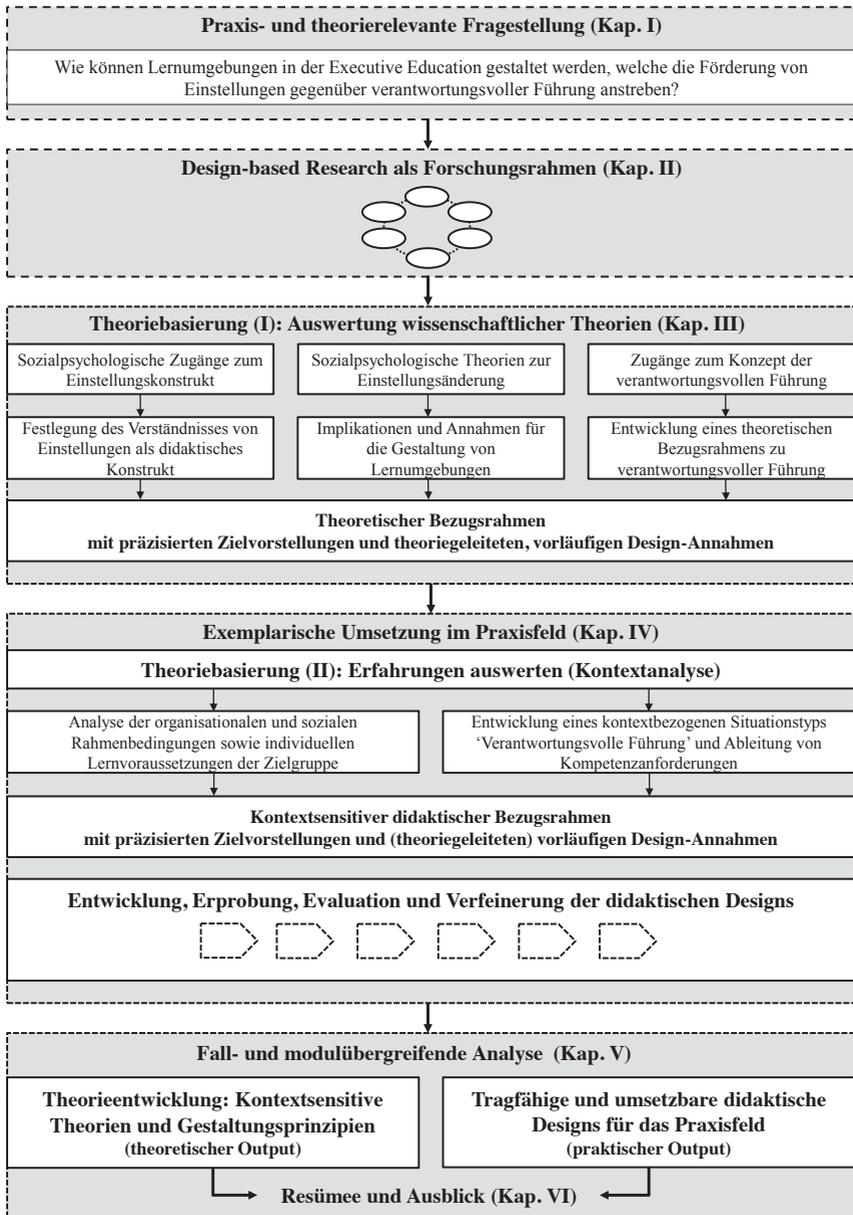


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

II. Design-based Research – Innovation für Bildungswissenschaft und -praxis

1. Der Design-Prozess als Quelle der Erkenntnis

Das forschungsleitende Erkenntnisinteresse, wie Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Kontext der Executive Education entwickelt werden können, fokussiert nicht primär die Frage, ob die zu entwickelnde Intervention effektiv ist, sondern nimmt eine offene und noch unscharfe Herausforderung aus der Bildungspraxis als Ausgangspunkt für die Exploration neuer und innovativer Möglichkeiten, Unterricht zu gestalten und Praxis zu verändern. Die zugrundeliegende Haltung ist demnach nicht eine des 'Prüfens ob', die mit einer empirisch-quantitativ geprägten und wirkungsorientierten Lehr-Lernforschung einhergehen würde, sondern vielmehr eine neugierige Haltung des 'Explorierens was', welche in einem gestaltungs- und anwendungsorientierten Zugang mündet (Euler, 2014b, S. 17; Schwartz, Chang & Martin, 2005, S. 29). Ein für die Lehr-Lernforschung zunächst ungewohnter Zugang, da die Exploration von Innovation für den Bildungs- und Unterrichtsalltag häufig als vorwissenschaftlich beurteilt wird. So werden beispielsweise technologische Innovationen übernommen mit der Hoffnung, dass deren Einsatz auch den Unterricht massgeblich verbessere (Allert & Richter, 2011, S. 2). Man konzentriert sich dann darauf, diese Innovationen in oft aufwändig angelegten Untersuchungsdesigns zu evaluieren, um dann festzustellen, dass die didaktische Intervention wenig effektiv ist oder aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht alle Einflussfaktoren kontrolliert werden können, was oftmals zu widersprüchlichen und in ihrer Aussagekraft begrenzten Ergebnissen führt. Zurück bleibt der Praktiker, der die Ergebnisse schwerlich für die Gestaltung seines Unterrichts nutzbar machen kann, sowie der Eindruck, pädagogische Forschung und Praxis seien zwei unvereinbare Gegenpole (Euler, 2012, S. 35; Reinmann, 2005, S. 53).

Als Antwort auf die Vorwürfe an die traditionelle Lehr-Lernforschung, im Rahmen experimenteller Studien Lehr-Lernsituationen in ihrer faszinierenden, aber gleichzeitig herausfordernden Komplexität unglaubwürdig zu reduzieren, in empirischen Erhebungen nicht in der Lage zu sein, alle beeinflussenden Faktoren erheben zu können oder durch die einseitige Erfassung der bestehenden Wirklichkeit wenig bis nichts zur Weiterentwicklung der Bildungspraxis beizutragen (Reinmann, 2005, S. 57; Tulodziecki, 2013, S. 9ff.), entstehen gegenwärtig im angloamerikanischen und deutschsprachigen

Sprach- und Wissenschaftsraum eine Vielzahl an gestaltungsorientierten Ansätzen (Design-based Research). Diese nehmen in ihren Konzeptionen durchaus mehr oder weniger unterschiedliche Akzentuierungen vor, haben sich jedoch alle dem Postulat der Generierung und schrittweisen Erprobung von praktischen und innovativen Problemlösungen für den Bildungs- und Unterrichtsalltag bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung verpflichtet (Tulodziecki, 2013, S. 205ff.). Dem Design an sich, also der planerischen, entwerfenden und kreativen Tätigkeit, eine Kette von Entscheidungen in optimaler Abstimmung mit dem vorzufindenden Kontext zu treffen, kommt in diesen Ansätzen eine kritische Rolle zu. So werden Design und Forschung nicht mehr wie in der Experimental- oder Evaluationsforschung als zwei unterschiedliche, in der Regel aufeinanderfolgende Prozesse wahrgenommen, sondern das Design wird selbst zur Quelle für die Entwicklung von Theorien (Edelson, 2002, S. 107; Reinmann, 2005, S. 61). Bedenkt man, dass Didaktik an sich eine gestalterische Disziplin ist, scheint es schon fast paradox, dass dem Potential, durch den Design-Prozess in systematischer Weise Wissen über Lehren und Lernen zu generieren, lange zu wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde. Design-based Research meint jedoch nicht, eine Haltung des 'Prüfens, dass' vollständig aufzugeben und sich in das Lager der 'feindlichen Koexistenz' einzureihen, in dem sich bereits die Grundlagen- und Anwendungsforschung oder die quantitativ und qualitativ ausgerichtete Forschung um ihre Abgrenzungen voneinander streiten. Es geht vielmehr darum, Design-based Research als einen Forschungsrahmen zu begreifen, der eine Brücke zwischen Design und Forschung schlägt (Euler, 2012, S. 29ff.) und "(...) may still incorporate the same types of outcome-based evaluation that characterize traditional theory testing, however, it recognizes design as important approach in its own right" (Edelson, 2002, S. 107). Oder wie es das Design-Based Research Collective (2003, S. 5) ausdrückt: "Because the intervention as enacted is a product of the context in which it is implemented, the intervention is the outcome (or at least an outcome) in an important sense".

Blickt man auf die Entwicklung gestaltungsorientierter Ansätze im angloamerikanischen Sprachraum, wird – ebenso motiviert durch die Kritik an den Unzulänglichkeiten der traditionellen Lehr-Lernforschung (z.B. Brown, 1992, S. 144ff.; S. 5) – seit Beginn der 1990er Jahre und mit nicht nachlassender Intensität der Ansatz des Design-based Research (DBR) vorangetrieben. Während der Begriff 'Design-based Research' insbesondere von dem Design-Based Research Collective (2003) geprägt ist, soll er im Folgenden als Überbegriff einer Familie von gestaltungs- und anwendungsorientierten Ansätzen gelten, die 'design experiments' (Brown, 1992), 'design research' (Collins,

Joseph & Bielaczyc, 2004), 'educational design research' (McKenney & Reeves, 2012), 'education design studies' (Shavelson, Phillips, Towne & Feuer, 2003) oder 'developmental research' (van den Akker, Branch, Gustafson, Nieveen & Plomp, 1999) genannt werden. Ebenfalls sollen die in der deutschsprachigen Pädagogik entstandenen Ansätze, wie beispielsweise der Ansatz der Aktions- und Praxisforschung von Altrichter und Posch (2011), der Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung von Reinmann und Sesink (2011), der Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln von Tulodziecki, Grafe & Herzig (2011), der Ansatz der Designentwicklung von Allerts und Richter (2011) oder der Ansatz der gestaltungsbasierten Forschung von Euler (2014b) unter dem Begriff 'Design-based Research' subsumiert werden. Unterschiedliche Ausprägungen innerhalb dieser Ansätze machen deutlich, dass DBR als ein aufstrebendes, jedoch junges Paradigma verstanden werden kann, dass sich noch in seiner Entwicklung und Schärfung befindet und durch anhaltende forschungsmethodologische Diskussionen geprägt ist (Allert & Richter, 2011, S. 3; van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006, S. 4). Alle Ansätze haben aber ihren wesentlichen gemeinsamen Nenner in ihrer Grundmotivation, sowohl zur Entwicklung innovativer Lösungen für Herausforderungen in der Bildungspraxis als auch zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse beizutragen – geleitet von der Frage "(...) how, when and why educational innovations work in practice" (Design-Based Research Collective, 2003, S. 5). Beide Komponenten – die erhöhte Praxisrelevanz und die Innovationsfunktion von Wissenschaft – bilden wesentliche Triebfedern in der Legitimation und Entwicklung dieses Paradigmas (Euler, 2014b, S. 16). So kann DBR verstanden werden als "(...) the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing it" (Plomp, 2010, S. 13).

Neben der übergeordneten Zielsetzung von DBR – der Verschränkung von praktischen und wissenschaftlichen Interessen – können weitere wesentliche Merkmale über die verschiedenen gestaltungsorientierten Forschungszugänge hinweg identifiziert werden. Charakteristisch für DBR sind demnach eine fortwährende Anwendungsorientierung, eine iterative und zirkuläre Vorgehensweise bei der Entwicklung von Problemlösungen, die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses, der

integrative Einsatz von Forschungsmethoden sowie der kontinuierliche Einbezug von Praktikern (z.B. Allert & Richter, 2011; Altrichter, 2007; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Euler, 2012; McKenney & Reeves, 2012; Reinmann, 2005; Reinmann & Sesink, 2011; Tulodziecki, 2013; van den Akker et al., 2006; Wang & Hannafin, 2005).

2. Charakteristika von Design-based Research

2.1. Zur fortwährenden Anwendungsorientierung

Der Anspruch fortwährender Anwendungsorientierung im Rahmen gestaltungsorientierter Forschung kann als das wesentliche auslösende Moment für das Aufkommen von Ansätzen gesehen werden, deren Intention darin begründet ist, durch die Entwicklung von innovativen Lösungen für noch offene und unscharfe Problemstellungen Bildungspraxis tatsächlich verändern und verbessern zu wollen. Die zukunftsgerichtete Exploration, Gestaltung, Erprobung und Evaluation neuer Möglichkeiten in realen Lehr-Lernkontexten wird dem in der Vergangenheit zu oft vorherrschenden blossen Erfassen von bereits bestehenden Wirklichkeiten vorangestellt (Euler, 2012, S. 3; Reinmann & Sesink, 2011, S. 9). Es steht nicht primär die Frage im Vordergrund, ob die entwickelte Intervention funktioniert – es interessiert vielmehr, "how students and teachers actually respond to specific features of the design suggested by the theory" (Walker, 2006, S. 9). Das Augenmerk liegt also darauf, die im Vorfeld theoriegeleiteten, hypothetisch angenommenen und im Design angelegten Wechselwirkungen zwischen Lehr- und Lernprozessen sowie den Elementen der Intervention im realen Kontext zu beobachten, schrittweise zu verbessern und letztlich zu verstehen (Cobb et al., 2003, S. 10). Auf diese Weise entstehen zum einen immer stabilere Interventionen, deren Robustheit und Realisierbarkeit eine Überprüfung in einer grösseren Stichprobe hinsichtlich ihrer Effektivität als sinnvoll erscheinen lässt (Euler, 2012, S. 3). Neben dem praktischen Output in Form von Produkten, Materialien, Tools, Aktivitätsstrukturen oder sonstigen Artefakten eröffnet die systematische Analyse der Lernprozesse im Zusammenspiel mit den Mitteln zur Unterstützung dieser Lernprozesse die Entwicklung empirisch begründeter Theorien (van den Akker et al., 2006, S. 4). In diesem Zusammenhang kommt der Anspruch der Anwendungsorientierung nochmals in besonderem Masse zum Tragen. Cobb et al. (2003, S.11) halten fest, "(that) theory must do real work" und "(that) the value of theory is appraised by the extent to which principles and concepts of the theory inform and improve practice". So beeinflussen bei-

spielsweise lerntheoretische Paradigmen wie der Behaviorismus, Kognitivismus oder Konstruktivismus unsere Lehr-Lernauffassungen, die wiederum in die Ausgestaltung der didaktischen Designs einfließen, sie beschreiben Lernen jedoch – ohne ihren Wert für die Unterrichtspraxis mindern zu wollen – global und abstrakt, was eine Übersetzung in konkrete Unterrichtskonzepte oftmals erschwert. Im Gegensatz zu solch globalen Theorien weisen Theorien, die im Rahmen von DBR gewonnen werden, eine mittlere Reichweite auf, "that is located between a narrow account of a specific system (...) and a broad account that does not orient design to particular 'contingencies' " (Cobb et al., 2003, S. 11). Es entstehen so genannte kontextualisierte bzw. kontextsensitive Gestaltungsprinzipien und Theorien zum Lehren und Lernen sowie zum Designprozess selber, die für die Praxis deswegen brauchbar werden, da das Wechselspiel zwischen Design und einem bestimmten Anwendungskontext, in dem es implementiert wurde, in besonderer Weise berücksichtigt wird. So hält Sandoval (2004) fest, dass "(...) one of the key types of knowledge needed about innovations includes the aspects of local contexts that affect how designed interventions played out" (Sandoval, 2004, S. 213).

2.2. Zur iterativen und zirkulären Vorgehensweise bei der Entwicklung von innovativen Problemlösungen

Wie McKenney und Reeves (2012, S. 72ff.), Reinmann und Sesink (2011, S. 10) oder Euler (2014b, S. 19) bei ihrer Analyse von angloamerikanischen und/oder deutschsprachigen DBR-Ansätze feststellen, wird der Forschungs- und Entwicklungsprozess dieses Paradigmas mehrheitlich über eine bestimmte Phasenabfolge charakterisiert. Auch wenn sich die Prozessmodelle in Bezug auf die Bezeichnung der einzelnen Phasen, die differenzierte oder eher abstrakte Beschreibung der Aktivitäten innerhalb der Phasen oder die Anzahl der Phasen unterscheiden, weisen sie dennoch in ihrer Grundstruktur eine hohe Gemeinsamkeit auf. Gestaltungsorientierte Forschung kann demnach durch eine iterative und zirkuläre Abfolge von Forschungs- und Entwicklungsphasen charakterisiert werden, in denen Problemanalyse, Design, Implementierung, Testing und Re-Design aufeinander folgen. So empfiehlt beispielsweise der Ansatz einer praxis- und theorieorientierten Entwicklung und empirischen Evaluation von Konzepten für unterrichtliches Handeln von Tulodziecki, Grafe & Herzig (2011) eine bestimmte Phasenabfolge, indem zunächst praxis- und theorierelevante Fragen aufgenommen werden, unter Einbezug vorliegender theoretischer und empirischer Erkenntnisse innovative Unterrichtskonzepte entwickelt und empirisch erprobt werden, wobei

Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lerneffekten und weiteren interessierenden Faktoren erhoben werden. Die Ergebnisse werden anschließend hinsichtlich der Implikationen für Praxisgestaltung und Theorieentwicklung diskutiert (Tulodziecki, 2013, S. 189ff.). Der Ansatz der Designentwicklung von Allerts und Richter (2011) analysiert und reflektiert Methoden und Vorgehensweisen der Designforschung und des Design-Thinking hinsichtlich möglicher pädagogisch-didaktischer Implikationen. Dies führt zu einem Designprozess, der sowohl die Entwicklung eines Produktes (z.B. einer Technologie, einer Intervention) als auch die Generierung von Wissen über den Designraum zum Ziel hat. Die Exploration bestehender Praktiken, die Eingrenzung des Gegenstandsbereiches (Framing und Re-Framing), die Entwicklung und Erprobung eines Prototypen zur Untersuchung zugrundeliegender Design-Hypothesen sowie die Analyse und Erklärung der Wirkungsweise des didaktischen Designs sind wesentliche Charakteristika dieses Designprozesses (Allert & Richter, S. 8ff.). Auch der Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung von Reinmann und Sesink (2011) ist ähnlich aufgebaut. In deren Verständnis ist ein Entwicklungsprojekt durch die Phasen der Problematisierung und des Entwurfs, der Realisierung und der Analyse sowie der Auswertung neuer Perspektiven strukturiert.

Das von McKenney und Reeves (2012, S. 76ff.) entwickelte generische Modell zur Durchführung von Design Research-Studien zeichnet sich gegenüber anderen Ansätzen dadurch aus, dass der gleichzeitige Fokus auf Theorie und Praxis in den jeweiligen Phasen sowie in Bezug auf die Ergebnisse in ihrem Modell explizit berücksichtigt wird (siehe Abbildung 2).

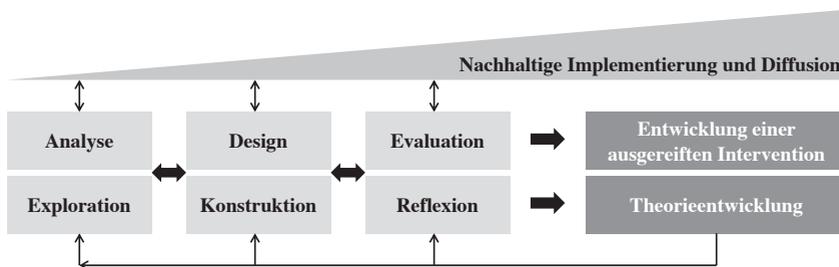


Abbildung 2: Generisches Modell zur Durchführung von Design Research von McKenney & Reeves (2012, S. 77) – aus dem Englischen übersetzt

In der ersten Phase ('Analyse/Exploration') geht eine Analyse der Theorie zum interessierenden Phänomen, des Kontextes und weiterer relevanter Aspekte mit der Exploration des Anwendungsfeldes einher, bei der in Zusammenarbeit mit den Praktikern das

Ausgangsproblem sowie die angestrebten Ziele geschärft werden. In der zweiten Phase werden potentielle Lösungen für das Ausgangsproblem entworfen, deren theoretischer und/oder praktischer Bezug sowie die Begründungen für Designentscheidungen offengelegt werden ('Design'). Im Rahmen der 'Konstruktion' wird ein erster Prototyp der Intervention konzipiert und implementiert. Abhängig vom Entwicklungsstadium der Intervention und damit verbundenen Zielen erfolgt in der Phase der 'Evaluation/Reflexion' die Erfassung von Daten zur Stimmigkeit, Realisierbarkeit, Institutionalisierung, der unmittelbaren Effektivität oder der langfristigen Wirkung der Intervention. Durch die bewusste Reflexion der theoretischen Annahmen, empirischen Daten und subjektiven Erfahrungen erfolgt schliesslich eine über die Zyklen hinweg fortschreitende Entwicklung einer ausgereiften und robusten Intervention sowie des theoretischen Verständnisses (McKenney & Reeves, 2012, S. 76ff.).

Das Prozessmodell von Euler (2014b) fällt insbesondere dadurch auf, dass für jede Forschungs- und Entwicklungsphase ein Kernanspruch sowie damit verbundene Leitlinien definiert und begründet werden, um "(...) für die Entwicklung eines paradigmatischen Normengefüges in der wissenschaftlichen Gemeinschaft von Gestaltungsforschern einen Ausgangspunkt zu schaffen" (Euler, 2014b, S. 22). Die Ausarbeitung eines Regelwerkes ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass DBR als junge, aufstrebende und immer mehr Popularität erlangende Methodologie ebenso auch kritische Stimmen – insbesondere in Bezug auf mangelnde Wissenschaftlichkeit – lauter werden lässt, eine Notwendigkeit (Euler, 2014b, S. 22; Sandoval, 2004, S. 212). Für den Ansatz der gestaltungsbasierten Forschung von Euler (2014b) ist ein Forschungs- und Entwicklungsprozess kennzeichnend (siehe Abbildung 3), der zu Beginn eine differenzierte Problem- und Zielpräzisierung aus theoretischer und praktischer Perspektive vornimmt. Dies erfolgt zum einen durch die Identifikation relevanter Theorien und die Formulierung theoriebasierter Annahmen für die Gestaltung der Intervention (theoretische Perspektive), zum anderen durch eine Kontextanalyse sowie die Aktivierung oftmals impliziten Erfahrungswissens aus der Praxis (praktische Perspektive). Anschliessend folgt eine aus mehreren Zyklen bestehende Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des Designs, bei dem eine systematische Dokumentation des Entwicklungsprozesses zum Zwecke des Nachvollzugs der Erkenntnisgewinnung notwendig ist. Euler (2014b, S. 28ff.) plädiert – mit Verweis auf McKenney und Reeves (2012) – für eine Evaluationsstrategie, die den Evaluationsfokus bzw. die -ziele sowie die eingesetzten Methoden in Abhängigkeit vom Reifegrad des Designs auswählt. Die Generierung von Gestaltungsprinzipien erfolgt induktiv durch die komparative Analy-

se des einzelnen Design-Cases bzw. des Einzelfalls sowie die Analyse von Gemeinsamkeiten und Begründungen über die Design-Cases hinweg (Euler, 2014a, S. 105). Erst wenn das Design aufgrund seiner Stabilität und Robustheit eine prognostizierbare Wirkung entfalten kann, ist eine summative Evaluation mit oftmals hohem Untersuchungsaufwand sinnvoll. Wesentlich über alle Phasen hinweg ist zudem die responsive Einbindung erfahrener Praktiker (Wissenschaft-Praxis-Kommunikation), um nachhaltige Lösungen sowie praxisrelevante Theorien mittlerer Reichweite in Form von kontextsensitiven Designprinzipien zu entwickeln (Euler, 2014b, S. 33).

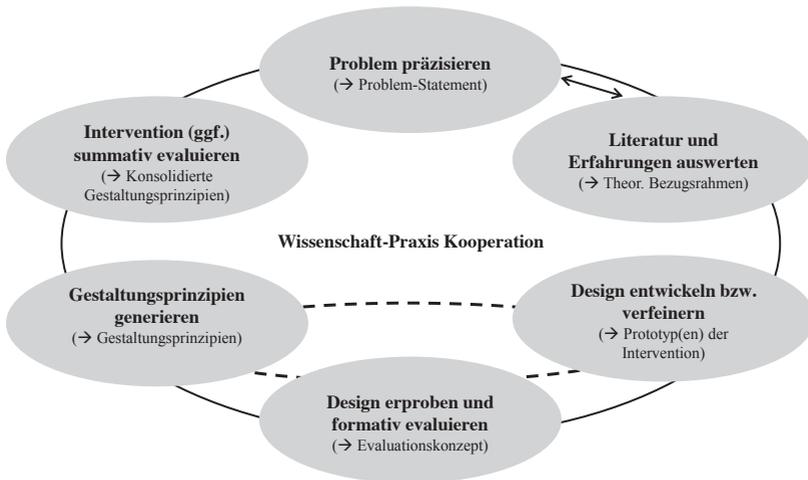


Abbildung 3: Forschungs- und Entwicklungszyklen im Rahmen gestaltungsbasierter Forschung (Euler, 2014b, S. 20) – aus dem Englischen übersetzt

Die Skizzierung dieser Auswahl gestaltungsorientierter Ansätze macht deutlich, dass Entwicklung und Forschung im Rahmen von DBR in kontinuierlichen Zyklen aus Gestaltung, Erprobung, Evaluation und Überarbeitung des Designs stattfindet. Die zirkuläre Vorgehensweise ist die Voraussetzung dafür, das Design schrittweise verbessern zu können (praktischer Output) sowie die am Anfang getroffenen Annahmen zur Wirkungsweise des Designs bei der tatsächlichen Umsetzung in der Komplexität des Kontextes explorieren, im Zuge weiterer Erprobungen verwerfen, modifizieren oder verfeinern und auf diese Weise die Interaktionen zwischen Methoden, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden immer besser verstehen zu können (theoretischer Output) (Cobb et al., 2003, S. 10; Reinmann, 2005, S. 63). So wird jede Implementierung im Anwendungskontext als Möglichkeit und Chance gesehen, Daten zu generieren, die wiederum das nachfolgende Design prägen (Sandoval, 2004, S. 106). Ergebnis der

Implementierung eines Designs im Praxisfeld ist demnach ein erklärender Bezugsrahmen bzw. ein "(...) explanatory framework, that specifies expectations that become the focus of investigation during the next cycle of inquiry" (Cobb et al., 2003, S. 10).

Die Zyklen im Rahmen von DBR können weiterhin auf unterschiedliche Ebenen bezogen werden. So können innerhalb einer Studie, die als Makrozyklus verstanden werden kann, verschiedene Sub-Studien durchgeführt werden, die alle ihren eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozess in Form von Mikrozyklen durchlaufen. Die Betrachtung des Makrozyklus würde über die komparative Analyse der Mikrozyklen zu Ergebnissen kommen, die über den singulären Anwendungskontext, beispielsweise eine Klasse, hinausreicht (Erkenntnisse über verschiedene Klassen oder Schulen hinweg) (Gravemeijer & Cobb, 2006). McKenney und Reeves (2012) unterscheiden neben Makro- und Mikrozyklen weiterhin so genannte Mesozyklen. Innerhalb des Makrozyklus, der den gesamten DBR-Prozess umfasst, können mehrere Mesozyklen stattfinden, die aus den drei Phasen der Analyse und Exploration, des Designs und der Konstruktion sowie der Evaluation und Reflexion bestehen. Jede Phase für sich wird wiederum als Minizyklus verstanden "because each main phase constitutes its own cycle of action, with its own logical chain of reasoning" (McKenney & Reeves, 2012, S. 78).

2.3. Zur theoriegeleiteten Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses

Ein weiteres konstituierendes Merkmal von DBR ist die theoriegeleitete Entwicklung innovativer Problemlösungen bzw. Designs, deren wiederholte Erprobung und Evaluation im Praxisfeld zur Weiterentwicklung des theoretischen Verständnisses beiträgt (z.B. Cobb et al., 2003, S. 10; Euler, 2014b, S. 17; McKenney & Reeves, 2012, S. 242; van den Akker et al., 2006, S. 5). Damit einhergehend ist der Anspruch, neben der Praxisrelevanz der zugrundeliegenden und den Gestaltungsprozess auslösenden Fragestellung ebenso deren Theorie Relevanz zu überprüfen. Es ist also wesentlich, dass die Bearbeitung der Fragestellung theoretisch weiterführende Einsichten verspricht. Dies erfordert zu Beginn einer DBR-Studie die klare Ausweisung des theoretischen Erkenntnisinteresses sowie die Identifizierung verfügbarer theoretischer und bestenfalls empirisch bewährter Ansätze, welche in adaptierter, weiterentwickelter oder – falls kaum wissenschaftliche Erkenntnisse zu der Zielvorstellung vorliegen – sogar neuentwickelter Form als theoretischer und konzeptioneller Bezugsrahmen in die Entwicklung eines ersten Design-Prototypen einfließen (Tulodziecki, 2013, S. 189). Im Zuge

dessen werden so genannte Design-Annahmen oder -Hypothesen (Allert & Richter, 2011), 'Conjectures' (Sandoval, 2004) oder vorläufige Gestaltungs- oder Design-Prinzipien (Euler, 2014a) formuliert, die als präskriptive Aussagen theoriegeleitete Annahmen zur Wirkungsweise der Intervention in dem lokalen Kontext umfassen (Allert & Richter, 2011, S. 7) und über den Gestaltungs- und Entwicklungsprozess hinweg in kontextsensitiven, nach aussen kommunizierbaren Theorien bzw. Gestaltungs- und Design-Prinzipien münden sollen, die sowohl für die Praxis anwendbar sind als auch das theoretische Verständnis vom Lehren und Lernen erhöhen (Reinmann, 2005, S. 62). DBR kann demnach zum einen als vorausschauend bezeichnet werden, indem (vorläufige) Design-Prinzipien bei der Planung und Konzeption der Lernumgebung aus verfügbaren didaktischen Theorien abgeleitet werden, und zum anderen reflektierend, indem diese im Rahmen der Evaluation Gegenstand der Exploration und Prüfung sind und auf der Basis der Ergebnisse kontinuierlich ausdifferenziert werden (Cobb et al., 2003, S. 10). Gleichermassen können sie jedoch auch als Erkenntnis aus der Implementierung der Lernumgebung im Anwendungskontext entstehen. So findet eine Verschränkung aus Theorieanwendung und -überprüfung sowie Theorieentwicklung statt, resultierend aus der Doppelfunktion von Design-Prinzipien als Gestaltungsgrundlage für die Praxis wie auch als Ergebnis der Wissensgenerierung (Euler, 2014a, S. 107).

Während in der Diskussion um die Leistungsfähigkeit von DBR der theoriebildende Charakter grösstenteils unbestritten ist, existieren zahlreiche Kontroversen in Bezug auf den Anspruch von DBR, wissenschaftliche und in diesem Zusammenhang vor allem generalisierbare Ergebnisse hervorzubringen (z.B. Euler, 2014a, S. 98; Shavelson et al., 2003). So macht auch Sandoval (2004) – mit Verweis auf Levin & O'Donnell (1999) und das National Research Council (2002) – darauf aufmerksam, dass in der Kontroverse um die Wissenschaftlichkeit von DBR die Ansicht vorherrsche, DBR sei eine fruchtbare Methodologie "(...) for generating conjectures about the causal mechanisms that explain how innovations work, but as incapable of validating such conjectures" (Sandoval, 2004, S. 213). Der Grund für die angeblich mangelnde Generalisierbarkeit ist gleichzeitig der besondere Mehrwert von DBR, nämlich die Generierung von Wissen durch den Gestaltungs- bzw. Designprozess und damit in lokalen Kontexten, in denen das Design implementiert wird. Es entstehen demnach Theorien und Gestaltungsprinzipien, die sich durch ihre Anwendungsorientierung und enge Verbindung zu lokalen Erfahrungen auszeichnen und klar abzugrenzen sind von kontextfreier Erkenntnis, die in klassischen empirischen Wissenschaften generiert wird (Allert &

Richter, 2011, S. 4). Dennoch – oder vielmehr deswegen – stellt sich die Frage, wie dem Anspruch von DBR, über den einzelnen Kontext hinaus geltende Erkenntnisse zu entwickeln, im Forschungsprozess Rechnung getragen werden kann.

Dieser Frage widmet sich beispielsweise Sandoval (2004) mit dem Konzept der 'Embodied Conjectures'. Dieses stellt die theoriebasierte Gestaltung von Lernumgebungen in den Mittelpunkt und zeigt einen Weg auf, wie die Entwicklung und Entstehung von theoriegeleiteten Design-Annahmen bzw. 'conjectures', wie Sandoval (2004) sie nennt, in einen systematischen Prozess eingebettet werden können, der eine konsequente empirische Überprüfung und Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen ermöglicht und damit – neben der kontinuierlichen Verbesserung des konkreten Designs – insbesondere die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im Rahmen von DBR fördern soll. Eine 'embodied conjecture' wird dabei verstanden als "(...) a conjecture about how theoretical propositions might be reified within designed environments to support learning" (Sandoval, 2004, S. 215). Neben dem *Merkmal der theoriegeleiteten Entwicklung* sind weiterhin folgende Aspekte für 'embodied conjectures' charakteristisch:

- *Differenziertheit*: Im Gegensatz zu abstrakt formulierten didaktischen Prinzipien, wie beispielsweise handlungs-, erfahrungs- oder problemorientiertem Lernen, weisen 'embodied conjectures' eine gewisse Konkretheit und Differenziertheit auf, die sie überprüfbar und veränderbar macht;
- *Vielfältige Verankerung*: "(...) the conjecture is multiply embodied – materially reified in multiple aspects of the design" (Sandoval, 2004, S. 215). So gibt es in der Regel mehrere Elemente oder Merkmale in einem didaktischen Design, die – entsprechend der zugrunde gelegten Design-Annahme – bestimmte Lehr-Lernprozesse (gemäß des Erkenntnisinteresses) fördern sollen. So finden laut Sandoval (2004, S. 215) 'embodied conjectures' Eingang in Tools, Materialien und/oder Aktivitätsstrukturen. Die Herausforderung im Rahmen der Implementierung des Designs besteht schliesslich darin, beobachtete Effekte auf die entsprechende Design-Annahme zurückzuführen.
- *Intendierte Wirkung auf zwei Ebenen*: 'Embodied conjectures' beinhalten Annahmen zu intendierten Wirkungen des Designs auf zwei Ebenen: Die erste Ebene sind unmittelbar beobachtbare Handlungen der Lehrenden und Lernenden ('intermediate outcomes'), die aufgrund bewusst erfolgter didaktischer Impulse, gleichermaßen jedoch auch durch sonstige, im Design nicht berücksichtigte Kontextfaktoren, ausgelöst werden können. Die zweite Ebene sind angestrebte Lernziele ('intervention outcomes'), die sich oftmals einer direkten Beobachtung entziehen. Die analytische Herausforderung besteht letztlich darin, die Aufmerksamkeit auf das Wechselspiel

zwischen Design-Merkmalen und erwarteten Lehr-Lernaktivitäten sowie angestrebten Lernzielen zu lenken und Erklärungen für diese Wirkmechanismen zu finden. So führen insbesondere die unerwarteten Ereignisse im Rahmen der Erprobung einer Intervention zu neuartiger Erkenntnis und der Weiterentwicklung des theoretischen Bezugsrahmens. In diesem Fall würde sich die Richtung im Sinne einer 'post-hoc construction' (Sandoval, 2004, S. 217) umkehren: Effekte der Intervention würden auf Design-Merkmale zurückgeführt werden und mit einer Neuformulierung, Umformulierung oder Differenzierung von 'embodied conjectures' einhergehen (Sandoval, 2004, S. 215ff.).

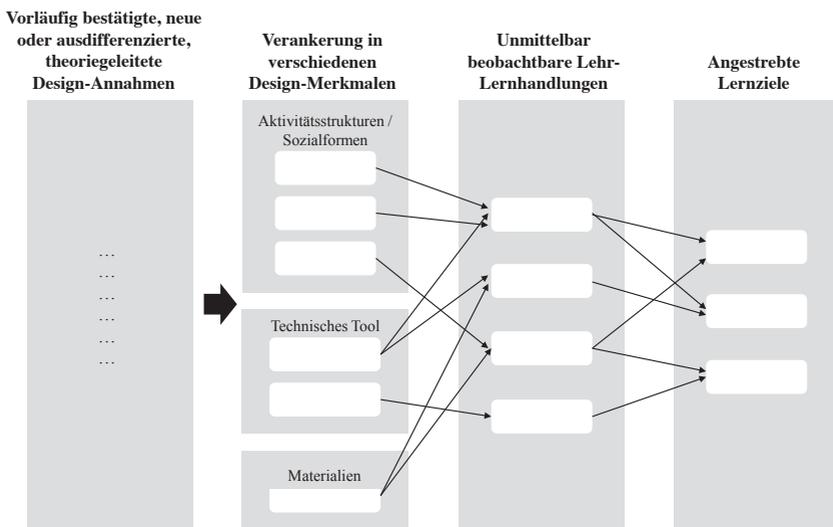


Abbildung 4: Verankerung von Design-Annahmen in Design-Merkmalen, unmittelbar beobachtbaren Lehr-Lernhandlungen sowie angestrebten Lernzielen
(in Anlehnung an Sandoval, 2004, S. 217)

Sandoval (2004) sieht den Vorteil der systematischen Zuordnung bzw. des 'Mapping' von Design-Annahmen zu Tools, Materialien und Aktivitätsstrukturen bzw. Sozialformen darin, "(...) that the map serves to guide conceptualization of the kinds of data that would provide evidence about the conjecture or, more precisely, about the specifically entailed relations mapped from the conjecture" (Sandoval, 2004, S. 220). So scheint die von Sandoval (2004) vorgeschlagene Systematik in besonderem Mass dazu geeignet zu sein, das theoretische Erkenntnisinteresse in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens nicht aus den Augen zu verlieren. Eine sorgfältige Reflexion darüber, welchen Design-Merkmalen welche theoretische Fundierung bzw. theoriegeleitete Design-Annahme zugrunde liegt und welche Verhaltensweisen und Interaktionen sowie Lernziele damit gefördert werden sollen, schärft den Fokus im Rahmen der Evaluation und unterstützt vor allem den kontinuierlichen Rückbezug auf theoretische Annahmen, die durch den stetigen Lernprozess, wie das Design im Anwendungskontext funktioniert, in der Entwicklung empirisch fundierter Theorien und Gestaltungsprinzipien resultieren. Auch Cobb et al. (2003, S. 10) plädieren für eine klare Ausweisung von Designelementen und -effekten, die im Fokus des zu untersuchenden Phänomens stehen. "By its very nature, the study of phenomena as complex as learning ecologies precludes complete specification of everything that happens. It is therefore all the more important to distinguish in the specification of the design between elements that are the target of investigation and those that may be ancillary, accidental or assumed as background conditions. (...) The use of prior research to both specify a design and justify the differentiation of central and ancillary conditions is central to the methodology (Cobb et al., 2003, S. 10).

Auch wenn das Konzept von Sandoval (2004) die Methodologie von DBR insbesondere hinsichtlich der prozesshaften Entwicklung von Design-Prinzipien zu schärfen vermag, bleiben dennoch einige Fragen offen. So werden bei Sandoval (2004) im Rahmen der Planung und Konzeption von Lernumgebungen didaktische Entscheidungen bezüglich der zum Einsatz kommenden Tools, Materialien und Aktivitätsstrukturen getroffen und mit bestimmten theoriebasierten Annahmen hinterlegt. Dies würde am Ende in Gestaltungsprinzipien enden, welche die Charakteristika eines Designs beschreiben, die notwendig sind, um ein bestimmtes Ziel in einem bestimmten Kontext erreichen zu können. Edelson (2002, S. 114) spricht in diesem Zusammenhang von resultierenden '*Design Frameworks*', die sich durch eine Reihe von kohärenten Gestaltungsprinzipien zur Bewältigung einer bestimmten didaktischen Herausforderung auszeichnen. Van den Akker (1999) bezeichnet diese Gestaltungsprinzipien als '*substan-*

tive design principles', "(...) referring to characteristics of the intervention (what it should look like)" (van den Akker et al., 1999, S. 5). Prominente Beispiele solcher Design Frameworks sind der 'Anchored Instruction'-Ansatz (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1997), der Gestaltungsprinzipien zur Überwindung trägen Wissens, also fehlender Wissensanwendung in realen Problemsituationen durch die Einbindung des Lernens in authentische Kontexte bietet, oder der 'Cognitive Apprenticeship'-Ansatz (Collins, Brown & Newman, 1989), der Hinweise zur Anleitung und Unterstützung von Lernenden bei Problemlösungen entwickelt hat, indem typische Arbeitsschritte aus dem Meister-Lehrlings-Verhältnis in der Handwerkslehre auf die theoretische Ausbildung übertragen wurden.

Gleichermassen ist DBR jedoch auch darum bemüht, neben Design Frameworks als kontextualisierte Theorien des Lehrens und Lernens ebenso Wissen zum Design- bzw. Entwicklungsprozess zu generieren (Reinmann, 2005, S. 61). So beziehen sich Entscheidungen bei der Entwicklung von Lernumgebungen nicht nur auf die Art und Weise der Förderung von Lehr-Lernprozessen, sondern ebenso auf die Art und Weise, "how it should be developed" (van den Akker et al., 1999, S. 5). Während Edelson (2002, S. 115) von resultierenden '*Design Methodologies*' spricht, bezeichnet Van den Akker (1999, S. 5) diese Art von Gestaltungsprinzipien '*procedural design principles*'. Sie umfassen präskriptive Aussagen über "(a) a process for achieving a class of designs, (b) the forms of expertise required, and (c) the roles to be played by the individuals representing those forms of expertise" (Edelson, 2002, S. 115).

Es kann also festgehalten werden, dass die durch DBR generierten kontextualisierten bzw. kontextsensitiven Theorien in Form von Design- oder Gestaltungsprinzipien präskriptive Aussagen für das Handeln in einem spezifischen Praxisfeld sind, die sich zum einen auf die Charakteristika einer Intervention, zum anderen auf den Entwicklungsprozess beziehen können (Euler, 2014a, S. 100). Zur Formulierung solcher Gestaltungsprinzipien schlägt van den Akker (1999, S. 9) folgende Struktur vor: "If you want to design intervention X [for the purpose/function Y in context Z], then you are best advised to give that intervention the characteristics A, B and C [substantive emphasis], and do that via procedures K, L and M [procedural emphases], because of arguments P, Q and R" (van den Akker et al., 1999, S. 9). Hinsichtlich des Abstraktionsgrads der Formulierung von Design-Prinzipien kann wiederum das besondere Potential von DBR, sowohl zu wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung als auch zu innovativen, praktischen Lösungen beizutragen, zu einer Hürde werden. So ist die Forschung an möglichst generellen und abstrakten Prinzipien zum Lehren und Lernen interessiert,

während der Praktiker möglichst konkrete Gestaltungsempfehlungen für die Gestaltung von Unterricht bevorzugt (Euler, 2014a, S. 100). Das Ziel bei der Darstellung der Ergebnisse von DBR sollte es sein, wissenschaftliche und praktische Gestaltungsinteressen in angemessener Weise zu berücksichtigen. Das muss nicht bedeuten, diese Interessen in Form von 'semi-abstrakten' Gestaltungsprinzipien zu vereinen, sondern bewusst zu reflektieren, welche Erwartungen und Werte für eine bestimmte Zielgruppe von Bedeutung sind.

Die Gestaltung einer Lernumgebung umfasst auch Entscheidungen zu der Frage, welcher Bedarf und welche möglicherweise förderlichen oder hinderlichen Rahmenbedingungen dem Design zugrunde liegen – ein weiterer Aspekt, der bei Sandoval (2004) nur implizit berücksichtigt wird. Das Design erfolgt im Hinblick auf die Implementierung im Praxisfeld immer in konkreter Abstimmung mit relevanten Kontextfaktoren, die es im Sinne einer differenzierten Problem- und Bedarfsanalyse zu identifizieren gilt (Edelson, 2002, S. 108). Diese umfasst zu Beginn des DBR-Forschungsprozesses die Formulierung von ersten Annahmen zu individuellen Lernvoraussetzungen und zentralen Zielvorstellungen, die in einem nächsten Schritt auf der Basis der verfügbaren theoretischen und empirischen Ansätze sowie unter Berücksichtigung des praktischen Erfahrungswissens weiter präzisiert werden können (Euler, 2014b, S. 25; Tulodziecki, 2013, S. 203). Zudem ist es wesentlich, die organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen zu klären, um das Design möglichst optimal mit den im Praxisfeld vorzufindenden Voraussetzungen abstimmen zu können. Im Zuge der schrittweisen Entwicklung und Erprobung des Designs und daraus resultierender Erfahrungen und Erkenntnissen können sich die Annahmen zu Lernvoraussetzungen, Zielvorstellungen oder organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen verändern und weiter differenzieren, was in der Folge zu so genannten '*Domain Theories*' führen kann. Diese entstehen zwar ebenso wie 'Design Frameworks' oder 'Design Methodologies' bzw. substantielle oder prozedurale Design-Prinzipien durch den Gestaltungsprozess, sie stellen jedoch keine präskriptiven, sondern deskriptive Aussagen dar. Resultieren kann "(...) a theory about the world, not about design per se" (Edelson, 2002, S. 113). Edelson (2002, S. 113) unterscheidet im Rahmen von 'Domain Theories' weiterhin zwischen 'Context Theories' und 'Outcome Theories'. Eine 'Context Theory' umfasst Beschreibungen über Herausforderungen und Möglichkeiten, die ein bestimmter Anwendungskontext mit sich bringt. Dieser könnte sich beispielsweise auf Erkenntnisse in Bezug auf individuelle Lernvoraussetzungen beziehen, die Aussagen über das Kompetenzniveau der Zielgruppe zulassen oder die wesentlichen Einflüsse auf die Gestaltung

von Lehr-Lernsituationen im entsprechenden Anwendungsfeld implizieren. So berichtet Edelson (2002, S. 113) von einem DBR-Projekt, bei dem ein elektronisch gestütztes Portfolio (e-Portfolio) zur Förderung reflexiver Prozesse ('reflective inquiry') entwickelt wurde und im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses festgestellt wurde, dass Schüler auf Sekundarstufe nicht in der Lage waren, ihren Lernprozess effektiv zu planen und zu kontrollieren, die Notwendigkeit zu erkennen, wesentliche Artefakte oder Reflexionen des Lernprozesses zu bestimmten Zeitpunkten im Portfolio zu sichern oder widersprüchliche Aussagen miteinander abzugleichen und in Einklang zu bringen.

Eine 'Outcomes Theory' charakterisiert "a set of outcomes associated with some intervention" (Edelson, 2002, S. 113). Sie entsteht im Verlauf des DBR-Prozesses durch die Präzisierung der angestrebten Ziele sowie der Möglichkeiten, wie diese erreicht werden können. Gleichermassen kann das Aufkommen kritischer Ereignisse bei der Implementierung des Designs und deren Einfluss auf unerwünschte Ziele eine solche 'Outcome Theory' wesentlich anreichern. In der angesprochenen e-Portfolio-Studie wird auf diese Weise ein 'Model of Reflective Inquiry' entwickelt, das drei Komponenten beschreibt, die für erfolgreiche reflexive Praktiken notwendig sind: "creating a record of progress, monitoring progress, and communicating progress and results to others" (Edelson, 2002, S. 114).

Im Folgenden sollen Kerngedanken der skizzierten Vorschläge und Auffassungen von Sandoval (2004), Edelson (2002) und auch van den Akker et al. (1999) in einem Bezugsrahmen münden, der – in Anlehnung an den didaktischen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Design Principles von Euler (2014, S. 106) – aufzeigen soll, worauf sich theoriegeleitete Design-Annahmen beziehen können, wie sie sich über die zyklische Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des didaktischen Designs weiterentwickeln und welche Ergebnisse in Form von kontextsensitiven Theorien und Gestaltungsprinzipien DBR grundsätzlich hervorbringen kann.

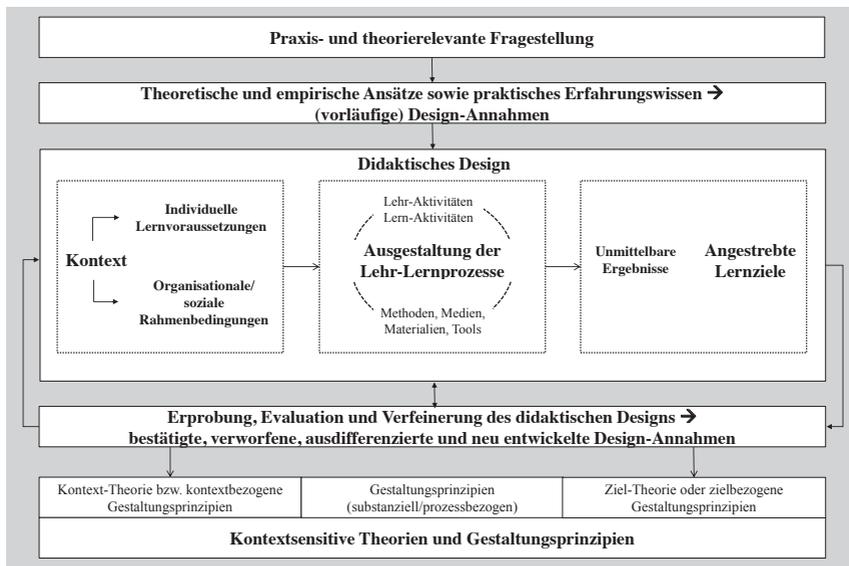


Abbildung 5: Bezugsrahmen für die Entwicklung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien im Rahmen von Design-based Research (eigene Darstellung)

2.4. Zum integrativen Einsatz von Forschungsmethoden

Ein weiteres Merkmal von DBR ist der integrative Einsatz von Forschungsmethoden, der sich aus dem Anspruch fortwährender Anwendungsorientierung und der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von innovativen Problemlösungen in realen und authentischen Anwendungskontexten ergibt "(...) in order to find out what works in practice" (Shavelson et al., 2003, S. 26). Es geht nicht primär um das Bemühen, möglichst alle Variablen kontrollieren zu können und schon gar nicht darum, statistisch oder qualitativ generalisierbare und damit absolut vorhersehbare sowie reproduzierbare Aussagen über Verläufe von Lehr-Lernprozessen und -wirkungen zu generieren. Es geht vielmehr darum, das Wechselspiel zwischen Design und Anwendungskontext genau zu beobachten und zu verstehen, die dem Design zugrundeliegenden Annahmen kontinuierlich zu reflektieren und gegebenenfalls zu differenzieren oder modifizieren und nicht nur die erwarteten Folgen im Blick zu haben, sondern für unvorhergesehene Ereignisse offen zu sein – denn darin liegt der innovative und besondere Charakter dieser Art von Forschung (Reinmann & Sesink, 2011, S. 15). Mit dieser Zielsetzung vor Augen gilt es, im Rahmen der Evaluation Methoden der Datengewinnung und

-auswertung auszuwählen, die – entsprechend des Entwicklungsstadiums des Designs – neue Erkenntnisse für weiterführende Verbesserungen und – darauf aufbauend – Theorieentwicklung ermöglichen. Dabei bedient sich DBR einer Vielfalt von qualitativen sowie quantitativen Methoden, die auch in anderen Forschungsansätzen zum Einsatz kommen. So sind nicht die Methoden das, was DBR kennzeichnet, sondern deren integrativer Einsatz über den Gestaltungs- und Forschungsprozess hinweg (Euler, 2014b, S. 29; Reinmann, 2005, S. 62).

McKenney & Reeves (2012, S. 136ff.) unterscheiden in Bezug auf das Entwicklungsstadium eines Designs verschiedene Evaluationssschwerpunkte, die mit entsprechenden Evaluationsstrategien und -methoden einhergehen.

- **Alpha-Testing:** Im Rahmen des so genannten Alpha-Testings steht vor allem die kritische Einschätzung der inneren Stimmigkeit und Konsistenz des Designs sowie der praktischen Umsetzbarkeit im Vordergrund. Im Zuge eines Entwickler-Screenings ('Developer Screening') kann reflektiert werden, inwieweit die wissenschaftlichen und praktischen Zielsetzungen angemessen im Design berücksichtigt wurden, wie die theoretischen Annahmen in verschiedenen Merkmalen des Designs verankert wurden, ob die Design-Entscheidungen auf ausreichenden didaktischen Begründungen basieren und inwiefern das Design unter Berücksichtigung der im Anwendungskontext vorzufindenden Rahmenbedingungen auch tatsächlich praktisch umsetzbar ist. Diese Fragestellungen können mithilfe von Checklisten, Dokumentenanalysen oder Fokusgruppen erörtert werden. Zudem ist es sinnvoll, die Stimmigkeit, Konsistenz und praktische Umsetzbarkeit von externen Experten einschätzen zu lassen ('Expert Appraisal'), um eine 'Aussensicht' zu erhalten und gegebenenfalls neue Impulse und Perspektiven im Entwicklungsprozess berücksichtigen zu können.
- **Beta-Testing:** Während das Alpha-Testing Möglichkeiten eröffnet, bereits vor der Erprobung im Anwendungskontext Hinweise für Verbesserungen zu bekommen, kommt das Beta-Testing im Rahmen der Implementierung des Designs zum Einsatz. Dabei liegt der Schwerpunkt primär auf der Identifikation von Ansatzpunkten zur Optimierung des Designs, um auf diese Weise zum einen das Unterrichtskonzept weiterentwickeln zu können und zum anderen die dem Design zugrundeliegenden Annahmen reflektieren und möglicherweise modifizieren sowie differenzieren zu können. Es interessiert vor allem, welche erwarteten und unerwarteten Lehr- und Lernaktivitäten beobachtet werden, auf welche Design-Merkmale diese Beobachtungen zurückzuführen sind, inwiefern gegebenenfalls vorher noch nicht berücksichtigte förderliche oder hinderliche Rahmenbedingungen festgestellt werden können und wie das Design von den daran Beteiligten – Lehrenden, Lernenden und möglicherweise weiteren Praxispartnern – wahrgenommen wird. Methoden,

die Daten hinsichtlich dieser Fragestellungen generieren, sind beispielsweise (video-gestützte) Unterrichtsbeobachtungen, Interviews oder Fokusgruppen mit Lernenden und/oder Lehrenden, im Unterricht entstandene Artefakte der Lernenden, Reflexionsberichte der Lernenden, welche den Lernprozess dokumentieren, Fragebögen oder Assessments.

In sehr frühen Entwicklungsstadien erfolgt das Beta-Testing zunächst oftmals im Rahmen von Pilot-Durchführungen mit einer kleineren Population in einem ähnlichen, dem Zielkontext jedoch noch nicht vollständig entsprechenden Setting, bevor es dann als 'Try-Out' in der realen Anwendungssituation zum Einsatz kommt und die gesamte Komplexität des Kontextes wirkt.

- **Gamma-Testing:** Während beim Beta-Testing durchaus erste Aussagen zur potentiellen Effektivität des Designs angestrebt werden können und auch sollen, werden die Bemühungen, beispielsweise durch Vorher-Nachher-Messungen, Hinweise zur Wirkung der Intervention hinsichtlich des interessierenden Phänomens (z.B. in Bezug auf die Entwicklung von bestimmten Einstellungen) zu erhalten, im Rahmen des Gamma-Testings verstärkt. Dabei muss angemerkt werden, dass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichproben beschränkt ist und es zudem eine Herausforderung darstellt, Effekte tatsächlich auf die Intervention zurückführen zu können. Neben der Effektivität des Designs, ist es zudem wesentlich, die Bedingungen, unter denen das Design in der Realsituation erfolgreich ist, zu erfassen und Aussagen darüber generieren zu können, in welchem Ausmass es möglich ist, in repräsentativen Settings förderliche Rahmenbedingungen herzustellen oder gleichermassen Einschränkungen zu minimieren. Da zur Identifikation relevanter Kontextfaktoren wiederum die Gewinnung und Analyse qualitativer Daten bedeutsam ist, können im Zuge des Gamma-Testings letztlich ähnliche Methoden wie beim Beta-Testing zum Einsatz kommen.

Die folgende Abbildung verbindet die über den Forschungs- und Gestaltungsprozess variierenden Evaluationsschwerpunkte mit den in der jeweiligen Phase relevanten Leitfragen sowie möglichen Evaluationsmethoden.

		Entwicklungsstadium des Designs		
Evaluations- fokus	Alpha-Testing	Beta-Testing	Gamma-Testing	
Leitfragen	<p>Ist das Design stimmig, konsistent und im Praxiskontext umsetzbar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern sind wissenschaftliche wie auch praktische Zielsetzungen im Design angemessen berücksichtigt? • Wie gut sind die theoretischen Gestaltungsannahmen im Design verankert? • Ist die Struktur des Designs nachvollziehbar? Sind Ziele, Inhalte, Methoden und Medien aufeinander abgestimmt? • Welche Veränderungen wären denkbar, um die Ziele ggf. besser zu erreichen? • Ist das Design unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren realistisch umsetzbar? 	<p>Wie funktioniert das Design im Zusammenspiel mit seinem Kontext und warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche spezifischen Kontextbedingungen sind vorzufinden, die im Vorfeld ggf. nicht berücksichtigt wurden? • Inwiefern erfolgt die Durchführung der Lehr- und Lernhandlungen wie geplant? Auf welche Design-Merkmale sind diese zurückzuführen? Erfolgen unerwartete Lernhandlungen? • Wie relevant und nützlich wird das Design von den Praktikern, insbesondere den Lernenden, wahrgenommen und erlebt? • Welche ersten Indikatoren in Bezug auf die Effektivität des Designs sind feststellbar? 	<p>Inwiefern ist das Design effektiv und unter welchen Bedingungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Beitrag leisten die verschiedenen Design-Merkmale zur Zielerreichung? • Welche Bedingungen fördern oder hindern den Erfolg des Designs unter idealen Voraussetzungen? • In welchem Ausmass ist es möglich, in repräsentativen Klassenzimmern diese Bedingungen herzustellen? 	
Evaluations- methoden	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Checklisten ✓ Dokumentenanalysen ✓ Fokusgruppen (mit Entwicklern/Experten) ✓ Interviews (mit Experten / Praxispartnern) ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (videogestützte) Unterrichtsbeobachtungen ✓ Fokusgruppen (mit Lernenden) ✓ Interviews (mit Lernenden / Lehrenden) ✓ Fragebögen ✓ Vorher-Nachher-Tests ✓ Assessments ✓ Logs/Journals ✓ Dokumentenanalyse ✓ ... 		

Abbildung 6: Unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte abhängig vom Entwicklungsstadium eines Designs (eigene Darstellung, in Anlehnung an McKenney & Reeves, 2012, S. 143, S. 147)

Es wird deutlich, dass sich die Ausrichtung der formativen Evaluation über den Forschungs- und Entwicklungsprozess hinweg verändert und je nach Reifegrad des Designs die Kombination und Triangulation verschiedener qualitativer und/oder quantitativer Methoden notwendig macht, um ein möglichst ganzheitliches und differenziertes Bild der erprobten Praxis zu erhalten und die Objektivität, Validität und Anwendbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen (Wang & Hannafin, 2005, S. 10). Selbstverständlich wäre eine alles erschöpfende Datenerhebung utopisch – dennoch sollte es das Ziel sein, die Erfahrungen im Prozess, die erhobenen Daten wie auch deren Interpretation so umfassend zu dokumentieren, dass es im Rahmen der retrospektiven Analyse möglich ist, nicht nur zu praxisrelevanten, sondern auch nachvollziehbaren, transparenten und empirisch fundierten Erklärungen und Feststellungen zu kommen (Cobb et

al., 2003, S. 12). Dennoch sollte aufgrund der Situiertheit eines jeden DBR-Projektes bedacht werden, dass es "(...) niemals etwas anderes als eine Fallstudie sein (kann), die letztlich immer einzigartig ist, nicht reproduziert werden kann und sich daher von 'herkömmlicher' (...) empirischer Forschung fundamental unterscheidet" (Reinmann & Sesink, 2011, S. 15). So ist es Aufgabe der retrospektiven Analyse, die praktischen Erfahrungen der Design-Erprobungen einer theoretischen Reflexion zu unterziehen, die jedoch nicht nur darauf abzielen darf, die theoretischen Design- bzw. Gestaltungsannahmen, auf denen das Design beruht, zu bestätigen oder zu widerlegen, sondern diese Annahmen unter Berücksichtigung neuer, nicht erwarteter Möglichkeiten weiterzuentwickeln, zu kontextualisieren, 'zum Leben zu erwecken' und in die Weiterentwicklung des Designs einfließen zu lassen. Aus diesem Anspruch, kontinuierlich neue Perspektiven zu erkennen und zu entwickeln, ergeben sich wiederum wesentliche Implikationen für die Auswahl der Verfahren zur Datengewinnung. So sind neben Methoden, die sich für die Bestätigung, Stärkung oder Verwerfung theoriegeleiteter Annahmen (im Sinne von Hypothesen) eignen, ebenso Methoden erforderlich, die Unerwartetes und Überraschendes festhalten und eine diskursive Analyse und Reflexion von Unterrichtsverläufen möglich machen (Reinmann & Sesink, 2011, S. 17).

2.5. Zur Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis

Ein weiteres charakterisierendes und bezeichnendes Merkmal von DBR ist der Einbezug von Praktikern in den verschiedenen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Auch dieses Merkmal geht Hand in Hand mit dem Anspruch der Anwendungsorientierung. So wird die Auffassung vertreten, dass nur durch die Kollaboration mit der Praxis – die von einer gemeinsamen Exploration des Ausgangsproblems, der Berücksichtigung (häufig impliziten) Wissens erfahrener Praktiker bei der Entwicklung des Designs bis hin zu der gemeinsamen Reflexion von Umsetzungserfahrungen und Ableitung von Optimierungsmöglichkeiten reicht – tatsächlich 'praxistaugliche', anwendbare und qualitativ hochwertige Problemlösungen entwickelt werden können (Euler, 2014b, S. 18; McKenney & Reeves, 2012, S. 14). Zudem soll sich die Zusammenarbeit mit Praktikern positiv auf die nachhaltige Implementierung des Designs im Anwendungskontext auswirken, da die Partnerschaft Engagement von beiden Seiten sowie gemeinsame Verantwortung erfordert. "Pursuing development and enactment through close collaboration with practitioners places them in direct ownership of designs" (Design-Based Research Collective, 2003, S. 8). Dennoch empfehlen Reinmann & Sesink (2011, S. 12), die Distanz zwischen Theorie und Praxis nicht vollständig

aufzugeben und den Praktiker plötzlich zum Forschenden in seinem eigenen Anwendungsfeld werden zu lassen – wie es in Ansätzen der Aktionsforschung teilweise angedacht ist (z.B. Altrichter, 2007). Die theoretische Distanz – der Blick aus einer Vogelperspektive – ist wesentlich, um neue Potentiale und Möglichkeiten identifizieren und in der Prototypen-Entwicklung berücksichtigen zu können. Für ein erfolgreiches Zusammenwirken von Forschung und Praxis, das die nötige theoretische Distanz wahrt, aber dennoch die wertvollen Synergien durch den Einbezug der Praktiker hervorbringt, scheint insbesondere die Anfangsphase in einem DBR-Projekt entscheidend zu sein. So ist es bei der Klärung der Kooperationsgrundlagen bedeutsam, die leitenden unterrichtspraktischen sowie wissenschaftlichen Zielsetzungen zu klären, diese normativ zu begründen (beispielsweise im Rahmen einer bildungstheoretischen Legitimation), sich gemeinsam auf ein Forschungsdesign zu verständigen sowie die erforderlichen Ressourcen und das Ausmass der Mitwirkung in verschiedenen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses im Sinne einer Rollenklärung zu eruieren (Reinmann & Sesink, 2011, S. 12). Zudem muss sich die Forschung darum bemühen, den Praxiskontext kennenzulernen und mit den beteiligten Praktikern ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, um im weiteren Verlauf des Projektes nicht als Fremdkörper wahrgenommen zu werden (Wang & Hannafin, 2005, S. 17). Demgegenüber ist es Aufgabe der Praxis, eine offene und neugierige Haltung einzunehmen, neue und innovative Möglichkeiten zuzulassen sowie Routinen und Bewährtes in Frage zu stellen und möglicherweise aufzugeben. "Sie muss sich auf einen gemeinsamen theoretischen und selbstkritischen Reflexionsprozess einlassen" (Reinmann & Sesink, 2011, S. 13).

3. Der Forschungs- und Entwicklungsprozess im Überblick

Orientiert an den Phasen und zugrundeliegenden paradigmatischen Leitlinien des Prozessmodells von Euler (2014b) sowie unter Hinzunahme einiger Kernideen und -gedanken anderer erläuteter Ansätze werden die wesentlichen Aktivitäten und Ergebnisse im Verlauf eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses in der folgenden Tabelle im Überblick dargestellt. Dieser ist leitend für das Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit.

Phase	Aktivitäten
Problem präzisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Ausweisung der praktischen und wissenschaftlichen Relevanz der Fragestellung • Formulierung (vorläufiger) Annahmen zu Lernvoraussetzungen und Zielvorstellungen • Klärung organisationaler und sozialer Rahmenbedingungen • Klärung der Kooperationsgrundlagen <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klare praxis- und theorierelevante übergeordnete Fragestellung bzw. Zielvorstellung • Beginn der Kooperation mit dem Praxispartner
Literatur und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation und Auswertung wissenschaftlicher Theorien hinsichtlich ihrer Eignung zur Bearbeitung der Forschungs- und Gestaltungsfragen • 'Field-based Investigation': <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifikation relevanter Stakeholder im Praxisfeld und Aktivierung von praktischem Erfahrungswissen ○ Entwicklung von Kontextsensibilität • Präzisierung der Zielvorstellungen in Abstimmung mit den Kontextfaktoren (Lernvoraussetzungen und organisationalen sowie soziale Rahmenbedingungen) <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktischer Bezugsrahmen mit ausgewiesenen (theoriegeleiteten) Design- (bzw. Gestaltungs-)Annahmen
Design entwickeln bzw. verfeinern	<ul style="list-style-type: none"> • Planung und Konzeption der didaktischen Designs auf der Basis der (bestätigten, ausdifferenzierten, weiter- oder neuentwickelten) Design-Annahmen • Kritische Reflexion des didaktischen Designs hinsichtlich seiner Konsistenz, Zielgültigkeit und Realisierbarkeit • Systematische Dokumentation der Umsetzungserfahrungen, Daten und Design-Entscheidungen <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete didaktische Designs bzw. Unterrichtskonzepte

Phase	Aktivitäten
	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Dokumentation der schrittweisen Verfeinerung der Designs (im Hinblick auf den Nachvollzug der Erkenntnisgewinnung) • Entwicklung eines Evaluationskonzepts (Klärung des Evaluationsfokus sowie der -methoden, Gestaltung der Evaluationsinstrumente, Festlegung der Auswertungs- und Dokumentationsverfahren, Reflexion über wissenschaftliche Standards) • Erprobung des Designs im Praxisfeld • formative Evaluation und Datenerfassung • Auswertung der Daten und Reflexion der Ergebnisse mit kontinuierlichem Bezug auf die (theoriegeleiteten) Design-Annahmen
Design erproben und formativ evaluieren	<p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bestätigte, ausdifferenzierte, weiter-, neuentwickelte oder verworfene Design-Annahmen aufgrund empirischer Daten und praktischer Umsetzungserfahrungen
Gestaltungsprinzipien generieren (theoretischer Output)	<ul style="list-style-type: none"> • Retrospektive Analyse der 'Design-Cases' (Einzelfälle) sowie fallübergreifende Analyse hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede • Entwicklung von substantiellen und prozessorientierten Gestaltungsprinzipien sowie ggf. Ziel- und Kontexttheorien • kritische Reflexion der Übertragbarkeit sowie des Innovationsgrads der Ergebnisse <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kontextsensitive Theorien und Gestaltungsprinzipien mit variierender Anwendungreichweite
Stabile didaktische Designs nachhaltig implementieren (praktischer Output)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausweisung der Stabilität und Robustheit des Designs • Formulierung von ggf. konkreteren Gestaltungsprinzipien (für den Praktiker) <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tragfähige und umsetzbare didaktische Designs für einen bestimmten Praxiskontext

Phase	Aktivitäten
<p>Design ggf. summativ evaluieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung der Wirksamkeit des Designs an einer umfangreicheren Population • Formulierung von Wirkungshypothesen • Entwicklung des Untersuchungsplans (Querschnitt- oder Längsschnittstudie, Experimental- und Kontrollgruppen-Design etc.) • Festlegung der methodischen Umsetzung (Auswahl und/oder Entwicklung der Instrumente, Klärung der Auswertungsverfahren) • Reflexion der Untersuchung hinsichtlich gängiger Forschungsstandards <p>Ergebnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aussagen zur Wirksamkeit des Designs • Zusammenführung der Ergebnisse aus formativer und summativer Evaluation • Verfeinerte/konsolidierte Gestaltungsprinzipien

Tabelle 1: Der Forschungs- und Entwicklungsprozess im Überblick

III. Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung – Theoretischer Bezugsrahmen

1. Theoretische Fundierungen: Komponenten der Einstellungsentwicklung

1.1. Einstellungen – eine theoretische Annäherung an das Konstrukt

Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ist es notwendig, das zugrunde liegende Verständnis von Einstellungen auszuweisen. Da die Forschung zu Einstellungen ihren Ursprung in der Sozialpsychologie hat, scheint es nicht möglich, eine existierende Definition unreflektiert in einen pädagogisch-didaktischen Kontext zu übertragen. Vielmehr ist es wesentlich, in einem ersten Schritt Aspekte und Komponenten verschiedener Konzeptualisierungen zu identifizieren, die das Potential zur Transferierbarkeit aufweisen und aus didaktischer Sicht eine mögliche Förderung von Einstellungen zulassen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dabei nicht die gesamte Heterogenität unterschiedlicher Perspektiven auf das Konstrukt der Einstellung nachgezeichnet werden kann. Es erfolgt eine Auswahl theoretischer Fundierungen, die in der sozialpsychologischen Einstellungsforschung als verbreitet gelten und bewusst gemeinsame, aber auch gegensätzliche Zugänge zum Einstellungskonstrukt aufweisen.

Laut Allport (1935, S. 798) ist das Konzept der Einstellungen "(...) the most distinctive and indispensable concept in social psychology". Da Einstellungen menschliches Denken und Verhalten wesentlich beeinflussen, beschäftigen sich Sozialpsychologen seit nun fast einem Jahrhundert mit der Entstehung und Veränderung derselben sowie dem Einfluss von Einstellungen auf unser Verhalten (Brief, 1998, S. 49). Trotz der unbestrittenen Bedeutsamkeit des Einstellungskonzeptes – oder vielmehr gerade deswegen – wird wiederkehrend über eine angemessene Konzeptualisierung und Definition von Einstellungen diskutiert. Wie bei vielen anderen psychologischen Konstrukten existieren auch hier eine Vielzahl unterschiedlicher wissenschaftlicher Definitionen, theoretischer Ansätze und Erklärungsmodelle (Kreuz, 2002, S. 34).

Frühe Definitionen beschreiben Einstellungen zumeist als überdauernde kognitive Strukturen, die eine enge Beziehung zum Verhalten aufweisen. Allport (1935, S. 810) definiert Einstellungen beispielsweise als "(...) a mental and neural state of readiness,

organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related". Für Krech und Crutschfield (1948, S. 152) ist eine Einstellung "(...) an enduring organization of motivational, emotional, perceptual, and cognitive processes with respect to some aspect of the individual's world". Nachfolgend entstehen vielfältige Definitionen einflussreicher sozialpsychologischer Theoretiker, die Einstellung mit Affekt (z.B. "the affect associated with a mental object", Greenwald, 1989, S. 432), Kognition (z.B. "a special type of knowledge, notably knowledge of which content is evaluative or affective", Kruglanski, 1989) oder temporären Verhaltensdispositionen (z.B. ("a state of a person that predisposes a favorable or unfavorable response to an object, person, or idea", Triandis, 1991, S. 485), in Beziehung setzen.

Eagly & Chaiken (1993, S. 1) verstehen Einstellungen als "a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor". Fazio (2007, S. 608) definiert Einstellungen als "(...) associations between a given object and a given summary evaluation of the object (...)", Ajzen (2001, S. 28) als "(...) summary evaluation of a psychological object captured in such attribute dimensions as good-bad, harmful-beneficial, pleasant-unpleasant, and likeable-dislikable (...)", Zanna und Rempel (1988, S. 319) als "the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension".

Bei allen Schwierigkeiten, die aufgrund der Vielzahl von Definitionen und deren feinen Unterschiede aufkommen, verstehen die meisten Ansätze Einstellungen als eine Bewertung eines Objektes (vgl. z.B. Ajzen, 2001, S. 28; Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 230; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997, S. 61). Menschen sind keine neutralen Beobachter, sondern bewerten unablässig, was sie sehen und erleben. Einstellungen beeinflussen die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen, was wir denken und wie wir handeln (Maio & Haddock, 2010 S. 4). Wird eine Einstellung zum Ausdruck gebracht, wird eine Entscheidung bzw. Meinung darüber deutlich, ob ein Objekt gemocht wird oder nicht, bevorzugt wird oder nicht, gefällt oder missfällt. Es handelt sich dabei um Assoziationen, die sich in ihrer Richtung (positiv/negativ/neutral) und Intensität unterscheiden. So kann eine Person Spinnen hassen, während eine andere Person Spinnen zwar auch nicht mag, jedoch keine derart starken Gefühle hervortreten.

Eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit findet sich auf der Ebene der Einstellungsobjekte. Diese können abstrakt (z.B. Redefreiheit oder Liberalismus) oder konkret (z.B. Pizza oder ein roter Porsche) sein sowie sich auf sich selber (z.B. Selbstwertge-

fühl), auf andere Individuen (z.B. Nelson Mandela) oder soziale Gruppen (z.B. konservative Politiker oder Ausländer) beziehen. "Basically, anything that can be evaluated along a dimension of favorability can be conceptualized as an attitude object" (Maio & Haddock, 2010 S. 4).

Hinsichtlich des Aspektes, dass der Prozess der Bewertung eines Objektes ein Kernelement von Einstellungen darstellt, scheint Einigkeit zu herrschen. Allerdings sind bei näherer Betrachtung Unterschiede bezüglich dieser Auffassung wahrzunehmen, die wesentliche Auswirkungen auf das Verständnis des Einstellungskonstrukts haben. Die zwei gegensätzlichen Positionen unterscheiden zwischen Einstellungen als überdauernden und stabilen Verhaltensdispositionen und Einstellungen als situativ konstruierten evaluativen Urteilen. In Bezug auf die Frage der Förderbarkeit von Einstellungen im didaktischen Zusammenhang ist diese Unterscheidung näher zu betrachten.

1.1.1. Einstellungen als überdauernde Verhaltensdispositionen oder situativ konstruierte evaluative Urteile

Als einflussreiche Vertreter der Auffassung, Einstellungen seien stabile Verhaltensdispositionen gelten Eagly & Chaiken (1993, 2007) mit ihrer Definition von Einstellungen als psychologische Tendenz, die sich in der mehr oder weniger zustimmenden oder ablehnenden Bewertung einer bestimmten Entität ausdrückt. Im Rahmen ihrer Konzeptualisierung unterscheiden sie zwischen der Einstellung selbst als psychologischer Tendenz sowie den durch die Evaluation hervorgerufenen Reaktionen. "Attitude is thus a tendency or latent property of the person that gives rise to judgments as well as to many other types of responses such as emotions and overt behaviors" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 586). Die Autoren setzen Einstellungen als psychologische Tendenz dabei mit Verhaltensdispositionen eines Individuums gleich, die im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt erworben werden (Eagly & Chaiken, 2007, S. 584). Auch wenn die erste Reaktion auf ein Objekt durch genetisch bedingte Dispositionen beeinflusst sein kann, ist für die Entstehung einer Einstellung immer eine Situation notwendig, in der die Person auf das Objekt trifft und eine Erfahrung damit macht. Das Erlebte wird anschliessend als "mental residue" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 584) bzw. kognitives Schema im Gedächtnis gespeichert. Eagly & Chaiken (2007, S. 585) verstehen Einstellungen demnach als kognitive Repräsentationen, die aufgrund von Erfahrungen eines Individuums in der Interaktion mit der Umwelt entstehen. Sie stellen hypothetische Konstrukte bzw. innere Dispositionen dar, die nicht unmittelbar beobachtbar sind und nur vermittelt über Verhaltensabsichten oder tatsächliches Verhalten erschlossen

werden können (Eagly & Chaiken, 2007, S. 584). Eine Einstellung als psychologische Tendenz ist somit als erworbene Handlungsdisposition bzw. Bereitschaft zu verstehen, unter bestimmten Bedingungen in einer bestimmten Weise bewertend zu reagieren (Eagly & Chaiken, 2007, S. 585).

Mit der Trennung zwischen der Einstellung als innerer Disposition und der Bewertung des Objekts kommt ein wesentlicher Aspekt der Konzeptualisierung von Eagly & Chaiken (2007) zum Ausdruck. Obwohl Einstellungen im Gedächtnis gespeicherte, kognitive Schemata darstellen, die als innere Dispositionen überdauernde und stabile Konstrukte sind, wird hervorgehoben, dass die Reaktionen, die unmittelbar in der Bewertungssituation erfolgen, hochgradig durch den Kontext beeinflusst sein können. Sie orientieren sich jedoch ebenso – wenn nicht stärker – an der bereits existierenden evaluativen Tendenz. "(...) evaluative judgments are not pure expressions of attitude but outputs that reflect information in the current situation as well as at least some aspects of the preexisting evaluative tendency" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 587).

Die Idee, dass Einstellungen stabile Dispositionen zur Bewertung unserer Umwelt darstellen, würde implizieren, dass wir hinsichtlich eines Objektes lediglich eine entsprechende Haltung haben. Für diese Annahme spricht insbesondere die Tatsache, dass es Einstellungsobjekte gibt, die automatisch Einstellungen aktivieren. Diese Konzeptualisierung von Einstellungen als überdauernde Konstrukte (vgl. z.B. Allport, 1935; Bargh, Chaiken, Gollwitzer & Pratto, 1992; Eagly & Chaiken, 1993; Fazio, 1990; Krech & Crutchfield, 1948) wird auch als "file-drawer-model" (Aktenschubfach-Modell) bezeichnet, da Einstellungen als mentale, im Gedächtnis abgelegte 'Akte' hervorgeholt werden, wenn ein bestimmter Gegenstand zu bewerten ist (Bohner & Wänke, 2002, S. 5).

Gleichzeitig scheinen Einstellungen auch in hohem Masse kontextabhängig zu sein. So kann die Einstellung gegenüber dem Essen von Rindfleisch negativer ausfallen, wenn kurz zuvor eine Reportage über Rinderwahnsinn gesehen wurde, und positiver sein, wenn an das frisch gebratene, lecker riechende Steak gedacht wird. Ein und dasselbe Objekt wird somit situationsabhängig auf der Basis der zugänglichen Information unterschiedlich bewertet. In diesem Fall werden Einstellungen als kurzzeitige, kontext-sensitive Konstruktionen betrachtet, die 'on-the-spot', d. h. in der jeweiligen Situation neu konstruiert werden (vgl. z.B. Schwarz, 2007; Tesser, 1978; Wilson & Hodges, 1992). Nach der "attitudes-as-constructions"-Perspektive sind Einstellungen nicht als innere Dispositionen und latente oder hypothetische Konstrukte zu verstehen, sondern als 'evaluative judgments', wobei dazu auf keine im Gedächtnis gespeicherte Einstel-

lung zurückgegriffen werden muss (Bohner & Wänke, 2002, S. 6). Einige Forscher sind sogar der Meinung, dass "no such thing as a true attitude" existiert (Tesser, 1978) oder dass es keinen theoretischen Grund dafür gibt "(...) to treat some evaluative judgments as a special entity, called attitude" (Schwarz, 2007, S. 650). Temporär konstruierte Einstellungen in Bezug auf ein Objekt entstehen jedoch nicht nur aufgrund entsprechender Informationsverarbeitungsprozesse, sondern können ebenso durch die aktuelle Stimmungslage oder körperliche Verfassung einer Person sowie den Aspekt, dass das Einstellungsobjekt die Annäherung an derzeit aktivierte Ziele verspricht, beeinflusst werden (Bohner & Wänke, 2002, S. 96ff.).

Solch konstruktivistische Modelle unterscheiden sich in ihren Annahmen über die Repräsentation von Einstellungen im Gedächtnis von den zuvor genannten 'Aktenschubfach-Modellen'. Schwarz und Bohner (2001) beispielsweise verneinen eine Speicherung von Einstellungen im Gedächtnis und machen keine expliziten Aussagen zu dem Aspekt der Zugänglichkeit von Kontextinformationen oder der Rolle von Erfahrungen, die Stimmungen, Emotionen oder Metakognitionen enthalten. Auch wenn sie die Speicherung gemachter Erfahrungen durchaus für plausibel halten, sei sie jedoch im Rahmen der Argumentation von Einstellungen als temporäre Konstruktionen nicht notwendig. "Because attitudes are treated as evaluative judgments formed on the spot, the question of what happens to "old" attitudes when attitudes change does not arise beyond the possibility that people remember earlier evaluations" (Schwarz, 2007, S. 650). Demgegenüber gibt es konstruktivistische Modelle, die diese extreme Position etwas relativieren. Tourangeau (1992) z. B. setzt Einstellungen mit Wissensstrukturen gleich, welche die Evaluation eines Objektes beeinflussen. Diese Wissensstrukturen sind Überzeugungen, Annahmen, Meinungen, die in einer Situation selektiv für den Prozess der Beurteilung des Objektes herangezogen werden. "Whereas the sampling process is context-sensitive and results in different attitude judgments, the belief base itself is equated with a more enduring attitude" (Tourangeau, 1992, zit. in: Schwarz, 2007, S. 2650). Auch Ajzen & Sexton (1999) machen eine ähnliche Aussage in Bezug auf Überzeugungen. Dauerhaft zugängliche Überzeugungen, die bei dem jeweiligen Einstellungsobjekt unbewusst und automatisch aktiviert werden, dienen als Basis für relativ stabile Einstellungen. Kontextuelle Faktoren können die Zugänglichkeit bestimmter Überzeugungen jedoch temporär erhöhen (Ajzen & Sexton, 1999).

1.1.2. Das Modell der dualen Einstellungen

Die wissenschaftliche Debatte über Einstellungen als stabile oder temporäre Konstrukte führte zur Entwicklung des 'Modells der dualen Einstellungen' von Wilson, Lindsey and Schoolers (2000), das im Folgenden aufgrund seiner Komplexität nur in seinen wesentlichen Punkten skizziert wird. Das Modell versucht, beide Ansätze zu vereinen und unterscheidet dabei zwischen impliziten und expliziten Einstellungen. Implizite Einstellungen umfassen habituell aktivierte, stabile, schwer veränderbare und meist unbewusste Einstellungen, die von den so genannten expliziten, situativ und bewusst konstruierten Einstellungen überlagert werden können, jedoch bestehen bleiben (vgl. z.B. Ajzen, 2001, S. 29; Bohner & Wänke, 2002, S. 89ff.; Wilson, Lindsey & Schooler, 2000, S. 101). Duale Einstellungen sind definiert als "(...) different evaluations of the same attitude object: an automatic, implicit attitude and an explicit attitude" (Wilson et al., 2000, S. 101). Wilson et al. (2007) knüpfen mit ihrem Konzept der dualen Einstellungen an das so genannte "Anchoring-and-Adjustment Model of Attitude Change" an, das eine integrative Lösung für die gegensätzlichen Ansätze bietet und in den verbreiteten Theorien zur Einstellungsänderung, wie z.B. dem 'Elaboration Likelihood Model' (ELM) von Petty & Cacioppo (1986) oder dem 'Heuristic-Systematic-Model' (HSM) von Chaiken (1987) implizit enthalten ist (siehe Kapitel III.1.4.4). Das "Anchoring-and-Adjustment Model of Attitude Change" geht davon aus, dass die Konfrontation einer Person mit einem Einstellungsobjekt in vielen Fällen zu einer automatischen Aktivierung der im Gedächtnis gespeicherten Bewertung führt. Anschliessend wird die gespeicherte Einstellung mit der in der Situation verfügbaren (zugänglichen) Information abgeglichen. Beide Informationsquellen können hinsichtlich ihrer Stärke variieren und somit mehr oder weniger Gewichtung zugesprochen kommen. So kann es sein, dass die gespeicherte Einstellung sehr schwach oder nicht vorhanden ist und demnach die Evaluation ausschliesslich aus der momentan verfügbaren Information konstruiert wird. Im anderen Extremfall hat die Person eine sehr ausgeprägte vorhandene Einstellung zu dem Objekt, wodurch lediglich darauf zurückgegriffen wird. Abgesehen von diesen beiden Extremfällen kommt es meist jedoch zu einem Abwägungsprozess, bei dem die im Gedächtnis gespeicherte Einstellung mit neuen Informationen zu dem entsprechenden Einstellungsobjekt verglichen wird, so dass eine neue Einstellung entstehen kann. Entgegen der Vermutung, die 'alte' Einstellung würde verschwinden, bleibt diese gemäss dem Modell der dualen Einstellungen bestehen.

Das Modell formuliert fünf Hypothesen, die durch zahlreiche empirische Studien als bestätigt gelten können (Wilson et al., 2000):

1. Hinsichtlich eines Einstellungsobjektes kann es sowohl explizite als auch implizite Einstellungen geben.
2. Liegen duale Einstellungen für ein Objekt vor, wird die implizite Einstellung automatisch aktiviert, während das Aufrufen der expliziten Einstellung grösseren kognitiven Aufwand erfordert.
3. Auch wenn die explizite Einstellung aufgerufen wird, kann sich die implizite Einstellung in unkontrollierbaren Reaktionen, wie z. B. nonverbalem Verhalten, äussern.
4. Die Veränderung expliziter Einstellungen erfolgt leichter als die Veränderung impliziter Einstellungen. Techniken der Einstellungsänderung setzen deswegen meist bei expliziten Einstellungen an.
5. Duale Einstellungen sind nicht gleichzusetzen mit ambivalenten Einstellungen oder solchen mit abweichender kognitiver und affektiver Komponente, die in der Regel einen subjektiven Konflikt auslösen. Liegen duale Einstellungen vor, wird der Gegenstand danach bewertet, welche Einstellung am ehesten verfügbar ist.

Wilson et. al (2000) thematisieren weiterhin die Frage, was mit dualen Einstellungen über die Zeit hinweg passiert. Sie nehmen an, dass in der Regel eine der Einstellungen bestehen bleibt, wobei es in den meisten Fällen die implizite Einstellung sei, welche die neue, explizite Einstellung verdrängt. "If, however, people frequently "practice" the new attitude – think about it, discuss it with their friends, act on it - the attitude may become habitual, replacing the prior implicit attitude. In short, the process of attitude change may often require more time and practice than previously thought" (Wilson et al., 2000, S. 121).

Anzumerken ist abschliessend, dass eine "attitudes-as-constructions"-Perspektive die Möglichkeit dualer Einstellungen ausschliesst, da es aus dieser Sicht keine multiplen Einstellungen bezüglich eines Objektes geben kann, sondern ein und dasselbe Objekt lediglich unterschiedlich in verschiedenen Situationen bewertet wird (Schwarz, 2007, S. 649). Überraschend ist jedoch, dass auch Eagly & Chaiken (2007) die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Einstellungen nicht in ihr Verständnis aufnehmen, obwohl sie den kontextuellen Einfluss auf die Bewertung eines Einstellungsobjektes sowie unbewusste und bewusste Einstellungen im Rahmen ihrer theoretischen Fundierung sehr wohl berücksichtigen. "(...) we maintain that there is only one underlying evaluative residue, regardless of whether it takes a unitary or multifaceted form or whether the holder of the attitude is aware or unaware of its presence. Regarding attitudes as dual or multiple or divisible into implicit and explicit attitudes captures

certain phenomena but may not provide the most productive direction for theorizing about the mental residue that constitutes attitude" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 594).

1.1.2.1. Exkurs: Zur Messung expliziter und impliziter Einstellungen durch direkte und indirekte Verfahren

Die Differenzierung zwischen expliziten und impliziten Einstellungen spiegelt sich auch in Art und Weise der Messung von Einstellungen wider. Obgleich vielfältige Methoden der Einstellungsmessung existieren, wird grundsätzlich zwischen direkten und indirekten Messmethoden unterschieden. Direkte Messmethoden erfassen explizite Einstellungen, indem mithilfe von Fragebögen die subjektive Meinung zu einem bestimmten Objekt über offene und geschlossene Fragen sowie über Ratingskalen, mit denen die Zustimmung zu verschiedenen Items ausgedrückt wird, abgefragt wird. Eine weitere verbreitete Methode zur Messung expliziter Einstellungen und insbesondere der affektiven Haltung gegenüber einem Einstellungsobjekt ist der Ansatz semantischer Differenziale (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). Bei dieser Technik werden Untersuchungsteilnehmenden zu einem Einstellungsobjekt meist siebenstufige Skalen dargeboten, an deren Enden bipolare Assoziationsbegriffe (z. B. gut – schlecht, negativ – positiv, stark – schwach) vorgegeben sind. Während direkte, explizite Verfahren bewusste Aufmerksamkeitsprozesse der Testpersonen initiieren, versuchen indirekte Methoden unbewusste und implizite Einstellungen ans Licht zu bringen. Die einflussreichsten und wichtigsten Techniken sind das 'Evaluative Priming' (Fazio, 1995) und der 'Implizite Assoziationstest (IAT)' (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998). Die Technik des evaluativen Priming geht davon aus, dass die Darbietung eines positiven oder negativen Stimulus die anschließende Wahrnehmung und Verarbeitung eines anderen Stimulus der gleichen positiven oder negativen Valenz beeinflusst. So konnten Fazio et al. (1998) zeigen, dass die Reaktionszeit bei Kategorisierungsaufgaben kürzer wurde, wenn vor dem zu bewertenden Wort ein Wort präsentiert wurde, das die gleiche Valenz (z. B. positiv oder negativ) aufwies. Auch der implizite Assoziationstest von Greenwald, McGhee & Schwartz (1998) nimmt die Assoziationsstärken zwischen mentalen Repräsentationen von Objekten im Gedächtnis in den Fokus. Üblicherweise ist der IAT ein computergestütztes Testverfahren, bei dem im Rahmen einer Reihe von Zuordnungsaufgaben die Assoziationen zwischen zwei Kategorien (z. B. Schwarze vs. Weiße) und positiven und negativen Attributen erfasst werden. Die Versuchspersonen sind dazu aufgefordert, die präsentierten Wörter bzw. Bilder so schnell wie möglich den Attributen in einer assoziationskongruenten und einer assoziationsin-

kongruenten Kombination zuzuordnen. Ähnlich wie beim evaluativen Priming wird die Annahme vertreten, dass Personen dann schneller reagieren, wenn Beurteilungsobjekt und evaluativer Wert der Kategorie auf derselben Antworttaste liegen, da das Einstellungsobjekt die assoziierte Valenzkategorie mittels assoziativer Verbindungen mitaktiviert. Kongruente Paare werden demnach in kürzerer Zeit miteinander in Verbindung gesetzt und bewirken eine schnellere Reaktion als inkongruente Paare. Beide Verfahren aktivieren implizite Einstellungen, die zum grössten Teil nicht der eigenen Kontrolle unterliegen, unbewusst und daher oftmals nicht verbalisierbar sind. Zudem umgehen diese Tests im Gegensatz zu expliziten Messmethoden Störfaktoren wie soziale Erwünschtheit oder Selbstdarstellung. Es konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse impliziter Einstellungsmessungen mit denen expliziter Tests zu ein und demselben Einstellungsobjekt nur schwach miteinander korrelieren (Maio & Haddock, 2010 S. 10ff.), was die Annahme dualer Einstellungen hinsichtlich eines Einstellungsobjektes unterstützen, ebenso aber auch auf Messungenauigkeiten von Befragungen über explizite Einstellungen zurückgeführt werden könnte.

1.1.3. Die kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponente von Einstellungen

Neben dem allgemeinen Verständnis von Einstellungen als Bewertung eines Objektes weisen die verschiedenen konzeptuellen Modelle in den meisten Fällen eine weitere Gemeinsamkeit auf, die als charakteristisch für das Einstellungskonstrukt gelten kann. Demnach bestehen Einstellungen aus einer kognitiven, affektiven und verhaltensbasierten Komponente.

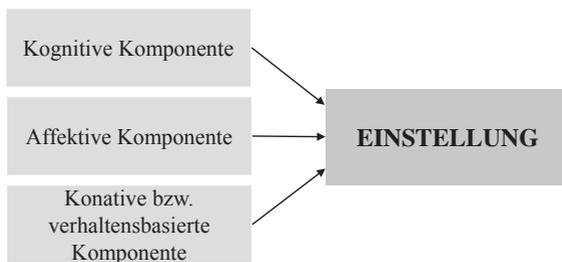


Abbildung 7: Das Multikomponenten-Modell

(Quelle: Maio und Haddock, 2010) – aus dem Englischen übersetzt

Während sich die kognitive Komponente auf Überzeugungen, Überlegungen und Attribute hinsichtlich eines Objektes bezieht, äussert sich die affektive Komponente durch Gefühle und Emotionen, die ein bestimmtes Objekt hervorruft. Die verhaltensbasierte Komponente geht auf vergangene Verhaltensweisen oder Erfahrungen in Bezug auf ein Objekt zurück (Maio & Haddock, 2010 S. 25) oder ist – im Verständnis von Bohner und Wänke (2002) – als 'behavioral response' zu verstehen. Dies bedeutet, dass eine Person versucht, sich gemäss ihrer Einstellung zu dem Objekt zu verhalten. Das einflussreichste Modell in diesem Zusammenhang ist das s.g. 'Multikomponenten-Modell' (Eagly & Chaiken, 1993). So äussert sich beispielsweise die Einstellung einer Person gegenüber dem Thema 'Luftverschmutzung' darin, dass die Person über ein entsprechendes Wissen bezüglich der damit verbundenen Risiken verfügt, sich ihr Unmut in negativen Gefühlen wie Angst, Wut oder Traurigkeit widerspiegelt und sie versucht, im täglichen Leben gemäss dieser Einstellung zu leben, indem sie z.B. öffentliche Verkehrsmittel benutzt (Bohner & Wänke, 2002, S. 5). In diesem Fall würde eine hohe Konsistenz zwischen der kognitiven, affektiven und verhaltensbasierten Dimension der Einstellung vorliegen, die sich in einer allgemein negativen Einstellung gegenüber Luftverschmutzung widerspiegelt (Bohner & Wänke, 2002, S. 55). Dieses Beispiel zeigt, dass die Komponenten grundsätzlich nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind und letztlich in ihrer Summe die Einstellung bedingen. Bei positiven Annahmen und Überzeugungen über ein Objekt sind beispielsweise in der Regel auch positive affektive und verhaltensbasierte Assoziationen zu erwarten. Gleichermassen ist es jedoch möglich, dass die verschiedenen Komponenten nicht dieselben evaluativen Implikationen aufweisen. So kann es sein, dass eine Person es grundsätzlich gut und grossmütig findet, durch Blutspende anderen Menschen zu helfen, der Gedanke daran jedoch vor dem Hintergrund der letzten Erfahrung im Krankenhaus und der anschliessenden Bewusstlosigkeit negative Gefühle wie z. B. Angst aufkommen lässt. Die gesamthafte Evaluation kann demnach mehr oder weniger konsistent mit der kognitiven Dimension ('evaluative-cognitive consistency'), der affektiven Dimension ('evaluative-affective consistency') oder der verhaltensbasierten Dimension ('evaluative-behaviourale consistency') sein (Bohner & Wänke, 2002, S. 55). Weiterhin kann sich eine Einstellung hauptsächlich in der affektiven Dimension äussern, wie das z.B. bei der Einstellung gegenüber einem Familienmitglied der Fall sein könnte, oder in der kognitiven Dimension, wie z.B. in Bezug auf die Einstellung gegenüber der Erhöhung von Studiengebühren. "In this sense, the inner tendency that is attitude may be saturated with associations involving cognitions, affects, or behaviors, but not necessarily with all three types of association" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 596). Trotz der im ers-

ten Beispiel deutlich gewordenen 'synergetischen' Beziehung sind die Komponenten also nicht 'ein und dasselbe'. "Taken together, while the cognitive, affective, and behavioral components are (usually) consistent in their evaluative implications they are not simply different ways of saying the same thing" (Maio & Haddock, 2010 S. 26). Diese Erkenntnisse führten zur Revision des traditionellen und klassischen 'Drei-Komponenten-Modells', das annimmt, dass jede Einstellung gleichermaßen durch eine kognitive, affektive und verhaltensbasierte Dimension konstituiert wird (vgl. z.B. Krech & Crutchfield, 1948; Rosenberg, 1960). "(...) This revised tripartite, or neotripartite, analysis also points to cognition, affect, and behavior, but as three types of evaluative responding that attitude objects elicit" (Eagly & Chaiken, 2007, S. 591). Neben der Art und Weise, wie Einstellungen ausgedrückt werden, lassen sich die Vorteile des revidierten Drei-Komponenten-Modells insbesondere in Bezug auf den Prozess der Einstellungsformation und -veränderung ausmachen, da dieser in der Regel eine Komponente anspricht (Eagly & Chaiken, 1993). So nehmen beispielsweise Theorien kommunikativer Persuasion im Zuge einer Einstellungsänderung kognitive Informationsverarbeitungsprozesse in den Fokus (vgl. z.B. Chaiken, 1987; Petty & Cacioppo, 1986), während Theorien zu affektiven Einflüssen auf Einstellungen Emotionen in den Vordergrund stellen (vgl. z.B. Olson & Fazio, 2001; Zajonc, 1968). Die Idee, dass Einstellungsänderung durch Verhalten ausgelöst wird, ist beispielsweise Bestandteil der kognitiven Dissonanztheorie (Festinger, 1957) oder der Selbstwahrnehmungstheorie (Bem, 1967). Das Ergebnis der verschiedenen Formations- oder Veränderungsprozesse kann demnach kognitiver, affektiver und/oder verhaltensbasierter Natur sein und wird im Gedächtnis als mentale Assoziation des entsprechenden Einstellungsobjektes repräsentiert. So können komplexe Gebilde rund um ein Einstellungsobjekt entstehen, die letztlich nicht nur eine abstrakte Bewertung des Objektes, sondern eine differenzierte Evaluation auf der Basis verschiedener Assoziationen mit dem Objekt zulassen (Eagly & Chaiken, 2007, S. 591ff.).

1.1.4. Die Struktur von Einstellungen

Neben dem Inhalt der Einstellung, der sich auf die kognitive, affektive und/oder verhaltensbasierte Komponente beziehen kann, ist ein weiterer wesentlicher Aspekt des Einstellungskonstrukts dessen Struktur. Die Einstellungsstruktur hängt davon ab, wie positive oder negative Evaluationen zwischen und innerhalb der Komponenten organisiert sind. Typischerweise verhindern positive Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen hinsichtlich eines Objektes die Entstehung negativer Kognitionen, Emotio-

nen und Verhaltensweisen. Diese Annahme entspricht einer eindimensionalen Sichtweise, nach der positive und negative Elemente an den entgegengesetzten Enden einer einzelnen Dimension angesiedelt sind.

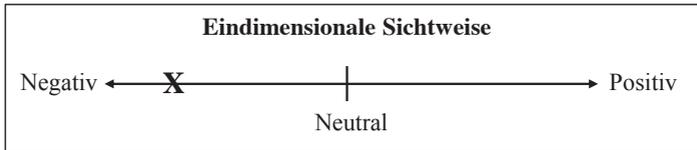


Abbildung 8: Eindimensionale Einstellungsstruktur
(Quelle: Maio & Olsen, 2010, S. 35) – aus dem Englischen übersetzt

Es wurde bereits angesprochen, dass es zwischen den Komponenten jedoch zu unterschiedlichen Reaktionen hinsichtlich eines Einstellungsobjektes kommen kann, die uneinheitliche Evaluationen zur Folge haben. So kann ein Objekt beispielsweise viele negative Überzeugungen, gleichzeitig aber auch starke positive Gefühle hervorrufen (z. B. Schokoladenkuchen) oder sich in entgegengesetztem Verhalten äussern (z. B. Rauchen). Auch innerhalb der Dimensionen können derartige Ambivalenzen auftreten, wenn eine Person beispielsweise über positiv und negativ besetzte Wissensstrukturen bezüglich eines Objekts verfügt. Die zweidimensionale Sichtweise lässt solche Ambivalenzen explizit zu, indem sie postuliert, dass positive und negative Elemente entlang zwei separater Dimensionen möglich sind (Maio & Haddock, 2010 S. 34ff.).

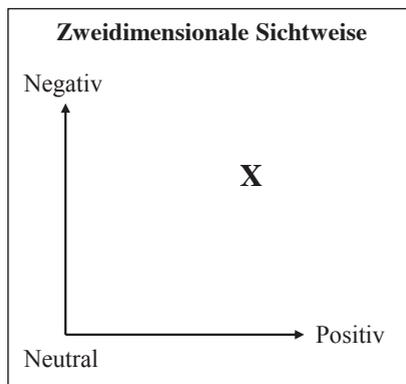


Abbildung 9: Zweidimensionale Einstellungsstruktur
(Quelle: Maio & Olsen, 2010, S. 35) – aus dem Englischen übersetzt

Ambivalente Repräsentationen kommen laut Pratkanis (1989) häufig bei Objekten vor, die allgemein sehr kontrovers diskutiert werden. Im Gegensatz dazu sind unipolare Einstellungen durch konsistente kognitive Schemata gekennzeichnet, die meist eine hohe Differenziertheit vorweisen. In Fällen von extremen oder neutralen Einstellungen besitzen die Personen oftmals wenig Wissen in Bezug auf das Einstellungsobjekt (Bohner & Wänke, 2002, S. 50ff.). Solch undifferenzierte Einstellungen liegen beispielsweise bei Stereotypen oder Vorurteilen vor und sind aufgrund ihrer Ambivalenz leichter beeinflussbar als hochdifferenzierte Einstellungen (Martens, 1998, S. 117). Eine 'potentielle Ambivalenz' liegt dann vor, wenn gleichzeitig positive und negative Bewertungen hinsichtlich eines Objektes bestehen, sich die Person dessen jedoch nicht unbedingt bewusst ist. Bewusstes Nachdenken über ein Einstellungsobjekt kann jedoch zu 'gefühlter Ambivalenz' und tatsächlich empfundener Spannung führen (Maio & Haddock, 2010 S. 37). Nach Heiders 'Balance Theory' (1946, 1958) führen Inkonsistenzen zwischen Einstellungen zu einem Zustand von Unbehagen, welcher nur durch die Veränderung der kognitiven Struktur beseitigt werden kann (Bohner & Wänke, 2002, S. 61ff.). Welche Einstellung letztlich angepasst wird, um die Balance wieder herzustellen, hängt dabei massgeblich von der Einstellungsstärke ab (siehe Kapitel III.1.1.7).

1.1.5. Funktionen von Einstellungen

Neben dem Einstellungsinhalt sowie der -struktur als wesentliche Charakteristika des Einstellungskonstrukts ist die Einstellungsfunktion ein weiteres konstituierendes Merkmal. Mit dem funktionalistischen Ansatz von Einstellungen wird versucht, die Gründe zu verstehen, warum Menschen Einstellungen besitzen (Katz, 1960, S. 170). Weiterhin steht die Frage im Vordergrund, welche Rolle die Funktionen von Einstellungen hinsichtlich der Prozesse der Einstellungsbildung sowie -veränderung einnehmen. Es wurde die Annahme vertreten, dass die Veränderung einer bestimmten Einstellung nur dann erfolgreich sein könne, wenn die zugrundeliegende Funktion der Einstellung bekannt sei (Bohner & Wänke, 2002, S. 6). Das funktionalistische Konzept von Einstellungen war insbesondere in den 1950ern und frühen 1960ern sehr populär, so dass zahlreiche Konzeptualisierungen von Einstellungsfunktionen mit jeweils unterschiedlichen Taxonomien entstanden sind. Dennoch können laut Bohner & Wänke (2002, S. 6 ff.) zwei wesentliche Aspekte identifiziert werden, die den diversen Systematiken zu Einstellungsfunktionen mehr oder weniger zugrunde liegen und die Basis verschiedener theoretischer Ansätze darstellen:

- **Einstellungen dienen der Organisation des Wissens bzw. der Informationsverarbeitung sowie der Steuerung von Annäherung und Vermeidung:** Einstellungen bieten als kognitive Schemata durch die Bewertung von Objekten in 'gut vs. schlecht' eine Struktur, welche die Komplexität und Vieldeutigkeit der Umwelt ordnet, reduziert und letztlich Annäherungs- und Vermeidungsverhalten reguliert (Bohner & Wänke, 2002, S. 7). Katz (1960), der eine der ersten Klassifikationen entwickelte, spricht in diesem Zusammenhang von der Wissensfunktion (*'knowledge function'*), welche das Bedürfnis jedes Individuums unterstützt, die Welt in einer sinnhaften und konsistenten Art und Weise zu organisieren und kategorisieren, sowie der utilitaristischen Funktion (*'instrumental, adjustive or utilitarian function'*), welche die Maximierung von Vorteilen bzw. Nutzen und die Reduzierung von Nachteilen, Negativem oder Aufwand zum Ziel hat (Katz, 1960, S. 170 ff.). Smith, Bruner und White (1956) sprechen in diesem Zusammenhang von der *'object-appraisal function'*, die sich auf Einstellungen bezieht und die Objekten positive wie negative Attribute zuschreibt, um dadurch Annäherungs- und Vermeidungsverhalten zu steuern.
- **Einstellungen dienen höheren psychologischen Bedürfnissen:** Darüber hinaus dienen Einstellungen höheren psychologischen Bedürfnissen. In Abgrenzung zur utilitaristischen Funktion von Einstellungen differenziert Herek (1987) eine symbolische Funktion von Einstellungen, die Bedürfnisse wie das Ausdrücken von Werten, soziale Anpassung sowie die Verteidigung des eigenen Selbstbildes subsumiert (Herek, 1987, S. 286). Einstellungen spielen demnach eine wichtige Rolle im Rahmen der eigenen Selbstdarstellung sowie der sozialen Interaktion. Die soziale Funktion von Einstellungen kann als Funktion der sozialen Anpassung (*'social adjustment function'*, (Smith, Bruner & White, 1956)) oder der sozialen Identität (*'social identity function'*, (Shavitt, 1989)) bezeichnet werden. Katz (1960) führt darüber hinaus die *'value-expressive function'* ein, die sich auf das Selbstkonzept sowie zentrale Werte bezieht. Weiterhin unterscheidet er die Funktion der Abwehr bzw. des Schutzes des eigenen Selbstbildes (*'ego-defensive function'*) "(...) in which the person protects himself from acknowledging the basic truths about himself or the harsh realities in his external world" (Katz, 1960, S. 170).

Letztlich kann eine identische Einstellung bei verschiedenen Personen unterschiedlichen Funktionen dienen. Eine Frau beispielsweise, die sich gegen Geschlechterdiskriminierung am Arbeitsplatz ausspricht, kann dies tun, weil die Diskriminierung ihre eigene Chancen auf eine erfolgreiche Karriere mindert (utilitaristische Funktion), weil ihre zentralen Wertvorstellungen wie soziale Gerechtigkeit und Gleichberechtigung verletzt werden (*'value-expressive function'*) oder weil sie sich dadurch einer Gruppe

von Feministinnen zugehörig fühlt (Funktion der sozialen Anpassung). Welche Funktion einer Einstellung zuteilwird, hat letztlich wesentliche Konsequenzen für eine mögliche Einstellungsänderung. So wird sich eine Person, deren negative Einstellung gegenüber genmanipulierten Lebensmitteln der sozialen Identität dient, eher durch Informationen über die Akzeptanz dieser Lebensmittel innerhalb der für sie relevanten Bezugsgruppen überzeugen lassen als durch objektbezogene Informationen über mögliche Vorteile (vgl. z.B. Ajzen, 2001, S. 40/41; Bohner & Wänke, 2002, S. 7/8).

Situationsabhängig kann eine Person jedoch auch unterschiedliche Einstellungen gegenüber einem Objekt haben, was wiederum auf verschiedene Funktionen der Einstellungen, die in der jeweiligen Situation als hilfreich und bedeutend wahrgenommen werden, zurückzuführen ist. Einstellungen können demnach als multi-funktional bezeichnet werden (Bohner & Wänke, 2002, S. 9).

Die Messung von Einstellungsfunktionen hat sich jedoch als schwierig herausgestellt, was die Vernachlässigung des funktionalistischen Ansatzes im Rahmen der Einstellungsforschung aufgrund fehlender theoretischer Weiterentwicklung und empirischer Ergebnisse bis in die 1980er Jahre erklärt. Im Zuge des Wiederauflebens des funktionalistischen Konzeptes wurden zahlreiche Studien durchgeführt, welche die bereits erwähnte These (so genannte 'matching hypothesis'), dass persuasive Versuche der Einstellungsänderung auf die entsprechende Einstellungsfunktion ausgerichtet sein müssen, unterstützen konnten (vgl. z. B. DeBono & Harnish, 1988; Maio & Olsen, 2000b; Shavitt, 1994).

Weitere Forschungsaktivitäten fokussieren sich auf die Frage, ob bestimmte Funktionen bestimmten Klassen von Einstellungsobjekten zuzuordnen seien. So konnte festgestellt werden, dass beispielsweise politische Einstellungen meist symbolische anstatt utilitaristische Funktionen besitzen (Sears & Funk, 1990), Einstellungen gegenüber Gebrauchsgütern wie einer Klimaanlage einer utilitaristischen Funktion folgen und Einstellungen gegenüber anderen Produkten, wie z. B. Eheringen, dem Ausdruck bestimmter Werte dienen (Shavitt, 1989). Herek (1987) plädierte darüber hinaus für eine Neufassung und Neu-Operationalisierung des funktionalistischen Einstellungsansatzes und entwickelte im Zusammenhang damit das 'Attitude Function Inventory' (AFI) für die direkte Messung von Einstellungsfunktionen (Herek, 1987). Trotz dieser Fortschritte in Bezug auf die Forschung über Einstellungsfunktionen weisen Maio und Olsen (2000) auf Limitationen hin, die eine Weiterentwicklung der Messmethoden erfordern. So kritisieren sie beispielsweise, dass das AFI in seiner Konzeption voraussetze, Personen seien sich bewusst, welche Basis ihren Einstellungen zugrunde liegt,

was nicht immer der Fall sein müsse (Maio & Olsen, 2000b, mit Verweis auf Nisbett & Wilson, 1977). Weiterhin machen sie auf Unterscheidungsschwierigkeiten zwischen den einzelnen Funktionen aufmerksam. So kann ein bestimmtes Verhalten beispielsweise Ausdruck der wertbasierten Funktion sein, wobei dem Wert gleichzeitig eine utilitaristische Funktion zukommt (Maio & Olsen, 2000b).

1.1.6. Die interdependente Beziehung zwischen Einstellungsinhalt, -struktur und -funktion

Der Einstellungsinhalt bzw. die kognitive, affektive und/oder verhaltensbasierte Komponente der Einstellung, die ein- oder zweidimensionale bzw. ambivalente Einstellungsstruktur und die Einstellungsfunktion können als konstituierende Merkmale des Einstellungskonstrukts betrachtet werden, die in einer interdependenten Beziehung zueinander stehen. So beeinflusst der Einstellungsinhalt die Struktur in der Form, dass beispielsweise gleichermaßen positive kognitive, affektive und verhaltensbasierte Reaktionen auf ein Einstellungsobjekt einer eindimensional positiven Struktur der Einstellung gegenüber dem Objekt entsprechen. Auch die zugrundeliegende Funktion der Einstellung hängt mit dem Einstellungsinhalt zusammen. Wenn Einstellungen gegenüber einem bestimmten Kleidungsstil beispielsweise das psychologische Bedürfnis nach sozialen Beziehungen widerspiegeln, gehen damit vermutlich entsprechende Annahmen darüber, dass dieser Kleidungsstil von den Freunden bevorzugt wird, einher (Maio & Haddock, 2010 S. 41). Die Einstellungsfunktion weist darüber hinaus ebenso Verbindungen zur Struktur von Einstellungen auf. Es wird angenommen, dass eine Einstellungsfunktion sowohl mit ein- als auch zweidimensionalen Strukturen in Verbindung steht, jedoch in unterschiedlichem Ausmass. Dienen Einstellungen etwa der Organisation des Wissens oder der Steuerung von Annäherung und Vermeidung, weisen diese oftmals eher eindimensionale Strukturen auf, um Entscheidungskonflikte, die durch zweidimensionale Einstellungen entstehen, weitgehend zu vermeiden. Bei sozialen Normen hingegen wäre es einstweilen – insbesondere bei kontroversen Themen – sogar wünschenswert, diese würden positive wie negative Aspekte und demnach eine zweidimensionale Struktur aufweisen. Personen, die ambivalent scheinen, erwecken oft den Eindruck, fair und bedacht zu sein, ebenso jedoch zurückhaltend oder opportunistisch, da sie letztlich jeder Meinung zustimmen können (Maio & Haddock, 2004).

1.1.7. Einstellungsstärke als verbindendes Element

Ein Aspekt, der Einstellungsinhalt, -struktur- und -funktion gleichermaßen betrifft, ist die Einstellungsstärke, die letztlich ausschlaggebend dafür ist, wie stabil Einstellungen über die Zeit hinweg bestehen.

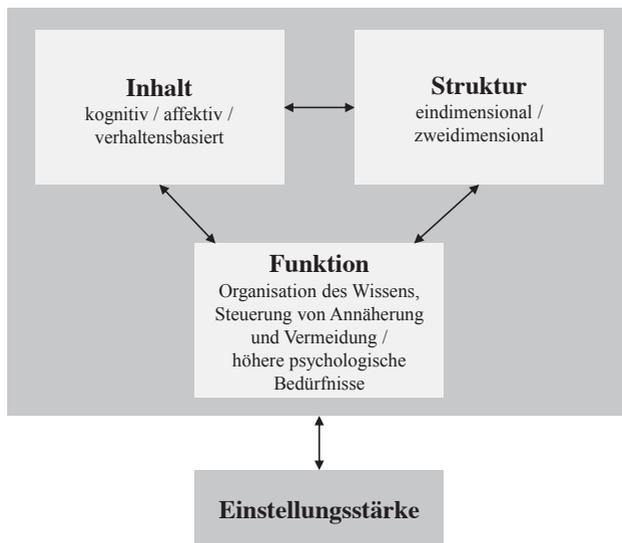


Abbildung 10: Einstellungsstärke im Zusammenhang mit Einstellungsinhalt, -struktur und -funktion (eigene Darstellung)

Das so genannte MODE-Modell von Fazio (2007) beschreibt den Aspekt der Einstellungsstärke näher. Fazio (2007) versteht Einstellungen – wie eingangs bereits erwähnt – als "associations between a given object and a given summary evaluation of the object" (S. 608), wobei diese Verbindungen in ihrer Stärke variieren, was Auswirkungen auf die Zugänglichkeit der Einstellung hat. In diesem Zusammenhang liegt ein "attitude-nonattitude continuum" vor. Das Kontinuum reicht von der Situation, dass hinsichtlich eines Einstellungsobjektes keinerlei Erfahrung und damit Repräsentation im Gedächtnis vorliegt und eine Konstruktion einer neuen Einstellung erforderlich ist, bis zu dem Fall, dass eine sehr starke Verbindung zu dem Einstellungsobjekt vorliegt, die eine spontane Aktivierung möglich macht (Fazio, 2007, S. 610).

Die Zugänglichkeit einer Einstellung kann demnach als bedeutsamer Indikator der Einstellungsstärke gesehen werden. Wie zugänglich eine Information ist, hängt von ihrer Qualität, der Organisation im Gedächtnis, der Häufigkeit der Aktivierung sowie

dem Neuigkeitsgehalt ab. Man spricht von einer so genannten 'chronic accessibility', wenn eine Information oft aktiviert wird und innerhalb eines semantischen Netzwerkes gut mit den anderen Aspekten, die das Einstellungsobjekt ausmachen, verbunden ist. Eine im semantischen Netzwerk gut eingebundene Information ist grundsätzlich leichter aktivierbar als isolierte Informationen. 'Temporal accessibility' liegt hingegen vor, wenn ein Objekt auf der Basis der in der jeweiligen Situation zugänglichen Informationen bewertet wird (Bohner & Wänke, 2002, S. 91ff.).

Neben der Zugänglichkeit der Einstellung gibt es zahlreiche weitere Operationalisierungsmöglichkeiten der Einstellungsstärke. Diese umfassen Variablen wie z. B. die Nicht-Ambivalenz und interne Konsistenz von Einstellungen, die Extremität der Einstellung, die mit der Einstellung verbundene Sicherheit, die zugrundeliegende Wissensbasis oder der Umfang, in dem über das Einstellungsobjekt nachgedacht wird. Sind diese Indikatoren stark ausgeprägt, kann von einer hohen Einstellungsstärke und stabilen, schwer veränderbaren Gedächtnisrepräsentationen gesprochen werden. Je nach Einstellungsstärke ist eine Haltung demnach mehr oder weniger stabil, veränderungsresistent und valide, um Verhalten vorherzusagen (Bohner & Wänke, 2002, S. 62; Petty et al., 1997).

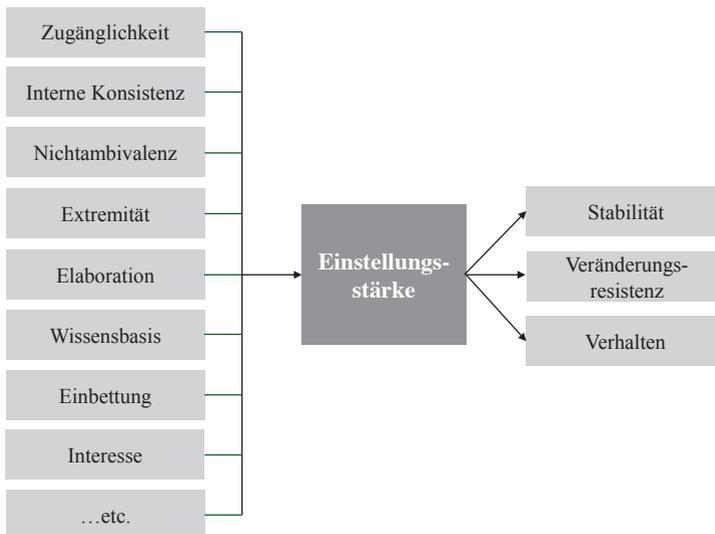


Abbildung 11: Indikatoren sowie Konsequenzen der Einstellungsstärke
(Quelle: Bohner & Wänke, 2002, S. 64) – aus dem Englischen übersetzt

1.2. Einstellungen als didaktisches Konstrukt

Nachdem das Einstellungskonstrukt nun aus sozialpsychologischer Perspektive beleuchtet wurde, Spannungsfelder divergierender Einstellungskonzeptualisierungen diskutiert sowie konstituierende Elemente wie Einstellungsinhalt, -struktur, -funktion und -stärke deutlich wurden, soll im Folgenden ein Verständnis des Einstellungskonstrukts erarbeitet werden, das aus pädagogisch-didaktischer Perspektive die Förderbarkeit und das Lernen von Einstellungen zulässt, und letztlich Einstellungen als wesentliche Ziel-dimension didaktischen Handelns ausweist. Zunächst ist jedoch das dieser Arbeit zugrunde liegende Kompetenzverständnis darzustellen, bevor auf dessen Grundlage in einem zweiten Schritt Einstellungen als didaktisches Konstrukt präzisiert werden.

1.2.1. Handlungskompetenzen als übergeordneter Bezugsrahmen

Hinsichtlich des Kompetenzbegriffs existiert eine Vielzahl von Begriffsdefinitionen und Konzeptualisierungen, die zwar verbindende Elemente aufweisen, es aber aufgrund von divergierenden Deskriptionen und teilweise mangelnder theoretischer Fundierung noch nicht möglich gemacht haben, auf ein differenziertes und allgemein geteiltes Verständnis des Kompetenzkonstrukts zurückzugreifen (vgl. Ausführungen in Keller, 2008, S. 33ff.). Anstatt die Heterogenität dieser Konzeptualisierungen detailliert darzustellen, wird im Rahmen dieser Arbeit auf ein bestehendes Begriffsgebäude rekuriert, das aufgrund seiner definitorischen Kriterien vor dem Hintergrund des vorliegenden Erkenntnisinteresses sinnvoll erscheint und insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung eines didaktischen Verständnisses des Einstellungskonstrukts wesentliche Verbindungsmöglichkeiten bietet.

Kompetenzen sind im Verständnis dieser Arbeit als Handlungskompetenzen zu verstehen, die nach Euler und Bauer-Klebl (2009, S. 49) innere Dispositionen bzw. Fähigkeiten darstellen, die "(...) das Potenzial eines Menschen zur Bewältigung von Anforderungen in einem Spektrum von Situationen" bezeichnen. Handlungskompetenzen liegen demnach dann vor, wenn in ähnlichen Situationen regelmässiges und stabiles Handeln auftritt, das nicht auf blosse Zufälligkeit zurückgeführt werden kann. Kompetenzen als innere Dispositionen sind nicht direkt beobachtbar und werden damit klar gegenüber dem Konstrukt der Performanz abgegrenzt, das insbesondere im angelsächsischen Bereich verbreitet ist und Kompetenz im Sinne eines konkret ausgeführten Verhaltens – orientiert an einem definierten Standard – versteht (Euler & Hahn, 2004, S. 78ff.). Im dispositionalen Sinne werden Kompetenzen also nicht als Handlungser-

gebnis, sondern als Handlungsvoraussetzung interpretiert und können als gegeben oder als Ziel des Lernens angestrebt werden. "(Handlungs-)Kompetenzen werden in didaktischer Perspektive zur Diagnose von Lernvoraussetzungen oder zur Bestimmung von Lernzielen im Sinne von angestrebten Dispositionen der Lernenden verwendet" (Euler & Bauer-Klebl, 2006, S. 20). Diese Definition macht weiterhin auf die Bedeutung des Kontextes aufmerksam, was zeigt, dass Kompetenzen keine abstrakten, universellen Fähigkeiten darstellen (Keller, 2008, S. 35), sondern situationsspezifisch erworben und folglich auch situationsspezifisch angewendet werden. Aus didaktischer Perspektive ist darüber hinaus die Differenzierung von Handlungskompetenzen in Sachkompetenzen (Disposition zum kompetenten Umgang mit Sachen), Sozialkompetenzen (Disposition zum kompetenten Umgang mit anderen Menschen) und Selbstkompetenzen (Disposition zum kompetenten Umgang mit Facetten der eigenen Person) bedeutsam (Euler & Hahn, 2004, S. 129). Diese drei Kompetenzbereiche werden jeweils über drei Handlungsdimensionen ausdifferenziert. Die Handlungsdimensionen greifen den Aspekt der Ganzheitlichkeit auf (mit "Kopf, Herz und Hand") und beziehen sich auf Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Kompetenzen weisen also einen thematischen Bezug auf, indem in der Dimension 'Wissen' kognitive Handlungsschwerpunkte angesprochen werden, in der Dimension 'Einstellungen' die (affektive) Haltung gegenüber Sachen, anderen Menschen oder Facetten der eigenen Person fokussiert wird, und in der Dimension 'Fertigkeit' das handhabend-gestaltende Wirken im Vordergrund steht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Kompetenzbereiche als auch die Handlungsdimensionen des multidimensionalen Konstrukts der Handlungskompetenzen miteinander verknüpft sein können und entsprechend schwer voneinander trennbar sind (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S.50; Euler & Hahn, 2004).

Handlungsdimensionen Kompetenzbereiche	Wissen <i>(kognitive Handlungsschwerpunkte)</i>	Einstellungen <i>(affektive Haltung)</i>	Fertigkeiten <i>(psychomotorische, intellektuelle Operationen)</i>
Sachkompetenzen <i>Umgang mit Sachen</i>	z.B. ... verschiedene Verkaufsstrategien anhand ihrer Komponenten unterscheiden.	z.B. ... für verschiedene Verkaufsstrategien Interesse zeigen.	z.B. ... ein Verkaufskonzept erstellen.
Sozialkompetenzen <i>Umgang mit anderen Menschen</i>	z.B. ... Kommunikationssituationen mithilfe des Kommunikationsmodells von Schulz von Thun analysieren.	z.B. ... andere Sichtweisen des Kommunikationspartners respektieren.	z.B. ... konstruktiv Feedback geben.
Selbstkompetenzen <i>Umgang mit eigener Person</i>	z.B. ... den Nutzen der Reflexion für die eigene Professionalisierung erläutern.	z.B. ... Bereitschaft zeigen, sich mit dem eigenen Reflexionsverhalten auseinanderzusetzen.	z.B. ... Reflexionsstrategien angemessen einsetzen.

Abbildung 12: Kompetenzmatrix mit Kompetenzbereichen und Handlungsdimensionen
(Quelle: Euler & Hahn, 2004, S. 131)

1.2.2. Die Verbindung sozialpsychologischer und lerntheoretischer Aspekte zu einem kompetenzorientierten Verständnis von Einstellungen

Betrachtet man die wesentlichen Elemente der skizzierten Definition von Handlungskompetenzen wird zunächst deutlich, dass Einstellungen als Haltung gegenüber Sachen, anderen Menschen oder Facetten der eigenen Person einen integralen Bestandteil der Konzeptualisierung darstellen und demnach als wesentliche Dimension des Lernens neben Wissen und Fertigkeiten ausgewiesen werden. Die Einstellungsdimension weist innerhalb der Kompetenzmatrix Bezüge zu den verschiedenen Kompetenzbereichen (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen) auf, was die Fokussierung unterschiedlicher Einstellungsobjekte einschliesst und dem Verständnis folgt, dass "(...) anything that can be evaluated along a dimension of favorability can be conceptualized as an attitude object" (Maio & Haddock, 2010 S. 4). Weiterhin lässt sich im Rahmen der vorliegenden Konzeptualisierung von Handlungskompetenzen eine Reihe von Analogien in den verschiedenen Ansätzen zum Einstellungs-konstrukt identifizieren. So ist sowohl auf sozialpsychologischer wie pädagogisch-didaktischer Seite beispielsweise die Rede von Verhaltensdispositionen, der Notwendigkeit des Kontextbezuges oder dem Dreiklang aus kognitiven, affektiven und behavioralen Dimensionen der

Konstrukte. Betrachtet man darüber hinaus die Historie zum Kompetenzbegriff, stösst man auf die in der Kompetenzforschung geführte Debatte über Kompetenzen als abstrakte, universelle Fähigkeiten gegenüber kontextbezogenen Fähigkeiten bzw. auf den sozialpsychologischen Diskurs über Einstellungen als überdauernde und stabile Dispositionen im Gegensatz zu situativ konstruierten Urteilen. Trotz unterschiedlicher Disziplinen und zugrundeliegender Paradigmata scheint die Übertragung zahlreicher Aspekte bestehender Konzeptualisierungen des Einstellungskonstrukts auf den didaktischen Kontext unter Berücksichtigung des vorliegenden Kompetenzverständnisses möglich.

Basierend auf den oben erörterten theoretischen Erkenntnissen, sind Einstellungen als didaktisches Konstrukt im Rahmen dieser Arbeit durch folgende Annahmen gekennzeichnet:

- **Einstellungen sind lernbar:** Einstellungen werden grundsätzlich im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt erworben. Durch die Eingebundenheit des Menschen in soziale Strukturen können Einstellungen im Verlauf des Lebens durch funktionale Sozialisationsprozesse entstehen. Diese Prozesse sind durch die sozio-kulturellen und ökonomischen Strukturen der Gesellschaft beeinflusst und verlaufen in der Regel für das Individuum zunächst unbewusst und ungerichtet. Ebenso können Einstellungen aber auch im Rahmen zielgerichteter Lernprozesse erworben oder erweitert werden. Dabei kann der Impuls vom Lernenden selbst kommen – beispielsweise durch die Konfrontation mit neuartigen Informationen, die im Widerspruch zu einer bestehenden Einstellung stehen (Heider, 1946) – oder der Lernprozess kann von aussen – beispielsweise durch eine Lehrperson – angestossen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass von erfolgreichem Lernen dann gesprochen werden kann, wenn die Einstellung über eine gewisse Zeit hinweg verfügbar und stabil bleibt (Euler & Hahn, 2004, S. 79).
- **Der dispositionale Charakter von Einstellungen:** In Anlehnung an Eagly und Chaiken (2007, S. 585) werden Einstellungen als innere Dispositionen des Individuums verstanden, wobei es sich um die Fähigkeit handelt, unter gleichartigen Kontextbedingungen ein Objekt in einer bestimmten Weise zu bewerten, was sich in einer Handlungsabsicht oder einer konkreten Handlung gemäss dieser Einstellung äussert. Handlungsabsichten werden in Orientierung an den Konzepten 'Theory of Reasoned Action' (Fishbein & Ajzen, 1975) sowie ihrer Erweiterung 'Theory of Planned Action' (Ajzen, 1991) bewusst in das Verständnis von Einstellungen als didaktisches Konstrukt aufgenommen.
- **Einstellungen basieren auf kognitiven, affektiven und/oder verhaltensbasiereten bzw. konativen Komponenten:** Einstellungen werden im Verständnis dieser Arbeit als evaluative Gesamteinschätzung eines Einstellungsobjektes betrachtet.

Diese Gesamteinschätzung stützt sich auf unterschiedliche Grade von Wissen (kognitive Komponente), Emotionen (affektive Komponente) und Verhaltenspraktiken bzw. Fertigkeiten (verhaltensbasierte Komponente). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Komponenten oftmals nicht scharf voneinander zu trennen sind und es zudem der Fall sein kann, dass die Bewertung eines Einstellungsobjektes nicht auf Informationen in allen drei Komponenten zurückzuführen ist, sondern beispielsweise nur auf Überzeugungen bzw. objektiven Informationen beruht.

- **Explizite Einstellungen als Ausgangspunkt, implizite Einstellungen als Ziel-dimension didaktischen Handelns:** In Orientierung am Modell der dualen Einstellungen (Wilson et al., 2000) wird angenommen, dass die durch Sozialisationsprozesse erworbenen Einstellungen in der Regel implizite Einstellungen und demnach überdauernde Dispositionen darstellen, die bei der Begegnung mit dem jeweiligen Einstellungsobjekt automatisch aktiviert werden und der Person oftmals nicht bewusst sind. Entstehen Einstellungen zielgerichtet, sind anspruchsvollere kognitive Prozesse notwendig, die zur Bildung expliziter Einstellungen führen. Dabei kann es sich um den erstmaligen Erwerb einer Einstellung handeln, wenn keine implizite Einstellung zu dem Einstellungsobjekt vorhanden ist. Die Bewertung des Einstellungsobjektes wird in diesem Fall ausschliesslich aus der in der Situation verfügbaren Information konstruiert, erfordert anschliessend jedoch Aktivitäten, welche die Stärke der Einstellung fördern (z. B. wiederholte Aktivierung), um sich zu einer stabilen, überdauernden und impliziten Einstellung zu entwickeln (z.B. Petty et al., 1997). Gleichermassen kann im Rahmen zielgerichteter Lernprozesse jedoch auch die Erweiterung bzw. Veränderung einer bestehenden Einstellung im Vordergrund stehen, wonach in der Situation ein Abgleich zwischen der bestehenden, impliziten Einstellung sowie der neuen Information stattfindet und eine neue, explizite Einstellung entsteht, welche die implizite Einstellung zunächst überlagert. Auch hier ist die wiederholte Aktivierung dieser neuen Einstellung notwendig, um stabile Dispositionen zu entwickeln. Das didaktische Ziel ist es demnach, implizite Einstellungen bei den Lernenden zu entwickeln, die – korrespondierend zu der Förderung von Handlungskompetenzen – regelmässige und stabile Handlungsintentionen bzw. Handlungen ermöglichen, das entsprechende Einstellungsobjekt also unter ähnlichen Kontextbedingungen konsistent und in der gleichen Weise evaluiert wird. Ansatzpunkte der didaktischen Förderung sind jedoch explizite, temporär konstruierte Einstellungen, die auf neue Einstellungen bzw. die Erweiterung oder Veränderung bestehender Einstellungen fokussieren.
- **Einstellungen als mentale Strukturen – Lernen durch Prozesse der Assimilation und Akkomodation:** Die Annahme impliziter Einstellungen als überdauernde, stabile Dispositionen suggeriert die Repräsentation von Einstellungen als kognitive oder erfahrungsorientierte Schemata im Gedächtnis. Bewertungserfahrungen – ob kognitiver, affektiver oder konativer Natur – werden als Assoziationen zu dem ent-

sprechenden Einstellungsobjekt gespeichert, wodurch – je nach Stärke der Einstellung - mehr oder weniger differenzierte, unipolare oder bipolare Strukturen bzw. semantische Netzwerke um das Einstellungsobjekt herum entstehen können. Eagly & Chaiken (2007, S. 585) sprechen hier von "attitudes as mental residues of past experiences". Lernprozesse finden dann statt, wenn die Schemata erweitert bzw. verändert werden. Dies erfolgt in Anlehnung an Piaget durch Assimilations- und Akkomodationsprozesse. Werden in einer Situation die im Gedächtnis gespeicherten Informationen zu dem Einstellungsobjekt als passend bewertet, wird die neue Erfahrung als 'bekannt' eingestuft und im Rahmen von Assimilationsprozessen der bestehenden mentalen Struktur zugeordnet, wodurch diese erweitert und verallgemeinert wird. Im Rahmen dieser Arbeit wird angenommen, dass aus didaktischer Perspektive der Prozess der Erweiterung einer bestehenden Einstellung das Bewusstsein des Lernenden über die vorhandene implizite Einstellung erfordert. Eine Veränderung der mentalen Struktur erfolgt erst dann, wenn die in der Situation zugänglichen mit den gespeicherten Informationen zu dem Einstellungsobjekt in einem gewissen Widerspruch stehen. Es kann eine temporär konstruierte bzw. explizite Einstellung zu dem Einstellungsobjekt entstehen, die ein neues Schema bildet und zunächst neben der bereits vorhandenen Einstellung existiert. Aus didaktischer Perspektive ist es also für das Ziel der Veränderung von Einstellungen zentral, kognitive Konflikte über die Art und Weise der Gestaltung der Lernumgebung auszulösen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es – je nach Einstellung zu einem Objekt – individuell unterschiedlich ist, wann bzw. ob assimiliert oder akkomodiert wird (vgl. dazu auch Euler & Hahn, 2004).

- **Die Einbettung von Einstellungen in übergeordnete Werte oder Ideologien:** Auch Einstellungen sind miteinander vernetzt und innerhalb einer hierarchisch aufgebauten mentalen Struktur eingebettet (Eagly & Chaiken, 2007, S. 596). Es bilden sich thematisch ähnliche mentale Strukturen heraus, die als Ideologien oder allgemeine Werte gelten. Plädiert eine Person beispielsweise für soziale Gerechtigkeit, gehen entsprechende Einstellungen, wie etwa die positive Haltung zu Gesetzen gegen Antidiskriminierung, mit einher (Bohner & Wänke, 2002, S. 60ff.). Aus didaktischer Sicht weist Martens (1998) im Zusammenhang mit der Vernetzung von Einstellungen mit anderen Denkweisen, Werten und Meinungen darauf hin, dass Einstellungen umso mehr durch Lernen beeinflusst werden können, je weniger Vernetzung mit anderen Einstellungen vorliegt. Ist eine einzelne Einstellung Teil eines komplexen Systems der Persönlichkeit, wird es schwierig sein, diese zu verändern (Martens, 1998, S. 117). Dennoch scheint auch hier der Ansatzpunkt didaktischen Handelns darin zu liegen, die Lernenden zur Reflexion anzuregen, um Einstellungen, die in einer Lehr-Lernsituation zum Vorschein kommen, hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden und handlungsleitenden Wertvorstellungen zu hinterfragen.

Im Hinblick auf das ausgewiesene Erkenntnisinteresse werden Einstellungen als didaktisches Konstrukt zusammenfassend folgendermassen bestimmt:

Einstellungen werden als evaluative Gesamteinschätzung – basierend auf kognitiven, affektiven bzw. konativen Komponenten – definiert und beschreiben als hierarchisch aufgebaute, mentale Systeme (bzw. implizite Einstellungen) im dispositionalen Sinne das Potential eines Individuums, unter gleichartigen Kontextbedingungen bzw. in ähnlichen Situationen ein Objekt in einer bestimmten Weise zu bewerten, was sich in einer Handlungsabsicht oder einer konkreten Handlung gemäss dieser Einstellung äussert.

1.2.3. Erste Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

1.2.3.1. Die Einstellungsdimension innerhalb der Kompetenzmatrix

Das zugrunde gelegte Kompetenzverständnis postuliert, dass Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen als Ausprägungen von Handlungskompetenzen in den Dimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten wirksam werden. Dabei bildet Wissen die kognitive Dimension ab, Fertigkeiten repräsentieren die konative Dimension und Einstellungen im Grundverständnis der Konzeptualisierung die affektive Dimension. Über diese drei Dimensionen können die Kompetenzen weiter ausdifferenziert werden, was in entsprechenden Teilkompetenzen in den Dimensionen resultiert. Nun werden durch die Annahme, Einstellungen besitzen eine kognitive, affektive und/oder verhaltensbasierte Komponente, Überschneidungen zur Konzeptualisierung von Handlungskompetenzen deutlich. Es stellt sich die Frage, wie sich das dargestellte didaktische Verständnis von Einstellungen in die Kompetenzmatrix integrieren lässt. Entspricht etwa die Handlungsdimension des Wissens der kognitiven Einstellungskomponente? Ist die Handlungsdimension der Fertigkeiten mit der konativen Einstellungskomponente gleichzusetzen? Ist die Einstellungsdimension als übergeordnete Ebene zu verstehen oder stellt sie eine zweite Ebene innerhalb der Kompetenzmatrix dar?

Um die Entwicklung von Lernzielen in der Einstellungsdimension anzuleiten, scheint es sinnvoll, sie in eine kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponente zu unterteilen und als zweite Ebene in die zu integrieren.

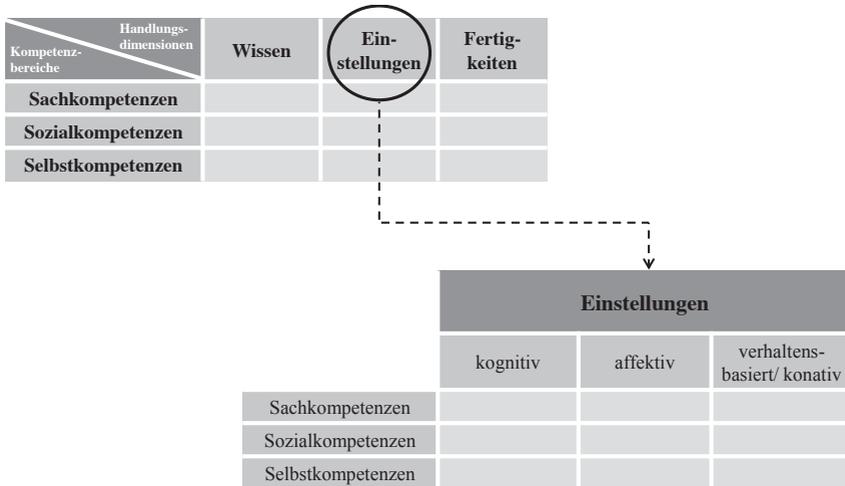


Abbildung 13: Erweiterung der Kompetenzmatrix durch die Differenzierung der Einstellungsdimension (eigene Darstellung)

Wie dieser Prozess der Ausdifferenzierung der Einstellungsdimension erfolgen kann, soll anhand eines konkreten Beispiels veranschaulicht werden:

In einer Bildungsmassnahme für Führungskräfte über Konfliktmanagement steht beispielsweise das Thema 'Konfliktklärung' im Vordergrund. In Bezug auf die Fähigkeit einer Führungskraft, Konflikte zwischen Mitarbeitern in der Rolle des nicht am Konflikt beteiligten Gesprächsleiters zu klären, ist für die Lehrperson bedeutend, neben der Dimension des Wissens (z. B. 'die generelle Handlungsstrategie der Klärungshilfe als Vermittlungsansatz erläutern können') und der Dimension der Fertigkeiten (z. B. 'den Konfliktparteien aktiv zuhören können') grundsätzlich auch eine positive Einstellung gegenüber der Konfliktklärung bei den Führungskräften zu fördern. Diese grundsätzlich positive Haltung äussert sich beispielsweise darin, dass Motive der Konfliktparteien erkannt sowie akzeptiert und respektiert werden (Keller, 2008, S. 140-143). Differenziert man dieses Lernziel nun über die kognitive Einstellungsdimension weiter aus, wäre hier z. B. das Wissen darüber, dass das Hinterfragen von Handlungsmotiven anderer Personen neue Perspektiven im Klärungsprozess eröffnet, wesentlich. In der affektiven Dimension sollten – ganz allgemein – mit dem Ziel positive Gefühle einhergehen, während in der verhaltensbasierten Dimension positive Erfahrungen in der Interaktion mit Konfliktparteien bedeutend sind. Diese Ausdifferenzierung hat für die Lehrperson Implikationen für die Gestaltung der Bildungsmassnahme. Sie kann zum

einen durch die Initiierung von Reflexionsprozessen bestehendes Wissen, Gefühle oder vergangene Erfahrungen der Lernenden hinsichtlich solcher Situationen aktivieren, zum anderen eine Lernumgebung gestalten, in der die verschiedenen Komponenten bewusst angesprochen werden. So kann beispielsweise im Lehrgespräch die Bedeutung und der Nutzen von Perspektivenwechsel erarbeitet werden. Oder man lässt die Führungskraft im Rahmen eines Rollenspiels die Position eines Konfliktbeteiligten einnehmen, dessen Motive vom Gesprächsleiter nicht wertgeschätzt werden, und ermöglicht ihr so, starke Gefühle (z.B. Ärger) zu entwickeln, welche letztlich das angestrebte Lernziel unterstützen.

Es wird deutlich, dass es im Rahmen der Ausdifferenzierung der Einstellungsdimension zu Überschneidungen mit den Handlungsdimensionen der Kompetenzmatrix kommen kann. So kann das Lernziel hinsichtlich des Wissens über Perspektivenwechsel in sozialen Interaktionen bereits als Lernziel in der kognitiven Handlungsdimension definiert sein, oder aber in der Einstellungsdimension über die kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponente ausdifferenziert werden. In diesem Sinne dient die Kompetenzmatrix allgemein als Planungsinstrument für die Entwicklung von Lernzielen und die Gestaltung von Lernumgebungen, die nun durch die weitere Unterteilung der Einstellungsdimension auch deren Präzisierung stärker fokussiert und neben affektiven Bewertungen kognitive und verhaltensbasierte Bewertungen gleichermaßen berücksichtigt.

Letztlich gehen diese Überlegungen mit sozialpsychologischen Ansätzen und Theorien zur Einstellungsveränderung überein, die gleichermaßen an kognitiven, affektiven oder verhaltensbasierten Einstellungskomponenten ansetzen. Diese Theorien geben weitere Ansatzpunkte für die mögliche Förderung von Einstellungen aus didaktischer Perspektive und konkretere Hinweise für die Gestaltung von Lernumgebungen. In Kapitel III.1.4 und III.1.5 werden diese Theorien hinsichtlich ihres didaktischen Potentials näher beleuchtet.

1.2.3.2. Einstellungsinhalt, -struktur, -funktion und -stärke und daraus resultierende Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Die kognitive, affektive sowie verhaltensbasierte Komponente von Einstellungen wurden im Rahmen der Darstellung sozialpsychologischer Einstellungskonzeptualisierungen als Einstellungsinhalt ausgewiesen. Im Zuge der näheren Betrachtung der Einstellungsdimension innerhalb der Kompetenzmatrix wurden didaktische Implikationen des Einstellungsinhalts für die Gestaltung von Lernumgebungen bereits thematisiert. Abschliessend soll festgehalten werden, dass es vor dem Hintergrund der Zielsetzung, in Lehr-Lernsituationen Einstellungen bei den Lernenden zu fördern, als sinnvoll erscheint, alle drei Komponenten in Bezug auf ein Einstellungsobjekt anzusprechen, um möglichst eine interne Konsistenz zwischen den Komponenten, ebenso aber auch eine Eindimensionalität innerhalb der Komponenten zu fördern. So sollten in Bezug auf die Einstellungsstruktur undifferenzierte und stark ambivalente Einstellungen vermieden und gleichzeitig sollte die Einbettung in ein elaboriertes, semantisches Netzwerk begünstigt werden. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Einstellungsstärke aus, die letztlich wesentlich für die Stabilität sowie die Vorhersage entsprechenden Verhaltens ist (Bohner & Wänke, 2002, S. 64). Zudem kann die Lehrperson Ambivalenzen in der Form von kognitiven Dissonanzen bewusst initiieren.

In Bezug auf Einstellungsfunktionen, also die Gründe, warum eine Person eine bestimmte Einstellung besitzt, scheint es aus didaktischer Perspektive angebracht, gemäss der so genannten 'functional matching hypothesis' möglichst verschiedene Funktionen, die der Einstellung gegenüber einem bestimmten Objekt zugrunde liegen können, einzubeziehen (vgl. z. B. DeBono & Harnish, 1988; Maio & Olsen, 2000b; Shavitt, 1994). So kann die Einstellung gegenüber Nachhaltigkeit sowohl auf einem individuellen Wert basieren, ebenso aber auch eine utilitaristische Funktion oder eine Funktion der sozialen Anpassung einnehmen. Eine Person, deren negative Einstellung gegenüber nachhaltigem Management lediglich dem Schutz der sozialen Identität dient, etwa weil sie beim Thematisieren ökologischer Fragen mehrere schlechte Erfahrungen mit ihren Kollegen gemacht hat, wird sich vermutlich eher durch umweltförderliche Aktivitäten innerhalb für sie relevanten Bezugsgruppen überzeugen lassen als durch objektive Informationen zu den positiven, langfristigen Folgen für Unternehmen. Da Einstellungen höchst individuell sind und eine identische Einstellung bei verschiedenen Personen unterschiedlichen Funktionen dienen kann, wird es daher als zielförderlich gesehen, diese Einstellungen im Rahmen der Gestaltung von Lernumgebungen bewusst zu berücksichtigen.

1.3. Einstellungen und deren Einfluss auf Informationsverarbeitung und Verhalten

"Attitudes determine for each individual what he will see and hear, what he will think and what he will do...; they are our methods for finding our way about in an ambiguous universe" (Allport, 1935, S. 806).

Bereits zu Anfang wurde angesprochen, dass unsere Einstellungen für die Art und Weise, wie wir die Welt sehen und wie wir uns verhalten, wesentlich sind. Einstellungen beeinflussen die Wahrnehmung, Verarbeitung, Interpretation und Erinnerung von Informationen sowie menschliches Verhalten, wobei sich die Verbindung zwischen Einstellungen und Verhalten durchaus kompliziert darstellt. Da Lernprozesse die Verarbeitung von Informationen, die Lernenden in unterschiedlichster Form im Rahmen der Lernumgebung dargeboten werden, impliziert und als Ziel der Kompetenzförderung die Handlungsfähigkeit der Lernenden angestrebt wird, erfolgt in diesem Kapitel die Auseinandersetzung mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen bzw. wann Einstellungen die Verarbeitung von Informationen und Verhalten determinieren. Weiterhin werden die Konsequenzen einer möglichen Einstellungsänderung sowie die These, dass man tatsächlich in Übereinstimmung mit den eigenen Einstellungen handelt, kritisch diskutiert – insbesondere vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit.

1.3.1. Einstellungen und deren Einfluss auf Informationsverarbeitung

Der Begriff der Informationsverarbeitung umfasst drei Aspekte: die Aufmerksamkeit, die einer Information zuteil wird, Prozesse der Kodierung und Interpretation einer Information sowie die Fähigkeit, Informationen abzulegen und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufrufen zu können (Maio & Haddock, 2010 S. 48).

- **Einstellungen und deren Einfluss auf Aufmerksamkeit:** In Bezug auf die Frage, wie Einstellungen Aufmerksamkeitsprozesse beeinflussen, kann zwischen 'automatischer Aufmerksamkeit' und 'selektiver Aufmerksamkeit' unterschieden werden. Eine Reihe von Studien konnte feststellen, dass Einstellungen, die eine hohe Zugänglichkeit aufweisen, bei der blossen Darbietung des Einstellungsobjektes automatisch aktiviert werden und Aufmerksamkeit hervorrufen, auch wenn der momentane Wahrnehmungsfokus nicht dieses Einstellungsobjekt betrifft (vgl. Review zu verschiedenen Studien in Fazio, 2000). Selektive Aufmerksamkeit entsteht grundsätzlich durch Informationen, welche die bestehende Einstellung unterstützen,

wobei in diesem Zusammenhang insbesondere die Struktur der Einstellung für das Ausmass des Effekts massgebend ist. So schenkt eine Person mit einer konsistenten, eindimensionalen, z.B. sehr positiven Einstellung gegenüber einem Objekt, verstärkt solchen Informationen Aufmerksamkeit, welche mit dieser Position vereinbar sind. Es konnte aber auch festgestellt werden, dass im Falle unidimensionaler Einstellungen neben einstellungskonformen ebenso einstellungswidrige Informationen wahrgenommen werden, vorausgesetzt es handelt sich um 'extreme' Aussagen (Judd & Kulik, 1980). Bestehen hinsichtlich eines Einstellungsobjektes sowohl positive als auch negative Assoziationen, führt diese ambivalente bzw. zweidimensionale Struktur der Einstellung dazu, Informationen sorgfältiger wahrzunehmen als dies bei eindimensionalen bzw. weniger ambivalenten Einstellungen der Fall wäre (vgl. z.B. Jonas, Broemer & Diehl, 2000; Maio, Bell & Esses, 1996). Es wird vermutet, dass diese s.g. 'careful scrutiny' die Fähigkeit unterstützt, Informationen Beachtung zu schenken, welche die Ambivalenz der Einstellung vermindern könnten. Weiterhin beeinflusst die Relevanz und Wichtigkeit der Information das Ausmass, in welchem der Information Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (Maio & Haddock, 2010 S. 50 mit Verweis auf Holbrook et al., 2005).

- **Einstellungen und deren Einfluss auf die Kodierung und Interpretation von Informationen:** Eine der bekanntesten Studien, die sich mit dem Phänomen beschäftigt, welchen Einfluss Einstellungen auf die Interpretation von Informationen haben, ist diejenige von Hastorf und Cantril (1954), in welcher Studenten der Princeton Universität sowie der Dartmouth Universität ein Video eines Fussballspiels zwischen diesen Universitäten in Bezug auf die Anzahl der Fouls beider Mannschaften analysieren sollten. Dabei konnte nachgewiesen werden, dass sowohl die Studenten der Princeton Universität als auch der Dartmouth Universität jeweils für die gegnerische Mannschaft mehr Fouls zählten. Die positive Einstellung gegenüber der eigenen Universität diene in diesem Fall als Filter, wie dargebotene Informationen interpretiert wurden (Hastorf & Cantril, 1954).
Bezüglich der Art und Weise der Kodierung und Interpretation von Informationen ist auch hier wiederum die Zugänglichkeit der Einstellung bedeutend. Fazio et al. (1995) konnten feststellen, dass insbesondere Einstellungen schnell aktiviert werden können, welche die Funktion erfüllen, Objekten positive und negative Attribute zuzuschreiben, dadurch Annäherungs- und Vermeidungsverhalten zu steuern und letztlich einstellungsrelevante Entscheidungen und Urteile begünstigen bzw. die Interpretation von Informationen anleiten ('object-appraisal function').
- **Einstellungen und deren Einfluss auf die Erinnerung bzw. Speicherung von Informationen:** Da Informationen, die mit der vorhandenen Einstellung kongruent sind, bevorzugt Aufmerksamkeit zuteil wird und diese in erhöhtem Masse weiterverarbeitet und interpretiert werden, ist die Vermutung naheliegend, dass einstellungskongruente Informationen in der Folge auch im Gedächtnis gespeichert und

leichter erinnert werden. Auf der Basis einer umfangreichen Metaanalyse früherer Studien konnten Eagly, Chen, Chaiken und Shaw-Barnes (1999) zeigen, dass der s.g. 'congeniality effect' – die Speicherung einstellungskongruenter Informationen im Gedächtnis – feststellbar ist, wenn auch in schwacher Ausprägung. Die Vermutung, einstellungskongruente Informationen seien einprägsamer, kann daher als bestätigt gelten, wobei die Autoren insbesondere die Beschaffenheit der Einstellungsstruktur sowie die Motivation, einstellungsrelevante Informationen weiter zu verarbeiten, als wesentliche Einflussfaktoren der 'Kongenialitätsthese' ausmachen (Eagly, Chen, Chaiken & Shaw-Barnes, 1999).

Eine weitere interessante Erkenntnis von Eagly, Chen, Chaiken und Shaw-Barnes (1999, S. 66) bezieht sich auf den Einfluss von 'value-relevant involvement': Je stärker eine Information mit relevanten, selbstdefinierenden Wertvorstellungen und Bezugsgruppen übereinstimmt, umso grösser ist der Kongenialitätseffekt und die s.g. 'defense motivation', d.h. die bewusste oder unbewusste Erhaltung und Festigung von Überzeugungen und Einstellungen. Einstellungen, die auf einer 'value-expressive function' basieren, scheinen somit den grössten Einfluss auf das Gedächtnis zu haben (vgl. Maio & Haddock, 2010 S. 53).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Tendenz, Informationen zu vermeiden, die eigenen Überzeugungen und Einstellungen widersprechen, die Selbstzweifel hervorrufen oder die wichtigen Werten entgegenstehen, in allen Phasen der Informationsverarbeitung wirksam zu sein scheint. Dies trifft vor allem für starke Einstellungen zu, bei denen Individuen eine besondere Motivation in Bezug auf deren Verteidigung und Erhaltung besitzen (Maio & Haddock, 2010 S. 54).

1.3.2. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Aus didaktischer Perspektive sind alle drei Aspekte – Aufmerksamkeit, Kodierung und Interpretation von Information sowie Erinnerung bzw. Speicherung von Information – gleichermaßen von Bedeutung. Zunächst ist es notwendig, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die wesentlichen Informationen zu lenken. Hier scheint es sinnvoll, extreme positive als auch negative Aussagen hinsichtlich des Einstellungsobjektes zu berücksichtigen, wobei dies von den Lernvoraussetzungen – in diesem Fall den bestehenden Einstellungen der Lernenden zu dem Objekt – abhängig ist. Diese können durch explizite Einstellungsmessungen, beispielsweise semantische Differentiale, vor der Unterrichtseinheit erfasst werden oder von der Lehrperson im Vorfeld subjektiv eingeschätzt werden (was insbesondere dann möglich ist, wenn man mit den Lernenden über einen längeren Zeitraum zusammenarbeitet und sie bereits besser kennt). Die

Einschätzung kann mithilfe der Kompetenzmatrix und deren Differenzierung der Einstellungsdimension in eine kognitive, affektive und konative Komponente vorgenommen werden. So können bezogen auf das Thema 'Nachhaltigkeit' sowohl unipolare positive, gleichermassen jedoch auch negative Einstellungen vorhanden sein. Personen sind beispielsweise davon überzeugt, dass die Anteilseigner ihres Unternehmens ausschliesslich ökonomische Aspekte interessieren, zudem fühlen sie sich genervt, da das Thema Nachhaltigkeit momentan einen solchen Hype erfährt, und im Kollegenkreis werden Personen belächelt, die im Rahmen ihrer Entscheidungen auch ökologische Aspekte berücksichtigen. Da jedoch angenommen wird, dass das Thema Nachhaltigkeit auch mit persönlichen, sozial- und umweltorientierten Werten in Verbindung steht, sind vermutlich ambivalente Einstellungen zu diesem Thema wahrscheinlicher als extrem ausgeprägte und unipolare negative Einstellungen. Da einstellungskongruente Informationen zu dem Objekt leichter aufgenommen werden und letztlich auch weiterverarbeitet werden, sollten zu Beginn starke positive Argumente zu dem Thema die Aufmerksamkeit sowohl derer wecken, die eine unipolar positive Einstellung besitzen als auch derer, die dem Thema gegenüber eher ambivalent sind. Personen mit unipolar negativen Einstellungen sollten extreme, positive Argumente zu dem Einstellungsobjekt ebenso aufnehmen, wodurch ggf. erste Ambivalenzen und eine explizite Einstellung entstehen könnten. Zudem ist es bedeutend, durch die Problemstellung die persönliche Relevanz des Themas für die Lernenden deutlich zu machen. Sozialpsychologische Theorien zur Einstellungsänderung durch Informationsverarbeitung geben ferner zahlreiche Hinweise darüber, welche Aspekte in der Phase der Kodierung und Interpretation beachtet werden können (siehe Kapitel III.1.4).

1.3.3. Einstellungen und deren Einfluss auf Verhalten

Werbefachleute gehen davon aus, dass die Beeinflussung der Einstellung von Personen zu höheren Verkaufszahlen eines Produktes führt, Politiker glauben, dass Personen mit positiven Gefühlen gegenüber Wahlkandidaten sich am Tag der Wahl auch für diesen entscheiden und Lehrpersonen bzw. Trainer könnten der Meinung sein, dass von ihnen bei Führungskräften geförderte, positive Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln auch den Weg bis an den Arbeitsplatz schafft. Das würde implizieren, dass sich Verhalten aufgrund der Existenz bestimmter Einstellungen vorhersagen lassen würde. Die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten ist jedoch weitaus komplexer. Die angenommene Konsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten wurde vielfach empirisch untersucht, wobei die Ergebnisse dieser Studien

keine einheitlichen Schlüsse zulassen und immer wieder zu dem Ergebnis kommen, dass sich das Verhalten von Menschen tatsächlich kaum aus seinen Einstellungen ableiten lässt (vgl. z.B. Reviews und Metaanalysen von Fazio & Roskos-Ewoldsen, 2005; Wallace, Paulson, Lord & Bond, 2005; Wicker, 1969). Heisst das nun, dass Einstellungen eigentlich nichts über das Verhalten aussagen? Glücklicherweise hat die sozialpsychologische Forschung in den letzten Jahren zahlreiche Erkenntnisse darüber gewonnen, wann und wie Verhalten durch Einstellungen vorhergesagt werden kann. Dass Einstellungen also gar nichts mit Verhalten zu tun haben, wäre demnach eine allzu pessimistische Aussage (Aronson et al., 2004, S. 253).

Unter bestimmten Bedingungen ist Verhalten durchaus anhand von Einstellungen voraussagbar, wobei dies von einer Vielzahl von Faktoren, wie der Art des Verhaltens, der Funktion der Einstellung, Persönlichkeitsvariablen oder situationalen Faktoren abhängig ist. So kann es z.B. einen Unterschied machen, ob die Verhaltensweise eine verbale oder schriftliche Äusserung einer Einstellung ist (wie z.B. bei der Äusserung einer politischen Einstellung durch Abgabe des Stimmzettels) oder das Handeln gemäss einer Einstellung eine 'schwierigere' Ausführung der Handlung nach sich zieht (z.B. Blut zu spenden) (vgl. Metaanalyse von Kraus, 1995). In Bezug auf den Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen ist beispielsweise das Kognitionsbedürfnis wesentlich für die Vorhersage von Verhalten. Personen, die sich gerne anstrengenden kognitiven Tätigkeiten widmen, also ein hohes Kognitionsbedürfnis haben, zeigen eine grössere Übereinstimmung zwischen Einstellungen und Verhalten als Personen, die ein niedriges Kognitionsbedürfnis besitzen (vgl. z.B. Petty & Cacioppo, 1986b). Ein weiterer Persönlichkeitsfaktor ist z.B. die Selbstkontrolle, die das Ausmass beschreibt, in dem Personen ihr Verhalten an verschiedene Situationen anpassen. Personen, die über eine geringer ausgeprägte Selbstkontrolle verfügen, zeigen eine höhere Konstanz in ihren Verhaltensweisen über verschiedene Situationen hinweg sowie eine grössere Übereinstimmung zwischen Einstellungen und entsprechendem Verhalten (Snyder & Kendzierski, 1982). Weiterhin haben Einstellungen, die auf Werten basieren ('value-expressive function'), ebenso aber auch Einstellungen, die der unmittelbaren Bewertung von Objekten dienen ('object-appraisal function'), einen stärkeren Einfluss auf entsprechendes Verhalten, da sie in der Regel im Gedächtnis gespeichert sind und eine höhere Zugänglichkeit aufweisen (Eagly et al., 1999; Maio & Haddock, 2010 S. 61). Weiterhin ist die Einstellungsstärke für die Vorhersage von Verhalten bedeutend. Insbesondere bei hoher Konsistenz zwischen kognitiven, affektiven und konativen Assoziationen mit dem Einstellungsobjekt, ebenso aber auch innerhalb der Komponenten

(z.B. evaluativ-kognitive Konsistenz) ist die Wahrscheinlichkeit höher, Verhalten vorherzusagen (Maio & Haddock, 2010 S. 61; Norman, 1975). Ein weiterer Aspekt betrifft spontanes Verhalten. Wenn wir spontan in Einklang mit unseren Einstellungen handeln, sind diese in höchstem Masse zugänglich, d.h. sie kommen einem in den Sinn, sobald man mit dem entsprechenden Objekt konfrontiert ist (Fazio, 1990, 2000).

Zusammenfassend ist zu betonen, dass trotz feststellbarer Korrelationen zwischen Einstellungen und Verhalten sowie verschiedener Indikatoren wie z.B. Einstellungsfunktion, Einstellungsstärke oder Persönlichkeitsfaktoren als Mediatoren der Relation zwischen Einstellungen und Verhalten nicht pauschal davon gesprochen werden kann, dass Einstellungen Verhalten verursachen. Von einer Ursache-Wirkungs-Beziehung kann demnach nicht ausgegangen werden (Bohner & Wänke, 2002, S. 242). Konzeptualisierungen, die eine Konsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten voraussetzen "(...) dismiss important questions that should be open to theoretical consideration and empirical investigation" (Fazio, 2007, S. 608). Nichtsdestotrotz können Einstellungen als wesentliche Determinanten von Verhalten betrachtet werden. Um die Relation zwischen Einstellungen und Verhalten besser zu verstehen, lohnt es sich, der Frage Beachtung zu schenken, welche Faktoren im Zusammenspiel mit Einstellungen zur Vorhersage von Verhalten zu berücksichtigen sind. Eine der prominentesten und vielfach empirisch bestätigte Theorie zur Vorhersagbarkeit von Verhalten anhand von Einstellungen sowie weiterer Faktoren ist die 'Theory of reasoned Action' von Fishbein und Ajzen (1975) bzw. – in ihrer Erweiterung – die 'Theory of planned Behavior' (Ajzen, 1991).

1.3.3.1. Die Theorie des geplanten Verhaltens

Während der stärkste Prädiktor spontanen Verhaltens die Zugänglichkeit der Einstellung ist, rückt die Theorie des geplanten Verhaltens wohlüberlegtes, durchdachtes Verhalten in den Vordergrund und betrachtet dabei verhaltensbezogene Intentionen als wesentliche Prädiktoren für einstellungskonformes Verhalten (vgl. z.B. Ajzen, 1991; Fazio, 1990). Gemäss dieser Theorie ist die Verhaltensintention, die entsteht, wenn eine Person Zeit hat, darüber nachzudenken, wie sie sich verhalten will, der wichtigste Einflussfaktor für Verhalten. "Intentions are assumed to capture the motivational factors that influence a behavior; they are indications of how hard people are willing to try, of how much of an effort they are planning to exert, in order to perform the behavior" (Ajzen, 1991, S. 181). In der 'Theory of reasoned Action', der ursprünglichen theoretischen Konzeptualisierung, wurde die Verhaltensintention durch zwei

Faktoren, nämlich die Einstellung gegenüber dem Verhalten sowie subjektive Normen determiniert.

Die Einstellung gegenüber dem Verhalten bezieht sich nicht auf die allgemeine Einstellung, sondern auf die spezifisch für das in Erwägung gezogene Verhalten geltende Einstellung (Ajzen, 1991, S. 188). Diese setzt sich zum einen aus der Erwartung, dass das Verhalten zu erwünschten Folgen führt, und zum anderen aus dem Wert, der diesen Folgen beigemessen wird, zusammen (Maio & Haddock, 2010 S. 68). Die subjektiven Normen, welche die Verhaltensintention beeinflussen, "refers to the perceived social pressure to perform or not to perform the behavior" (Ajzen, 1991, S. 188). In diesem Zusammenhang sind sowohl normative Überzeugungen über die Erwartungshaltung subjektiv relevanter Bezugsgruppen bzw. -personen hinsichtlich des Verhaltens als auch die Motivation des Individuums, diesen Erwartungen zu entsprechen, entscheidend (Maio & Haddock, 2010 S. 68). Die Theorie des überlegten Verhaltens konnte vielfach empirisch bestätigt werden, wobei dennoch Einschränkungen sichtbar wurden. Die Limitationen betreffen das Ausmass, in dem Personen – neben der spezifischen Einstellung zum Verhalten sowie subjektiven Normen – das Verhalten unter Berücksichtigung eigener Fähigkeiten sowie vorhandener Ressourcen auch tatsächlich für realisierbar halten. In starker Anlehnung an das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen von Bandura (1977) wurde die Theorie deswegen um den Faktor der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle erweitert (Ajzen, 1991, S. 184). Wahrgenommene Verhaltenskontrolle "(...) refers to the perceived ease of difficulty of performing the behavior and it is assumed to reflect past experience as well as anticipated impediments and obstacles" (Ajzen, 1991, S. 188). Eine Vielzahl empirischer Studien konnte den Einfluss von Einstellungen gegenüber dem Verhalten, subjektiven Normen sowie wahrgenommener Verhaltenskontrolle auf den Faktor der Verhaltensintention bestätigen (vgl. z.B. die Metaanalyse von Armitage, 2001). Dabei weist Ajzen (1991) im Rahmen der Analyse von 16 Untersuchungen darauf hin, dass verhaltensbezogene Einstellungen – bis auf eine Ausnahme – zur Vorhersage von Verhaltensintentionen signifikant beitragen. In Bezug auf subjektive Normen war hingegen kein solch klares Muster erkennbar. Diese Erkenntnis lässt Ajzen (1991) zu dem Schluss kommen, "(...) that, for the behaviors considered, personal considerations tended to overshadow the influence of perceived social pressure" (Ajzen, 1991, S. 189).

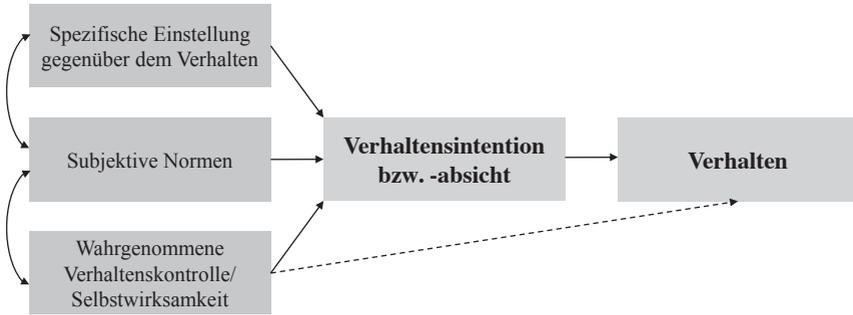


Abbildung 14: Die Theorie des geplanten Verhaltens
(Quelle: Ajzen, 1999, S. 182) – aus dem Englischen übersetzt

Die Erweiterung des Modells um die Variable der wahrgenommenen Kontrolle zeigt darüber hinaus eine deutliche Verbesserung hinsichtlich der Vorhersage von Verhaltensintentionen (für einen Überblick relevanter Studien vgl. Ajzen, 1991, S.190). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle kann neben dem indirekten Effekt auf Verhalten über die Verhaltensintention auch einen direkten Effekten auf das Verhalten haben. "This effect depends on actual control of the relevant action; that is, whether the behavior can, in reality, be performed" (Maio & Haddock, 2010 S. 69). In Studien, welche die Effekte der Kombination aus Verhaltensintention und wahrgenommener Verhaltenskontrolle untersuchten, konnten signifikante Ergebnisse bezüglich der Vorhersage von Verhalten festgestellt werden (für einen Überblick relevanter Studien vgl. Ajzen, 1991, S. 187).

1.3.3.2. Aus Absicht wird tatsächliches Handeln

Im vorangegangenen Abschnitt wurde deutlich, dass die Intention, sich in einer bestimmten Weise verhalten zu wollen, nicht zwingend in tatsächlichem Verhalten resultieren muss. Manchmal will man einfach gar nicht so handeln, in anderen Fällen vergisst man, was man sich eigentlich vorgenommen hatte, oder die Situation hat sich schlichtweg verändert. Wie können Verhaltensabsichten nun gefördert werden, so dass die Umsetzung in tatsächliches Verhalten wahrscheinlicher wird? Gollwitzer (1999) plädiert in diesem Zusammenhang für die Entwicklung von konkreten Implementationsabsichten. "Implementation intentions delegate the control of goal-directed responses to anticipated situational cues, which (when actually encountered) elicit these responses automatically" (Gollwitzer, 1999, S. 493). Im Gegensatz zu Zielintentionen ('Ich habe vor, x zu erreichen') beziehen sich Implementationsabsichten auf 'Wenn-

Dann'-Pläne ('wenn ich in der Situation *a* bin, dann habe ich vor, zielgerichtetes Verhalten *b* zu zeigen'). Sie stellen letztlich Szenarien dar, die spezifizieren, wo, wann und wie ein bestimmtes Verhalten zielorientiert ausgeführt werden kann (Gollwitzer & Brandstätter, 1997, S. 186). In einer Metanalyse konnten Gollwitzer und Sheeran (2006) über mehr als hundert Studien hinweg die bedeutsame Rolle von Implementationsabsichten für die tatsächliche Umsetzung des Verhaltens nachweisen. Die positiven Effekte von 'Wenn-Dann'-Plänen konnten für verschiedenste Verhaltensweisen (z.B. gesunde Ernährung, Durchführung einer Psychotherapie, Fertigstellung einer schriftlichen Arbeit etc.), über längere Zeiträume sowie in gross angelegten Feldstudien festgestellt werden (Gollwitzer & Sheeran, 2006).

1.3.4. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Aus der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 1975) lassen sich wesentliche Aspekte für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen ableiten. Die *Bedeutsamkeit von spezifischen Einstellungen bezüglich des Verhaltens* als wesentliche Prädikatoren für die Entwicklung von Handlungsintentionen rückt den Situationsbezug verstärkt in den Vordergrund. So scheint es sinnvoll, abgegrenzte Situationstypen bezogen auf das Einstellungsobjekt zu bestimmen und neben der 'allgemeinen Einstellung' insbesondere auf die Einstellung gegenüber konkretem Verhalten in diesen Situationen, die unterschiedliche Anforderungen, Erwartungen und Normen mit sich bringen, zu fokussieren. Ist die Zieldimension beispielsweise die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln, könnte eine Präzisierung über die Fokussierung auf den beruflichen Kontext sowie über verschiedene Funktionsbereiche (z.B. Marketing, HR, Accounting etc.) erfolgen. Angenommen, die allgemeine Einstellung gegenüber verantwortungsvollem Handeln ist situationsunabhängig ähnlich positiv ausgeprägt, kann sie dennoch im Hinblick auf das Handeln gemäss dieser Einstellung in einem spezifischen Funktionsbereich differieren, da andere Akteure, Rahmenbedingungen und kritische Ereignisse relevant werden, die einen Einfluss auf die Einstellung gegenüber dem Verhalten haben und demnach die Absicht zu handeln beeinflussen. In diesem Zusammenhang werden subjektive Normen relevant, da sich auch relevante Bezugsgruppen mit ihren spezifischen Erwartungen über verschiedene Situationstypen hinweg ändern können. Auch wenn der *Einfluss subjektiver Normen auf die Verhaltensabsicht* weniger gewichtig ist (Ajzen, 1991, S. 189), scheint es sinnvoll, dass sich Lernende Erwartungen subjektiv wichtiger Referenzpersonen hinsichtlich des Handelns nach einer bestimm-

ten Einstellung bewusst werden und adäquate Strategien entwickeln, mit diesen Erwartungen kompetent umzugehen.

Neben spezifischen Einstellungen dem Verhalten gegenüber scheint es darüber hinaus sinnvoll, das *Konzept der Selbstwirksamkeit* bzw. der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, wie sie in der Theorie des geplanten Verhaltens bezeichnet wird, in didaktische Überlegungen zur Förderung von Einstellungen bewusst miteinzubeziehen. Selbstwirksamkeitserwartung wird von Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) definiert als "(...) die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht". Die Autoren weisen darauf hin, dass dabei nicht generelle Zusammenhänge zwischen Handlung und Ergebnis von Bedeutung sind, sondern die Kompetenzerwartung explizit einen Selbstbezug aufweist und die Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit der Handlung in den Mittelpunkt stellt (Jerusalem & Schwarzer, 2002). Ähnlich zu den Erläuterungen zu spezifischen Einstellungen gegenüber dem Verhalten wären auch hier situationsspezifische und nicht allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen der Ansatzpunkt der Förderung. Zur Stärkung der subjektiven Gewissheit, eine konkrete Handlung auch unter Auftreten von Hindernissen erfolgreich ausführen zu können, sind nach Bandura (1977) vier mögliche Strategien denkbar:

- **Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge / eigene Erfahrungen:** Die effektivste Methode, Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen, ist die Vermittlung von Erfolgen, die nicht externen Ursachen oder dem Zufall, sondern der eigenen Anstrengung und Fähigkeit zugeschrieben werden. So können den Lernenden im Unterricht Möglichkeiten eröffnet werden, um Erfolgserfahrungen zu erleben, gleichermassen können durch Reflexionsprozesse vergangene Erfolgs- oder auch Misserfolgserfahrungen bewusst gemacht und hinsichtlich Eigen- und Fremdateilen analysiert werden. Wesentlich dabei ist die Sicherung angemessener Interpretation durch die Lehrperson (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 42). In diesem Zusammenhang ist zudem die Formulierung von Nah- bzw. Teilzielen hilfreich, um realistische Ziele sowie einen schrittweisen Zuwachs der Kompetenzüberzeugungen zu begünstigen. Diese können zunächst von der Lehrperson im Sinne von Empfehlungen vorgegeben werden, besser jedoch - und insbesondere mit wachsender Selbstwirksamkeit - von den Lernenden selbstregulativ gesetzt werden. Darüber hinaus kann die Lehrperson die Bewältigungsstrategien der Lernenden fördern, indem beispielsweise metakognitive Fertigkeiten eigenen Den-

kens, spezielle Arbeitstechniken oder auch der Umgang mit sich selbst verbessert werden (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 42).

- **Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Handlungsmodellen:** Auch die Orientierung und Nachahmung von Verhaltensmodellen, die der Zielgruppe hinsichtlich wesentlicher Attribute (z.B. Alter, Berufsgruppe, Funktion etc.) möglichst ähnlich sein sollten sowie im Sinne von 'sich selbst enthüllenden Bewältigungsmodellen' darlegen, wie sie erfolgreich und selbstregulativ mit Herausforderungen umgegangen sind, können in Bezug auf die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen hilfreich sein (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 43).
- **Sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion):** Durch konkrete und konstruktive Rückmeldung der Lehrperson oder Ansätze des Peer-Coaching über wahrgenommene Ursachen der Leistung des Lernenden sowie Lernfortschritte, die auf die Kompetenz und Anstrengung des Lernenden zurückzuführen sind, kann die Selbstwirksamkeit ebenso gefördert werden (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 44).
- **Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung:** Als schwächste Strategie in Bezug auf die Beeinflussung der Selbstwirksamkeit gilt die Reduktion von hohen Erregungszuständen (z.B. Angst aufgrund fehlender eigener Kompetenzen) im Rahmen der Bewältigung von herausfordernden Problemsituationen. Hier wäre z.B. die Vermittlung von Fertigkeiten, kognitiv an komplexe, schwierige Situationen heranzugehen, wesentlich (Jerusalem & Schwarzer, 2002, S. 45).

Die Entwicklung von so genannten 'if-then plans' (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer & Brandstätter, 1997; Gollwitzer & Sheeran, 2006), die an die Idee der Unterstützung von Bewältigungsstrategien der Lernenden anknüpft, scheint eine erfolgsversprechende Methode zu sein, um konkrete Implementationsabsichten bei den Lernenden zu fördern und dadurch die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass in ähnlichen Situationen dieses Verhalten auch tatsächlich gezeigt wird.

Abschliessend ist festzuhalten, dass das zugrunde gelegte Verständnis von Einstellungen die Förderung von möglichst stabilen Einstellungen in bestimmten Typen von Situationen, die letztlich auch in Handlungsabsichten und insbesondere konkreten Handlungen der Lernenden resultieren, in den Mittelpunkt stellt. Demnach scheint es unabdingbar, die drei Determinanten der Theorie des geplanten Verhaltens 'spezifische Einstellung gegenüber dem Verhalten', 'subjektive Normen' und 'Selbstwirksamkeit' bzw. 'wahrgenommene Verhaltenskontrolle' bei der Gestaltung lehr-lernmethodischer Settings zu berücksichtigen.

1.4. Kognitive Einflüsse auf Einstellungsänderung und -entwicklung

Während zum einen genetisch bedingte Dispositionen einen Einfluss darauf haben, welche Einstellungen im Lauf des Lebens entwickelt werden, spielen zum anderen externe Faktoren eine bedeutende Rolle für die Art und Weise, wie die Verbindung zwischen einem Einstellungsobjekt und dessen entsprechender Bewertung zustande kommt. In diesem Zusammenhang sind sozialpsychologische Erklärungsansätze entstanden, die Einstellungsänderung als Folge von Informationsverarbeitungsprozessen und Verhaltensänderung (siehe Kapitel III.1.5) betrachten. Da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, diesen Forschungsstrang in seiner Ganzheitlichkeit abzubilden, wurden insbesondere solche Theorien ausgewählt, die hinsichtlich der Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen interessante Hinweise und Ansatzpunkte liefern.

Widmet man sich nun der Frage, wie kognitive Einflüsse und Einstellungen zusammenhängen, stösst man auf eine Vielzahl von Theorien, die Einstellungsbildung und Einstellungsänderung als Reaktion auf Nachrichten bzw. Informationen über ein Einstellungsobjekt betrachten. Im Mittelpunkt steht dabei die kognitive Einstellungskomponente mit dem Ziel, Überzeugungen, Annahmen, Wissen oder Meinungen von Personen hinsichtlich eines Objektes in eine bestimmte Richtung zu verändern. Es geht also darum, Personen mithilfe von Botschaften, Informationen und Argumenten zu überzeugen und dadurch deren Einstellungen gegenüber einem bestimmten Objekt zu beeinflussen. Der Überzeugungs- bzw. Persuasionsprozess ist jedoch durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die es erschweren, persuasive Kommunikation in seiner Komplexität zu rekonstruieren. Denkt man beispielsweise an Werbekampagnen und deren Strategien, Kunden von einem bestimmten Produkt zu überzeugen, so gibt es solche, die Fakten und starke Argumente in den Vordergrund stellen, solche, die vielmehr Emotionen ansprechen und wieder andere, die eine berühmte Persönlichkeit oder einen Experten das Produkt anpreisen lassen. Worin liegt nun die Effektivität persuasiver Kommunikation?

Die sozialpsychologische Einstellungsforschung hat in den letzten fünfzig Jahren unzählige Studien durchgeführt, die sich genau mit dieser Frage beschäftigen. Carl Hovland und seine Mitarbeiter haben im Rahmen ihres *Yale-Ansatzes der Einstellungsänderung* den Anfang gemacht, indem sie den Blick auf die Umstände, unter welchen es am wahrscheinlichsten ist, dass Menschen ihre Einstellungen als Reaktion auf persuasive Botschaften ändern, gelenkt haben (Hovland, Janis & Kelley, 1953). Orientiert an der Leitfrage 'Wer sagt was zu wem mit welchem Effekt' wurden

in einer Vielzahl an Laborstudien als unabhängige Variablen die Kommunikationsquelle (z.B. ein Experte oder Laie), das Wesen der Kommunikation an sich (z.B. Qualität der Argumente, ein- oder zweiseitige Argumente) sowie Merkmale des Rezipienten (z.B. Selbstwertgefühl, Intelligenz) betrachtet (Aronson et al., 2004, 238). Zudem wurden interne, vermittelnde Prozesse wie beispielsweise die Aufmerksamkeit hinsichtlich der Botschaft, das Verständnis des Inhalts oder das Prüfen von Argumenten untersucht. Die abhängigen Variablen, die erfasst wurden, waren Veränderungen in Überzeugungen, Einstellungen oder Verhalten. Im Rahmen dieser Forschung entstanden viele nützliche Informationen über Schlüsselvariablen innerhalb des Persuasionsprozesses. Letztlich blieb jedoch unklar, wie diese Variablen miteinander zusammenhängen, welche wichtiger sind oder unter welchen Umständen bestimmte Variablen zu bevorzugen sind. Es gelang also nicht, die Persuasionsfaktoren in einem einheitlichen, theoretischen Rahmen zu integrieren (Aronson et al., 2004, 238). Der Yale-Ansatz der Einstellungsänderung hatte jedoch durch die *Strukturierung in Merkmale der Nachrichtenquelle, der Nachricht und des Nachrichtenempfängers* sowie dank zahlreichen Erkenntnissen hinsichtlich relevanter Aspekte persuasiver Kommunikation erheblichen Einfluss auf weitere Forschungsaktivitäten in diesem Feld (Bohner & Wänke, 2002, 125ff.).

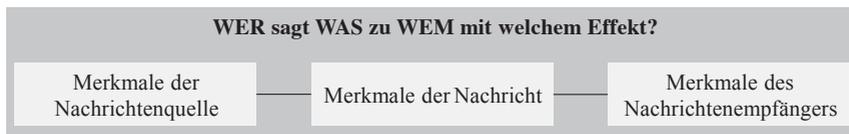


Abbildung 15: Yale-Ansatz der Einstellungsänderung
(Hovland, Janis & Kelley, 1953)

Widmet man sich der Frage, unter welchen Umständen bzw. wann sich Menschen eher vom Inhalt einer Nachricht (z.B. der Stichhaltigkeit der Argumente) oder oberflächlichen Charakteristika der Persuasionssituation (z.B. der Attraktivität des Sprechers) beeinflussen lassen, können grundsätzlich Prozesse, die weniger kognitiven Aufwand erfordern, von Prozessen, die höheren kognitiven Aufwand verlangen, unterschieden werden. Letztlich findet sich diese Differenzierung in so genannten Zwei-Prozess-Modellen der Persuasion wieder, die sowohl weniger aufwändige Formen der Einstellungsänderung als auch aufwändigere, inhaltsbezogene Denkprozesse berücksichtigen. Bevor das Hauptaugenmerk diesen Modellen zugewandt wird, die in ihren Grundannahmen vorgestellt und diskutiert werden, soll zunächst ein Einblick in die Einstellungsforschung zu verschiedenen Persuasionsfaktoren gegeben werden, die hin-

sichtlich ihres kognitiven Anspruchsniveaus differieren. Ein kurzer Einblick deswegen, weil es aufgrund der unendlich scheinenden Anzahl von Studien nicht möglich ist, den Kenntnisstand hinsichtlich dieser Faktoren im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlich und ganzheitlich darzustellen. Eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Persuasionsfaktoren folgt in Kapitel III.1.6.

1.4.1. Einstellungsänderung durch geringen kognitiven Aufwand

Prozesse, die geringen kognitiven Aufwand erfordern, werden insbesondere durch die Nutzung interner Zustände des Empfängers der Nachricht oder durch die Berücksichtigung externer Merkmale der Persuasionssituation hervorgerufen.

So können interne Zustände wie die Gefühle, die durch eine Botschaft oder Konditionierung hervorgerufen werden, die aktuelle Stimmungslage oder auch die erlebte Leichtigkeit, mit der eine Information erinnert oder verarbeitet werden kann, den Persuasionsprozess bestimmen und die Einstellung gegenüber einem Objekt beeinflussen, ohne dass der Inhalt der Nachricht eine Rolle für die Einstellungsbildung spielt (Howard, 1997). In Bezug auf den Faktor der erlebten Leichtigkeit konnte Howard (1997) beispielsweise in einer Studie bezüglich der Wirkung von Werbung im Radio feststellen, dass Argumente, die in einer sprachlich vertrauten Art dargeboten wurden (z.B. 'Don't put all your eggs in one basket'), von den Probanden leichter aufgenommen werden konnten und in der Folge zu mehr Überzeugung führten, als weniger familiäre Phrasen (z.B. 'Don't risk everything on a single venture'). Informationen, die also aufgrund ihrer Semantik leichter zu 'verdauen' sind, werden grundsätzlich eher als gültig beurteilt als Informationen, die schwerer zu verarbeiten sind (Howard, 1997).

Neben der Nutzung interner Zustände ist ebenso das Heranziehen externer Merkmale der Persuasionssituation, wie z.B. Eigenschaften des Kommunikators (z.B. Expertise, Beliebtheit, Macht) oder der soziale Konsens, der mit der Einnahme einer bestimmten Position erwartet wird, eine einfache Bewertungsstrategie. In diesem Zusammenhang ist die Nutzung von Heuristiken bzw. einfachen Entscheidungsregeln relevant, die im Zuge der Evaluation eines Einstellungsobjektes verwendet werden. Eine solche Heuristik könnte lauten: 'Experten kann man vertrauen'. Dementsprechend wäre diese Entscheidungsregel als subjektiv zuverlässige Heuristik im Gedächtnis zugänglich und bei geeigneten heuristischen Hinweisreizen, wie z.B. eines akademischen Titels des Kommunikators, aktivierbar (Wänke & Bohner, 2006, S. 416). Die Nutzung der Heuristik folgt dabei dem 'principle of least cognitive effort' (Allport, 1954).

Häufig laufen heuristische Verarbeitungsprozesse sowie die Nutzung einfacher Bewertungsstrategien unbewusst ab und werden meist in Situationen aktiviert, in denen eine Person über mangelnde Motivation oder Fähigkeiten verfügt, sich in anspruchsvolleren kognitiven Informationsverarbeitungsprozessen zu betätigen (Bohner & Wänke, 2002, S. 120). Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit Zwei-Prozess-Modellen der Persuasion (siehe Kapitel III.1.4.4) nochmals intensiver betrachtet.

1.4.2. Einstellungsänderung durch höheren kognitiven Aufwand

1.4.2.1. Einstellungsänderung durch Ursachenzuschreibung

Attributionen bzw. Ursachenzuschreibungen sind ein weiterer Faktor, der die Einstellungsbildung bzw. -änderung beeinflussen kann. Im Gegensatz zur heuristischen Informationsverarbeitung sind dies jedoch bereits kognitiv anspruchsvollere Prozesse. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass Ursachenzuschreibungen ebenso aufgrund externer, kontextueller Faktoren wie der Informationsquelle oder der Situation, in der die Information dargeboten wird, erfolgen, wobei der Inhalt der Nachricht zunächst nachrangig ist.

Die Kernannahme des Attributionsansatzes im Zusammenhang mit Persuasion geht davon aus, dass der Empfänger einer Nachricht verschiedene Ursachenzuschreibungen hinsichtlich der Frage, warum der Sender der Nachricht bzw. der Mitteilende eine bestimmte Position vertritt, vornimmt. Gemäss Kelleys Attributionstheorie (1967) können dabei externe oder interne Attributionen unterschieden werden. Im Zuge externer Ursachenzuschreibung würde die Information des Mitteilenden die externe, objektive Realität widerspiegeln und würde demnach als gültig und akzeptabel bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu können die Gründe für eine bestimmte Position auch auf Charakteristika der Person, also des Mitteilenden selbst (z.B. dessen Rolle, Ziele, Wünsche etc.), die spezifische Situation oder die Zielgruppe, an welche die Nachricht gerichtet ist, zurückgeführt werden, die allesamt die persuasive Wirkung der Nachricht mindern würden (vgl. Bohner & Wänke, 2002, S. 122). Zahlreiche Studien konnten dieses Prinzip bestätigen. So fanden Eagly, Wood & Chaiken (1978) beispielsweise heraus, dass eine Person, die ein Umweltkonzept proklamierte, die Einstellungen der Zielgruppe in grösserem Ausmass beeinflussen konnte, wenn ihr ein wirtschaftlicher Hintergrund zugeschrieben werden konnte (oder das Publikum aus Vertretern der Wirtschaft bestand) als wenn sie als eine Person einer umweltpolitischen Vereinigung dargestellt wurde (oder das Publikum aus Umweltschützern bestand) (Eagly, Wood &

Chaiken, 1978). Ähnliche Attributionstendenzen zeigen Studien bezüglich Minderheiten. Eine Person, welche die Interessen einer sozialen Minderheiten vertritt (z.B. ein Homosexueller, der für die Rechte der Schwulen einsteht) und selber dieser Gruppe zugehört, übt weniger Einfluss auf dessen Adressaten aus als wenn er nicht Teil dieser Gruppe wäre (Maass, Russell & Haberkorn, 1982). Werbestrategien werden diesen Attributionsprinzipien oftmals dadurch gerecht, dass zweiseitig kommuniziert wird, d.h. neben positiven Aspekten des Produktes werden ebenso negative Aspekte, die jedoch weit weniger ins Gewicht fallen und meist nebensächlich sind, angesprochen. Dies kann die Glaubwürdigkeit der Nachrichtenquelle erhöhen, was zu positiveren Einstellungen gegenüber dem Produkt führen kann (Bohner & Wänke, 2002, S. 123).

1.4.2.2. Einstellungsänderung durch bewusste und aktive Transformation, Elaboration und Entwicklung von Argumenten

Nachdem die Annahme empirisch nicht bestätigt werden konnte, dass das Lernen einer Botschaft im Sinne einer passiven Aufnahme des Inhalts einen positiven Einfluss auf die Änderung einer Einstellung hat und sich das Lernen einer Botschaft als schwacher und inkonsistenter Prädiktor im Persuasionsprozess herausstellte (Eagly & Chaiken, 1993), widmete sich die Einstellungsforschung in der Folge verstärkt Prozessen der aktiven Informationsverarbeitung. In diesem Zusammenhang identifizierten verschiedene Ansätze die aktive Transformation, Elaboration und Entwicklung von Argumenten als wesentlich für Prozesse der Einstellungsentwicklung. Dazu zählen insbesondere Studien zu Rollenspielen als Methode der Persuasion (Janis & King, 1954; Janis & King, 1956), die Arbeiten von McGuire (1962, 1964) zu den Effekten der Vorwarnung ('forewarning') und Einimpfung ('inoculation') sowie die Untersuchungen des 'Mere-Thought Effekts' von Tesser (1978), deren wesentliche Erkenntnisse im Folgenden kurz skizziert werden.

- **Die aktive Verbalisierung von Argumenten in Rollenspielen:** Janis & King (1954) konnten im Rahmen einer Experimentalstudie feststellen, dass die aktive Verbalisierung von Argumenten in einem Rollenspiel zu einer stärkeren Einstellungsänderung führt als bei blossem Beobachten und Zuhören des Rollenspiels (Janis & King, 1954, S. 218). Auch in einer weiteren Studie wurde die Improvisation von Argumenten als wesentlicher Faktor in Bezug auf Einstellungsänderung deutlich. So wurde gezeigt, dass die aktive Improvisation von Argumenten, die von den Untersuchungsteilnehmern vorher gelesen wurden (und demnach nicht von ihnen selber entwickelt wurden), wirkungsvoller war als bei den Probanden, welche die Argumente lediglich lasen oder auf einem Tape anhörten (Janis & King,

1956). Dabei waren die Rollenspiele in diesen Studien so konzipiert, dass die Argumente logisch aufgebaut waren, jedoch in hohem Masse nur eine Position in Bezug auf das Thema unterstützten. Dass sich die Einstellungen der aktiven Beteiligten im Rollenspiel in die Richtung entwickelten, die sie in ihrer Rolle proklamierten, ist durch den s.g. 'biased scanning'-Effekt zu erklären. Demnach wird im Gedächtnis gespeichertes vorhandenes Wissen zu dem Einstellungsobjekt dahingehend geprüft, welche Argumente die Position unterstützen, wohingegen gegensätzliche Argumente ignoriert werden. Insgesamt ist es dabei jedoch wesentlich, dass die Improvisation der Argumente von der betreffenden Person nicht als Überforderung wahrgenommen wird (vgl. Bohner & Wänke, 2002, S. 127).

- **Inokulation durch Effekte zweiseitiger Kommunikation:** Die von McGuire (1964) entwickelte Inokulationstheorie fokussiert die Frage, welche Faktoren einen Einfluss darauf nehmen, dass Einstellungen beibehalten oder sogar gegen Beeinflussungsversuche resistenter werden (Inokulation). Sie knüpft an Untersuchungen von Lumsdaine und Janis (1953) zu den Effekten ein- und zweiseitiger Kommunikation an, die feststellten, dass die durch zweiseitige Kommunikation generierte Einstellungsänderung der Empfänger stabiler und resistenter gegenüber weiteren Beeinflussungsversuchen in die andere Richtung war, da die Gegenargumente zum späteren Zeitpunkt bereits bekannt waren und deswegen an Überzeugungskraft verloren (Lumsdaine & Janis, 1953). McGuire und Papageorgis (1962) beschäftigten sich im Weiteren intensiv mit dem Immunisierungseffekt der Konfrontation mit Gegenargumenten und kamen zu dem Ergebnis, dass die Einstellungen von Personen resistenter wurden, wenn sie bereits vorher in einer kontrollierten, moderaten Form mit Gegenargumenten sowie deren Widerlegung konfrontiert waren. Im Gegensatz dazu haben sich Botschaften mit ausschliesslich unterstützenden Argumenten als weniger wirkungsvoll gezeigt (McGuire & Papageorgis, 1962). Bezogen auf die Rolle aktiver Denkprozesse brachte die Inokulationstheorie ebenso weitere Erkenntnisse hervor. So war die 'aktive Form der Inokulation', d.h. wenn die Teilnehmer dazu aufgefordert waren, die Gegenargumente selber zu widerlegen, effektiver als unter dem Umstand, dass sie die Gegenargumente und Widerlegungen lediglich vorgelegt bekamen. Dieser Effekt trat insbesondere dann ein, wenn eine gewisse Zeit zwischen der Inokulation und der Persuasion in die andere Richtung lag (McGuire, 1964).
- **Die Generierung von Gegenargumenten durch den Effekt der Vorwarnung:** McGuire und Papageorgis (1962) sowie verschiedene andere Studien stellten weiterhin fest, dass die Vorwarnung, eine Botschaft habe persuasiven Charakter, zur aktiven Produktion von Gegenargumenten führt, um die eigene Meinung zu verteidigen und sich Überzeugungsversuchen zu entziehen. Auch hier zeigte sich, dass sich das Prinzip der Vorwarnung nur dann als effektiv erwies, wenn zwischen der Warnung und der Botschaft selber eine gewisse Zeitspanne lag, um die Bildung

von Gegenargumenten zu ermöglichen (McGuire & Papageorgis, 1962). Petty und Cacioppo (1977) kamen ausserdem zu dem Ergebnis, dass sich die blossе Aufforderung von Personen, über ein fragwürdiges Thema nachzudenken, als ebenso wirksam für die Bildung von Gegenargumenten wie das Prinzip der Vorwarnung erwies (Petty & Cacioppo, 1977).

- **Einstellungsänderung durch Nachdenken:** Ein weiterer Ansatz, der die Bedeutung aktiver kognitiver Verarbeitungsprozesse betont, ist der s.g. 'Mere Thought Effect' (Tesser, 1978). Dieser besagt, dass durch blosses Nachdenken über ein Einstellungsobjekt gemässigte Einstellungen extremer werden können. Der Grund dafür ist, dass bestehende Einstellungen als Schemata fungieren, die bestimmte Aspekte des Einstellungsobjektes durch das Nachdenken stärker hervorheben lassen, wobei andere Attribute in den Hintergrund gerückt werden (vgl. Wänke & Bohner, 2006). Laut Tesser & Cowan (1975) ist die Bewertung eines Einstellungsobjektes davon abhängig, was eine Person darüber weiss. Durch das Nachdenken über das Objekt entstehen weitere Kognitionen, welche die Tendenz aufweisen, sich innerhalb des bestehenden Schemas zu integrieren, um Inkonsistenzen zu vermeiden. Dadurch kommt es zur Polarisierung der Einstellung (Tesser & Cowan, 1975, S. 171).

1.4.2.3. Einstellungsänderung durch die Entwicklung kognitiver Reaktionen

Die in zahlreichen Studien bestätigte Bedeutsamkeit aktiver, kognitiver Prozesse in Bezug auf Einstellungsänderung sowie Änderungsresistenz führte zu der Entwicklung des 'Cognitive Response Approach', der die Wirkungsweise aktiven Denkens systematisch beschreibt (Greenwald, 1968; Petty, Ostrom & Brock, 1981). Der Ansatz der kognitiven Reaktionen geht davon aus, dass Personen im Rahmen aktiver und bewusster Informationsverarbeitung den Inhalt einer persuasiven Botschaft mit der bestehenden Einstellung bezüglich des Sachverhalts abgleichen, wobei neue Gedanken oder kognitive Reaktionen generiert werden. Das Ausmass und die Richtung einer möglichen Einstellungsänderung hängen von diesen kognitiven Reaktionen ab, die zustimmend, ablehnend oder neutral sein können. Je grösser der Anteil zustimmender kognitiver Reaktionen ist, umso mehr folgt die Einstellungsänderung der in der Botschaft vertretenen Position (Bohner & Wänke, 2002, S. 131). Dabei ist es wesentlich zu wissen, wie eine Variable im Zuge des Überzeugungsprozesses die kognitiven Reaktionen, die durch eine Botschaft hervorgerufen werden, beeinflusst. So kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sich jeder Faktor (z.B. Vorwarnung), der zur Generierung von Gegenargumenten und demnach ablehnenden kognitiven Reaktionen führt, negativ auf eine Einstellungsänderung auswirken, während Faktoren, die positi-

ve, zustimmende Reaktionen auf eine Botschaft zur Folge haben, die Überzeugung in die gewünschte Richtung weiter fördern. "Furthermore, if a person's dominant cognitive responses to a message can be expected to be favourable, then any factor reducing the overall amount of processing should decrease persuasion, but the opposite should hold if a person's responses can be expected to be unfavourable" (Bohner & Wänke, 2002, S. 132).

1.4.3. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Die Erklärung von Einstellungsentwicklung und -veränderung aus sozialpsychologischer Perspektive erfolgt aus der Betrachtung von Interaktionsprozessen zwischen unterschiedlichen Personen. Diese Betrachtungsweise ist grundsätzlich mit didaktischen Lehr-Lernsituationen vereinbar, die durch Interaktionen zwischen Lehrendem und Lernenden oder Lernenden untereinander gekennzeichnet sind. Zur weiteren Systematisierung ist auch die von Hovland und Kollegen (1953) vorgenommene Strukturierung des Persuasionsgeschehens in die Nachrichtenquelle, das Wesen der Kommunikation sowie den Empfänger hilfreich. Die didaktische Grundsituation gestaltet sich in der Form, dass eine Bezugsperson die Entwicklung spezifischer Einstellungen bei einem Lernenden intendiert. Die Nachrichtenquelle ist in diesem Fall die Bezugsperson (der Lehrende, Trainer oder Dozent, ebenso aber auch andere Lernende), der Empfänger ist der Lernende und das Wesen der Kommunikation bezieht sich auf den Interaktionsprozess, der im Hinblick auf die erstrebenswerten Lernziele – in diesem Fall das übergeordnete Ziel der Entwicklung spezifischer Einstellungen – ausgestaltet ist. Es wird angenommen, dass die drei Bereiche in didaktischen Situationen gleichermaßen über Merkmale erfasst werden können, die vermeintlich einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung ausüben. Inwiefern die Erkenntnisse aus der sozialpsychologischen Forschung zu der Vielzahl von Einflussfaktoren im Persuasionsprozess ebenso in didaktischen Settings gelten, bleibt an dieser Stelle noch eine offene Frage – zumal auch berücksichtigt werden muss, dass sich die Erkenntnisse allesamt auf Experimentalstudien beziehen. Dennoch scheint der Forschungsstrang zu persuasiver Kommunikation wertvoll für die Ableitung von möglichen Implikationen für Lehr-Lernsituationen. So wird durch die Art und Weise der Strukturierung des Persuasionsprozesses die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Lernenden gerückt, sondern Charakteristika der Lehrperson – sei es deren Glaubwürdigkeit, deren Expertise oder deren eingenommene Position in Bezug auf ein Thema – als wesentliche Einflussfaktoren im Hinblick auf die Förderung von Einstellungen betont. Zudem wird durch die bisherigen Ausführungen

bereits deutlich, dass in didaktischen Situationen die Förderung von Denkprozessen, die höheren kognitiven Aufwand erfordern, im Zentrum stehen sollte. Insbesondere der Befund, dass sich rezeptives, passives Aufnehmen von Inhalten in Bezug auf erfolgreiche Einstellungsentwicklung nicht als wirksam erwies, spricht für die Initiierung von bewussten Denk- bzw. Reflexionsprozessen bei den Lernenden, die eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bzw. -inhalt zum Ziel haben. Neben der Förderung von Reflexion bei den Lernenden scheint weiterhin die aktive Verbalisierung von Argumenten vielversprechend zu sein.

Aus den dargestellten Erkenntnissen zur bewussten Transformation, Elaboration und Entwicklung von Argumenten ergeben sich folgende Annahmen:

- Die Improvisation bzw. aktive Verbalisierung von vorgegebenen Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung; dabei sind die Argumente auf die Position auszurichten, die es zu fördern gilt.
- Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. Dabei ist es förderlich, wenn die Lernenden die Gegenmeinungen selber widerlegen.
- Die Entwicklung von Gegenargumenten ist förderlich, um die Stabilität von Einstellungen zu erhöhen und die Resistenz gegenüber Persuasion in die andere Richtung vorzubereiten.
- Die Vorwarnung über den persuasiven Charakter eines Lerninhalts ist ebenso nur dann sinnvoll, wenn die bestehende Einstellung der Lernenden durch die Generierung von Gegenargumenten intensiviert werden möchte.
- Die Reflexion bzw. das Nachdenken über ein Einstellungsobjekt führt zu weiteren Kognitionen, die moderate Einstellungen extremer werden lassen, ohne dass dies durch eine persuasive Botschaft angeregt werden muss.

Auch die Ausführungen zu den Effekten von Ursachenzuschreibungen auf die Entwicklung von Einstellungen geben einen wichtigen Hinweis. So scheint es wesentlich zu sein, einen Bezug zur objektiven Realität herzustellen, um dadurch die Gültigkeit des Lerninhalts zu erhöhen und die persuasive Wirkung dadurch zu fördern.

Letztlich ist es in Anlehnung an den Ansatz kognitiver Reaktionen wichtig, dass möglichst positive kognitive Reaktionen bei den Lernenden hervorgerufen werden, um eine Einstellungsentwicklung in die Richtung zu begünstigen, die angestrebt wird.

Welche Aspekte ausserdem von Relevanz sind, um eine bewusste und aktive Verarbeitung des Lerninhalts zu fördern, erklären 'Zwei-Prozess-Modelle der Persuasion', welche die Bedingungen, unter denen Menschen durch den Inhalt einer Botschaft oder von oberflächlichen Merkmalen beeinflusst werden, näher beleuchten. "

1.4.4. Zwei Prozess-Modelle der Persuasion – das Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (ELM) und das heuristisch-systematische Modell (HSM)

Ein Grossteil der Forschung zur Einstellungsänderung ab den 1980er Jahren hat sich mit Zwei-Prozess-Modellen der Persuasion beschäftigt. Diese integrieren die Annahmen des Ansatzes kognitiver Reaktionen bezüglich aufwändiger, inhaltsbezogener Verarbeitungsprozesse, berücksichtigen jedoch ebenso weniger aufwändige Formen der Einstellungsänderung. Als zwei einflussreiche und umfassende Theorien sind das 'Elaboration Likelihood Model' (ELM) von Richard Petty und John Cacioppo (1986) sowie das 'Heuristic-Systematic Model' (HSM) von Shelly Chaiken (1987) anzuführen, die zahlreiche gemeinsame Annahmen, jedoch auch Gegensätzlichkeiten aufweisen. Beide Modelle werden nun in ihren Kernannahmen, Übereinstimmungen und Differenzen dargestellt, wobei auch hier die Implikationen der Modelle im Hinblick auf die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen von besonderer Bedeutung sind.

1.4.4.1. Kernannahmen des ELM und HSM – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die wesentlichen Annahmen des Modells der Elaborationswahrscheinlichkeit (Petty & Cacioppo, 1986) sowie des heuristisch-systematischen Modells (Chaiken, 1987) sind in den nachstehenden zwei Tabellen zusammengefasst.

Grundannahmen des Heuristic-Systematic Model (Chaiken, 1987)

1. Menschen möchten grundsätzlich eine korrekte Einstellung haben, die ihre Werte ausdrückt oder ihr soziales Bild nach aussen begünstigt.
2. Heuristische Verarbeitung führt zur Anwendung einfacher Entscheidungsregeln, während systematische Verarbeitung eine analytische und sorgfältige Auseinandersetzung mit den einstellungsrelevanten Informationen bedeutet.
3. Gemäss der 'least effort and sufficiency principles hypothesis' bringen Menschen so viel kognitiven Aufwand auf, wie zur Erreichung ihrer einstellungsrelevanten Ziele möglich und notwendig ist. Dies hängt von der Zuversicht ab, ob die einstellungsbezogenen Ziele während der Verarbeitung erreicht wurden.
4. Die 'ability hypothesis' nimmt an, dass heuristische Verarbeitung weniger kognitiven Aufwand als systematische Verarbeitung erfordert.
5. Die 'additivity hypothesis' nimmt an, dass heuristische und systematische Verarbeitung gleichzeitig ablaufen können und voneinander unabhängige Effekte nach sich ziehen können.
6. Die 'bias hypothesis' nimmt an, dass heuristische Hinweisreize die Aufmerksamkeit, Prüfung und Interpretation von Informationen innerhalb systematischer Verarbeitung beeinflussen können.
7. Die 'attenuation hypothesis' nimmt an, dass systematische Verarbeitung die Verwendung heuristischer Entscheidungsregeln reduziert, wenn die Entscheidungen im Rahmen der systematischen Verarbeitung den Ergebnissen im Rahmen der heuristischen Verarbeitung entgegenstehen.
8. Die 'enhancement hypothesis' geht davon aus, dass Menschen die heuristische Vorgehensweise bevorzugen, wenn sie sich nicht in der Lage dazu fühlen, die Informationen systematisch zu verarbeiten und gleichzeitig die Zuversicht in die Erreichung der einstellungsrelevanten Ziele hoch bleibt.

Tabelle 2: Kernannahmen des Heuristic-Systematic Modells
(Quelle: Maio & Olsen, 2010, S. 97) – aus dem Englischen übersetzt

Grundannahmen des Elaboration Likelihood Model (Petty & Cacioppo, 1986)

1. Grundsätzlich sind Menschen motiviert, korrekte Einstellungen zu haben.
2. Das Ausmass und die Art der inhaltsbezogenen Elaboration einer Botschaft können variieren.
3. Variablen können Einstellungen beeinflussen, indem sie als persuasive Argumente, periphere Reize und/oder Faktoren, die das Ausmass und die Richtung der Informationsverarbeitung lenken, dienen.
4. Die Motivation, eine Botschaft weiter zu verarbeiten, führt zu einer genauen Prüfung des Arguments.
5. Sinkt die Motivation und/oder Fähigkeit, Informationen zu verarbeiten, treten periphere Hinweisreize in den Vordergrund. Nimmt die Motivation und/oder Fähigkeit der Informationsverarbeitung hingegen zu, werden periphere Reize weniger wichtig.
6. Heuristische Reize können die Informationsverarbeitung beeinflussen.
7. Die Verarbeitung einer Botschaft über die zentrale Route der Informationsverarbeitung führt zu neuen, starken Einstellungen.

Tabelle 3: Kernannahmen des Elaboration Likelihood Modells
(Quelle: Maio & Olsen, 2010, S. 97) – aus dem Englischen übersetzt

Beide Modelle nehmen an, dass es *zwei unterschiedliche Wege* gibt, über die persuasive Kommunikation zu einer Einstellungsänderung führen kann. Dabei wird zwischen einem zentralen, aufwändigen sowie einem peripheren, weniger aufwändigen Weg unterschieden. Wird die zentrale (kognitive) Route gewählt, ist das Individuum motiviert und fähig, sich eingehend mit den in der Botschaft enthaltenen Argumenten auseinander zu setzen und dieser Aufmerksamkeit zu schenken. Die periphere Route hingegen ist durch den Einfluss oberflächlicher Charakteristika bzw. peripherer, kontextueller Hinweisreize (z.B. Länge der Botschaft, Attribute des Kommunizierenden) geprägt, bei dem keine Elaboration der Argumente stattfindet. Während das ELM davon ausgeht, dass eine Vielzahl unterschiedlicher psychologischer Prozesse bzw. weniger aufwändige Mechanismen wie Konditionierung, die momentane Körperverfassung, die Stimmungslage, die soziale Identifikation oder die eigene Selbstwahrnehmung dabei eine Rolle spielen (Bohner & Wänke, 2002, S. 132), fokussiert das HSM in Bezug auf die periphere Route der Informationsverarbeitung vordergründig die Verwendung heuristischer Entscheidungsregeln in der Form von 'Wenn-Dann-Regeln'

(z.B. 'Wenn der Sender der Botschaft ein Experte ist, dann wird es wohl richtig sein, was er sagt') (Maio & Haddock, 2010 S. 103).

Beide Modelle betrachten ausserdem die *Motivation* sowie die *Fähigkeit* zur Informationsverarbeitung als zwei wesentliche Determinanten der Elaborationswahrscheinlichkeit. Die Elaborationswahrscheinlichkeit einer Botschaft kann letztlich als eine Funktion der beiden Faktoren Motivation und Fähigkeit verstanden werden. Hohe Motivation und Fähigkeit führen letztlich zu ausgeprägter Elaborationswahrscheinlichkeit, die wiederum durch die Stärke der Argumente beeinflusst wird. So führen starke Argumente zu zustimmenden kognitiven Reaktionen, während bei schwachen Argumenten ablehnende kognitive Reaktionen überwiegen, was in der Folge zu einer weniger positiven Einstellungsänderung führt (vgl. Ansatz der kognitiven Reaktionen in Kapitel III.1.4.2.3) (Maio & Haddock, 2010 S. 98; Wänke & Bohner, 2006, S. 418). Weisen Personen hingegen eine geringe Motivation oder Fähigkeit auf, sind nicht der inhaltliche Gehalt von Argumenten, also die Stärke bzw. Qualität der Argumente, sondern andere periphere Reize bzw. 'easy-to-use information', wie z.B. die Länge der Botschaft, die Anzahl der Argumente oder das Erscheinungsbild des Sprechers, für die Entwicklung einer Einstellung ausschlaggebend (Maio & Haddock, 2010 S. 98).

Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob *starke und schwache Argumente* innerhalb einer Botschaft eine Einstellung gleichermaßen beeinflussen. Manchmal scheint es so, als ob Personen starke Argumente, welche die eigene Sichtweise unterstützen, schnell aufnehmen, genauso schnell aber auch schwache Argumente, die eigentlich ebenso mit der eigenen Sichtweise einhergehen, ignorieren. Beide Modelle sprechen in diesem Zusammenhang von Verzerrungstendenzen. So nimmt das ELM an, dass 'biasing factors' (z.B. das vorhandene Vorwissen oder der Expertenstatus des Sprechers) dazu führen, dass die Stärken und Schwächen einer Nachricht eher gegeneinander abgewogen werden können. Das HSM argumentiert hier mit der 'bias hypothesis', die davon ausgeht, dass heuristische Verarbeitung die Reaktionen auf den Inhalt einer Nachricht beeinflussen kann. Beide Annahmen konnten empirisch bestätigt werden (Maio & Haddock, 2010 S. 102).

Ein wesentlicher Aspekt beider Modelle ist die Annahme, dass die Variablen, die den Persuasionsprozess beeinflussen, *verschiedene Rollen* ausfüllen können. Gemäss des ELM können Persuasionsvariablen als Argumente dienen, als periphere Reize fungieren oder das Ausmass bzw. die Richtung der Verarbeitung bestimmen. Bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit dient die Attraktivität einer Schauspielerin, die in einer Werbung ein Hautpflegeprodukt anpreist, beispielsweise als peripherer Reiz. Die Ein-

stellung gegenüber dem Produkt wird demnach direkt durch einen peripheren Mechanismus beeinflusst. Ist die Elaborationswahrscheinlichkeit jedoch hoch, kann die Attraktivität der Schauspielerin in der Werbung auch als Argument fungieren, wodurch inhaltsrelevante kognitive Reaktionen hervorgerufen werden (z.B. 'Wenn ich dieses Produkt verwende, könnte meine Haut so aussehen wie die der Schauspielerin'). Schliesslich ist es ebenso möglich, dass die Attraktivität der Schauspielerin die Motivation zur Verarbeitung der Nachricht auf der zentralen Route erhöht und das Ausmass der Verarbeitung beeinflusst (Petty & Wegener, 1998). An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass in der Mehrzahl empirischer Untersuchungen Variablen, die den Kontext oder die Nachrichtenquelle (z.B. Expertise, Attraktivität, Anzahl der Nachrichtenquellen) betreffen, als periphere Hinweisreize dienen, während Variationen des Inhalts der Nachricht den zentralen und damit aufwändigeren Weg der Informationsverarbeitung begünstigen (Bohner & Wänke, 2002, S. 139).

Beide Modelle postulieren darüber hinaus, dass Menschen grundsätzlich gewillt sind, die 'richtigen' Einstellungen gegenüber einem bestimmten Objekt zu besitzen. Ob eine Einstellung als korrekt oder adäquat empfunden wird, ist von situativen und individuellen Faktoren abhängig. Eine Einstellung gegenüber einem Objekt kann demnach nicht als absolut und allgemeingültig verstanden werden, sondern kann variieren, je nachdem welcher Standard (z.B. ein sozialer Vergleich) herangezogen wird, um die Passung der Einstellung in der jeweiligen Situation zu bewerten (Petty & Cacioppo, 1986b, S. 6). Das HSM differenziert diesen Aspekt weiter aus, indem es annimmt, dass Menschen die Motivation besitzen, richtige, sozial erwünschte und/oder wertbasierte Einstellungen zu entwickeln. Diese Annahme geht mit den in Kapitel 1.1.5 eingeführten Einstellungsfunktionen ('knowledge function', 'social-adjustive function', 'value-expressive function') einher. Das HSM vertritt weiterhin die Meinung, "that the motives to achieve a socially acceptable attitude and a value-expressive attitude will elicit more biased thinking about a message than the accuracy motive" (Maio & Haddock, 2010 S. 102). Für diese Hypothese sprechen die Ergebnisse mehrerer Experimente (Johnson & Eagly, 1989), wobei Fürsprecher des ELM die Hypothese mehrerer Motive kritisch betrachten und vergangenen Studien Messfehler vorwerfen (Maio & Haddock, 2010 S. 103).

Sowohl mit dem ELM als auch dem HSM vereinbar ist die Annahme, dass eine Vielzahl von Faktoren die Motivation und Fähigkeit zur Elaboration beeinflussen. Da es nicht möglich ist, alle Variablen ausführlich darzustellen, erfolgt eine Auswahl von

Faktoren, denen sich die Einstellungsforschung im Besonderen zugewandt hat und mit denen interessante Erkenntnisse hervorgebracht wurden.

Bereits im Zusammenhang mit der Vorhersage von Verhalten wurde das individuelle *Kognitionsbedürfnis* ('need for cognition') angesprochen, das bei hoher Ausprägung eine höhere Übereinstimmung zwischen Einstellungen und Verhalten bewirkt. Die Gründe können nun insbesondere mithilfe des ELM erklärt werden, da dieses die Stärke von Einstellungen eher berücksichtigt. Ein hohes Kognitionsbedürfnis hat einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft, Informationen auf der zentralen Route zu verarbeiten. Anstatt peripheren Reizen Aufmerksamkeit zu schenken, ist der Inhalt der Nachricht relevant, der zu entsprechenden kognitiven Reaktionen führt. Die Einstellung, die entsteht, ist durch die Assoziationen mit vielen kognitiven Überzeugungen stärker, änderungsresistenter und sagt wahrscheinlicher Verhalten voraus (Petty & Cacioppo, 1986b).

Ein weiterer Faktor, der die Fähigkeit zur Elaboration einschränkt und von beiden Modellen angenommen wird, ist der Faktor der *Ablenkung*. So konnte festgestellt werden, dass Ablenkung während der Verarbeitung von starken Argumenten zu geringerer Einstellungsänderung als bei schwachen Argumenten führt (Petty, Ostrom, et al., 1981). Dieser Befund erscheint im ersten Moment überraschend. Das ELM erklärt diesen Befund jedoch damit, dass der Faktor Ablenkung in diesem Fall die Fähigkeit zur Verarbeitung auf dem zentralen Weg reduziert, wodurch die dominanten kognitiven Reaktionen, welche die Nachricht eigentlich hervorgerufen hätte, minimiert werden. Die kognitive Reaktion bei schwachen Argumenten wäre die Entwicklung von Gegenargumenten. Dieser Prozess wird jedoch durch die Ablenkung unterbrochen, was in der Folge die Resistenz gegenüber der Persuasion minimiert und zu mehr Einstellungsänderung führt (Bohner & Wänke, 2002, S. 142).

Ein wesentlicher Einflussfaktor der Motivation stellt die *persönliche Betroffenheit bzw. Relevanz* hinsichtlich eines bestimmten Themas dar. Petty, Cacioppo und Goldman (1981) untersuchten diesen Faktor in einem interessanten Experiment in Zusammenhang mit den Variablen 'Expertise der Nachrichtenquelle' und 'Stärke der Argumente'. Dabei wurden Studierende gebeten, einer Nachricht zuzuhören, bei der es um die Einführung obligatorischer Gesamtprüfungen für ihren Studienbereich ging. Der Gruppe 'High Involvement' wurde die Information gegeben, die neue Prüfungsordnung würde bereits im nächsten Jahr in Kraft treten und sie somit persönlich betreffen, während die Gruppe 'Low Involvement' davon ausging, die Prüfungsordnung würde erst in 10 Jahren umgesetzt werden. Zudem wurde die Variable 'Source Expertise' in der

Weise induziert, dass die Nachricht einerseits vom 'Carnegie Commission of Higher Education' und andererseits von einer lokalen High School-Klasse kam. Weiterhin wurde die neue Prüfungsordnung mit starken oder schwachen Argumenten präsentiert. Die Ergebnisse der Studie ergaben, dass die Studierenden, für die das Thema eine persönliche Relevanz aufwies, nach der Konfrontation mit starken Argumenten positivere Einstellungen gegenüber dem Thema berichteten, und bezüglich der schwachen Argumente hauptsächlich negative Einstellungen entwickelten. In der Gruppe 'Low Involvement' beeinflussten die induzierten peripheren Reize – in diesem Fall die Expertise der Nachrichtenquelle – die Einstellungen. Die Studierenden stimmten der glaubwürdigeren Nachrichtenquelle mehr zu, wobei die Qualität der Argumente dabei keine Rolle spielte (Petty, Cacioppo & Goldman, 1981). Diese wie auch weitere Studien unterstützen somit die These, dass eine hohe persönliche Betroffenheit die Bereitschaft, die Nachricht auf dem zentralen Weg zu verarbeiten, begünstigt (vgl. Metaanalyse von Johnson & Eagly, 1989). Dieser kann grundsätzlich mit beiden Modellen erklärt werden. Das HSM schränkt die Erkenntnis jedoch durch die 'additivity hypothesis' ein, indem es annimmt, dass eine hohe persönliche Relevanz ebenso zu einer Verarbeitung auf der peripheren Route führen kann, wenn die Verarbeitung auf der zentralen Route nicht zu der Zuversicht führt, die gewünschte (z.B. richtige) Einstellung zu entwickeln. So würde das Nachdenken über die Aussage der Schauspielerin 'Mein Ehemann mag den Geruch des Haarshampoos nicht, trotzdem habe ich wunderschöne Haar, wenn ich es benutze' wohl keinesfalls zu der Zuversicht führen, dass das Shampoo toll ist. Die Zuversicht würde aber steigen, wenn erkannt wird, dass die Haare des Models tatsächlich wunderschön sind – sicherlich durch das Shampoo...und warum sollte die Werbung lügen? (Maio & Haddock, 2010 S. 103).

Im Weiteren ist auch die *Stimmungslage des Rezipienten* ein wesentlicher Einflussfaktor innerhalb des Persuasionsgeschehens. Die Stimmung einer Person kann zum einen im Sinne einer heuristischen Vorgehensweise ('wie fühle ich mich hinsichtlich eines bestimmten Objektes') eine direkte, der Stimmung entsprechende Bewertung des Objektes nach sich ziehen, zum anderen aber ebenso die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen. So konnten verschiedene Studien feststellen, dass Personen in einer negativen Stimmung die Persuasionssituation als bedrohlich oder problematisch ansehen, wodurch die Bereitschaft der Informationsverarbeitung erhöht und damit der Inhalt der Nachricht in den Vordergrund gerückt wird. Im Gegensatz dazu begünstigt eine positive Stimmungslage den peripheren und damit weniger aufwändigen Weg der Informa-

tionsverarbeitung. Interessanterweise gibt es jedoch ebenso Studien, die diese Effekte nicht bestätigen konnten. Wenn eine negative Stimmung nicht als Reaktion auf ein bestimmtes Thema auftritt, sondern aufgrund des erlebten Drucks, eine Einstellung in eine bestimmte Richtung verändern zu müssen, entsteht, kann dies die Informationsverarbeitung reduzieren (Schwarz & Clore, 1983).

Neben verschiedensten Faktoren, die den Persuasionsprozess in ganz unterschiedlicher Weise beeinflussen können, ist abschliessend etwas zu den Konsequenzen der Informationsverarbeitung zu sagen. Nicht ganz unwesentlich ist die Tatsache, dass Einstellungen, die über die zentrale Route der Informationsverarbeitung gebildet wurden, in der Regel stabiler und resistenter sind sowie Verhalten besser vorhersagen als Einstellungen, die durch periphere Reize entstanden sind (Petty & Cacioppo, 1986, S. 175ff.).

1.4.5. Das ELM und HSM und deren Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Es wurde bereits zuvor dafür plädiert, in Lehr-Lernsituationen, in denen die Zieldimension die Entwicklung der Einstellungen der Lernenden ist, Denkprozesse zu fördern, die höheren kognitiven Aufwand und eine aktive und bewusste Verarbeitung des Lerninhalts erfordern. In der Sprache der Zwei-Prozess-Modelle bedeutet das, eine Einstellungsänderung über die zentrale Route der Informationsverarbeitung anzustreben und die Elaborationswahrscheinlichkeit auf der peripheren Route zu vermindern. Das ELM sowie das HSM präzisieren diese Prozesse weiter aus und geben wesentliche Hinweise, unter welchen Bedingungen die in der Kommunikation enthaltenen Argumente bzw. Inhalte verarbeitet werden oder aber periphere, oberflächliche Charakteristika Wirksamkeit erlangen. Es ergeben sich folgende Implikationen bzw. Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen, die an einigen Stellen interessanterweise enge Bezüge zu wesentlichen Prinzipien einer problemorientierten Didaktik aufweisen:

- Um die Elaborationswahrscheinlichkeit über die zentrale Route der Informationsverarbeitung zu erhöhen, ist es zunächst notwendig, die **Motivation** der Lernenden, den Inhalt weiterzuverarbeiten, zu fördern. Dies geht mit der Strukturierung des Lernprozesses nach Roth (1971, S. 222ff.) einher, bei dem am Anfang des Lernprozesses ebenso die Motivation steht. In Bezug auf die Förderung der Motivation ist nach Erkenntnissen der Einstellungsforschung insbesondere der Faktor der persönlichen Relevanz zu berücksichtigen. So ist es wesentlich, die Lernenden zu Beginn des Lernprozesses für das Thema bzw. das Einstellungsobjekt zu sensibilisieren, indem eine authentische, herausfordernde Problemstellung aufgeworfen wird,

die einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweist – beispielsweise durch den Bezug zu praktischen Handlungsanforderungen in ihrer betrieblichen Praxis (Euler & Hahn, 2004, S. 333). Es wird angenommen, dass im Zusammenhang mit der Entwicklung von Einstellungen grundsätzliche pädagogische Ansatzpunkte zur Förderung intrinsischer Motivation über den gesamten Lernprozess hinweg gleichermassen eine positive Wirkung auf das Lernergebnis – in diesem Fall die Entwicklung spezifischer Einstellungen – entfalten.

- Neben der Motivation ist eine weitere Voraussetzung die **Fähigkeit** der Lernenden, die dargebotenen Informationen bzw. den Lerninhalt weiterzuverarbeiten. Als bedeutende fähigkeitsbezogene Persuasionsvariablen gelten beispielsweise Ablenkung, die Wiederholung der Nachricht, das Vorwissen oder die Verständlichkeit der Nachricht (Petty & Cacioppo, 1986; Petty & Wegener, 1998). Um die beiden Letzteren aufzugreifen, würde das – im Einklang mit den Prinzipien einer problemorientierten Didaktik – bedeuten, den Lernprozess über Problemstellungen bezüglich des Einstellungsobjektes einzuleiten, die verständlich und nachvollziehbar sind sowie an den Lernvoraussetzungen der Lernenden anknüpfen. Da in Bezug auf die Entwicklung von Einstellungen insbesondere die Initiierung von Reflexionsprozessen zielführend scheint, kann es zu Anfang des Lernprozesses z.B. auch sinnvoll sein, die Reflexionskompetenz der Lernenden zu fördern, indem beispielsweise der Nutzen der Reflexion verdeutlicht wird oder durch gute und schlechte Beispiele gezeigt wird, welche Merkmale tiefere Reflexionsebenen auszeichnen.
- Ist die Motivation und Fähigkeit hoch, kann man von einer ausgeprägten Elaborationswahrscheinlichkeit sprechen. Diese ist nun wesentlich durch die bestehende Einstellung zu dem Einstellungsobjekt sowie durch die **Qualität der Argumente** beeinflusst. Starke Argumente führen in der Regel zu zustimmenden kognitiven Reaktionen und begünstigen die Einstellungsänderung in die gewünschte Richtung, während schwache Argumente ablehnende oder neutrale kognitive Reaktionen zur Folge haben. Ist es z.B. das Ziel einer Lerneinheit, die Einstellungen der Lernenden dahingehend zu entwickeln, dass sie die Ausbalancierung von eigenen und fremden Werten im Rahmen von Wertkonflikten als bedeutsam erachten, sind überzeugende und schlagkräftige Argumente über die Vorteile oder positive Konsequenzen einer solchen Vorgehensweise sicherlich zielführender als unausgereifte Argumente zu diesem Thema. Auch im kooperativen Austausch zwischen den Lernenden – beispielsweise in einer Gruppenarbeit – werden Lernende ihre eigene Position eher aufgrund einer überzeugenden anstatt unlogischen Argumentation der Sichtweise eines anderen Lernenden hinterfragen und ggf. anpassen.
- Ein weiterer interessanter Aspekt der Zwei-Prozess-Modelle ist die Annahme verschiedener Rollen, die Persuasionsvariablen einnehmen können. So ist es möglich, dass Persuasionsvariablen als periphere Reize fungieren, als Argumente dienen,

oder das Ausmass bzw. die Richtung der Verarbeitung bestimmen. Grundsätzlich sollte das Ziel innerhalb didaktischer Lehr-Lernsituationen sein, die Nutzung interner Zustände wie z.B. Gefühlen, einfacher Bewertungsstrategien oder heuristischer Vorgehensweisen zur Bildung eines Urteils über ein Einstellungsobjekt möglichst zu vermeiden, da in diesen Fällen keine aktive Verarbeitung des Lerninhalts stattfinden würde. Damit Faktoren die Verarbeitung auf der peripheren Route nicht begünstigen, ist eine hohe Elaborationswahrscheinlichkeit notwendig, die wiederum eine hohe Motivation und Fähigkeit voraussetzt. So sind Faktoren, welche oftmals als periphere Reize fungieren – wie z.B. der Expertenstatus, die Beliebtheit oder die Attraktivität der Bezugsperson – in der Form zu beeinflussen, dass der Förderung der Motivation und Fähigkeit zur Elaboration besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, um die Voraussetzungen für **aktive Denk- und Reflexionsprozesse** zu begünstigen.

1.5. Einstellungsänderung durch Verhalten

Wie das vorherige Kapitel zeigt, können sich Einstellungen durch die Verarbeitung von Informationen bezüglich eines Einstellungsobjektes verändern. Das Ziel dabei ist letztlich auch eine Veränderung des Verhaltens "and changing attitudes is simply a means toward that end" (Bohner & Wänke, 2002, S. 165). Umgekehrt können sich Einstellungen jedoch auch durch Verhalten verändern. So waren die erläuterten Effekte aktiver Improvisation von Argumenten in Rollenspielen (Janis & King, 1954; Janis & King, 1956) bereits ein Beispiel dafür, wie die Ausführung eines Verhalten zu Einstellungsänderung führen kann. Vereinfacht ausgedrückt: Man schlüpft in eine Rolle, verhält sich gemäss dieser Rolle und passt anschliessend die eigene Einstellung der Position an, die in der gespielten Rolle vertreten wurde. Ansatzpunkt solcher Prozesse ist die verhaltensbasierte Komponente von Einstellungen, die grundsätzlich auf Beobachtungen des eigenen Verhaltens gegenüber einem Einstellungsobjekt basiert. Antwortet eine Freundin auf die Frage, wie viel Spass ihr das Fitnesstraining denn mache, damit, dass sie es gern möge, weil sie ja ständig ins Fitnessstudio fahren und Stunden auf dem Laufband verbringen würde, würde man schlussfolgern, dass ihre Einstellung durch das gezeigte Verhalten begründet ist und weniger mit Überzeugungen oder Gefühlen zusammenhängt. Die 'Selbstwahrnehmungstheorie' von Daryl Bem (1972) erklärt diesen Effekt damit, dass wir in Situationen, in denen zu einem Einstellungsobjekt keine oder nur eine schwache Einstellung vorhanden ist, als externe Beobachter unser eigenes Verhalten interpretieren und daraus eine Einstellung ableiten. Wenn eine Person beispielsweise beobachtet, dass sie nicht raucht, obwohl es keine Gründe gibt, die sie daran hindern würden, dann wird sie daraus schliessen, dass

sie eine negative Einstellung zum Rauchen hat (Aronson et al., 2004, S. 234). Die Selbstwahrnehmung eigenen Verhaltens erfordert vergleichsweise wenig kognitiven Aufwand und resultiert demnach in der Regel in weniger stabilen, nicht überdauernden Einstellungen. Betrachtet man die Bedingungen, unter denen Menschen durch Selbstwahrnehmung zu einer Einstellung kommen, wird deutlich, dass in diesen Fällen meist keine wichtigen Ziele oder selbstbezogenen Einstellungen auf dem Spiel stehen. Ist jedoch die Integrität des eigenen Selbst bedroht oder eine Einstellung bringt andere wesentliche Konsequenzen mit sich, wird ein grösserer kognitiver Aufwand betrieben, um zu einer Begründung des eigenen Verhaltens zu gelangen (Bohner & Wänke, 2002, S. 183). An dieser Stelle wird eine der bedeutendsten und einflussreichsten Theorien der Sozialpsychologie relevant, nämlich die 'Theorie der kognitiven Dissonanz' (Festinger, 1957). Diese wird im Folgenden näher beleuchtet.

1.5.1. Einstellungsänderung durch kognitive Dissonanz

Die Theorie der kognitiven Dissonanz basiert auf anfänglichen Beobachtungen von Leon Festinger, dass es in jedermanns Leben Situationen gibt, in denen man sich nicht gemäss eigener Einstellungen verhält, sondern sich an das soziale Umfeld anpasst oder den Anforderungen an eine zugeschriebene Rolle gerecht werden möchte. Was passiert in solchen Situationen mit den Einstellungen?

Die Dissonanztheorie geht davon aus, dass Kognitionen gegenüber einem Einstellungsobjekt konsistent, inkonsistent oder auch irrelevant, d.h. unabhängig voneinander sein können. Dieser Aspekt wurde zu Anfang bereits im Zusammenhang mit ein- oder zweidimensionalen Einstellungen sowie der Stärke von Einstellungen betrachtet. Bei inkonsistenten bzw. dissonanten Kognitionen entsteht ein Zustand des Unbehagens, der die Bereitschaft zur Reduktion dieser Dissonanz auslöst, indem Kognitionen hinzugefügt, ersetzt oder geschwächt werden. So kann eine kognitive Dissonanz beispielsweise durch die Kognition 'Ich rauche gerne' im Zusammenspiel mit der Kognition 'Ich rauche niemals in der Arbeit' entstehen. Um die empfundene Dissonanz zu verringern, könnte die Person die Kognition 'Wenn ich in der Arbeit rauche, verliere ich meinen Job' hinzufügen, was die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Rauchen aufrechterhalten würde. Eine Sanktion wird hier als äussere Rechtfertigung für das einstellungskonträre Verhalten herangezogen. Was passiert jedoch, wenn keine hinreichende äussere Rechtfertigung vorhanden ist und die Person realisiert, dass sie freiwillig – vielleicht nach einer freundlichen Bitte eines Kollegen – in der Arbeit nicht raucht. In diesem Fall würde sie vermutlich die dissonante Kognition durch eine

konsistente Kognition wie z.B. 'Eigentlich rauche ich auch gar nicht so gerne' ersetzen und dadurch ihre Einstellung ändern, um ihr Verhalten rechtfertigen zu können (Bohner & Wänke, 2002, S. 170).

Eine grosse Anzahl von Studien hat sich mit den Effekten kognitiver Dissonanz auf Einstellungen beschäftigt und ebenso untersucht, welche Voraussetzungen für eine dissonanz-induzierte Einstellungsänderung vorhanden sein müssen (vgl. Review von Cooper & Fazio, 1984). Als wesentliche Bedingungen haben sich

- die *wahrgenommenen negativen Konsequenzen* des einstellungskonträren Verhaltens,
- die Übernahme persönlicher Verantwortung für das Verhalten sowie
- ein (physiologischer) *Zustand des Unbehagens* bzw. unangenehmer Erregungszustand und die Zuschreibung dieses Unbehagens zu dem einstellungskonträren Verhalten erwiesen (Bohner & Wänke, 2002, S. 174).

Der Faktor der persönlichen Verantwortung wurde beispielsweise in einer experimentellen Studie von Linder, Cooper und Jones (1967) deutlich. So wurde Studierenden zum einen die freie Wahl gelassen, einen überzeugenden Aufsatz über die Vorteile eines unpopulären Gesetzes zur Einschränkung der Redefreiheit zu schreiben, zum anderen wurde es von ihnen verlangt. Zudem erhielten sie dafür eine Belohnung von \$0.50 oder \$2.50. Es konnte festgestellt werden, dass die Studierenden, die sich frei entscheiden konnten und die kleinere Belohnung bekamen, eine grössere Einstellungsänderung in Richtung der in dem Aufsatz vertretenen Position zeigten, als bei grösserer Belohnung. Bei den Studierenden, die keine Wahl hatten, ergab sich ein gegensätzliches Muster: Bei geringer Belohnung fand keine Einstellungsänderung statt, während sich bei hoher Belohnung die Einstellungen in Richtung der vertretenen Position entwickelten (Linder, Cooper & Jones, 1967).

Neben dem Faktor der persönlichen Verantwortung als Voraussetzung für Einstellungsänderung hebt die Studie zudem den *Einfluss von Anreizen* hervor. Auch wenn Anreize – je nach Art – grundsätzlich wünschenswertes Verhalten und in der Folge positive Einstellungen fördern können (vgl. für einen Überblick Ryan & Deci, 2000), ist das Ausmass der Einstellungsänderung oft abhängig vom Ausmass des Anreizes. Gemäss der Theorie der kognitiven Dissonanz ist dieser Effekt dadurch zu erklären, dass grössere Anreize eine ausreichende Rechtfertigung für das einstellungskonträre Verhalten bieten, während kleinere Anreize dies nicht tun (Bohner & Wänke, 2002, S. 185).

Die Theorie der kognitiven Dissonanz erklärt ausserdem zwei weitere Effekte, wie Verhalten Einstellungen beeinflussen kann. So gibt es Situationen, in denen Personen plötzlich das mögen, wofür sie sich besonders angestrengt haben. Die '*effort-justification hypothesis*' nimmt an, dass in solchen Fällen eine Dissonanz zwischen dem Ausmass der Anstrengung und dem zu erreichenden Ziel oder der zu erfüllenden Aufgabe entsteht, wobei Ergebnissen, für die hohe Anstrengung aufgewendet werden musste, ein grösserer Wert zugeschrieben wird, dadurch die Dissonanz verringert wird und sich in der Folge auch die Einstellung dahingehend verändert (Maio & Haddock, 2010 S. 139ff.). Zudem gibt es Situationen, in denen nach Abwägung verschiedener Alternativen eine Entscheidung getroffen wird und anschliessend dennoch Unsicherheit aufkommt, ob die Entscheidung nun die richtige ist. Kognitive Dissonanz nach einer Entscheidung ('*post-decisional hypothesis*') entsteht, weil die positiven und negativen Aspekte der Entscheidungsalternativen bekannt sind und in diesem Moment die negativen Aspekte der gewählten Alternative sowie die positiven Aspekte der ausgeschlossenen Alternative mit dem Verhalten inkonsistent sind. Ein Weg, um die Dissonanz zu reduzieren, ist die positive Einstellung gegenüber der gewählten Alternativen zu verstärken und die Einstellung gegenüber den nichtgewählten Alternativen zu mindern (Brehm, 1956).

1.5.2. Implikationen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Eine der wesentlichsten Implikationen, die sich aus den Erkenntnissen sozialpsychologischer Forschung zum Einfluss des Verhaltens auf Einstellungsänderungen für die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten lässt, ist die Relevanz direkter Erfahrung für die Entwicklung von Einstellungen. Deutlich wird der Bezug zu Ansätzen erfahrungsbasierten Lernens (Dewey, 1938/1955, 1951; Kolb, 1984), in deren Mittelpunkt die unmittelbare, praktische Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen steht. So scheint es auch in Bezug auf die Förderung von Einstellungen sinnvoll zu sein, an konkreten Erfahrungen der Lernenden mit dem Einstellungsobjekt anzuknüpfen sowie innerhalb des Lehr-Lernarrangements Erfahrungen zu ermöglichen, die durch anschliessende Reflexion des Erlebten zu einer Erweiterung kognitiver Strukturen führt und letztlich in einer möglichen Einstellungsentwicklung der Lernenden mündet. Das Wechselspiel zwischen praktischem Tun und geistiger Durchdringung wird dabei als bedeutend erachtet, um anspruchsvolle, kognitive Prozesse zu begünstigen und z.B. Effekten der Selbstwahrnehmung entgegenzuwirken. Es wird deutlich, dass in den Theorien über

verhaltensbasierte Einflüsse auf Einstellungen immer auch Kognitionen eine Rolle spielen, was die Relevanz eines Wechselspiels zwischen praktischem Tun und geistiger Durchdringung bzw. Aktion und Reflexion im Rahmen erfahrungsbasierten Lernens noch mehr hervorhebt.

Anspruchsvolle kognitive Prozesse können insbesondere durch die Initiierung kognitiver Dissonanzen angestrebt werden. In Anlehnung an die 'post-decisional hypothesis' könnte eine Möglichkeit darin bestehen, vergangene Erfahrungen in Bezug auf das Einstellungsobjekt bewusst zu machen, in denen einstellungskonträres Verhalten gezeigt wurde. Diese Situation wäre anschliessend zu reflektieren, wobei das Gewicht auf verschiedenen Aspekten liegen kann. Mögliche Fragen könnten beispielsweise Folgende sein: Wie kam es zu dieser Situation? Wer war an dieser Situation beteiligt? Welche situationsbezogenen, aber auch individuellen Faktoren haben dazu geführt, dass ich mich nicht gemäss meiner Einstellung verhalten habe? Welche negativen Konsequenzen waren zu erwarten? Welche Konsequenzen sind eingetreten? Welchen Einfluss hatten Erwartungen der Beteiligten auf mein gezeigtes Verhalten? Welche Annahmen habe ich getroffen? Welche Gründe habe ich formuliert, um mein Verhalten zu rechtfertigen? Im Anschluss daran scheint es bedeutend, ein 'Reframing' der Situation durchzuführen, d.h. die Situation unter Hinzunahme neuer Perspektiven, die sich durch die Reflexion ergeben haben, zu betrachten und generelle Erkenntnisse abzuleiten, die auf ähnliche Situationen übertragbar sind. Eine andere Möglichkeit der Initiierung kognitiver Dissonanzen wäre die Entwicklung von Problemstellungen, die Schwierigkeiten in der Form von kognitiven Konflikten aufwerfen, die von den Lernenden gelöst werden müssen. Die Erarbeitung der Lösung und/oder die Interpretation der Lösung kann wiederum mit ähnlichen Reflexionsfragen analysiert werden.

1.6. Zusammenführung der Implikationen – theoriegeleitete (vorläufige) Design-Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
Glaubwürdigkeit (Expertise/Vertrauenswürdigkeit)		<ul style="list-style-type: none"> Die wahrgenommene Expertise und Vertrauenswürdigkeit der Bezugsperson kann die Bereitschaft der Weiterverarbeitung des Lerninhalts erhöhen. Ist das Thema für den Lernenden eher unwichtig, ist kein Vorwissen vorhanden oder wird der Lernende abgelenkt, kann die Expertise oder Vertrauenswürdigkeit jedoch auch als peripherer Reiz fungieren (ohne dass der Inhalt verarbeitet wird). 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998)
	Beliebtheit/ Attraktivität	<ul style="list-style-type: none"> Die Beliebtheit oder Attraktivität der Bezugsperson kann die genaue Überprüfung eines Inhalts fördern, wenn die Elaborationswahrscheinlichkeit moderat ist. Bei geringer Motivation und Fähigkeit (=geringe Elaborationswahrscheinlichkeit) dient Beliebtheit oder Attraktivität als peripherer Reiz und hindert eine gründliche Verarbeitung des Inhalts. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998)
	Ähnlichkeit zum Empfänger	<ul style="list-style-type: none"> Eine erhöhte Ähnlichkeit (ähnliche Einstellungen, Interessen, Probleme etc.) fördert die Einstellungsentwicklung, insbesondere wenn es sich um ein für den Lernenden bedeutsames Thema handelt. Eine unähnliche Bezugsperson kann die Objektivität des Themas erhöhen. Ein Bezug zur objektiven Realität bzw. externe Attribution fördert die Gültigkeit des Lerninhalts. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998) Kelley (1967)
Bezugsperson	Vorgelebtes Tun	<ul style="list-style-type: none"> Stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Handlungsmodellen wirken sich positiv auf die Einstellungsentwicklung aus. 	Bandura (1977)

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
Grundannahme: Die bewusste und aktive Verarbeitung des Inhalts führt zur Einstellungsänderung – Schwerpunkt: REFLEXION			
Anspruchsvolle, kognitive Prozesse		<ul style="list-style-type: none"> Die Initiierung von Reflexionsprozessen auf der zentralen Route der Informationsverarbeitung fördert die Entwicklung von stabilen Einstellungen, die Verhalten besser vorhersagen. 	Pety & Cacioppo (1986) Chaiken (1987)
Nachdenken		<ul style="list-style-type: none"> Das Nachdenken (die Reflexion) über einen Sachverhalt lassen moderate Einstellungen extremer werden, ohne dass dies durch eine persuasive Botschaft angeregt werden muss. 	Tesser (1978)
Fähigkeit		<ul style="list-style-type: none"> Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion bzw. zur gründlichen Weiterverarbeitung des Lerninhalts. 	Pety & Cacioppo (1986) Chaiken (1987)
Interaktionsprozess	Verständlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> Ist der Lerninhalt für die Lernenden verständlich, erhöht das die Fähigkeit der Weiterverarbeitung. Verbreitete Phrasen bzw. eine vertraute Semantik können ebenso als peripherer Reiz fungieren (erlebe Leichtigkeit). Der Lerninhalt und die Problemstellung sollten verständlich, nachvollziehbar, jedoch gleichermassen herausfordernd sein. 	Pety & Cacioppo (1986) Howard (1997)
	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> Hohe Motivation fördert die Bereitschaft zur Reflexion bzw. zur gründlichen Weiterverarbeitung des Lerninhalts. 	Pety & Cacioppo (1986) Chaiken (1987)
	Persönliche und inhaltliche Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> Das Aufzeigen der Bedeutung des Lerninhalts für den Lernenden erhöht die Motivation und somit die Bereitschaft zur Reflexion bzw. zur gründlichen Weiterverarbeitung des Lerninhalts. 	Pety, Cacioppo & Goldman (1981) Johnson & Eagly (1989)
	Position der Nachricht /	<ul style="list-style-type: none"> Die Position einer Nachricht führt zu zustimmenden oder ablehnenden kognitiven Reaktionen. 	Greenwald (1968) Pety, Ostrom & Brock (1981)

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
kognitive Reaktionen		<ul style="list-style-type: none"> Die Einstellungsänderung ist von der Diskrepanz der Position der Lernenden und der in der Argumentation vertretenen Position abhängig, wobei die vermittelten Position grundsätzlich zugestimmt werden sollte. Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung. Positionen, die zu ablehnenden Reaktionen führen, können eine gründliche Verarbeitung des Inhalts begünstigen. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 31)
Quantität der Argumente		<ul style="list-style-type: none"> Starke Argumente führen zu zustimmenden kognitiven Reaktionen und fördern eine positive Einstellungsentwicklung. Schwache Argumente führen zu ablehnenden kognitiven Reaktionen, der Entwicklung von Gegenargumenten und einer negativen Einstellungsentwicklung. 	Petty, Ostrom & Brock (1981) Petty & Cacioppo (1986)
Wiederholung		<ul style="list-style-type: none"> Insbesondere bei komplexen Inhalten ist eine mehrmalige Wiederholung der Informationen förderlich – sofern es sich um starke Argumente handelt. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 48)
Ablenkung		<ul style="list-style-type: none"> Ablenkung im Zusammenhang mit starken Argumenten mindert die Fähigkeit zur Reflexion. 	Petty, Ostrom & Brock (1981)
Quantität der Argumente		<ul style="list-style-type: none"> Ist die Motivation und Fähigkeit zur Weiterverarbeitung des Inhalts (Reflexion) hoch, sind möglichst viele starke Argumente für die Einstellungsentwicklung förderlich. Ist die Elaborationswahrscheinlichkeit gering, fungiert die Anzahl der Argumente als peripherer Reiz. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 33)
Zweiseitige Kommunikation		<ul style="list-style-type: none"> Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahrscheinlich sind und widerlegt werden können. 	McGuire (1964)

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
		<ul style="list-style-type: none"> Zur Stabilisierung der Einstellung ist es förderlich, wenn die Lernenden die Gegenmeinungen selber widerlegen. Die Entwicklung von Gegenargumenten ist förderlich, um die Stabilität und Resistenz von Einstellungen zu erhöhen. 	
Interaktion		<ul style="list-style-type: none"> Ist der Inhalt für den Lernenden unbekannt oder unwichtig und die Positionen der anderen ebenso unbekannt, führt eine erwartete Diskussion zu einer gründlicheren Verarbeitung der Informationen, um eine möglichst gute und vertretbare Position übernehmen zu können. Werden keine Argumente (z.B. von der Lehrperson) präsentiert und die Meinungen der anderen Lernenden sind unbekannt, wird eher eine moderate Position eingenommen. Sind die Meinungen der anderen Lernenden bekannt, verzerrt sich die eigene Meinung in die Richtung, die von den anderen vertreten wird. Ist ein Thema für den Lernenden wichtig und er hat eine bestimmte Position dazu, möchte er seine anfängliche Position rechtfertigen – mit dem Effekt, dass die Einstellung extremer wird (Polarisierung). 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 45)
Reaktionen der Zielergruppe		<ul style="list-style-type: none"> Bei hoher Elaborationswahrscheinlichkeit haben die Reaktionen anderer Lernender keinen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. Die Qualität der Argumente ist ausschlaggebend. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 44)
Schlussfolgerungen		<ul style="list-style-type: none"> Ist die Motivation und Fähigkeit der Lernenden hoch, selber Schlussfolgerungen zu ziehen (z.B. weil der Inhalt persönlich relevant ist), ist es für förderlich, Schlussfolgerungen nicht vorzugeben. 	Vgl. Überblick: Petty & Wegener (1998, S. 32)
Vorwarnung		<ul style="list-style-type: none"> Die Vorwarnung über den persuasiven Charakter eines Inhalts ist dann sinnvoll, wenn die Einstellung der Lernenden intensiviert werden soll. 	McGuire & Papageorgis (1962)

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
<p>Stimmung und Emotionen</p>		<ul style="list-style-type: none"> Die aktuelle Stimmung (positive oder negative Gefühle) der Lernenden kann die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen. Negative Stimmung ist dann förderlich, wenn sie als Reaktion auf ein Thema auftritt (ähnlich dem unangenehmen Erregungszustand im Sinne der Theorie der kognitiven Dissonanz). Entsteht negative Stimmung aufgrund des erlebten Drucks, eine Einstellung in eine bestimmte Richtung verändern zu müssen, wirkt sich dies auf die Einstellungsentwicklung negativ aus. Positive Stimmung fungiert in vielen Fällen als peripherer Reiz. 	<p>Bohner & Weimeth (2001) Schwartz & Clore (1983)</p>
		<p>Interaktionsprozess</p>	<p>Grundannahme: Direkte Erfahrung führt zu Einstellungsänderung – Schwerpunkt: AKTION</p> <p>Aktive Improvisation und Verbalisierung von Argumenten</p>
	<p>Selbstwahrnehmung eigenen Verhaltens</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ist keine Einstellung oder eine schwache Einstellung gegenüber einem Einstellungsobjekt vorhanden, kann die Interpretation des eigenen Verhaltens in einer Lernsituation zu einer Einstellungsentwicklung führen (geringer kognitiver Aufwand). 	<p>Bem (1972)</p>

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
	<p>Kognitive Dissonanz</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Konflikte bzw. Dissonanzen auslösen, fördert die Einstellungsänderung. Bei der Entwicklung der Problemstellungen sollten folgende Voraussetzungen berücksichtigt werden: Negative Konsequenzen des einstellungs-kontären Verhaltens, persönliche Verantwortung für das Verhalten sowie ein Zustand des Unbehagens. Problemstellungen, die das Treffen von Entscheidungen durch die Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen erfordern, können kognitive Dissonanz auslösen (post-decisional dissonance). Erfahrungen, welche die Lernenden viel Anstrengung kostet, können die Einstellungsentwicklung fördern (effort-justification hypothesis). Die Initiierung kognitiver Dissonanz fördert die Entwicklung von stabilen Einstellungen durch das Auslösen anspruchsvollerer, kognitiver Prozesse. 	<p>Festinger (1957)</p>
<p>Interaktionsprozess</p>	<p>Grundannahme: Einstellungen führen zu tatsächlichem VERHALTEN</p> <p>Spezifische Einstellung gegenüber dem Verhalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die spezifische Einstellung gegenüber dem Verhalten in einer konkreten Situation beeinflusst die Handlungsabsicht. Es ist sinnvoll, spezifische Einstellungen der Lernenden, die in bestimmten Situationstypen wirksam werden, zu fördern und ebenso die spezifische Einstellung gegenüber dem Verhalten positiv zu fördern. Um die Handlungsabsichten der Lernenden zu stärken, sich gemäss der entwickelten Einstellung zu verhalten, sind insbesondere folgende Fördermassnahmen sinnvoll: 	<p>Ajzen (1991) Bandura (1977)</p>
<p>Selbstwirksamkeit</p>			

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
		<ul style="list-style-type: none"> (1) Die Ermöglichung bzw. das Bewusstmachen von Handlungsergebnissen in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge. (2) Die Ermöglichung stellvertretender Erfahrungen durch Beobachtung von Handlungsmodellen. (3) Feedback der Lehrperson, Peer-Coaching. 	
	Subjektive Normen	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektive Normen beeinflussen die Handlungsabsicht, sich gemäss einer Einstellung zu verhalten. • Es ist förderlich, dass sich Lernende der Erwartungen subjektiv wichtiger Referenzpersonen bewusst werden und Strategien entwickeln, mit diesen Erwartungen kompetent umzugehen. 	Aijzen (1991)
	Implementationsabsicht	<ul style="list-style-type: none"> • Die Entwicklung von 'if-then-plans' für konkrete Situationen stärkt die Implementationsabsichten der Lernenden und wirkt sich positiv auf tatsächliches Verhalten aus. 	Gollwitzer & Brandstätter (1997) Gollwitzer (1999) Gollwitzer & Sheeran (2006)
Lernender	Einstellungsinhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Die kognitive, affektive und verhaltensbasierte Einstellungskomponente der Lernenden sollten möglichst gleichgewichtig angesprochen werden, um eindimensionale Einstellungen und damit die Einstellungsstärke zu fördern. • (Neue) Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. 	Egaly & Chaiken (1993) Egaly & Chaiken (1998) Heider (1946)
	Einstellungsstruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Die didaktische Kommunikation sollte möglichst kognitive, affektive und verhaltensbasierte Komponenten gleichgewichtig ansprechen, um die Eindimensionalität innerhalb sowie zwischen der/den Komponenten zu fördern. 	Egaly & Chaiken (1998) Heider (1946)

Didaktische Grundsituation	Einflussfaktor	Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
Einstellungsfunktion	<ul style="list-style-type: none"> Die didaktische Kommunikation sollte möglichst auf verschiedene Einstellungsfunktionen (Wissens-, Wertefunktion, Funktion der sozialen Identität) ausgerichtet sein. 	Shavit (1989) Katz (1960)	
Einstellungsstärke	<ul style="list-style-type: none"> Eine wiederholte Aktivierung der Einstellung fördert die Zugänglichkeit und somit die Stärke der Einstellung. 	Wilson, Lindsey & Schooler (2000)	
Individuelle Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Lernende haben das Ziel richtige, werbasierte oder sozial anpassungsfähige Einstellungen zu besitzen. Lernende sollten selber ihre Ziele hinsichtlich des Einstellungsobjektes formulieren und diese Ziele im Lernprozess immer wieder überprüfen und ggf. anpassen. 	Chaiken (1987)	
Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen (Dartiber weiss ich noch wenig, jetzt bin ich neugierig' vs. 'Kenn ich schon, finde ich langweilig'). Das Vorwissen kann die Fähigkeit der Weiterverarbeitung aufgrund ausreichender Anknüpfungspunkte an vorhandenes Wissen positiv beeinflussen. 	Pety & Cacioppo (1986b)	
Kognitionsbedürfnis	<ul style="list-style-type: none"> Hohes Kognitionsbedürfnis erhöht die Bereitschaft zur Reflexion. Bei Lernenden mit geringerem Kognitionsbedürfnis ist die Forderung der Motivation besonders wichtig (z.B. durch Aufzeigen der persönlichen Relevanz). 	Pety & Cacioppo (1986b) Vgl. Überblick: Pety & Wegener (1998, S. 42)	
Stabile Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstkontrolle, Selbstvertrauen oder Intelligenz werden nicht näher betrachtet.			

Tabelle 4: Theoriegeleitete (vorläufige) Design-Annahmen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen

2. Theoretische Fundierungen: Verantwortungsvolle Führung

Die Fähigkeit, im beruflichen Kontext verantwortungsvoll zu handeln, wurde bereits als wichtiges Anforderungsprofil von Führungskräften ausgewiesen. In den zu entwickelnden Interventionen steht das Ziel im Vordergrund, die Lernenden auf diesen Praxisausschnitt, der spezifische Kompetenzanforderungen mit sich bringt, vorzubereiten und insbesondere die Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung zu fördern. Um diese Kompetenzanforderungen bestimmen zu können, wird zunächst die relevante Literatur genauer beleuchtet, um einen vorläufigen, im Forschungsprozess noch weiter zu prüfenden Bezugsrahmen zu entwickeln.

2.1. Eine Annäherung an das Zielkonstrukt 'Verantwortungsvolle Führung'

Unternehmensskandale im Bankensektor und der Ölindustrie haben den gesellschaftlichen Diskurs über Konzepte wie 'Corporate Social Responsibility', 'Corporate Citizenship', 'Corporate Governance', 'Nachhaltigkeit' und 'Unternehmensethik' neu intensiviert. Die Gemeinsamkeit dieser Konzepte liegt in der Annahme, dass eine rein ökonomische Perspektive unternehmerischen Handelns, die ausschliesslich den kurzfristigen Profit fokussiert, den Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Umwelt und fortschreitenden Globalisierung nicht mehr gerecht wird. Vielmehr rückt die moralisch-ethische Verantwortung von Unternehmen für die sozialen und ökologischen Konsequenzen ihrer Aktivitäten unter Einbezug verschiedenster Stakeholder immer mehr in den Vordergrund (Bassen, Jastram & Meyer, 2005; Giacalone & Thompson, 2006). Ein Blick in die Führungsliteratur spiegelt diese Tendenz jedoch nur begrenzt wieder. Trotz der Relevanz dieses Themas ist die sozialwissenschaftliche Forschung in Bezug auf ethische und verantwortungsvolle Führung zwar wachsend, jedoch vergleichsweise überschaubar. Eisenbeiss (2012, S. 1) stellte im Rahmen eines Literaturreviews zu ethischer Führung fest, dass Aspekte der Verantwortung und Nachhaltigkeit in theoretischen Ansätzen ethischer Führung entweder nicht (vgl. z.B. Brown, Treviño & Harrison, 2005) oder nur partiell (vgl. z.B. Ciulla, 1995; Gini, 1997; Kalshoven, Den Hartog & De Hoogh, 2011) integriert sind. Konzepte wie 'Responsible Leadership' oder 'Sustainable Leadership' entwickelten sich erst in den letzten Jahren. An dieser Stelle sind insbesondere die Autoren Maak und Pless (2006) zu nennen, die sich mit Fragestellungen verantwortungsvoller Führung im Stakehol-

der-Diskurs beschäftigen, sowie Ferdig (2007), die davon ausgeht, dass nachhaltige Führung über das Selbstinteresse hinausgeht und die Zukunftsfähigkeit interdependenter Systeme fördert. Es sei bereits hier angemerkt, dass diese Konzepte normative Theorien darstellen und die Konstrukte relativ breit und vage gefasst sind. Empirische Ansätze zu verantwortungsvoller Führung sind noch zu entwickeln. Es finden sich in empirischen Arbeiten zu ethischer Führung zwar Ansatzpunkte, auch diese sind jedoch erst in den Anfängen. Der aktuelle Forschungsstand zu verantwortungsvoller Führung und verwandten Konzepten wie ethischer Führung wird im Folgenden in seinen Grundzügen dargestellt. Die verschiedenen theoretischen Zugänge sollen letztlich in einem ersten theoretischen Bezugsrahmen münden, der in einem nächsten Schritt unter Berücksichtigung des zugrundeliegenden Erkenntnisinteresses im Rahmen einer qualitativen Studie weiter konkretisiert wird.

2.1.1. Normative Ansätze verantwortungsvoller Führung

Maak und Pless (2006) verstehen verantwortungsvolle Führung als sozial-relationales und ethisches Phänomen, das im Rahmen von sozialen Interaktionsprozessen stattfindet. Während sich viele traditionelle und moderne Führungstheorien (z.B. Eigenschaftensansätze, transformationale oder charismatische Führung) auf die Beziehung zwischen Führungskraft und Geführten ('Leader and Followers') innerhalb hierarchischer Strukturen der Organisation begrenzen, vollzieht sich verantwortungsvolle Führung in Wechselwirkung mit einer Vielzahl von Anspruchsgruppen innerhalb und ausserhalb der Organisation (Mitarbeitende, Kunden, Dienstleister, Shareholder, Business Partner, NGOs, Gesellschaft etc.). Für Maak und Pless (2006b) ist die Abkehr einer reinen Innenperspektive hin zu einem ganzheitlicheren Führungsverständnis die notwendige Antwort auf vielzählige Herausforderungen, mit denen Führungskräfte in einer komplexen, globalen, interkulturellen und vernetzten Welt konfrontiert sind, "(...) namely to navigate successfully and responsibly in a constantly changing, interconnected business world, facing uncertainty, ambiguity and the diversity of interests, needs and demands of multiple stakeholders" (Maak & Pless, 2006b, S. 35). Entgegen früherer individualistischer 'Great Man'-Theorien versteht sich die verantwortungsvolle Führungskraft im Stakeholder-Diskurs als Unterstützer von relationalen Beziehungen, in denen durch Prozesse der Ko-Konstruktion gemeinsam geteilte Ziele und Visionen entstehen (Maak & Pless, 2006a, S. 104).

Die wesentliche Herausforderung verantwortungsvoller Führung ist laut Maak und Pless (2006b) der Umgang mit unterschiedlichen Werten, Annahmen, Verhaltenswei-

sen, Erwartungen und moralischen Standards von Stakeholdern mit dem Ziel, möglichst vertrauensvolle und nachhaltige Stakeholder-Beziehungen zur Sicherung des Unternehmenserfolges aufzubauen. Dabei steht die Ausbalancierung individueller Werte bzw. Charaktereigenschaften wie Integrität, Ehrlichkeit, Menschlichkeit oder Courage, interpersoneller Werte wie Toleranz, Respekt, Fairness oder Anerkennung, organisationaler Werte wie Erfolg, Diversität, Teamwork oder Transparenz und gesellschaftlicher Werte wie Frieden, Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Gleichheit oder der Schutz der Umwelt im Vordergrund. Für die verantwortungsvolle Führungskraft bedeutet dies nicht nur, sich unterschiedlicher Werte durch Reflexion und Dialog bewusst zu werden, sondern in der Lage zu sein, diese oftmals konfliktären Werte in einem kreativen und zugleich ethisch orientierten Prozess in Einklang zu bringen und darüber hinaus demensprechend zu handeln (Maak & Pless, 2006b, S. 39). In diesem Zusammenhang führen Maak & Pless (2006a, S. 105) den Begriff der 'relationalen Intelligenz' ein, der eine Kombination aus 'emotionaler' und 'ethischer Intelligenz' darstellt. In Anlehnung an Mayer et al. (2001) kann emotionale Intelligenz in vier Stufen unterteilt werden: Die Wahrnehmung der Emotionen, die Verwendung von Emotionen zur Förderung von Denkprozessen, das Verstehen von Emotionen sowie der Umgang mit Emotionen, um die persönliche Entwicklung und soziale Beziehungen zu unterstützen. Ethische Intelligenz besteht im Verständnis von Maas und Pless (2006a, S. 105ff.) aus den drei Komponenten moralisches Bewusstsein, moralische Reflexion und moralische Vorstellungskraft ('moral imagination'). Moralisches Bewusstsein bezeichnet die Fähigkeit, Werte, Normen und Interessen in Bezug auf sich selbst und andere zu erkennen, zu verstehen und voneinander unterscheiden zu können. Moralische Reflexion hilft dabei, eine kritische Perspektive auf eigene und fremde Werte zu werfen und letztlich moralische Entscheidungen zu treffen. In diesem Zusammenhang wird auf das Konzept des 'Reflective Practitioner' (Schön, 1983) verwiesen, wobei der Bezug dazu nicht weiter ausgeführt wird. 'Moral Imagination' (Ciulla, 1995; Johnson, 1993; Werhane, 2008) ist schliesslich die Fähigkeit, moralische Dilemmata ohne den Verlust der Integrität zu lösen.

Auch für Schraa-Liu und Trompenaars (2006) ist eine wesentliche Konstituente des Konzeptes verantwortungsvoller Führung das Abgleichen von Dilemmata, die durch externe Herausforderungen in der Form von divergierenden Interessen, Werten, Überzeugungen und Erwartungen von Stakeholdern auf der einen Seite, und der internalen Absicht der Führungskraft, kohärent, konsistent und integer handeln zu wollen auf der anderen Seite, entstehen. Sie definieren verantwortungsvolle Führung folgender-

massen: "Leaders are those who take responsibility towards the bottom-line and shareholders of the organization, while at the same time – through reconciliation – take responsibility towards integrating a diverse workforce, multicultural customers and suppliers, local and global communities, NGOs, environmental concerns and society at large" (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 9). Diese Führungspersonen sind weiterhin in der Lage, mehrere Anforderungen, Interessen, Bedürfnisse und Konflikte, die aus unterschiedlichen Verantwortlichkeiten entstehen, zu erkennen, zu respektieren und durch Aktivierung und erfolgreiche Beteiligung der Organisation und verschiedener Stakeholder miteinander in Einklang zu bringen. Dabei weisen sie darauf hin, dass verantwortungsvolle Führung in einem moralischen Dilemma nicht bedeutet, einen Wert als 'richtig' oder 'falsch' zu bewerten, sondern scheinbar gegenteilige, einander ausschliessende Werte (z.B. Regeln vs. Ausnahmen, global vs. lokal, Massenprodukte vs. kundenindividuelle Produkte, individuelle Kreativität vs. Gruppendynamik oder Unternehmensinteressen vs. Kundenservice) so auszubalancieren, dass sie gegenseitig voneinander profitieren (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 142). "The outer path to responsible leadership" (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 142) ist durch vier voneinander abhängige und sich bedingende organisationale Perspektiven beschrieben, zwischen denen Dilemma-Situationen möglich sind: Die Komponente 'Human Asset' umfasst Mitarbeitende und unternehmensbezogene, kulturelle Einstellungen, die Komponente 'Internal Organization' bezieht sich auf intern definierte Organisationsprozesse, die Komponente 'External Stakeholders' besteht aus Kunden, Dienstleistern, der Gesellschaft, NGOs, der Umwelt sowie sonstigen Communities und die Komponente 'Shareholders' rekuriert auf die Notwendigkeit von Finanzinformationen. Die Voraussetzung, mit Wert- und Interessenskonflikten zwischen diesen Komponenten umgehen zu können, sehen Schraa-Liu und Trompenaars (2006) in der Fähigkeit zur Selbsterkenntnis und -reflexion. "We argue that responsible leadership to stakeholders starts from the very core of the leader herself" (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 149). Verantwortungsvolle Führungskräfte verstehen Impulse, Antreiber und Motive ihres eigenen Handelns, sind sich bewusst, wie sie selbst Verhalten und Entscheidungen beeinflussen und kennen eigene mentale Modelle und Blickwinkel auf die Welt und das Leben, die sich über die Zeit hinweg durch eine Vielzahl an Erfahrungen entwickelt haben (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 150). Bevor Führungskräfte Verantwortung in der Interaktion mit externen Stakeholdern und der Gesellschaft als Ganzes übernehmen können, ist es demnach notwendig, durch Selbstverständnis, Selbstdisziplin und Selbstbeherrschung zunächst das eigene 'inner theater' (Keets de Vries, 2001) zu ordnen. Rekurrierend auf Mass und Pless (2006b) sind darüber hinaus emoti-

onale und ethische Fähigkeiten, die sich in 'relational intelligentem' Verhalten im Diskurs mit verschiedenen Anspruchsgruppen niederschlagen, Voraussetzung für die Eigenschaft, Dilemma-Situationen verantwortungsvoll lösen zu können (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006, S. 153).

Ein normativer Ansatz, der sich insbesondere mit der Verantwortung von Führungskräften gegenüber der Förderung von Nachhaltigkeit beschäftigt, ist das Konzept der 'Sustainability Leadership' von Ferdig (2007). Aufgrund zahlreicher Faktoren wie z.B. immer knapper werdender Ressourcen, steigender Armut, inakzeptabler sozialer Bedingungen in vielen Ländern, Umweltverschmutzung oder Klimaveränderungen ist es für Ferdig (2007, S. 26) unabdingbar, das herkömmliche Führungsverständnis zu überdenken und um den Aspekt der Nachhaltigkeit zu erweitern. Eine im herkömmlichen Verständnis 'verantwortungsvolle' Führungskraft hat aufgrund der innehabenden Rolle und dadurch zugeschriebenen Macht die Aufgabe, Komplexität zu reduzieren, passende Handlungsstrategien auszuwählen und "(...) to 'manage', 'unleash', 'inspire', 'influence' or otherwise 'direct' the behaviour of others toward an outcome presumed to be most beneficial for everyone involved" (Ferdig, 2007, S. 27). Diese Attribute, die Führungskräften zugeschrieben werden, entstammen einem mechanistischen Weltbild, wonach die Natur quantitativ und durch kausale Beziehungen (durch Bezug auf strikte Gesetze) erklärt wird und Annahmen empirischer Wahrheit, Reduktionismus, Stabilität, Sicherheit, Vorhersagbarkeit und Kontrolle im Vordergrund stehen. Ferdig (2007) plädiert für eine Abkehr dieser Annahmen, die letztlich unterschlagen, dass das Verhalten und die Dynamik komplexer Systeme unberechenbar verlaufen können. In Anlehnung an die vergleichsweise junge Disziplin der Komplexitätswissenschaft, die eine Vielzahl von Wissenschaftsfeldern (z.B. Mathematik, Biologie, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften) kombiniert und sich mit den Eigenschaften komplexer Systeme sowie des Umgangs mit ihnen beschäftigt, basiert das Konzept nachhaltiger Führung auf einer veränderten Denkweise, wonach "phenomena cannot be reduced to 'understandable and manageable' parts separate from the interactive networks of which they are a part" (Ferdig, 2007, S. 27). Die Führungskraft ist demnach Teil innerhalb des sozialen Systems *mit* anderen (nicht übergeordnet), wobei das System durch rationales Denken und Handeln nicht vollständig transparent und bestimmbar ist (systemisch-evolutionäre Ansätze der Komplexitätswissenschaften) und in dem Veränderungen als dynamisch, selbstorganisierend, unsicher und unvorhersehbar beschrieben werden (Ferdig, 2007, S. 31). Der Begriff der Führung wird darüber hinaus auf jeden ausgeweitet, der nachhaltige Veränderungen anstrebt – ungeachtet der Rolle oder Position.

Nachhaltige Führung kann als eine Antwort auf die Herausforderungen der immer grösser werdenden Komplexität von Systemen gesehen werden. Dabei ist nachhaltiges Handeln als ganzheitlicher Ansatz zu verstehen, bei dem ökonomische, ökologische und soziale Aspekte gleichermaßen integriert und berücksichtigt werden. Unternehmerische Aktivität in einem der drei Bereiche kann nicht isoliert betrachtet werden, sondern hat immer – wenn auch manchmal nicht sofort erkennbar – Auswirkungen auf die anderen Bereiche (Ferdig, 2007, S. 29). Weiterhin bedeutet nachhaltige Führung nicht, die Richtung des Handelns vorzugeben, sondern Möglichkeiten zur Kollaboration zu schaffen, um in Interaktion mit anderen sinnstiftende Veränderungen voranzutreiben. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die persönliche Relevanz von Nachhaltigkeit für die Führungskraft. Handlungen basieren auf ethischen Prinzipien, die über reines Selbstinteresse hinausgehen. Zudem ist ein Bewusstsein darüber vorhanden, dass Paradoxien, Unterschiede und Gegensätze natürliche Eigenschaften menschlicher Interaktion in komplexen Netzwerken sind. Konflikte und Unterschiede werden vielmehr als Chance angesehen, neue Denkweisen und Ideen hervorzubringen. Letztlich befindet sich eine zukunftsorientierte Führungskraft in einem stetigen Lernprozess, in dem Erfahrungen in jeglichen Situationen reflektiert und Handlungsstrategien kontinuierlich optimiert werden (Ferdig, 2007, S. 31-33).

2.1.2. Empirisch-deskriptive Ansätze verantwortungsvoller Führung

Empirisch-deskriptive Ansätze zu verantwortungsvoller Führung sind lediglich partiell vorhanden und demnach noch zu entwickeln. De Hoogh und Den Hartog (2008, S. 298) erklären diese Forschungslücke mit der allgemeinen Problematik der Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften wie beispielsweise Loyalität, Zuverlässigkeit, Courage oder Verantwortung, die eine hohe soziale Erwünschtheit aufweisen. Um den Zusammenhang zwischen ethischer und sozial verantwortlicher Führung zu untersuchen, greifen die Autoren zur Erfassung von Verantwortung auf ein von Winter (1992) entwickeltes und validiertes Instrument zurück, das eine Methodik zur Kodierung qualitativer Daten in Bezug auf das Konstrukt 'Verantwortung' darstellt (für einen Überblick zur Studien zur Validierung des Konstruktes siehe Winter, 1992). Dieses umfasst folgende fünf Kategorien (De Hoogh & Den Hartog, 2008, S. 302 mit Verweis auf Winter, 1992):

- **Moralisch-legaler Standard des Verhaltens** ('moral-legal standard of conduct'): Der Referenzpunkt des Handelns ist ein abstrakter Standard oder ein abstraktes Prinzip, das einen Bezug zu Moralität, Legalität oder Tugendhaftigkeit aufweist (z.B. "Es würde nicht moralisch sein, das von meinem Mitarbeiter zu verlangen.").
- **Innerliche Verpflichtung** ('internal obligation'): Diese Kategorie drückt sich in dem Gefühl aus, das 'Richtige' tun zu wollen. Die Verpflichtung entsteht aufgrund innerlichem oder von aussen kommendem Druck ('internal or impersonal forces'), der durch Regeln, Bestimmungen, Anweisungen oder Pflichten entsteht (z.B. "Ich habe es als meine Pflicht empfunden, ihm die Informationen zu überbringen." oder "Man sollte immer versuchen, das Richtige zu tun.").
- **Interesse für andere** ('concern for others'): Es wird wohlwollendes und verständnisvolles Verhalten gegenüber anderen gezeigt (z.B. "Ich wollte ihr irgendwie helfen" oder "Ich habe mir Sorgen um ihn gemacht und bot meine Hilfe an").
- **Berücksichtigung von Konsequenzen** ('concern about consequences'): Berücksichtigung negativer Konsequenzen des eigenen Handelns (vor oder nach der Situation), ausgelöst durch einen inneren Zustand wie etwa Besorgnis, Angst oder Überraschung (z.B. "Ich zögerte, ihn zu entlassen, weil ich daran dachte, wie er seinen letzten Job verlassen musste.").
- **Selbstbeurteilung** ('self-judgement'): Kritische Reflexion über die eigene Person (z.B. "Ich realisierte, dass ich mich falsch verhalten hatte und fühlte mich schlecht.").

De Hoogh und Den Hartog (2008) führten halbstrukturierte Interviews mit CEOs von 73 kleinen und mittelständischen Unternehmen in den Niederlanden durch, die sie anschliessend mithilfe der von Winter (1992) entwickelten Kategorien auswerteten.

Zur Erfassung ethischer Führung erfolgt eine Orientierung an der theoretischen Konzeptualisierung von Brown et al. (2005), die ethische Führung – ausgehend von einer Perspektive sozialen Lernens – als "the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationship, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision making" definieren (Brown et al., 2005, S. 120) und darüber hinaus drei Dimensionen ethischer Führung identifizieren: Moralität und Fairness, Rollenklarheit sowie Machtteilung. Zur Erfassung dieser Dimensionen wurden bestehende Skalen des 'Multi-Culture Leader Behaviour Questionnaire (MLQ)' (Hanges & Dickson, 2004) verwendet, die schliesslich durch Mitarbeitende der befragten CEOs ausgefüllt wurden (De Hoogh & Den Hartog, 2008, S. 303).

Innerhalb der relativ kleinen Stichprobe von N=73 zeigen die Ergebnisse, dass die soziale Verantwortung der Führungskraft in positiver Relation zum Gesamtkonstrukt

ethischer Führung und insbesondere zu den Subdimensionen 'Moralität und Fairness' sowie 'Rollenklarheit' steht. Hohe soziale Verantwortung zeigte jedoch keinen Zusammenhang zur Machtteilung auf. In Bezug auf die Kategorien sozialer Verantwortung stand die Kategorie 'innere Verpflichtung' mit ethischer Führung im stärksten Zusammenhang. Zudem wurde in der Studie die Relevanz kontextueller Bedingungen für das Ausmass sozialer Verantwortung deutlich. Bei CEOs aus Non-Profit-Organisationen konnte eine höhere soziale Verantwortung als bei befragten Führungskräfte aus Profit-Organisationen festgestellt werden (De Hoogh & Den Hartog, 2008, S. 306).

Die Studie von De Hoogh und Den Hartog (2008) weist zum einen eine Möglichkeit der qualitativen Erhebung von Verantwortung auf, wobei darauf hingewiesen wird, dass das von Winter (1992) entwickelte Kodierungsschema nicht explizit auf einen Führungskontext bezogen ist. Zum anderen untersucht die Studie den Zusammenhang zwischen verantwortungsvoller und ethischer Führung. Der Zusammenhang scheint naheliegend – doch spiegelt sich diese Annahme auch in den (weitaus fortgeschritteneren) Forschungsaktivitäten zu ethischer Führung wider?

2.1.3. Verantwortungsvolle und ethische Führung – Ein Vergleich

Folgt man den dargestellten normativen Ausführungen von Maak und Pless (2006), so ist ethisches Handeln eine Basis bzw. Voraussetzung für verantwortungsvolle Führung. Umgekehrt könnte vermutet werden, Aspekte der Verantwortung und Nachhaltigkeit seien wesentlich innerhalb des Konzeptes ethischer Führung – zumindest lassen Ergebnisse wie die der skizzierten Studie von De Hoogh und Hartog (2008) auf einen engen Zusammenhang schliessen. Wie bereits kurz zu Anfang erwähnt, ist dies nicht oder nur fragmentarisch der Fall.

Normative Ansätze ethischer Führung (vgl. z.B. Ciulla, 1995; Gini, 1997) – ebenso auch viele andere Führungstheorien wie z.B. das Konzept transformationaler (Bass, 1997), charismatischer (Conger & Kanungo, 1998) oder authentischer Führung (Avolio & Gardner, 2005) – beinhalten den Verantwortungsaspekt nur implizit. "As recent business cases have shown, this implicit assumption can no longer be taken for granted" (Sackmann, 2006, S. 124). In wenigen Ausnahmen findet man verantwortliches und nachhaltiges Handeln expliziter ausgewiesen. So bedeutet für Kanungo und Mendoca (1996) ethische Führung auch, die Auswirkungen eigenen Verhaltens auf die Umwelt und die Gesellschaft zu reflektieren. Kalshoven et al. (2011) wiederum ergän-

zen im Rahmen ihrer empirisch-deskriptiven Forschung das in vorigen Arbeiten entwickelte Inventar zur Erfassung ethischer Führung aus Mitarbeitersicht ('Ethical Leadership at Work Questionnaire', ELW) um die Variable 'Umweltorientierung bzw. Interesse für Nachhaltigkeit'. Diese erfasst jedoch einen begrenzten Ausschnitt verantwortungsvoller Führung, indem lediglich der effiziente Umgang mit Ressourcen sowie der Schutz der natürlichen Umwelt im Vordergrund steht. Obwohl die 7-Faktoren-Struktur des ELW, welche die Dimensionen Fairness, Rollenklarheit, ethische Orientierung, Mitarbeiterorientierung, Machtbeteiligung, Integrität und Umweltorientierung umfasst, bestätigt werden konnte, weisen die Autoren mit Verweis auf die Forschungsarbeiten zum Konzept der nachhaltigen Führung (Ferdig, 2007) darauf hin, dass die Skala 'Umweltorientierung' einer Weiterentwicklung bedarf und gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Aspekte sowie deren Relation zueinander integrieren sollte, um das Konstrukt ethischer Führung insgesamt umfassender zu erfassen (Kalshoven et al., 2011, S. 65).

Eisenbeiss (2012) macht zudem darauf aufmerksam, dass die in der deskriptiv-empirischen Forschung weithin geteilte Definition ethischer Führung von Brown et al. (2005, S. 120) als "the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationship, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision making" als vage zu bezeichnen ist, da aufgrund fehlender normativer Referenzpunkte offen bleibt, was unter ethisch angemessenem Verhalten der Führungskraft verstanden werden kann. "Yet, while this definition leaves little to argue with, it also provides little to work with" – so auch Giessner (2010, S. 43). Obwohl normative konzeptionelle Ansätze Aspekte wie Altruismus (Kanungo & Mendoca, 1996), Respekt für die Rechte und Würde anderer (Ciulla, 1995) oder 'socialized – contrary to personalized – power motivation' (Gini, 1997) besonders hervorheben und auch in deskriptiven Ansätze Subdimensionen ethischer Führung wie Integrität, Fairness oder Ehrlichkeit zu finden sind (Brown & Treviño, 2006; Brown et al., 2005; Kalshoven et al., 2011), fehlt es laut Eisenbeiss (2012) an einem kohärenten konzeptionellen Bezugsrahmen zentraler Prinzipien ethischer Führung. Sie plädiert dabei für mehr Kollaboration zwischen normativen (normvorschreibenden) und deskriptiven (normbeschreibenden) Ansätzen. Ein weiterer Kritikpunkt ist die durchgängig westlich orientierte Perspektive bestehender Konzepte ethischer Führung, die Prinzipien, Werte und Anschauungen anderer Kulturen ausser Acht lässt, sowie die Verengung auf die Interaktion zwischen 'leader and

follower', die soziale, gesellschaftliche und ökologische Aspekte nicht berücksichtigt (Eisenbeiss, 2012, S. 3).

Im Zuge einer interdisziplinären Analyse westlicher und östlicher ethischer Ansätze³ sowie unter Einbezug aktueller Konzeptualisierungen zu ethischer Führung definiert Eisenbeiss (2012, S.5) vier zentrale Prinzipien, die aufgabenbezogene (z.B. 'Setzen von Zielen', 'Fällen strategischer Entscheidungen') und/oder interpersonelle, relationale Komponenten von Führung betreffen: Humanorientierung, Gerechtigkeitsorientierung, Verantwortungs- und Nachhaltigkeitsorientierung sowie Orientierung an Mässigung ('moderation orientation') (Eisenbeiss, 2012, S. 5). Während Humanorientierung den respekt- und würdevollen sowie altruistischen Umgang mit anderen umfasst, bezieht sich Gerechtigkeitsorientierung auf faires, konsistentes und nicht-diskriminierendes Verhalten gegenüber anderen. Beide Prinzipien rekurrieren auf die Art und Weise, wie Führungspersonen ihre Interaktionen mit Mitarbeitenden, ebenso aber auch anderen Anspruchsgruppen im Rahmen ihrer Position und damit verbundenen Machtstrukturen gestalten sollten. Die Dimension der Verantwortung bzw. Nachhaltigkeit wird definiert als "(...) leaders' long-term views on success and their concern for the welfare of society and the environment" (Eisenbeiss, 2012, S. 6). Dabei steht die Fähigkeit zur Eigen- und Sozialverantwortung im Vordergrund, die durch die Förderung des Unternehmenserfolges aus langfristiger und nachhaltiger Perspektive, die Reflexion über Auswirkungen von Entscheidungen auf Gesellschaft und Umwelt sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse nachkommender Generationen ausgedrückt werden kann (Eisenbeiss, 2012, mit Verweis auf Ferdig, 2007 und De Hoog, 2008). Das Prinzip der Verantwortung bezieht sich im Verständnis von Eisenbeiss (2012) im Gegensatz zur Human- und Gerechtigkeitsorientierung nicht auf die zwischenmenschliche, sondern die aufgabenbezogene Komponente von Führung. "(...) Responsibility and sustainability orientation reflects a leader's position toward more indefinite and distal targets (i.e., society and the common good) and seems to refer particularly to the leadership component of setting goals" (Eisenbeiss, 2012, S. 6). Das Prinzip der 'moderation orientation' greift Aspekte wie Mässigung und ausgewogenes Führungsverhalten auf. Dieses Prinzip manifestiert sich zum einen in Selbstkontrolle, Bescheidenheit und dem bewussten, beherrschten Umgang mit Emotionen und persönlichen Interessen. Zum anderen ist damit die Fähigkeit einer Führungskraft angesprochen, organisationale Ziele – wobei hier unter einer ethischen Perspektive legitimierte

³ Als normative/theoretische Basis dienen ethische Ansätze der Moralphilosophie wie Plato, Aristoteles, Kant, Rawls, Jonas, Konfuzius, Tagore sowie religiöse Traditionen wie Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Sikhismus (Eisenbeiss, 2012, S. 4).

organisationale Ziele gemeint sind – mit Interessen von verschiedenen Stakeholdern bedacht und sinnvoll ausbalancieren zu können. Dieses Prinzip ist demnach wesentlich für die Ausgestaltung von Interaktionsbeziehungen, betrifft neben dem Beziehungsaspekt jedoch gleichermaßen aufgaben- bzw. sachbezogene Komponenten von Führung (Eisenbeiss, 2012, S. 7). Schliesslich entwickelt Eisenbeiss (2012) einen integrativen Bezugsrahmen, der neben den Ausprägungen ethischer Führung in der Form der beschriebenen vier zentralen Prinzipien ebenso Voraussetzungen sowie Folgen abbildet. Dabei nimmt sie an, dass die Ausprägung moralischer Identität, definiert als "a self-conception around a set of moral traits" (Aquino & Reed, 2002, S. 1424), und die Entwicklung des moralischen Bewusstseins gemäss der Stufentheorie moralischen Verhaltens nach Kohlberg (1975, 1996) einen Einfluss auf die vier zentralen Prinzipien haben, welche wiederum – vermittelt über das Vertrauen der am Interaktionsprozess beteiligten Anspruchsgruppen – Effekte auf Einstellungen und Verhaltensweisen der Interaktionspartner (Mitarbeitende, Kunden etc.) sowie den langfristigen Unternehmenserfolg haben. In zehn qualitativen Tiefeninterviews mit international tätigen, erfahrenen Führungskräften können die vier zentralen Prinzipien bestätigt werden – eine empirische Überprüfung des Modells und seiner angenommenen kausalen Zusammenhänge steht jedoch noch aus (Eisenbeiss, 2012, S. 15).

Die Konzeptualisierung von Eisenbeiss (2012) erweitert bisherige Ansätze zu ethischer Führung insbesondere um die Aspekte der Verantwortung und Nachhaltigkeit, nimmt von einer organisationalen Innenperspektive Abkehr und greift mit dem Prinzip der 'moderation orientation' die wesentliche Herausforderung auf, in moralischen Dilemma-Situationen eigene und fremde Werte, Interessen, Erwartungen etc. bewusst und bedacht in Einklang zu bringen. Zudem spezifiziert der interdisziplinäre, integrative Ansatz explizit normative Referenzpunkte, die ethischer Führung in sach- sowie beziehungsbezogenen Aspekten eine Richtung geben.

2.2. Entwicklung eines generischen Modells 'Verantwortungsvolle Führung'

Verantwortungsvolle Führung kann als ein Konzept angesehen werden, dem erst im letzten Jahrzehnt verstärkt Aufmerksamkeit in der sozialwissenschaftlichen Diskussion zuteil wurde. In Anbetracht rasant fortschreitender Globalisierung, von Ressourcenknappheit, Klimawandel, steigender Armut und vor dem Hintergrund der Vorkommnisse im Rahmen der Wirtschafts- und Finanzkrise wurde die Notwendigkeit erkannt, dass Organisationen und insbesondere deren Entscheidungsträger neben ökonomischen ebenso soziale und ökologische Konsequenzen unternehmerischer Entscheidungen berücksichtigen und ihr Handeln dementsprechend ausrichten. Verantwortung und Nachhaltigkeit können in der heutigen Zeit als kritische Erfolgsfaktoren langfristigen Unternehmenserfolges gelten. Die bisherigen Ausführungen zu der Frage, was unter verantwortungsvoller Führung zu verstehen ist, zeigen eine gewisse Heterogenität der Ansätze, welche normativen oder empirisch-deskriptiven Ursprungs sind, unterschiedlichen Paradigmata folgen und letztlich den Eindruck eines noch recht unscharfen Bildes dieses Konstrukts hinterlassen, das sich erst in seiner Entwicklung befindet. Auf dem Weg zu einem Verständnis verantwortungsvoller Führung sollen Ähnlichkeiten der dargestellten Ansätze aufgegriffen, unterschiedliche Schwerpunktsetzungen diskutiert und durch die nähere Beleuchtung noch vage erscheinender Aspekte der Konzeptualisierungen ein Bezugsrahmen bzw. ein generisches Modell verantwortungsvoller Führung entwickelt werden, welches eine Präzisierung des Zielkonstrukts im Hinblick auf die Entwicklung der exemplarischen Designs für das Praxisfeld ermöglicht.

Im Rahmen dieser Arbeit soll verantwortungsvolle Führung in Anlehnung an Maak und Pless (2006) grundsätzlich als relationales und wertebasiertes Phänomen verstanden werden. Beide Komponenten haben ihren Ursprung bereits in der Bedeutung des Begriffes 'Verantwortung' an sich. So bezeichnet dieser die *Zuschreibung einer Pflicht zu einer handelnden Person oder Personengruppe (Subjekt) gegenüber einer anderen Person oder Personengruppe (Objekt) aufgrund eines normativen Anspruchs* (z.B. Höffe, 1986, S. 263). Der normative Anspruch, welcher der Verantwortung zugrunde liegt, kann sich dabei auf gesellschaftliche Normen, aber auch auf ein selbstgewähltes Ideal und demnach einen individuellen Wert beziehen. "Allerdings ist auch in diesem Fall der Anspruch an die Wirkungen gegenüber anderen gebunden, denn nur unter Einbeziehung der Mitwelt ergibt der Begriff der Verantwortung einen Sinn" (Prechtl, 2007, S. 627). Diese Aspekte finden sich auch in Winters (1992) Konzeptualisierung von Verantwortung wieder, indem die Kategorien 'innere Verpflichtung' aufgrund

innerlichem oder äusserem Druck, 'moralisch-legaler Standard des Verhaltens' sowie 'Interesse für andere' wesentliche Komponenten des Konstrukts darstellen.

2.2.1. Verantwortungsvolle Führung als relationales Phänomen

Verantwortungsvolle Führung im Stakeholder-Diskurs

(Stakeholder-Orientierung)

Übertragen auf das Konzept verantwortungsvoller Führung ist die 'Mitwelt' einer Unternehmung durch *Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen* zu charakterisieren, wobei dieser Arbeit ein ganzheitliches Führungsverständnis zugrunde gelegt wird, das sowohl Interaktionen *innerhalb der Organisation als auch über die Organisationsgrenzen hinaus* einschliesst (Eisenbeiss, 2012; Maak, 2007; Schraa-Liu & Trompenaars, 2006). Als wesentliche Stakeholder innerhalb der Organisation sind Eigentümer (Anteilseigner, Mitglieder), Manager und Mitarbeitende zu nennen, als relevante Anspruchsgruppen ausserhalb der Organisation gelten Kunden, Lieferanten, Business Partner, Kapitalmärkte (u.a. Kreditgeber), Öffentlichkeit, Medien, NGO's, Staat, Natur und Gesellschaft (Freeman, 1984; Maak & Pless, 2006b; Schraa-Liu & Trompenaars, 2006). Die Orientierung am s.g. Stakeholder-Ansatz (Freeman, 1984) stellt eine Erweiterung des verbreiteten Shareholder-Value-Ansatzes dar, der die Erwartungen und Bedürfnisse der Anteilseigner eines Unternehmens in den Mittelpunkt des Interesses stellt. Verantwortungsvolle Führung unter einer Stakeholder-Perspektive kann als Antwort auf diese verkürzte Sichtweise verstanden werden, da die organisationale Komplexität durch die Berücksichtigung des Unternehmens bzw. der Führungskraft in ihrem gesamten sozioökonomischen Kontext betrachtet wird (Freeman, 1984) und somit eine reine Innensicht einer ganzheitlichen Perspektive weicht.

Verantwortungsvolle Führung aus systemischer Perspektive

(Systemorientierung)

In Anlehnung an Erkenntnisse der Komplexitätswissenschaften macht Ferdig (2007) im Rahmen ihres Konzeptes zu nachhaltiger Führung zudem darauf aufmerksam, dass eine Organisation stets in ein komplexes, soziales System eingebettet ist. Diese Annahme geht mit einer systemischen Sichtweise einher, die davon ausgeht, "(...) that most of our thinking, experiencing, practices and institutions are interrelated and interconnected" (Werhane, 2008, S. 467). Verantwortungsvolle Führung als relationales Phänomen wird demnach in dieser Arbeit nicht isoliert betrachtet, sondern ist durch ein System aus Verbindungen, Interdependenzen und Wechselbeziehungen verschiede-

denster Anspruchsgruppen charakterisiert und beeinflusst (Werhane, 2008). Innerhalb dieses Systems versteht sich die verantwortungsvolle Führungskraft als Unterstützer von relationalen Beziehungen und Kollaborationen (Ferdig, 2007; Maak & Pless, 2006b), die durch Prozesse der Interaktion, Kommunikation und Ko-Konstruktion der Wirklichkeit geprägt sind (Maak & Pless, 2006b). Die Vorstellung, dass gemeinsame Perspektiven in sozialen Beziehungen konstruiert werden, liegt der Erkenntnistheorie des sozialen Konstruktivismus zugrunde. Dieser versteht soziale Wirklichkeit als dynamisch-prozesshaft sowie in steter Veränderung, bedingt durch das Handeln der Menschen und deren darauf bezogenen Interpretationen (z.B. Berger & Luckmann, 1980). Da die zielgerichtete Interaktion mit anderen Menschen (Euler, 2009, S. 23) – in diesem Fall verschiedenen Anspruchsgruppen – über vordergründig sachliche Themen ein wesentlicher Aspekt des Konzepts zu sein scheint, kann verantwortungsvolle Führung in diesem Kontext als Sozialkompetenz verstanden werden.

Verantwortungsvolle Führung aus ganzheitlicher Perspektive (Nachhaltigkeitsorientierung)

Verantwortungsvolle Führung aus ganzheitlicher Perspektive umfasst im Verständnis dieser Arbeit zudem den Aspekt der Nachhaltigkeit, indem im Rahmen der Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen gemäss des s.g. 'Drei-Säulen-Modells' (Triple-Bottom-Line) ökonomische, ökologische und soziale Ziele bzw. Konsequenzen unternehmerischen Handelns nicht isoliert, sondern gesamthaft und gleichberechtigt berücksichtigt werden (Ferdig, 2007). So verfolgt eine verantwortungsvolle Führungskraft die Intention, zur langfristigen und nachhaltigen Sicherung des Unternehmens beizutragen, was die 'Berücksichtigung von Konsequenzen' des Handelns auf mehreren Ebenen voraussetzt (Winter & Barenbaum, 1985) und eine reine Fokussierung auf den Unternehmenswert ausschliesst.

2.2.2. Verantwortungsvolle Führung als wertebasiertes Handeln innerhalb des sozialen Systems

Werte-Orientierung in Interaktionsbeziehungen – zur Herausforderung moralischer Dilemmata

Aufgrund der Einbettung in den beruflichen Kontext stehen im Rahmen der Interaktionsbeziehungen zwischen der Führungskraft und verschiedenen Anspruchsgruppen i.d.R. Sachthemen und der Austausch von Ressourcen im Vordergrund. Die Sachverhalte können je nach hierarchischer Leitungsposition (z.B. Projekt-, Team-, Abteilungs-, Divisionsleitung, Mitglied der Geschäftsleitung, CEO) und damit verbundener Einfluss- und Machtstrukturen und/oder je nach Business Unit (z.B. Marketing, HR, Controlling, Strategie) unterschiedlich sein. Weiterhin sind je nach Tätigkeit und Bereich verschiedene Stakeholder mehr oder weniger dominant. Beispielsweise wird im Bereich des Marketings der Kunde als Anspruchsgruppe stärker hervortreten als im Bereich des Accounting. Letztlich sind all diese Interaktionssituationen dadurch geprägt, dass wechselseitig Erwartungen und Interessen – bezogen auf den Inhalt, möglicherweise auch auf die Art der Beziehungsgestaltung – antizipiert und eingebracht werden, die im Idealfall übereinstimmen und eine Entscheidung, Lösung oder Handlungsstrategie im Konsens entwickeln lassen, in vielen Fällen jedoch auch nicht übereinstimmen. Ursächlich dafür sind scheinbar konkurrierende Werteorientierungen der miteinander interagierenden Personen, Gruppe oder Institutionen, die moralische Dilemma-Situationen bzw. Wertekonflikte zur Folge haben. Eine wesentliche Herausforderung verantwortungsvoller Führung ist der adäquate Umgang mit diesen Wertekonflikten, indem fremde und eigene Werte in eine Balance gebracht werden (Eisenbeiss, 2012; Maak & Pless; Schraa-Liu & Trompenaars, 2006). Hinsichtlich der Fragen, was ein moralisches Dilemma konkret konstituiert und was unter 'reconciling dilemmas' (Schraa-Liu & Trompenaars, 2006) oder 'moderation orientation' (Eisenbeiss, 2012) konkret verstanden wird, bleiben die dargestellten Ansätze zu verantwortungsvoller Führung jedoch noch ziemlich unklar. Um die Handlungsanforderungen, die sich im Umgang mit Dilemma-Situationen ergeben, besser fassen zu können, werden diese Fragen im Folgenden näher beleuchtet.

Die Konkurrenz 'richtiger' Werte in Wertekonflikten

Deutlich wird, dass moralische Dilemmata scheinbar durch die Konkurrenz bestimmter Werte gekennzeichnet sind. Nun könnte suggeriert werden, dieses Konkurrenzverhältnis entsteht aufgrund der Richtigkeit des einen und der Falschheit des anderen

Wertes. Nach Kidder (1995) sind 'right-versus-wrong choices' jedoch nicht als moralische Dilemmata zu bezeichnen und von 'right-versus-right choices' zu unterscheiden. "The latter reach inward to our most profound and central values, setting one against the other in ways that will never be resolved simply by pretending that one is wrong". Weiter führt Kidder (1995) aus: "Right-versus-wrong choices, by contrast, offer no such depth: The closer you get to them, the more they begin to smell" (Kidder, 1995, S. 18). 'Right-versus-wrong choices' sind gekennzeichnet durch die Bezugnahme auf geteilte soziale Normen und legale Standards, deren Verstoss von der Allgemeinheit als 'falsch' angenommen wird. So sind die Hinterziehung von Steuern, das Lügen unter Eid, der Kauf von Alkohol für Jugendliche unter 16 Jahren oder ein Versicherungsbetrug nur Ausschnitte einer Vielzahl von Beispielen, die weitgehend als falsches Verhalten beurteilt werden. Diese von Kidder (1995, S. 17) benannten 'moralischen Versuchungen' sind demnach abzugrenzen von moralischen Dilemmata, in denen elementare und zentrale Wertvorstellungen einer Person, die abstrakt gesehen durchaus vereinbar scheinen, in einer konkreten Situation in Konflikt geraten und es nicht möglich ist, allen Werten gleichzeitig gerecht zu werden. Weiter geht Kidder (1995, S. 18) davon aus, dass die meisten Dilemmata in folgende vier Kategorien fallen:

- Wahrheit versus Loyalität,
- Individualität versus Gemeinschaft,
- kurzfristig versus langfristig,
- Gerechtigkeit versus Mitleid/Barmherzigkeit.

Gentile (2010) weist darüber hinaus darauf hin, dass es auch Wertekonflikte gibt, die in bestimmten Funktionsbereichen besonders typisch sind. So wird es Herausforderungen geben, die beispielsweise in der Welt der Auditoren häufiger vorkommen als im Alltag von Produktionsleitern oder Vertriebsleitern. Gemeinsam ist diesen Situationen, dass Entscheidungen und Verhalten durch Wert- und Zielkonflikte begleitet werden, die Ambivalenzen hervorrufen und für die es im Normalfall keine 'beste' Lösung gibt.

Wertebasierte Entscheidungen in moralischen Dilemmata

Wenn es um die Frage geht, wie man nun in diesen moralischen Dilemma-Situationen zu einer 'richtigen' Entscheidung kommt, findet man sich rasch in der typischen Denkweise von Modellen ethischer Entscheidungsfindung wieder. So teilen Deontologie, Gesinnungs- oder auch Pflichtethik je nach Vertreter die mehr oder weniger absolute Auffassung, Handlungen in Orientierung an der Handlungsabsicht und dem Mo-

tiv, unabhängig von ihren Konsequenzen, als moralisch gut oder schlecht zu bewerten. Entscheidend ist dabei, ob die Handlung aufgrund einer verpflichtenden Regel begangen wird. Deontologische Theorien werden in der Ethik von s.g. konsequentialistischen Theorien unterschieden, die nicht den intrinsischen Charakter der Handlung moralisch bewerten, sondern moralisch richtiges Handeln lediglich am Ergebnis bzw. den Konsequenzen festmachen. Als wichtigste konsequentialistische Theorien gelten der Egoismus, bei dem das individuelle Selbstinteresse handlungsleitend ist, sowie der Utilitarismus, der das Prinzip der Nützlichkeit als moralische Rechtfertigung in den Vordergrund stellt (Shaw & Barry, 1998, S. 51ff.). Kidder (1995) spricht in diesem Zusammenhang von 'rule-based' (gemäss deontologischen Denkens), 'ends-based' (gemäss des Utilitarismus) und 'care-based' Prinzipien, wobei sich Letzteres auf die 'Goldene Regel', einen verbreiteten Grundsatz der praktischen Ethik, bezieht. Dieser lautet 'Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst' und rekurriert auf das philosophische Prinzip der Reversibilität, welches das eigene Handeln und dessen Folgen immer auch aus der Perspektive des Empfängers betrachtet (Kidder, 1995, S. 24ff.). Diese ethischen Prinzipien bieten keinesfalls perfekte Lösungen für ein Dilemma. "The point, here, is not to perform these tests and then vote to score a three-to-nothing or two-to-one-victory" (Kidder, 1995, S. 26). Im Zuge der Analyse von moralischen Dilemma-Situationen können sie vielmehr als externe Bezugsrahmen herangezogen werden, um die Komplexität ethischer Herausforderungen zu reduzieren und unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen, die letztlich – unter Berücksichtigung der konkreten Situation – durch Abwägung und Priorisierung der Werte zu einer kontextspezifischen und subjektiv 'richtigen' Entscheidung führen, die bestenfalls einen Mittelweg darstellt.

Einen Aspekt, den das Modell ethischer Entscheidungsfindung von Bleisch und Huppenbauer (2011, S. 34ff.) zudem explizit betont und die Entwicklung einer Lösung in einem Wertekonflikt unterstützen kann, ist nicht nur die Identifizierung der konfliktären Werte, sondern darüber hinaus die Differenzierung zwischen moralischen und s.g. aussermoralischen Werten. Während sich moralische Werte (z.B. Loyalität, Fairness, Gerechtigkeit, Empathie oder Ehrlichkeit) auf fundamentale Bedürfnisse von Menschen beziehen, Urteile darstellen, die unabhängig von individuellen Einstellungen eine universale Gültigkeit besitzen, und "den Raum zum Gegenüber (öffnen) und fragen, was andere legitimerweise von uns erwarten dürfen" (Bleisch & Huppenbauer, 2011, S. 42), hält man ausser-moralische Werte nicht der Moral wegen für relevant, sondern vielmehr aus persönlichen und subjektiven Gründen. So sind ökonomische

Werte (z.B. Produktivität, Qualität, Effizienz), ästhetische Werte (z.B. Schönheit, Klarheit, Ausgewogenheit) oder wissenschaftliche Werte (z.B. Logik, Gültigkeit, Originalität) im Gegensatz zu moralischen Werte nicht solche, die es verbindlich zu befolgen und zu schützen gilt, da sie für das menschliche Miteinander von elementarer Bedeutung sind. So kann es hilfreich sein, einen Wertekonflikt hinsichtlich seiner moralisch strittigen Frage zu analysieren. Beispielsweise kann die Frage, ob ein Unternehmen seine Produktion in ein Billiglohnland verlagern soll, um mittelfristig aus den roten Zahlen zu kommen und den Standort in der Schweiz halten zu können, aussermoralisch beantwortet werden, indem der möglicherweise langfristig erreichbare Turnaround in den Mittelpunkt der Argumentation gestellt wird. Eine unternehmensethische Frage wäre es hingegen, wenn die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Stakeholder in der Entscheidungsfindung massgeblich berücksichtigt werden würden (Bleisch & Huppenbauer, 2011, S. 44). Für Bleisch und Huppenbauer (2011, S. 46f.) ist es ein wesentlicher Schritt im Rahmen ethischer Entscheidungsfindung, sich der moralischen Fragen in Problemsituationen zunächst bewusst zu werden und aussermoralische Fragen auszuschneiden, "weil man sonst Gefahr läuft, in Sachzwängen zu denken und kreative Lösungen von vornherein auszuschliessen" (Bleisch & Huppenbauer, 2011, S. 47).

Die Entscheidungen nach der Entscheidung – wertebasiertes Handeln im Fokus verantwortungsvoller Führung

Verantwortungsvolle Führung soll im Verständnis dieser Arbeit jedoch nicht nur das Bewusstsein hinsichtlich ethischer Herausforderungen und die zuweilen sophistisch erscheinende Analyse moralischer Dilemmata mithilfe ethischer Entscheidungsmodelle beinhalten, sondern explizit wertebasiertes Handeln betonen. Wertebasierte Führung fokussiert zum einen die Fähigkeit, in Wertekonflikten getroffene Entscheidungen auch implementieren und ausführen zu können. Maak und Pless (2006) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Ausbalancierung konfliktärer Werte "(...) also means that leaders live and embody the core values" (Maak & Pless, 2006b, S. 39). Zum anderen sollen neben gemeinschaftlich objektiven Werten, sozialen Normen, Regeln oder Standards, die durch das Wort 'Ethik' und beispielsweise auch durch das deontologische Prinzip suggeriert werden (und als 'moralische Werte' gelten), ebenso und gleichermassen subjektive, innere, zentrale Werte in den Vordergrund rücken, die auf Erfahrungen beruhen und – obgleich sie kognitive Aspekte enthalten – hauptsächlich im Gefühl verankert sind und sich einer reinen Analyse demnach mehr oder weniger entziehen (Gentile, 2010, S. 27).

Für Gentile (2010) steht das Handeln gemäss eigener Werte im Zentrum ihres s.g. 'Giving Voice to Values'-Ansatzes, der hilfreiche Anknüpfungspunkte bietet, um diesen Aspekt und damit verbundene Potentiale, Herausforderungen und Fragen, die sich Führungskräfte im Zuge der Lösung von Wertkonflikten stellen müssen, näher zu beleuchten.

Gentile (2010) zeigt mit einem in ihren Worten 'freshly minted' Zitat eines MBA-Absolventen, der einen klassischen Kurs in Unternehmensethik besucht hat, die Problematik der Anwendung von Modellen ethischer Entscheidungsfindung auf: "Well, first we learned about all the models of ethical reasoning – you know, utilitarianism, deontology, and so on – and then we learned that whenever you confront an ethical dilemma, you first decide what you want to do and then you select the model of ethical reasoning that will best support your choice" (Gentile, 2010, S. 26). Wie letztlich gehandelt werden kann, nachdem man für sich den subjektiv richtigen Weg entschieden hat, ist jedoch laut Gentile (2010, S. 27) in den meisten Fällen nicht mehr Teil der Diskussionen, die sich besagten Modellen ethischer Entscheidungsfindung bedienen. Sie lenkt den Blick weg von rein analytischen, ethischen Urteilen, von dem normativ besetzten Wort der Moral, welches das 'Richtig' oder 'Falsch' bestimmter Verhaltensweisen sowie Selbstdisziplin fokussiert, und rückt das *Handeln gemäss eigener, zentraler und innerer Werte* als wesentliche Herausforderung von Führungskräften im organisationalen Umfeld in den Vordergrund. Äusserer Druck sowie die Antizipation möglicher Hindernisse und Stolpersteine führen oftmals zur *Formulierung von Gründen und Rationalisierungen*, warum es nicht notwendig oder möglich ist, in einer moralischen Dilemma-Situation für seine eigenen Werte einzustehen und dementsprechend zu agieren – obwohl man für sich bereits die richtige Entscheidung getroffen hat. So beziehen sich typische Kategorien von Argumenten oder Rationalisierungen beispielsweise auf allgemeine Praktiken ('Jeder macht das, also ist das der Status Quo. Ausserdem wird es erwartet.'), Materialität ('Das betrifft doch nichts Materielles. Es schadet also niemandem.'), den Verantwortungsbereich ('Das ist nicht in meinem Verantwortungsbereich. Ich folge nur den Vorgaben und Regeln.') oder Loyalität ('Ich weiss, dass das nicht fair gegenüber dem Kunden ist, aber ich möchte meinem Team/Vorgesetzten/Unternehmen keinen Schaden zufügen.') (Gentile, 2010, S. 179). Gentile (2010) arbeitet mit der Metapher 'Giving Voice to Values' ('Werten eine Stimme geben'), wobei diese nicht nur als "(...) standing up and giving an impassioned little speech against injustice or dishonest practices" (Gentile, 2010, S. 37), sondern vielmehr in vielen Nuancen zu verstehen ist. Die Metapher bezieht sich auf ver-

schiedenste Möglichkeiten "(...) for finding a way to embody and enact our values" (Gentile, 2010, S. 38), sei dies das Stellen von richtigen Fragen, damit Personen eine Situation aus einem anderen Blickwinkel betrachten, der Einbezug bestimmter Informationen in einem Projektantrag, der die Beteiligten die langfristigen Folgen ihrer Entscheidungen realisieren lässt oder das Agieren im Hintergrund, weil man jemanden in besserer Position aktivieren konnte, um ein Thema voranzutreiben (Gentile, 2010, S. 38). Letztlich geht es nicht primär um ethische Analyse, sondern um die Fähigkeit einer Führungskraft,

- Wertkonflikte als 'normalen' Bestandteil ihrer täglichen Arbeit zu betrachten und sich dadurch nicht als Opfer, sondern als kompetenten und überlegten Akteur in diesen Situationen zu sehen,
- wiederkehrende und ähnliche Muster in Wertkonflikten und in Bezug auf Rationalisierungen zu erkennen,
- Gründe und Motive für Entscheidungen und Handlungen der Interaktionspartner sowie hinsichtlich der eigenen Person – ob rational oder emotional, ethisch oder vielleicht unethisch, organisational oder persönlich – zu verstehen und
- durch die Identifikation von 'Treibern' (Enabler) Antworten in der Form von Handlungsstrategien im Rahmen von Wertekonflikten zu entwickeln (Gentile, 2010, S. 174).

Dem zugrunde liegt die Vorstellung der Führungskraft als Pragmatist, der die Absicht verfolgt, sowohl gemäss eigenen Werten als auch unter Berücksichtigung praktischer Wirkungen des eigenen Handelns zu agieren. Pragmatische Führung ist gegenüber opportunistischem, d.h. rein zweckmässigem, und idealistischem, d.h. ausschliesslich wertbasierten Verhalten, das Konsequenzen ausser Acht lässt, abzugrenzen. Dies ist insbesondere in Bezug auf das Konzept verantwortungsvoller Führung wesentlich, da wertbasiertes Handeln – wie bereits zu Anfang angesprochen – immer an die Wirkungen gegenüber anderen gebunden ist, "(...) denn nur unter Einbeziehung der Mitwelt ergibt der Begriff der Verantwortung einen Sinn" (Prechtel, 2007, 627). Verantwortungsvolle Führung umfasst demnach im Verständnis dieser Arbeit das Handeln gemäss eigener, zentraler Wertorientierungen, wobei die Führungskraft als Teil eines sozialen Systems dabei gleichermassen externe Herausforderungen in Form von divergierenden Interessen, Ansprüchen oder Erwartungen berücksichtigt. Schliesslich geht es in moralischen Dilemma-Situationen um die Wahrung von Integrität, indem eine möglichst hohe Übereinstimmung idealistischer Werte mit der tatsächlichen Lebenspraxis angestrebt wird. Das 'in Aktion treten', die Umsetzung getroffener Entschei-

dungen, das Explorieren von Möglichkeiten, unter Berücksichtigung des Kontextes integer zu handeln, liegt letztlich dem Wort 'Verantwortung', besonders deutlich aber dem englischen Begriff 'Responsibility' zugrunde: 'Response' und 'Ability' – die Fähigkeit zu antworten, die Fähigkeit 'Werten eine Stimme zu geben', um es in Gentiles' (2010) Worten zu formulieren, soll im Rahmen dieser Arbeit als wesentliche Herausforderung und Kernaspekt verantwortungsvoller Führung hervorgehoben werden.

Verantwortungsvolle Führung in der Selbstklärung – auf dem Weg zu integrem Handeln

Um überhaupt in der Lage zu sein, Werte ausbalancieren zu können, ist es notwendig, sich eigener Werte bewusst zu werden und diese zu verstehen. Eine Selbstklärung, die persönliche Ziele im beruflichen sowie privaten Kontext, die subjektive Definition von Erfolg (Gentile, 2010), eigene Interessen, Erwartungen und Motive sowie individuelle, handlungsleitende Werte, die sich durch Sozialisationsprozesse und Erfahrungen entwickelt haben, hinterfragt und deutlich macht, ist die Voraussetzung für Charakterbildung, eine klare und authentische Kommunikation nach aussen sowie Integrität (Maak & Pless, 2006b; Schraa-Liu & Trompenaars, 2006). Nur wenn Werte und Prinzipien einer Führungskraft mit ihren Handlungen übereinstimmen und konsistentes Verhalten beobachtet werden kann, wird dieser von anderen Integrität zugeschrieben werden (Maak & Pless, 2006b, S. 42, 43). Auch an dieser Stelle wird die Bedeutsamkeit des wertebasierten und beobachtbaren Handelns für das Konzept der verantwortungsvollen Führung sichtbar. Wie kann nun eine solche Selbstklärung erfolgen?

Selbstklärung als Voraussetzung verantwortungsvollen Handelns erfolgt durch reflexive Prozesse, um das eigene 'inner theater' zu ordnen (Keets de Vries, 2001) oder das 'innere Team' zu einem Konsens zu bringen – um ein renommiertes Modell des Kommunikationstheoretikers Schulz von Thun (2001) aufzunehmen. Für Schulz von Thun (2001, S. 15) besteht das Ideal einer guten Kommunikation in der Übereinstimmung mit sich selbst, um authentisch und identitätsmässig handeln zu können, und dem (systemisch geprägten) Gehalt einer Situation, um situations- und systemgerecht handeln zu können. Übertragen auf das Konzept der verantwortungsvollen Führung stimmt dies mit der bereits angesprochenen systemischen Sichtweise überein und hebt darüber hinaus den Aspekt der Selbstklärung bzw. der Kenntnis vom Inneren des Menschen als Teil der Persönlichkeitsentwicklung hervor, die mithilfe des renommierten Modells des inneren Teams praktisch angeleitet werden kann. Das innere Team steht sinnbildlich für die innere Vielstimmigkeit und Pluralität, die in Form von ähnli-

chen, oft jedoch gegensätzlichen Stimmen in schwierigen Entscheidungssituationen auftreten können. Im Sinne einer 'inneren Teamentwicklung', die durch das Oberhaupt des Teams, den Teamchef, angestoßen wird, bedeutet das für die hier im Vordergrund stehenden Wertekonflikte, sich der im Konflikt stehenden Werte bewusst zu werden und – bildlich gesprochen – den Konflikt auszutragen, um zu einer situationsgerechten Lösung zu gelangen (Schulz von Thun, 2001, S. 117ff.). Das Spannungsfeld kann mithilfe des Wertequadrates veranschaulicht werden. Dieses hilft dabei, kontrahierende Werte zu identifizieren, Gegensätze sichtbar zu machen und durch die Zuspitzung der Gegensätze die Notwendigkeit eines Ergänzungsverhältnisses deutlich werden zu lassen. Dies trifft sich mit der Annahme Kidders (1995) über die Konkurrenz 'richtiger' Werte im Rahmen moralischer Dilemmata. Für den Wertekonflikt 'Individualität vs. Gemeinschaft' könnte das Wertequadrat beispielsweise folgendermassen aussehen:

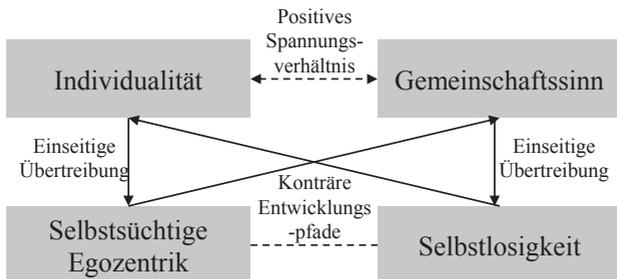


Abbildung 16: Spannungsfeld konkurrierender Werte im Wertequadrat
(eigene Darstellung in Anlehnung an Schulz von Thun, 2001, S. 153)

Nach der 'Versöhnung' der unterschiedlichen Werte geht es nun darum an, für die konkrete Situation bzw. die anstehende Frage eine Handlungsstrategie abzuleiten. Schulz von Thun (2001, S. 99) weist dabei auf einen wesentlichen Aspekt hin, der in Bezug auf die Lösung moralischer Dilemma sehr bedeutsam scheint: "Zu vollständiger Einigkeit gelangt die innere Ratsversammlung nie". Der adäquate Umgang mit Wertekonflikten ist demnach situationsabhängig unterschiedlich und es kann durchaus sein, dass einem Wert in einer konkreten Situation unter Berücksichtigung verschiedenster Konsequenzen Vorrang gewährt wird (Schulz von Thun, 2001, S. 155). Die Ausbalancierung von Werten und dementsprechende Ableitung von Handlungsstrategien ist also ein Prozess des Abwägens – ohne dabei die einzig richtige Lösung formulieren zu können – jedoch auch ohne einen Wert gänzlich aufzugeben.

Abschliessend ist festzuhalten, dass verantwortungsvolle Führung in der Selbstklärung als Voraussetzung für eine authentische, klare und verständigungsorientierte Kommunikation gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen betrachtet wird. Neben der Bedeutung von Anforderungen, welche die relationale Beschaffenheit verantwortungsvoller Führung und daher soziale Kompetenzen der Führungskraft betreffen, wird deutlich, dass erfolgreiches wertebasiertes Handeln zu einem grossen Anteil im Umgang mit der eigenen Person bzw. den Selbstkompetenzen begründet ist.

2.2.3. Zusammenführung in einem generischen Modell 'Verantwortungsvolle Führung'

Die wesentlichen Kategorien verantwortungsvoller Führung, die aus der Analyse relevanter Führungsliteratur abgeleitet und erläutert wurden, sind in Abbildung 17 in ihren Zusammenhängen dargestellt.

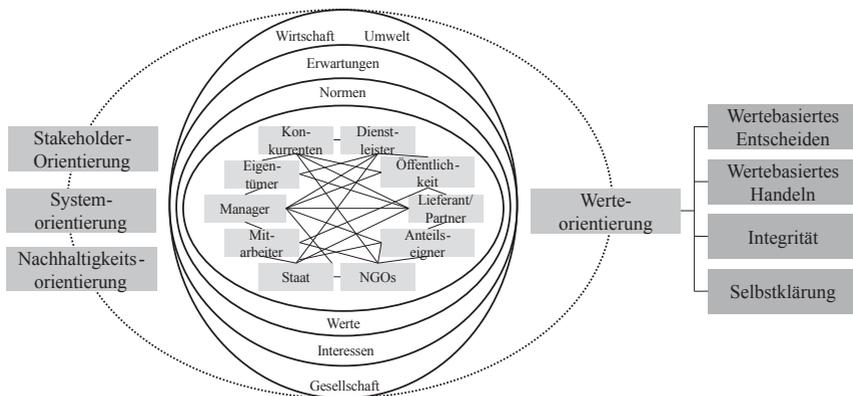


Abbildung 17: Vorläufiges generisches Modell verantwortungsvoller Führung
(eigene Darstellung)

Bei der weiteren Differenzierung und Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens steht vor allem die Frage im Vordergrund, mit welchen Herausforderungen die Zielgruppe im Anwendungsfeld im Zuge verantwortungsvoller Führung konfrontiert ist. Dieser Frage wird im Rahmen einer empirischen Interviewstudie nachgegangen. Unter Zuhilfenahme des Situationstypenmodells von Euler & Bauer-Klebl (2009) wird schliesslich auf der Basis der theoretischen Überlegungen sowie der empirischen Er-

kenntnisse ein s.g. 'kontextsensitiver' Situationstyp konstruiert, der die Handlungsanforderungen verantwortungsvoller Führung präzisiert sowie systematisiert und als normativer Bezugspunkt für die Entwicklung der didaktischen Designs im Praxisfeld gelten kann (siehe Kapitel IV.2.2.).

IV. Exemplarische Umsetzung im Praxisfeld: Einstellungs-entwicklung gegenüber verantwortungsvoller Führung im Executive MBA der Universität St. Gallen

1. Kontextanalyse – Der Executive MBA der Universität St. Gallen

1.1. Anbahnung des Kooperationsverhältnisses mit dem Praxispartner sowie Klärung der Kooperationsgrundlagen

1.1.1. Klärung der Kooperationsgrundlagen auf Zielebene

Im Rahmen eines gestaltungsorientierten Forschungsansatzes bedarf es von Beginn an einer engen und vertrauensvollen Kooperation mit einem Praxispartner. Grundlegend für den erfolgreichen Verlauf einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis ist die Verbundenheit durch eine gemeinsame Problem- und Zielvorstellung sowie die Motivation, neuartige und nachhaltige Konzepte für das jeweilige Anwendungsfeld in einem synergetischen Prozess aus wissenschaftlicher Begleitung und dem Einbringen wertvollen praktischen Erfahrungswissens zu entwickeln, zu erproben und schrittweise zu optimieren.

Für dieses Projekt konnte ein Kooperationsverhältnis mit der Executive School der Universität St. Gallen, insbesondere mit den Programmverantwortlichen sowie ausgewählten Dozierenden des 'Executive MBA in General Management' (EMBA HSG) aufgebaut werden. Die in der vorliegenden Studie im Zentrum stehende Frage, wie Lernumgebungen im Kontext der Executive Education gestaltet werden können, welche die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung anstreben, ist aus der Sicht des Praxispartners von grosser Bedeutsamkeit. Sowohl die ganzheitliche Kompetenzentwicklung in den Handlungsdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen als auch die Sensibilisierung der Führungskräfte in Bezug auf verantwortungsvolles Handeln können als wesentliche Zielsetzungen der Executive School und demnach auch der einzelnen Programme ausgewiesen werden. Dieser Anspruch – souveräne, d.h. effektive und verantwortungsvolle Führungskräfte und Manager zu fördern – ist auch in deren Vision verankert, die insbesondere im Rück-

blick auf die Geschehnisse im Zusammenhang mit der Finanz- und Wirtschaftskrise nochmals eine verstärkte Relevanz erfahren hat.

"Wir wollen Manager entwickeln, die nicht nur wirtschaftlichen, ökonomischen Impact haben, sondern auch gesellschaftlichen. (...) Nur effektiv zu sein, also 'running the business', optimieren, Prozesse koordinieren, reicht nicht mehr aus. Eine Führungskraft muss eben auch gestalten, unternehmerisch denken, neues in die Welt bringen, also 'changing the business' und bei all ihren Aktivitäten eben auch sozial und ökologisch verantwortungsvoll agieren. Das war die Idee des Curriculums." (5:7, 8:8; 5:13, 15:15)

"The EMBA continuously strives for the development of effective and responsible leaders, who possess an integrated view on General Management, effective communication skills, effective analytical skills as well as the ability for self-reflection and self-actualization." (11:244-11:517)

In dem ersten Gespräch mit dem akademischen Direktor sowie dem Studienleiter des EMBA HSG ist zu spüren, dass diese Vision 'gelebt' und noch konsequenter als bisher im Curriculum umgesetzt werden möchte. Ein besonderes Anliegen der Programmverantwortlichen ist es, die bereits bestehenden Aktivitäten im Rahmen des (obligatorischen) 'Personal Development Program' – wie beispielsweise Coaching, Mentoring oder Vitality Management – zu einem innovativen und stimmigen Gesamtkonzept weiterzuentwickeln, das die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden nicht 'nur' in den angesprochenen, das Programm flankierenden Gefäßen oder fakultativen Wahlmodulen wie Unternehmensethik oder Corporate Social Responsibility adressiert, sondern konsequent in den Hauptmodulen über den gesamten Programmverlauf hinweg verankert ist. So ist der Praxispartner mit der Herausforderung konfrontiert, wie man im Zuge der pädagogisch-didaktischen Gestaltung des Programms diesem Anspruch näher kommen kann. Dabei stellt sich konkret die Frage, wie insbesondere die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung lehrerlernmethodisch gefördert werden kann und sinnvoll sowie nachhaltig Eingang in das bestehende Programm findet. Ein anspruchsvolles Ziel, das zahlreiche Veränderungen und vor allem Veränderungsbereitschaft auf Seiten der für die Hauptmodule verantwortlichen Professoren, Dozierenden und Fachexperten erfordert. Bereitschaft, sich sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch auf Neues einzulassen, den eigenen Fachbereich um Fragen des verantwortungsvollen, moralischen Handelns zu erweitern, routinierte Lehrpraktiken gegebenenfalls zu überdenken sowie dem Blick von aussen – durch die mit dieser Arbeit durchgeführten Forschung – standzuhalten. Veränderungsprojekte stoßen auf Widerstände, die im Hinblick auf die skizzierten Anforderungen

und Konsequenzen durchaus nachvollziehbar und verständlich sind. So war es nicht verwunderlich, dass es auch Dozierende gab, die sich zunächst nicht für eine Kooperation bereit erklärten. An dieser Stelle wurde zum ersten Mal deutlich, dass die Zielsetzung von DBR, Konzepte nicht nur für, sondern mit der Praxis zu entwickeln und in der Realsituation durchzuführen, auch mit einer Vielzahl an Restriktionen verbunden sein kann, welche die Praxis aber letztlich kennzeichnen und auch so spannend machen – sofern nicht eine zu starke Fokussierung auf Einschränkungen oder eingespielte Routinen jegliche Möglichkeiten für Innovation untergräbt (Euler, 2014b, S. 24). Diese Erfahrung brachte die zu Beginn durchaus etwas schmerzliche Erkenntnis mit sich, von idealen Forschungsbedingungen Abstand nehmen zu müssen und vielmehr – und dies gilt für Forschende wie auch Praktiker – darum bemüht zu sein, praktische und wissenschaftliche Zielsetzungen, Erwartungen und Ansprüche in einem angemessenen Mass miteinander auszubalancieren.

1.1.2. Auswahl der Design-Cases und gemeinsame Verständigung auf ein Forschungsdesign

Orientiert man sich an den idealtypischen Vorgehensweisen der verschiedenen Möglichkeiten qualitativer Samplings, erfolgte die Auswahl der Fälle bzw. der 'Design-Cases' nicht im Zuge eines systematischen, theoretischen oder kriteriengesteuerten Samplings (vgl. z.B. Kelle & Kluge, 2010, S. 41ff.; Yin, 2009, S. 25ff.), sondern stellte im Grunde eine Opportunitätsauswahl von Design-Cases dar, die in besonderem Masse von der Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen abhing. Anforderungen an die Fallauswahl bestanden vielmehr darin, dass die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Designs in mindestens zwei Hauptmodulen erfolgen sollte, um eine Fallkontrastierung möglich zu machen und beispielsweise Einflüsse unterschiedlicher Lehrpersonen oder des Faches auf die lehr-lernmethodische Gestaltung von Prozessen der Einstellungsentwicklung gegenüber verantwortungsvoller Führung feststellen zu können. Aus forschungspraktischer Sicht war es weiterhin wesentlich, in einem angemessenen Zeitraum eine mindestens dreimalige Erprobung, Evaluation und Verfeinerung des Designs in dem jeweiligen Modul umsetzen zu können.

Die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln sollte letztlich in den Modulen '*Strategisches Management*' und '*Finanzielle Rechnungslegung und Revision*' stattfinden. Gemeinsam mit den Programm-Managern sowie den verantwortlichen Dozierenden verständigte man sich auf ein Forschungsdesign, das den skizzierten Anforderun-

gen gerecht wurde. So war in beiden Modulen eine dreimalige Erprobung der Unterrichtskonzepte in einem Zeitraum von einem Jahr (von September 2012 bis September 2013) möglich.

Abbildung 18 zeigt die Abfolge der Module im zeitlichen Verlauf sowie die entsprechende Kohorte bzw. Lerngruppe (EMBA 43, 42 etc.) und gibt Aufschluss darüber, wie sich das iterative Vorgehen im Rahmen der Designentwicklung, -erprobung und -optimierung gestaltete.

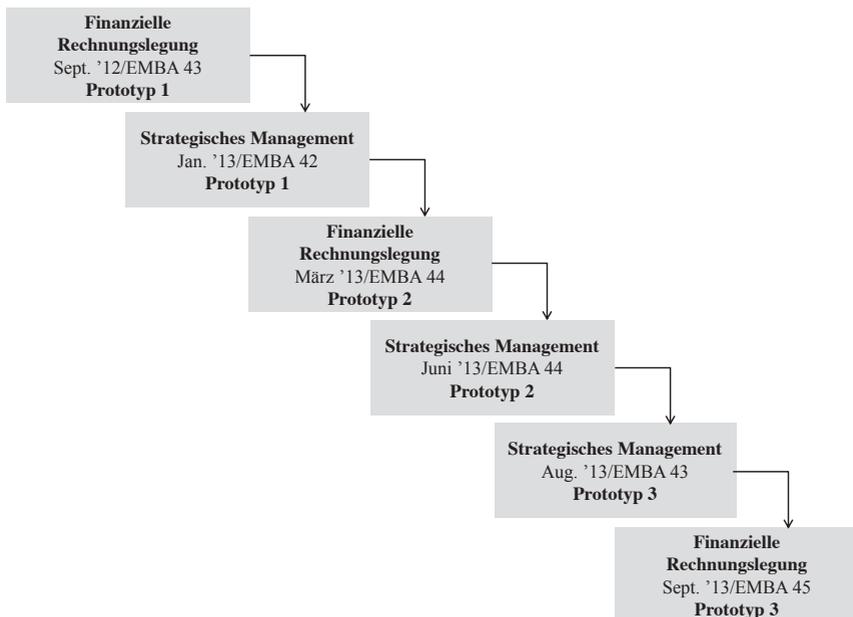


Abbildung 18: Erprobung in den Modulen im zeitlichen Verlauf
(eigene Darstellung)

Der chronologische Verlauf zeigt, dass mit Ausnahme der beiden letzten Erprobungen die Möglichkeit bestand, fachbezogene Erfahrungen in einem Modul zu sammeln, diese hinsichtlich ihrer Gültigkeit über das Fach hinaus zu reflektieren und bei der Entwicklung und Umsetzung des Designs für das andere Modul sogleich berücksichtigen zu können. Daraus ergeben sich wesentliche Implikationen für die Definition der Untersuchungs- und Analyseeinheiten bzw. – um es in den Begrifflichkeiten von DBR

auszudrücken – für die Festlegung der Zyklen. Die gesamte Abfolge kann demnach als Makrozyklus im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses gelten, wobei jede einzelne Erprobung als Design-Case und folglich Mini-Zyklus aus Konzeption, Umsetzung im Praxisfeld, Evaluation und Weiterentwicklung bezeichnet werden kann. Im Zuge der retrospektiven Analyse, deren Ergebnisse in Kapitel IV.4 erläutert werden, wird deswegen jeder Design-Case in seiner Einzigartigkeit als separate Einheit dargestellt. Gleichwohl erfolgt eine modul- bzw. fachbezogene, schrittweise Weiterentwicklung des Designs, die als Meso-Zyklus im Gesamten zu betrachten ist. Im Rahmen der fallübergreifenden Analyse, die im Hinblick auf den theoretischen Bezugsrahmen von DBR (siehe Kapitel II.2.3) erfolgt, ist es anschliessend möglich, durch den Vergleich und die Kontrastierung der Design-Cases fachspezifische sowie über das einzelne Fach hinaus geltende Design-Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln in diesem sowie ähnlichen Anwendungskontexten zu entwickeln (siehe Abbildung 19).

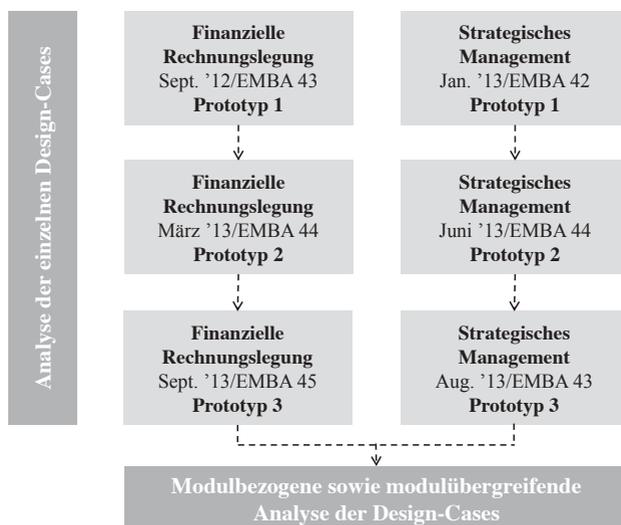


Abbildung 19: Übersicht zur Einzel- und fallübergreifenden Analyse (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Fallkontrastierung kann die Auswahl der Design-Cases – trotz der angesprochenen Opportunitätsauswahl – dennoch als gelungen bezeichnet werden. Die zu untersuchenden Module und damit einhergehenden fachlichen Disziplinen gehören zwar beide den Wirtschaftswissenschaften an, weisen jedoch wesentliche Unterschiede in ihrer Beschaffenheit auf. So ist in Bezug auf die Disziplin der finanziellen Rechnungslegung ein Bild verbreitet, das dem Fach eine ausgeprägt zahlenorientierte und regelgetreue Ausrichtung zuschreibt. So scheint es eine besondere Herausforderung zu sein, die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln stimmig in dieses Fach zu integrieren. Gerade im Vergleich zu einem Fach wie strategischem Management, das thematisch deutlich breiter gefasst ist und mit 'weichen' bzw. weicheren Faktoren arbeitet, kann dadurch eine gewisse Varianz im Untersuchungsfeld abgebildet werden, die durch das Aufdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf die Theorie- sowie Designentwicklung als wertvoll erachtet wird. Den Erkenntnissen wird eine mittlere Anwendungsreichweite zugeschrieben, die über den Einzelfall hinausführt. Betrachtet man das Programm, den Executive MBA HSG, als ausgewählten Einzelfall und Untersuchungseinheit der vorliegenden Studie, ist von einem hohen Transferpotential der Befunde auf ähnliche Anwendungskontexte, insbesondere auf MBA und Executive MBA Programme, die eine ähnliche Struktur aufweisen und mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, auszugehen.

Im Zuge der Verständigung über das Forschungsdesign wurde mit den Praxispartnern auch der Einsatz von Methoden zur Datenerhebung thematisiert. In diesem Zusammenhang war es das Anliegen der Programmverantwortlichen, den Unterrichtsverlauf so wenig wie möglich zu unterbrechen (indem die Teilnehmenden beispielsweise eine Vielzahl von Fragebögen ausfüllen müssen), Videoaufnahmen während der Erprobungen nur im Einverständnis der Lernenden einzusetzen, vorhandene Gefässe, die primär dem Lernen dienen (z.B. Modulprüfungen), zur Generierung relevanter Daten zu nutzen sowie Interviews im Nachgang an die Unterrichtsdurchführungen auf freiwilliger Basis von Seiten der Lernenden durchzuführen. Dies brachte aus forschungsmethodischer Sicht wiederum einige Einschränkungen mit sich, denen jedoch beispielweise durch eine Triangulation von Methoden begegnet werden sollte oder die in Bezug auf deren Einfluss auf die Aussagekraft der Erkenntnisse einer kritischen Diskussion unterzogen werden müssen. Die konkrete Evaluationsstrategie und damit einhergehende Grenzen werden in Kapitel IV.3 ausführlich dargestellt.

1.2. Organisationale und soziale Rahmenbedingungen

Nach der Klärung der Kooperationsgrundlagen mit den Programmverantwortlichen und Dozierenden war es im Hinblick auf die Entwicklung der ersten Prototypen bedeutsam, Kontextsensibilität zu entwickeln. Um das Verständnis für die organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen des Anwendungsfeldes zu schärfen und erste Annahmen zu förderlichen wie auch hinderlichen Faktoren im Hinblick auf die angestrebten Ziele ableiten zu können, wurden in der Anfangsphase neben der Analyse offizieller Dokumente des Programms insbesondere Feldbeobachtungen in Form von Unterrichtshospitationen in verschiedenen Modulen des Programms durchgeführt. Darüber hinaus wurden zahlreiche – in der Regel informelle – Gespräche mit relevanten Stakeholdern, wie z.B. Mitarbeitenden des EMBA, Lehrpersonen und Teilnehmenden, geführt, um insbesondere deren oftmals implizites Erfahrungswissens zu aktivieren sowie wesentliche Hinweise und Impulse für die Bearbeitung der Forschungs- und Gestaltungsfragen zu erhalten.

In Bezug auf die organisationalen Rahmenbedingungen ist zunächst die Programmstruktur des EMBA HSG wesentlich. Der EMBA HSG ist ein berufsbegleitendes Angebot auf postgradualer Stufe und umfasst insgesamt 90 Präsenztage, bestehend aus Haupt- und Wahlmodulen von jeweils ein- bis zweiwöchiger Dauer, einer Projektarbeit, die den Transfer des Gelernten in die Praxis unterstützen soll, sowie einem begleitenden Personal Development Program. Das Personal Development Program, wie bereits kurz erläutert, ergänzt das Curriculum begleitend über das gesamte Programm hinweg, und soll die Entwicklung der Teilnehmenden auf dem Weg zu souveränen, effektiven und verantwortungsvollen Führungskräften und Managern unterstützen. Jedes Haupt- und Wahlmodul schliesst mit einer Prüfung ab, wobei die Prüfungsformen mündliche, schriftliche sowie Einzel- und Gruppenprüfungen umfassen.

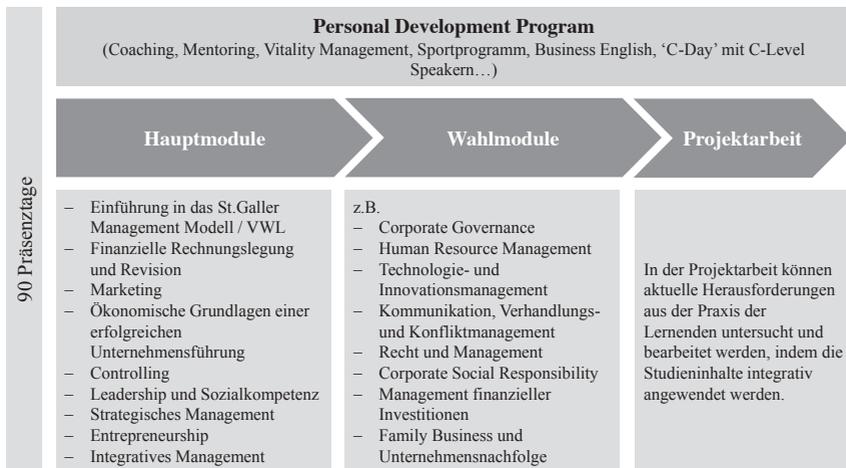


Abbildung 20: Programmstruktur des Executive MBA HSG
(eigene Darstellung, vgl. www.emba.unisg.ch)

Das Programm startet jeweils im Herbst im Klassenverband, in dem die Teilnehmenden ihr Studium in insgesamt 20 Monaten absolvieren, sowie im Frühjahr als flexibles Format, bei dem die Module in einem Zeitraum zwischen 20 und 48 Monaten flexibel gewählt werden können. Für das Forschungsvorhaben sind beide Formate geeignet, da in beiden Settings von einer weitgehend gleichbleibenden Studierenden-Gruppe ausgegangen werden kann. Beide Kohorten umfassen im Durchschnitt etwa 45 Teilnehmende. Hinsichtlich der Gestaltung der didaktischen Designs ist man dadurch mit relativ grossen Lerngruppen und der Herausforderung konfrontiert, geeignete methodische Formate zu entwickeln, die eine Aktivierung und Beteiligung der gesamten Gruppe zulassen und fördern. Solche Gruppengrößen erfordern in der Regel eine stärkere Führung und Steuerung durch die Lehrperson und stellen gerade beim Einsatz erfahrungsorientierter und offener Lehr-Lernarrangements oftmals eine Hürde dar. Diese kann zu einer Dominanz traditionellen Unterrichts führen, der mit einseitiger Wissensvermittlung und ungenügender Selbststeuerung der Lernenden einhergeht. In den zahlreichen Gesprächen mit Teilnehmenden zeichnet sich ein solches Bild durchaus in der Realität ab. So heben die Lernenden den enormen Erfahrungsschatz und die fachliche Kompetenz des Grossteils der Dozierenden sehr positiv hervor (z.B. 45:289, 236:236; 18:7, 51:51), weisen aber dennoch auf unterschiedlich ausgeprägte didaktische Kompetenzen der Lehrenden hin. Im Gesamteindruck überwiegt dabei die Tendenz zur Durchführung klassischen Frontalunterrichts (z.B. 46:30, 279:279; 76:38, 111:111),

bei dem die Lernenden in rezeptiver Haltung das vermittelte Wissen verarbeiten (*"Vielfach sitzen wir ja da und werden beschallt und müssen innerhalb kürzester Zeit reproduzieren am Freitagnachmittag."*, 76:38, 111:111).

Während die Programmverantwortlichen durch den inhaltlichen Aufbau des Curriculums sowie durch deren Anspruch, integratives Denken und problembasiertes Lernen zu fördern (z.B. 9:18, 9:281), sowohl die inhaltliche wie auch eine methodisch-didaktische Stossrichtung vorgeben, obliegt die konkrete Ausgestaltung der Haupt- und Wahlmodule in der Verantwortung der Dozierenden – meist Professorinnen und Professoren, welche grösstenteils aus der Universität St. Gallen stammen. Diese Nähe erleichtert die Zusammenarbeit der Programm-Manager mit den Lehrpersonen sowie Dozierenden untereinander, um fortwährend einen Abgleich vermittelter Inhalte, eingesetzter Methoden oder Instrumente vornehmen und mögliche inhaltliche Überschneidungen frühzeitig zu erkennen zu können (9:20, 9:1369). Dennoch ist festzuhalten, dass die weitgehende Autonomie der Dozierenden sowie die Zusammenarbeit des Programms mit vielen unterschiedlichen Lehrpersonen gerade in Bezug auf fundamentalere Veränderungsmaßnahmen, wie beispielsweise im Zuge des vorliegenden Innovationsprojektes, eine grosse Herausforderung darstellt. So ist jeder Dozierende durch seine Sozialisation geprägt und bringt seine individuellen, disziplinbezogenen und didaktischen Leitvorstellungen in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit. Diesen Aspekt gilt es im Rahmen des Gestaltungsprozesses sowie in der retrospektiven Analyse der Umsetzungserfahrungen in besonderer Weise zu berücksichtigen.

1.3. Individuelle Lernvoraussetzungen der Zielgruppe

Die Teilnehmenden des EMBA HSG sind erfahrene Führungskräfte, die im Durchschnitt 12 Jahre Berufserfahrung sowie 7 Jahre Führungserfahrung aufweisen. In Bezug auf Ausbildungshintergründe (Ingenieurwesen, Recht, Wirtschaft, Medizin, Geistes- und Sozialwissenschaften etc.), Branchenzugehörigkeit (Industrie, Bankwesen, Beratung, Gesundheitswesen, IT, Kommunikation/Marketing, öffentliche Verwaltung etc.), Position im Unternehmen (CEO, Projektleitung, Divisionsleitung etc.) sowie Unternehmensgrösse (Gross-, Mittel- und Kleinunternehmen) ist eine hohe Diversität der Zielgruppe festzustellen.

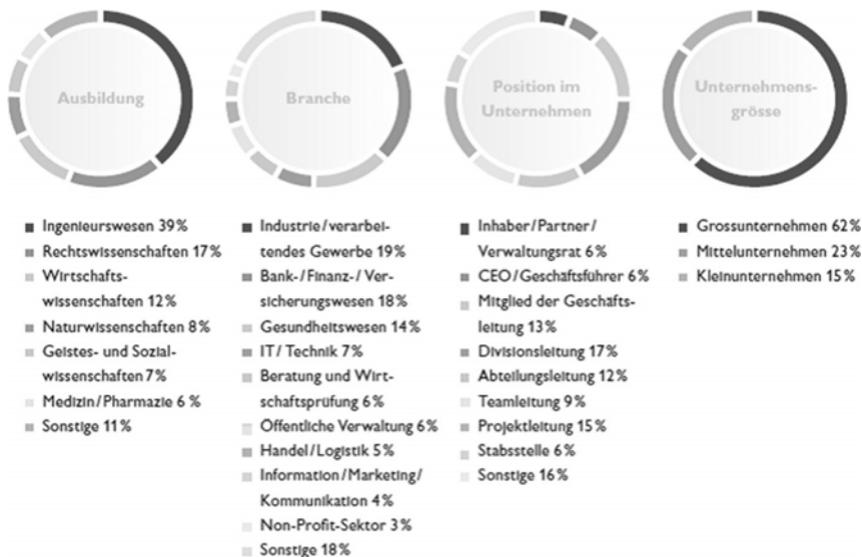


Abbildung 21: Struktur der Teilnehmenden im EMBA HSG

(www.emba.unisg.ch)

Da in Bezug auf Prozesse der Einstellungsentwicklung insbesondere die Motivation der Lernenden, die primär durch das Empfinden persönlicher Relevanz ausgelöst wird, sowie die Fähigkeit der Lernenden, die Inhalte aufgrund ihres Vorwissens weiterverarbeiten zu können, erfolgskritische Faktoren darstellen, ist es bedeutsam, die Herausforderungen im Zuge verantwortungsvollen Handelns – die anfangs aus einer theoretischen Analyse abgeleitet wurden – im Hinblick auf die Lebenswelt der in dieser Studie im Vordergrund stehenden Zielgruppe weiter zu differenzieren. Aus didaktischer Perspektive (sowie im Hinblick auf die erwähnten einstellungsrelevanten Faktoren) stellt dies einen wesentlichen Schritt dar. Nur so ist es möglich, authentische Problemsituationen für den Unterricht zu entwickeln, die mit der tatsächlichen oder auch zukünftigen Lebenspraxis der Lernenden weitgehend übereinstimmen. Aus diesem Grund wurde zu Beginn des Gestaltungsprozesses eine Interviewstudie durchgeführt. Die methodische Vorgehensweise im Rahmen dieser Interviewstudie sowie die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, die letztlich in der Entwicklung und Präzisierung eines Situationstyps 'Verantwortungsvolle Führung im beruflichen Kontext' sowie darauf ableitbaren Kompetenzanforderungen münden, werden im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt.

2. Herausforderungen verantwortungsvollen Handelns aus der Perspektive der Zielgruppe – empirische Analyse und Konkretisierung des Situationstyps

2.1. Das Interview als Methode der Datenerhebung

Die Weiterentwicklung des theoretisch basierten Modells verantwortungsvoller Führung sowie die Identifizierung wesentlicher Herausforderungen der beruflichen Praxis erfolgten im Rahmen von Interviews. Ein Hauptmerkmal qualitativer Interviews ist es, den Befragten Raum zu geben, ihre subjektiven Deutungen, Sichtweisen, Relevanzsysteme, Meinungen, Einstellungen oder Erfahrungen zu einem Phänomen – in diesem Fall dem Phänomen der verantwortungsvollen Führung – zu artikulieren und damit sichtbar zu machen (Kruse, 2014, S. 150). 'Raum zu geben' bedeutet im Rahmen der Interviewführung, Offenheit zuzulassen und den Befragten ein Thema aus seiner eigenen Perspektive und eigenen Worten beleuchten zu lassen, ohne ihn durch das Einbringen theoretischer Vorannahmen zu sehr in eine Richtung zu drängen, die vielleicht nicht seine Eigene ist (und letztlich nur das hervorbringen würde, was bereits bekannt ist). Gleichermassen benötigt es an manchen Stellen ein gewisses Mass an Strukturierung, um forschungsrelevante Aspekte nicht aus den Augen zu verlieren oder bei bestimmten Fragestellungen mehr ins Detail zu gehen, als es der Interviewte von sich aus tun würde (Flick, 2010, S. 268). In der qualitativen Sozialforschung existiert eine Vielzahl an Interviewformen – wie beispielsweise das narrative, problemzentrierte, fokussierte, biographische, Leitfaden- oder Experteninterview (eine umfassende Übersicht von insgesamt 14 Interviewformen und -varianten findet sich in Helfferich, 2009, S. 35ff.), die das Wechselspiel zwischen Offenheit und Strukturierung unterschiedlich ausgeprägt handhaben, es aber dennoch alle bewusst auszugestaltet haben (Kruse, 2014, S. 151). Neben der Entscheidung, wieviel Offenheit und Strukturiertheit beim eigenen Forschungsvorhaben notwendig ist, ist man mit einer uneinheitlichen Systematik zur Differenzierung dieser verschiedenen Interviewformen konfrontiert, welche die Auswahl einer passenden Interviewform weiter erschwert. Letztlich geht es jedoch darum, "die eigene Interviewpraxis (nicht) mit einer Interviewform 'von der Stange' aus den Methodenlehrbüchern 'zu labeln' (...)" (Kruse, 2014, S. 152), sondern verschiedene Elemente der Interviewformen hinsichtlich der forschungsrelevanten Zielsetzungen zu reflektieren und auf dieser Basis ein stimmiges Vorgehen auszuweisen, wie das Interview kommunikativ und prozessual gestaltet wird.

Im Hinblick auf den systematischen Vergleich von Interviewformen nach Flick (2010, S. 270f.) weisen die Interviews für die vorliegende Studie Elemente eines leitfadengestützten, problemzentrierten sowie episodischen Interviews auf. Ein problemzentriertes Interview ist durch weitgehende Offenheit und Flexibilität bei gleichzeitiger Ziel- und Gegenstandsorientierung gekennzeichnet. Der Interviewende bringt dabei Fragen ein, die auf das theoretische Vorwissen in Bezug auf das Phänomen rekurrieren (beispielsweise den Aspekt der Werteorientierung), um dieses aus der Perspektive der Befragten zu ergründen. Auch wenn das problemzentrierte Interview durchaus Raum für Erzählungen lässt, sollen narrative Elementen in den Interviews eine besondere Berücksichtigung. An dieser Stelle kommen Merkmale episodischer Interviews zum Zug, bei denen der Befragte dazu aufgefordert wird, von bedeutsamen Erfahrungen und Situationen im Alltag, wie z.B. konkreten Erlebnissen bei der Konfrontation mit Wertekonflikten, zu berichten.

In Bezug auf die Auswahl der Interviewpartner sollten neben Teilnehmenden aus dem EMBA HSG – insbesondere aus den ersten beiden Kohorten, in denen auch die ersten Erprobungen stattfinden – auch die Programmverantwortlichen (von denen einer als Lehrender im EMBA HSG agiert) sowie einer der Dozierenden befragt werden, um auch deren Perspektive in Bezug auf das Konzept der verantwortungsvollen Führung zu erfassen. Dies schien vor dem Hintergrund einer erfolgreichen Integration der Unterrichtskonzepte in das Programm sowie der Berücksichtigung der Erwartungen, Vorstellungen und Ansprüche der Praxispartner sehr wesentlich. Die Fragen des Leitfadens wurden auf die Kontexte der Befragten angepasst oder erweitert. Abbildung 22 zeigt, dass sieben Interviews mit Teilnehmenden des EMBA HSG durchgeführt wurden, wovon zwei Interviews Paar-Interviews darstellen, insgesamt also neun Lernende befragt wurden. Trotz der Opportunitätsauswahl (die Teilnehmenden meldeten sich freiwillig) kann eine angemessene Heterogenität hinsichtlich der Ausbildungshintergründe, der Funktionen und Branchen festgestellt werden, die als repräsentativ für die Zielgruppe gelten kann. In der Abbildung wird ferner ein Überblick über die Hauptthemen des Leitfadens je nach Befragten-Gruppe geboten. Im Vordergrund stehen die subjektiven Rekonstruktionen und Deutungsmuster der Befragten in Bezug auf das Phänomen der verantwortungsvollen Führung, wobei im Verlauf des Interviews ein besonderes Gewicht auf erlebte Wertekonflikte im beruflichen Alltag gelegt wird. Bei den Programmverantwortlichen und Dozierenden interessiert neben dem subjektiven Verständnis von verantwortungsvoller Führung auch das Verständnis aus Programmsicht bzw. im Kontext der jeweiligen Disziplin. Es ist anzumerken, dass im

Rahmen dieser Interviews weitere Aspekte, wie beispielsweise die Gründe der Teilnehmenden, ein solches Programm zu absolvieren, deren Erwartungen an das Programm oder – in den Interviews mit den Programmverantwortlichen und Dozierenden – bereits konkrete Gestaltungsfragen thematisiert wurden (in der Abbildung mit grau gekennzeichnet). Diese werden in der Ergebnisdarstellung jedoch nicht berücksichtigt.

Interview	Befragte	Ausbildung	Funktion	Branche	Leitfadenstruktur: Hauptthemen
1	TN (m)	Ingenieurwesen	Divisionsleiter	Industrie	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe und Motive für die Teilnahme am EMBA HSG • Erwartungen an das Programm und an die didaktische Gestaltung) • Subjektive Definition des eigenen Führungsverständnisses • Subjektive Definition von Verantwortung im Führungskontext • Relevanz von Werten und Wertekonflikten im Führungskontext • Herausforderungen und kompetenter Umgang mit Wertekonflikten • Typische Wertekonflikte aus dem beruflichen Alltag
2	TN (m)	Rechtswissenschaften	Divisionsleiter	Öffentliche Verwaltung	
3	TN (m)	Architektur	Inhaber	Sonstige	
4	TN (m) TN (m)	Rechtswissenschaften Ingenieurwesen	Geschäftsführer Divisionsleiter	Industrie Industrie	
5	TN (m)	Geistes- und Wirtschaftswissensch.	Geschäftsführer	Handel	
6	TN (m) TN (m)	Ingenieurwesen Geisteswissenschaften	Projektleiter Abteilungsleiter	Beratung Beratung	
7	TN (w)	Sozialwissenschaften	Geschäftsführerin	Öffentliche Verwaltung	
8	Akademischer Direktor und Dozierender Studienleiter				Zusätzlich: <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsvolle Führung aus subjektiver und Programmsicht • Typische Wertekonflikte im Kontext der fachlichen Disziplin • Erwartungen in Bezug auf die Integration des Themas in das Programm/das Modul • Gestaltungsvorschläge (unter Berücksichtigung förderlicher und hinderlicher Faktoren)
10	Dozierender ('Finanzielle Rechnungslegung und Revision')				

Abbildung 22: Interviewstudie 'Verantwortungsvolle Führung':
Struktur der Befragten und Hauptthemen des Leitfadens
(eigene Darstellung)

2.1.1. Zur Datenanalyse: Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012)

2.1.1.1. Zum Vorgehen

Wesentlich im Analyseprozess der Daten aus den problemzentriert-episodischen Interviews war die forschungsleitende Frage, welche Merkmale verantwortungsvolle Führung umfasst. Dabei war – in Anlehnung an die Hauptthemen des Leitfadens – von besonderem Interesse, was die Befragten mit diesem Thema assoziieren, inwiefern die Assoziationen mit dem theoretisch erarbeiteten Verständnis einhergehen, oder ob sich mehr oder weniger unerwartet neue und andere Aspekte in den Vordergrund rücken, die eine Ausdifferenzierung und Modifizierung des theoretischen Bezugsrahmens ermöglichen.

Für die Datenauswertung und -analyse war die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) massgebend. Diese zeichnet sich durch ein mehrstufiges, iteratives Verfahren der Kategorienbildung aus. In einem ersten Schritt wurde das Material entlang der Hauptkategorien codiert, die dem theoretischen bzw. generischen Modell verantwortungsvoller Führung zugrunde gelegt sind. Diese dienen als Suchraster bzw. Selektionskriterium, mit dessen Hilfe Aspekte, welche für das Forschungsinteresse von besonderer Relevanz sind von solchen Textsegmenten, welche nicht von primärer Bedeutung sind, differenziert werden. Dennoch ist es wesentlich, den Blick für neu aufkommende, nicht erwartete Themen, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse durchaus von Interesse sein könnten, nicht zu verschliessen. Je mehr Material durchgearbeitet wird, desto klarer wird der analytische Blick und umso stärker zeichnen sich Themen ab, die nicht nur singular zum Vorschein kommen (Kuckartz, 2012, S. 77ff.). So ist die erste Phase letztlich bereits durch eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung geprägt und kann als 'First-cycle coding' bezeichnet werden (Friese, 2012, S. 108). Kuckartz (2012, S. 77) charakterisiert die nächste Phase als Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Kategorien am Material. So werden Hauptthemen in Form von Subkategorien ausdifferenziert (induktives Bestimmen von Subkategorien am Material) und gleichermassen Aspekte, die sich 'nah am Material' befinden und als deskriptive Codes zu bezeichnen sind, im weiteren Verlauf zusammengefasst und auf eine abstraktere, konzeptionellere Ebene gebracht.

Neben der Orientierung an der Methode der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) war für die Entwicklung des Kategoriensystems auch das 'NCT-Modell der qualitativen Datenanalyse' (Friese, 2012, S. 92ff. in Anlehnung an Seidel, 1998) hilfreich bei der Analyse. Dieses Modell beschreibt die 'Reise' durch die Datenmengen eines Forschungsprojektes in Form von drei wesentlichen Schritten: Noticing Things - Collecting Things - Thinking about things. 'Noticing Things' ist – ähnlich der ersten Phase inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalysen – geprägt durch das erstmalige 'Durchforsten' der Daten. Dabei ist es wesentlich, Interessantes zu erkennen, in Form von Kommentaren oder Markierungen festzuhalten und erste, vorläufige Codes zu vergeben. "Codes may derive inductively or deductively. At this point, the level of a code does not play a role. Codes may be descriptive or already conceptual. The important point is to mark things that are interesting in the data and to name them" (Friese, 2012, S. 93). 'Collecting Things' erfolgt ab dem Moment, in dem Ähnlichkeiten in den Daten zum Vorschein kommen und mit demselben Code versehen werden. 'Thinking about things' meint das systematische Auffinden von Mustern und Relationen in den Daten, das in der Regel nach der Codierung des Materials passiert. Dennoch kann beim NCT-Modell nicht von einer linearen Abfolge ausgegangen werden. Es handelt sich vielmehr um einen iterativen Prozess, der vom 'Collecting Things' wieder zurück zum 'Noticing Things' führen kann und der oftmals auch im Rahmen des 'Thinking about Things' wieder neue Aspekte erkennen und möglicherweise nochmals ein paar Schritte zurück gehen lässt.

Das Ergebnis der Codierprozesse ist ein ausgereiftes Kategoriensystem, das es in der abschliessenden Phase auszuwerten und zu interpretieren gilt. Kuckartz (2012, S. 94) schlägt in diesem Zusammenhang verschiedene Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung vor, die im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet werden können (siehe Abbildung 23).

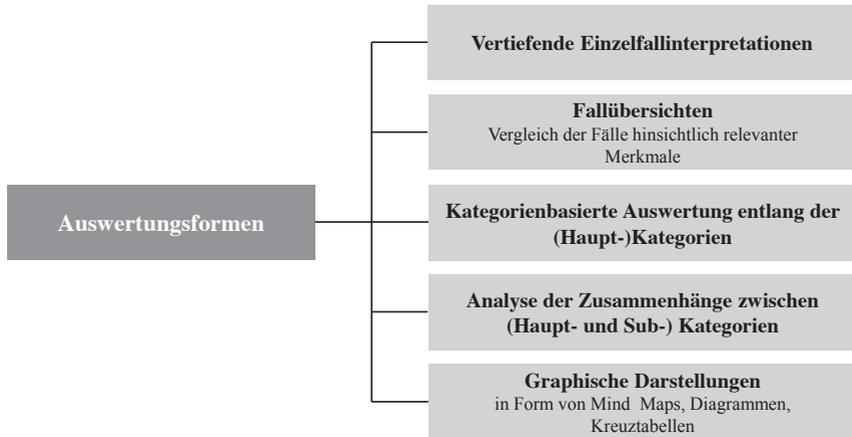


Abbildung 23: Auswertungsformen
(eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz, 2012, S. 94)

In der vorliegenden Interviewstudie sind im Rahmen des Analyseprozesses der Daten die forschungsleitenden Fragen massgebend. Im Zentrum stehen die Fragen, welche Merkmale verantwortungsvolle Führung aus der Sicht der Befragten umfasst, welche Assoziationen und Bedeutungszuschreibungen damit verbunden sind und inwiefern diese Aspekte mit dem theoretisch erarbeiteten Verständnis harmonieren oder ob sich mehr oder weniger unerwartet neue oder andere Aspekte in den Vordergrund rücken, die eine Ausdifferenzierung und Modifizierung des theoretischen Bezugsrahmens ermöglichen. Im Zuge dessen werden primär kategorienbasierte Auswertungen entlang der durch den iterativen Codier-Prozess entstandenen thematischen Kategorien sowie die Analyse der Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Kategorien verantwortungsvoller Führung vorgenommen, deren Ergebnisse – wenn möglich – auch graphisch darstellt werden. Um einen ersten Eindruck über die Relevanz der verschiedenen Merkmale verantwortungsvoller Führung zu bekommen, können die *Häufigkeiten der Themen* unterstützend herangezogen werden. Diese geben an, wie oft ein Sinnabschnitt bzw. Zitat der jeweiligen Kategorie oder Subkategorie zugeordnet werden konnte. Zudem zeigt ein Blick auf die *Nennung der (Sub-)Kategorien pro Interview*, ob die Mehrzahl der Forschungsteilnehmenden das Thema als wesentlich für verantwortungsvolles Handeln ansieht. Auch wenn aufgrund des primären Erkenntnisinteresses keine vertiefenden Einzelfallinterpretationen vorgenommen werden, fließen personenbezogene Aspekte in die Datenanalyse und -interpretation mit ein. So ist es durchaus von Interesse, ob – im Sinne einer vergleichenden Analyse von Fällen – die

Themen für alle oder nur für wenige der Befragten relevant sind oder sich innerhalb eines Falles besonders interessante Aspekte wie z.B. Widersprüchlichkeiten auf tun.

Die qualitative Datenanalyse und -auswertung erfolgt computerunterstützt mithilfe der Software (QDAS) Atlas.ti. Auch wenn es hinsichtlich der Nutzung und des Nutzens von QDAS in der qualitativen Forschung durchaus kontroverse Debatten gibt, wird der Mehrwert des Einsatzes der Software vor allem in der zentralen Organisation und dem damit verbundenen schnellen und übersichtlichen Zugriff auf grosse Datenmengen gesehen. Zudem wird durch die Computerunterstützung die Möglichkeit eröffnet, stets den Rückgriff von gebildeten Kategorien auf den Primärtext zu gewährleisten sowie den Analyseprozess und innerhalb dieses Prozesses entstandene Substrate (z.B. Zusammenfassungen, Code-Definitionen, Protokolle zum methodischen Vorgehen, Theorie-Memos, Reformulierungen, Lesarten oder Kommentare) in einer Arbeitsumgebung miteinander verknüpfen zu können und auf diese Weise die Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Reproduzierbarkeit des analytischen und interpretativen Prozesses zu erhöhen (Schmieder, 2014, S. 593). Der Gefahr, dass das Codieren in QDA-Software zu einer gewissen Distanz zu den Daten führe oder die Tendenz erhöhe, Textstellen aufgrund der technischen Einfachheit ohne viel Überlegung in 'inhaltliche Schubladen zu stecken' (Schmieder, 2014, S. 586), wird durch eine kontinuierliche Reflexion und Bewusstmachung des Vorgehens zu entgegen versucht. Die Aspekte der Nachvollziehbarkeit, Transparenz und Reproduzierbarkeit können als wesentliche Güte- bzw. Qualitätskriterien qualitativer Forschung gelten. Auf weitere solcher Qualitätskriterien und deren Berücksichtigung in der Interviewstudie soll im Folgenden eingegangen werden.

2.1.1.2. Zu den Qualitätskriterien qualitativer Forschung

Es soll darauf verzichtet werden, die bekannte und fortwährende Kritik gegenüber qualitativer Forschung aus Sicht des empirisch-quantitativen Paradigmas sowie die vielschichtigen Diskussionen über geeignete Standards in der qualitativen Forschungspraxis an dieser Stelle erneut auszubreiten. Vielmehr scheinen die Versuche qualitativer Forschung, einen Weg zwischen strikter Verweigerung und blosser Transferierbarkeit klassischer Gütekriterien zu finden, plausibel und sinnvoll (Kuckartz, 2012, S. 166). Da qualitative Forschung von seinem Wesen her immer subjektiv und selektiv ist, herrscht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, dass es einer Reformulierung von Standards und Kriterien bedarf, anstatt weiterhin 'Äpfel mit Birnen' zu vergleichen.

- **Objektivität** – ein klassisches Gütekriterium in der quantitativen Forschung – ist in der qualitativen Forschung eigentlich nie zu finden. Dennoch kann man sich durch eine *transparente Dokumentation* und Explikation des Forschungs- und Interpretationsprozesses sowie durch *Intersubjektivität*, d.h. dem gemeinsamen Nachvollzug des Erkenntnisprozesses durch mehrere Personen dem, was Objektivität meint, schrittweise nähern. In diesem Zusammenhang spielt auch eine kontinuierliche, *kritische Selbstreflexion* des Forschenden eine bedeutende Rolle. Es ist stets zu hinterfragen, ob nicht die eigenen Relevanzsysteme, das eigene Vorwissen oder die theoretischen Vorannahmen den Daten 'übergestülpt' werden und die Interpretation zu stark lenken.
- Ein weiterer Standard der quantitativen Forschung ist die **interne Validität**, welche die Forderung darstellt, durch die Kontrolle möglicher Störfaktoren tatsächlich das zu erheben, was es zu erheben gilt (Kruse, 2014, S. 54ff.). Übertragen auf die qualitative Forschung bzw. Verfahren qualitativer Inhaltsanalysen bezieht sich dies auf die "Richtigkeit der Bedeutungsrekonstruktion des Materials" (Mayring, 2010, S. 167), d.h. ob Textstellen, die mit ein und demselben Code versehen werden, auch den gleichen semantischen Gehalt aufweisen. Mayring (2010, S. 119) spricht dabei von dem Kriterium der '*Semantischen Gültigkeit*', Kruse (2014, S. 56) führt in diesem Zusammenhang die so genannte '*Konsistenzregel*' ein und bringt sie mit dem Anspruch der methodischen Reproduzierbarkeit in Verbindung, die dem klassischen Gütekriterium der **Reliabilität** nahe kommt (Kruse, 2014, S.56). Verfahrenstechnisch wird dies in der vorliegenden Studie durch eine über den gesamten Codierprozess anhaltende und wiederholte Überprüfung der einer Kategorie zugeordneten Textstellen in Bezug auf ihren übereinstimmenden Bedeutungskern sowie die Definition von Kategoriendefinitionen versucht zu gewährleisten. Auf die Bestimmung der '*Intercoder-Reliabilität*' (Mayring, 2010, S. 120) bzw. die '*Interpretations-Intersubjektivität*' (Kruse, 2014, S. 57) – die Übereinstimmung mehrerer Kodierer bei der Zuordnung von Textsegmenten zu Kategorien – musste aus forschungsökonomischen Gründen verzichtet werden. Die Ergebnisse wurden jedoch im Zuge einer kommunikativen Validierung den Programmverantwortlichen, den Dozierenden sowie einigen der befragten Teilnehmenden rückgespiegelt.
- Neben der internen Validität ist in der quantitativen Forschung weiterhin die **externe Validität** massgebend, welche sich auf die Generalisierbarkeit, die Verallgemeinerung der Ergebnisse bezieht. Kruse (2014, S. 57) spricht in Anlehnung an Helfferich (2009, S. 171ff.) im Kontext qualitativer Forschung nicht von angestrebter Repräsentativität, sondern von '*Repräsentation*' – der Zielsetzung, einen Falltypus möglichst authentisch und differenziert zu repräsentieren, wobei gleichwohl – beeinflusst durch das *qualitative Sampling*, also die Stichprobenauswahl – eine gewisse Übertragbarkeit der Ergebnisse angestrebt wird. In Bezug auf die vorliegende Interviewstudie wird von der Möglichkeit der Verallgemeinerung der Er-

gebnisse ausgegangen, da die Stichprobe zum einen eine angemessene Heterogenität in Bezug auf das Untersuchungsfeld, den EMBA HSG, aufweist, und zum anderen die Erforschung des Phänomens verantwortungsvollen Handelns von erfahrenen Führungskräften gleichermaßen Ergebnisse erwarten lässt, die nicht nur für Gestaltungsfragen im Rahmen eines solchen Weiterbildungsprogramms, sondern auch für andere Kontexte relevant sein können. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die erläuterten Qualitätskriterien qualitativer Forschung, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Quantitative Forschung		Qualitative Forschung
Objektivität		<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz, Nachvollziehbarkeit, Dokumentation • Kritische Selbstreflexion • Intersubjektivität
Validität	Interne	<ul style="list-style-type: none"> • Konsistenzregel bzw. semantische Gültigkeit • Intercoder-Reliabilität und Interpretations-Intersubjektivität • Kommunikative Validierung
	Externe	<ul style="list-style-type: none"> • Repräsentation • Qualitatives Sample
Reliabilität		<ul style="list-style-type: none"> • Konsistenzregel

Abbildung 24: Qualitätskriterien quantitativer und qualitativer Forschung
(eigene Darstellung in Anlehnung an Kruse, 2014, S. 58)

2.1.2. Verantwortungsvolle Führung als komplexes Phänomen – Herausforderungen aus Sicht der Zielgruppe: Analyse und Interpretation

Der theoretische Bezugsrahmen differenziert zwischen verantwortungsvoller Führung als relationales Phänomen mit den damit verbundenen Kategorien der Stakeholder-, System- und Nachhaltigkeitsorientierung sowie verantwortungsvoller Führung als wertebasiertes Phänomen, wobei die Kategorie Werteorientierung die Merkmale Integrität, wertorientiertes Entscheiden und Handeln sowie die Fähigkeit zur Selbstklärung umfasst. Das resultierende Kategoriensystem im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung des Datenmaterials zeigt auf, dass die vier Hauptkategorien verantwortungsvoller Führung – Werteorientierung, Stakeholder-Orientierung, Nachhaltigkeitsorientierung sowie Systemorientierung – grundsätzlich bestätigt werden können. Dennoch ergeben sich neben Aspekten, welche sich mit den theoretischen Vorannahmen decken, neue

Einsichten, andere Konnotationen sowie interessante Zusammenhänge aus der Perspektive der befragten Zielgruppe, die das theoretisch basierte Verständnis in seiner Abstraktheit 'mit Leben füllen' und detaillierteren Aufschluss über die Praxisanforderungen dieser erfahrenen Führungskräfte zulassen. Während die Kategorien Stakeholder-Orientierung, Systemorientierung und Nachhaltigkeitsorientierung in den wesentlichen Grundzügen mit ihrem theoretischen Vorverständnis übereinstimmen und über die kategorienbasierten Auswertungen sowie Häufigkeits- und Zusammenhangsanalysen (siehe Abbildung 26 sowie Anhang 1 und 2) neue Einsichten gewähren, spannt insbesondere die Kategorie Werteorientierung ein ganzes Netz an weiteren Aspekten auf, die mit dem Anspruch, verantwortungsvoll und gemäss eigener Prinzipien im beruflichen Alltag agieren zu wollen, einhergehen und die als Folgen oder Konsequenzen dieses Anspruchs interpretiert werden können. Im Sinne von 'Wenn-Dann-Relationen' schildern die Befragten, welche Anforderungen, Überlegungen, positive Konsequenzen oder organisational bedingte sowie individuelle Barrieren oder Hürden mit verantwortungsvoller Führung (zwangsläufig) verbunden sind. Auch hier wird der theoretische Bezugsrahmen durch zielgruppenspezifische Aspekte konkretisiert und ergänzt. Letztlich zeigt die Analyse des Datenmaterials, dass insbesondere die Kategorie Werteorientierung, ebenso jedoch auch die anderen Hauptkonstituenten verantwortungsvoller Führung (Stakeholder-Orientierung, Systemorientierung, Nachhaltigkeitsorientierung), in den seltensten Fällen isoliert, sondern immer in einem Gesamtzusammenhang, der die berufliche Realität angemessener und umfassender darzustellen scheint, betrachtet werden müssen. Die induktiv aus dem Material entstandenen Themen und Subthemen sowie die Analyse der Zusammenhänge zwischen diesen (siehe Anhang 1) führen zu einer etwas modifizierten und vor allem ausdifferenzierteren Struktur, welche das komplexe Zusammenspiel der Merkmale verantwortungsvoller Führung aus der Sicht der befragten Zielgruppe widerspiegelt (siehe Abbildung 25). Ein Codebuch mit Kategorien-Definitionen sowie Ankerbeispielen findet sich in Anhang 3.

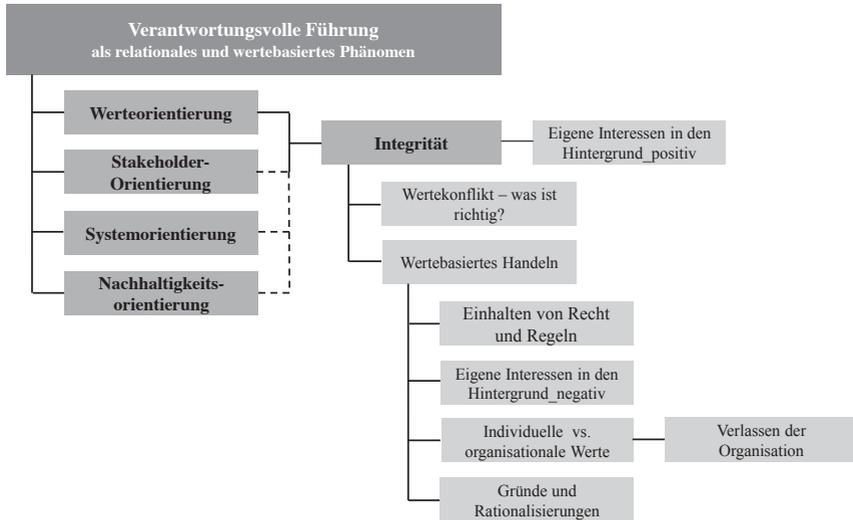


Abbildung 25: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Zusammenhänge (eigene Darstellung)

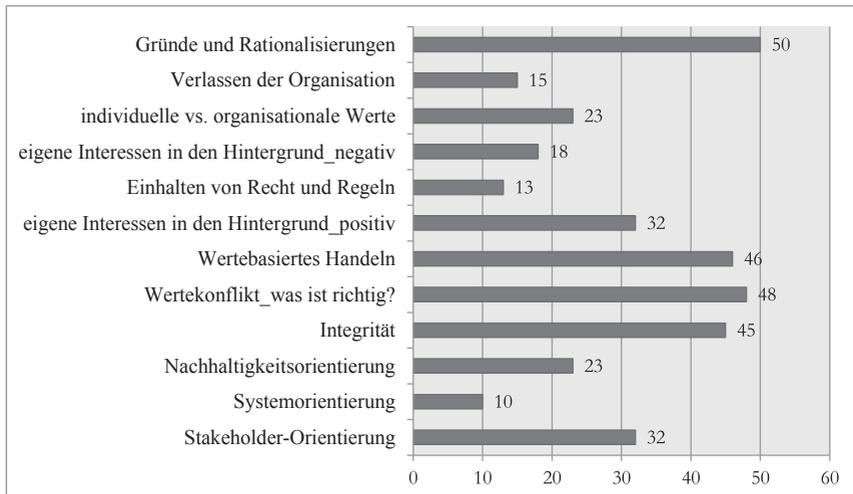


Abbildung 26: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Häufigkeiten (eigene Darstellung)

Eine Analyse der Häufigkeiten der Hauptkategorien über alle Interviews hinweg (siehe Abbildung 26) sowie in Bezug auf die Verteilung der Themen über die Befragten (siehe Anhang 2) hinweg ergibt erste interessante Aufschlüsse: Während die Befragten den Anspruch, die Interessen von verschiedenen Interaktionspartnern zu berücksichtigen und beim Treffen von Entscheidungen die Folgen für die jeweiligen Personen abzuwägen mehrheitlich im Zusammenhang mit verantwortungsvollem Handeln thematisieren (**Stakeholder-Orientierung**, "*Für mich ist ein bisschen, der integrierende Faktor ist für mich der, dass in der Regel kein Shareholder langfristig glücklich wird, wenn man die massgeblichen Stakeholder vernachlässigt.*", 6:45, 41:41)⁴, wird die Notwendigkeit, neben ökonomischen auch soziale, gesellschaftliche und ökologische Aspekte zu berücksichtigen sowie langfristig zu planen (**Nachhaltigkeitsorientierung**), fast ausschliesslich von den befragten Programm-Managern und Dozierenden genannt.

"Es gibt ja immer das gute Beispiel, wenn jemand in einem Chemie-Konzern Verantwortung trägt, sponsert auf der einen Seite vielleicht eine Kulturveranstaltung, ist aber auf der anderen Seite verantwortlich für einen Geschäftsbereich, der für Umweltverschmutzung steht. Da ist halt glaub ich einfach wichtig, dass die Manager das auch immer integriert im Kopf haben und sehen, dass wirklich alle unternehmerischen Handlungen eine Vielzahl von Effekten haben." (5:22, 22:22)

Aus der Sicht der befragten Führungskräfte wird hauptsächlich auf vorausschauendes unternehmerisches Handeln fokussiert, während die Relevanz ökologischer Gesichtspunkte nicht zur Sprache kommt.

Ein ähnliches – noch extremeres – Bild ergibt sich in Bezug auf das Verständnis, eine Organisation als Teil eines komplexen Systems zu betrachten, das durch Interdependenzen verschiedenster Anspruchsgruppen beeinflusst wird (**Systemorientierung**).

"Also die letzten Jahre haben wir ja zunehmend die Wahrnehmung bekommen, dass das Wirtschaftssystem sich vom Rest des Gesellschaftssystems völlig entkoppelt. Es funktioniert nach eigenen naturwissenschaftlichen Gesetzen." (6:41, 37:37)

⁴ Bei Verweisen auf empirisches Material (Dokumente, Interviewtranskripte, Beobachtungsbögen, Videosequenzen) werden die Zitat-ID sowie die Stelle im jeweiligen Dokument angegeben. Das obige Zitat kann z.B. über die Zitat-ID '6:45', die im Interviewtranskript im Absatz '41' zu finden ist, identifiziert werden. Wäre beispielsweise '41:43' als Herkunftsstelle angegeben, würde sich das Zitat über mehrere Absätze erstrecken. Bei dem Verweis auf Videos erfolgt anstelle der Angabe des Absatzes im Dokument eine Angabe, in welchem Zeitabschnitt die Sequenz kodiert wurde.

"Wir müssen uns mal davon verabschieden, dass Dinge nur in der Wirtschaft gelten. Das ist ja nur ein gesellschaftliches Subsystem wie viele andere auch." (6:28, 28:28)

Die Einnahme einer systemischen Perspektive wird in den Gesprächen kaum deutlich und scheint demnach in der Lebenswelt der befragten Führungskräfte zumindest im Zusammenhang mit verantwortlichem Handeln nicht explizit verankert zu sein.

Ein gegensätzliches Bild zeigt sich in Bezug auf die Kategorie 'Werteorientierung'. Wie bereits angesprochen sind das Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung zahlreiche Interdependenzen, welche den Anspruch, im beruflichen Alltag gemäss eigener Prinzipien zu agieren, als eine der grössten Herausforderungen im Zuge verantwortungsvollen Handelns kennzeichnen.

Werteorientierung ist im Verständnis der befragten Personen mit Integrität gleichzusetzen – ein Thema, das mitunter am häufigsten mit verantwortungsvollem Handeln in Verbindung gebracht wird. Die möglichst fortwährende Übereinstimmung zwischen individuellen Grundsätzen und Werten sowie der tatsächlichen Lebenspraxis, dem eigenen Handeln, macht eine verantwortungsvolle Führungskraft aus und ist gleichsam Voraussetzung dafür, überhaupt verantwortungsvoll handeln zu können.

"Also ich würde fast sagen, dass verantwortungsvolles Handeln ausgeht von einer gewissen persönlichen Integrität, die ich übrigens für extrem wichtig halte." (6:71, 66:66)

Wesentlich für Integrität scheint eine gewisse Kontinuität des Handelns vor dem Hintergrund des eigenen Wertehorizonts zu sein, die einhergeht mit Authentizität, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Vertrauen.

"Also es muss dementsprechend eine Form von Führung geben – das wäre jetzt so mein Verständnis – wo ich Führung auch ganz stark vertrauensbasiert wahrnehmen kann und damit also Führung auch viel mit Verbindlichkeit und Verlässlichkeit zu tun hat." (10:8, 146:146)

"Einer, der berechenbar ist, also transparent und berechenbar, ich denke, das ist eine wichtige Komponente. Dass Mitarbeiter wissen, was auf sie zukommt. Also diese Verlässlichkeit in der Reaktion." (8:27, 82:82)

"Und mein Grundsatz ist immer, möglichst berechenbar, konstant und glaubwürdig zu handeln. Nicht wie das Fähnlein im Wind, je nach der Situation, sondern mein Grundsatz ist es schon, irgendwo dass ... Der unternehmerische Erfolg ist zwar das, was alles verbindet, aber es gibt noch ganz gewichtige Punkte daneben, nämlich: Wie gehen wir miteinander um,

was erwarten wir von unseren Mitarbeitern, was erwarten wir vielleicht auch nicht? Und da möglichst einen klaren Grundsatz zu haben, der nicht reine, harte, unternehmerische Interessen ausschliesslich in den Vordergrund stellt. Das ist die Basis. (17:35, 72:72)

Letztere Aussage des Befragten spannt einen interessanten Gegensatz zwischen Integrität und Unternehmenserfolg auf. Integrität wird auch hier als berechenbares, konstantes, glaubwürdiges Handeln beschrieben, das insbesondere für die Qualität zwischenmenschlicher Interaktionen wichtig ist, während die blosser bzw. einseitige Verfolgung harter Unternehmensinteressen die Wahrung von Integrität oftmals zu bedrohen scheint.

Die Gestaltung zwischenmenschlicher Interaktionen mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen ist ein bedeutender Aspekt des Merkmals 'Stakeholder-Orientierung'. Bemerkenswert ist die Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Merkmal 'Integrität' und 'Stakeholder-Orientierung'. So wird der Anspruch integren Handelns vielfach auf den Umgang mit Mitarbeitenden bezogen (wie auch in den beiden letzten Zitaten: '(...) Dass Mitarbeiter wissen, was auf sie zukommt' 8:27, 82:82; '(...) Wie gehen wir miteinander um, was erwarten wir von unseren Mitarbeitern (...)'; 17:35, 72:72), während Integrität im Umgang mit anderen Anspruchsgruppen über Organisationsgrenzen hinaus lediglich eine befragte Person explizit zum Ausdruck bringt. Dieser Befund untermauert die offensichtlich nach wie vor verbreitete Innensicht auf Geschehnisse und Akteure innerhalb der Organisation anstatt der Einnahme einer ganzheitlicheren Perspektive, welche Führung über Organisationsgrenzen hinweg begreift (Freeman, 1984; Maak & Pless, 2006a, 2006b). Weiterhin könnte der Faktor der Kontinuität einen Einfluss haben: So ist ein Vorgesetzter in häufigem und regelmässigen Kontakt mit seinen Mitarbeitenden – vermutlich in kontinuierlicherem Austausch als mit anderen Stakeholdern (insbesondere über Unternehmensgrenzen hinweg). Aufgrund dessen steigt der Anspruch an die eigene Authentizität, das Verkörpern einer Persönlichkeit mit fortwährenden Grundsätzen – ein Abweichen davon würde wohl stärker ins Gewicht fallen und beispielsweise von den Mitarbeitenden zur Kenntnis genommen werden. Wird Integrität im Zusammenhang mit der Berücksichtigung von (anderen) Stakeholdern genannt (z.B. Kunden, Öffentlichkeit), dann ausschliesslich im Kontext vergangener Ereignisse im Rahmen der Wirtschaftskrise, von Bilanzskandalen oder der Diskussion über zu hohe Boni im Bankensektor. Die Verletzung der Integrität wird offensichtlich an Beispielen festgemacht, bei denen in der gesellschaftlichen Debatte der Vorwurf fehlender Werteorientierung der verantwortlichen Personen im Vordergrund stand.

"Ich meine, ich muss doch überlegen, was ... Also wie komme ich zu eigenen Moralvorstellungen? Dazu komme ich dadurch, dass ich sage: Ich möchte nicht, dass Kleinsparer übers Ohr gehauen werden, damit ich dieses Jahr meinen Millionenbonus bekomme. Da hätte ich ein schlechtes Gefühl. Wenn ich zu Lasten der armen sparenden Oma einen dritten Ferrari kaufe, dann habe ich ein schlechtes Gewissen." (6:69, 66:66)

Integrität ist als Treue sich selbst gegenüber gekennzeichnet worden. Diesen Anspruch einzuhalten, wird dann schwierig und herausfordernd, wenn moralische Konflikt- oder Dilemma-Situationen auftreten. Diese werfen verschiedene Handlungsalternativen auf, die sich konfliktär in einem subjektiv empfundenen Spannungsfeld zwischen 'richtig und falsch' oder 'gut und schlecht' gegenüberstehen und eine Entscheidung abverlangen, die möglichst die Ansprüche und Konsequenzen für beteiligte Anspruchsgruppen mit berücksichtigt und zugleich vor dem eigenen Wertehorizont vertretbar ist (**Wertekonflikt – was ist richtig?**).

"Das ist nämlich auch spannend, dass man ja selber, wenn man so situativ handelt und nicht genau weiss, in welche Richtung soll man eigentlich gehen, dass man auch unglaubwürdig wird. Also du musst ja dann auch sagen, ich versuche, stringent eine einzige Richtung zu machen." (17:35, 72:72)

"Ist es dann richtig oder falsch? Ja, eben vor dem Wertehorizont. Also aus verschiedenen Perspektiven gibt es unterschiedliches Richtig und Falsch. Also für mich als Individuum wäre es richtig, die Vergütung hochzusetzen. Für die Organisation wäre es richtig, marktgerechte Vergütung zu bezahlen. Also da gibt es dann verschiedene Richtig. Richtig und falsch. Also das ist nicht naturwissenschaftlich. Das ist ja relativ subjektiv. Ja, es sind verschiedene Standpunkte." (6:89, 77:79)

"Was heisst zum Beispiel gerecht bei der Parkplatzvergabe? Der, der als erster kommt? Der am schlechtesten zu Fuss ist? Der, der das grösste Auto hat? Der, der das meiste bezahlt hat? Der, der vier Kinder hat? Was ist gerecht bei der Parkplatzvergabe? Und das ist eigentlich ständig unser Problem, dass die Realität ganz, ganz viele Schattierungen hat und wir müssen die dann unter diese Gesetze subsumieren. Wann war eine Fahrlässigkeit? Wann war eine grobe Fahrlässigkeit? Nichts anderes als im Strafrecht, ist genau dasselbe. Und das ist eben die Dilemma-Situation, der Sachverhalt ist in der Grauzone." (6:117, 111:111)

Letztere Aussage verweist auf die Orientierung an Gesetzen oder geltenden Regeln, die auf der einen Seite das Dilemma nicht per se lösbar machen, da sie ebenso Inter-

pretationsspielraum zulassen ('(...)und wir müssen die (Schattierungen der Realität) dann unter diese Gesetze subsumieren' 6:117, 111:111), auf der anderen Seite jedoch als massgebende Referenz herangezogen werden, die Orientierung gibt und die Grenze zu illegalem oder grenzüberschreitendem Handeln deutlich macht (**Einhalten von Recht und Regeln**).

"Der muss wissen, was sagen die Regeln, wie werden die gerade interpretiert? Wo fängt die Grenze an? Was geht noch? Was geht nicht? Also er muss wissen: Bin ich jetzt schon im illegalen Bereich oder ist das State of the Art?" (6:134, 129:129)

"Ich brauch bei vielen Sachen nicht lange drüber zu diskutieren, aber das liegt daran, weil die Themen bei uns schon sehr präsent sind. Und alles, was mit Wettbewerb zu tun hat bei uns, ist klar definiert, wie weit wir gehen können, was wir machen können, soweit man das definieren kann." (8:45, 156:156)

Die Analyse der Häufigkeiten zu diesem Thema zeigt, dass die Orientierung an Gesetzen oder Regeln vergleichsweise wenig im Zusammenhang mit werteorientiertem Entscheiden und Handeln genannt wird. Die kategorienbasierte Auswertung bringt zudem hervor, dass die Einhaltung von Gesetzen, Standards und Regeln zum einen in bestimmten fachlichen Kontexten, wie beispielsweise im Bereich der finanziellen Rechnungslegung, eine zentralere und hervorgehobenere Rolle als in anderen Bereichen spielt und im Umgang mit Wertekonflikten aufgrund des sich dennoch eröffnenden Kontinuums an Entscheidungsmöglichkeiten als besondere Herausforderung empfunden wird ('Der muss wissen, was sagen die Regeln, wie werden die gerade interpretiert?', 6:134, 129:129). Im Gegensatz dazu ist erkennbar, dass die Referenz auf geltende Regeln eine gewisse Sicherheit in der Entscheidungsfindung zu vermitteln scheint – dies insbesondere dann, wenn das Bewusstwerden über eigene Prinzipien sowie das Lösen solch moralischer Konflikte als überfordernd wahrgenommen wird.

Insgesamt wird die Konfrontation mit moralischen Dilemmata als ein alltägliches und disziplinübergreifendes Phänomen beschrieben, dessen kompetenter Umgang nicht durch den blossen Rückgriff auf fachliches Wissen möglich ist.

"Ich denke, solche Situationen wird jeder kennen, auch wenn die nicht eins zu eins genau so aussehen, aber Dinge, die sich nicht mehr rein fachlich entscheiden lassen, sondern wo ein Gemengenlage aus verschiedenen Interessen unterwegs ist, und vielleicht auch grad, wenn man in neue Themen rein kommt oder neue Positionen, wo man selber erst mal seinen Weg finden muss und gucken muss, was kann man mittragen, was möchte man ei-

gentlich erreichen und auf welchen Zug möchte man eigentlich gar nicht aufspringen? Und bleibt dem lieber fern? Würd mich wundern, wenn nicht die allermeisten schon Kontakt zu solchen Situationen gehabt haben." (18:54, 156:157)

- *"Also sagen Sie schon, dass ist auch was, was einem alltäglich immer wieder begegnet."*

- *"Absolut. Also häufiger als die Fragestellung, was jetzt genau eine IFRS-Bilanzierungsrichtlinie ist." (18:57, 159:161)*

Im Gegensatz zu einer integren Person steht eine korrumpierbare Person, die ihr Handeln in Wertekonflikten nicht nach ihren eigenen Grundsätzen, Werten und Grenzen ausrichtet, sondern davon abweicht, was dazu führen kann, den 'Graubereich' zu verlassen und – wie bereits angesprochen – eine Grenzüberschreitung hin zu offensichtlich falschem, illegalem Verhalten zu begehen.

"Nein, also ich bin ja schon grosszügig und ich will meinem Kunden was Gutes tun und und, aber jetzt ist die Grenze überschritten. Jetzt ist fertig. Und das gehört für mich auch dazu, dass die Leute einfach sagen, dann eben nicht. Und ich habe auch einen CFO erlebt, der hat zu seinem Gesellschafter gesagt: Krumme Dinger mache ich nicht, dafür geht es mir zu gut. Und dann war das auch fertig. Und da gehört dann für mich auch dazu, diese Integrität, dass ich sage, nein." (6:138, 130:130)

Besonders häufig wird die Herausforderung, standhaft zu sein und Grenzen klar zu ziehen, im Zusammenhang mit dem 'Erklimmen der Karriereleiter' betont. Je höher die hierarchische Position ist, umso wichtiger ist es '(...)Farbe zu bekennen' (17:94, 219:219).

"Und grad, wenn es ein bisschen – sag ich mal – die Leiter hochgeht, dann wird es immer wichtiger, sich in solchen Situationen irgendwo auch den eigenen Grundsätzen nach zu verhalten, sonst kommt man irgendwann in arge Zielkonflikte und wirkt auch nach aussen nicht mehr wirklich authentisch." (18:85, 257:257)

"Spätestens, wie gesagt, die ein oder andere strebt ja ein C-Level an, und dann ist einfach vorbei – dann ist Schluss mit Lustig. Dann ist man tatsächlich, die Juristen würden sagen, da ist man dann einfach im Gefängnis als Geschäftsführer, da muss man einfach Farbe bekennen. Da kann ich nicht einfach sagen, das ist jetzt weit weg, da macht jetzt irgendeiner irgendetwas – am Ende des Tages fällt es zurück, das geht dann eben nicht an einem vorbei, sondern dann ist man da, wo man sich ganz klar committen muss – dazu sag ich Ja, dazu sag ich Nein und Nein heisst dann eben, das muss

man auch kommunizieren, da muss man auch damit umgehen können. Da muss man auch Kritik aushalten können, da muss man Fragen beantworten können, da muss man sagen können, hier stehe ich und jetzt könnt ihr entscheiden, entweder seid ihr dabei oder ihr seid raus. Anders geht es nicht."
(17:94, 219:219)

Die Assoziation des 'Farbe Bekennens', des klaren Rückbezugs auf eigene Grundsätze, mit dem Bild des Gefängnisses ist eindrücklich. Es veranschaulicht das Gefühl des Gefangenseins, 'die Zerrissenheit' (46:30, 40:40) in einer solchen Dilemma-Situation, der man nicht einfach entweichen kann – wie man es vielleicht in einer niedrigeren hierarchischen Position mit weniger Verantwortung (aus der Rolle heraus) hätte tun können. Die Führungskraft ist gefordert, einen klaren Weg einzuschlagen und dementsprechend auch zu agieren. Die Gefängnis-Metapher umfasst demnach einen weiteren Aspekt, der mit integrem Handeln einhergeht und vielfach in direktem Zusammenhang mit den Kategorien 'Integrität' und 'Wertekonflikt' von den Befragten genannt wird. Es ist die Herausforderung, in solch schwierigen Situationen tatsächlich zu handeln, verbunden mit der Fähigkeit, konkrete Handlungsstrategien abzuleiten und umzusetzen ('Da muss man damit umgehen können'; 17:94, 219:219), sich mit Beteiligten auszutauschen, den eigenen Standpunkt schlüssig und überzeugend zu argumentieren oder sonstige Möglichkeiten zu finden, gemäss eigener Grundsätze zu agieren ('Da muss man Kritik aushalten können, da muss man Fragen beantworten können (...)'; 17:94, 219:219) (**wertebasiertes Handeln**).

Wertebasiertes Handeln weist die meisten und grössten Zusammenhänge mit anderen Themen auf. Die erlebte Schwierigkeit im verantwortungsvollen Umgang mit Dilemma-Situationen ist auf der einen Seite in der Beschaffenheit dieser Situationen an sich begründet, nämlich dem Konkurrenzverhältnis von verschiedenen Werten, Zielen oder Interessen, und dem daraus resultierenden unbehaglichen Zustand, eine passende Lösung zu finden (**Wertekonflikt – was ist richtig?**), welche der eigenen Integrität standhält (**Integrität**). Zum anderen spielen situative Faktoren eine bedeutende Rolle. So können erlebte oder erwartete negative Konsequenzen (**eigene Interessen in den Hintergrund negativ**) sowie eine Vielzahl anderer Gründe (**Gründe und Rationalisierungen**) dazu beitragen, inwiefern wertebasiertes Handeln mehr oder weniger als herausfordernd empfunden wird.

"Wo sind denn wirklich Grenzfälle, wo sind kritische Situationen? (...) es gibt verschiedene Länder auf dieser Welt, da gibt es Verhaltensweisen, wie man eben handelt, da würden wir ethisch-moralisch von vornherein sagen 'No Go', das geht gar nicht. So jetzt aber bring bitte mal einen Sales-

Verantwortlichen in ein Land wie China, der soll dort was aufbauen, der soll dort was vorantreiben, und der muss aber dort mit der Kultur übereinstimmen. Und jetzt kommt das Problem. Jetzt kommt das Dilemma. Wie verhält er sich jetzt, der kriegt auf der einen Seite den Druck aus Europa, dass er alles richtig macht, gleichzeitig bekommt er den Druck aus dem Markt und dass er sich dort assimilieren soll. Und jetzt muss er stark bleiben und jetzt tauchen seine Werte auf. Er wird mehr und mehr auf die falsche, auf der schwarzen Seite der Macht landen, (...) wenn er sagt, ich muss mit allen Mitteln erfolgreich sein. (17:80,198:198)

Der Satz 'Er wird mehr und mehr auf die falsche, auf der schwarzen Seite der Macht landen, (...) wenn er sagt, ich muss mit allen Mitteln erfolgreich sein'. (17:80,198:198) weist darauf hin, dass Werteorientierung und individueller Erfolg miteinander kollidieren können. Hält dieser Sales-Manager dem Druck von verschiedenen Seiten stand und nimmt in Kauf, weniger erfolgreich zu sein, da er sich bestimmten kulturellen Gepflogenheiten in China nicht anpassen möchte, scheint dies zwangsläufig mit negativen Konsequenzen für die eigene Person einherzugehen (**eigene Interessen in den Hintergrund_negativ**).

Anders als im obigen Beispiel, in welchem der Druck seitens der Organisation darin besteht, 'alles richtig zu machen' und sich gemäss der Corporate Values zu verhalten, kann die Dilemma-Situation auch durch die Kollision organisationaler und individueller Prinzipien entstehen (**individuelle versus organisationale Werte**), die – je nachdem wie man sich entscheidet – ebenso negative Konsequenzen zur Folge haben kann. So erzählt eine Person eindrücklich von der grossen Ehre und Errungenschaft, endlich in die Führungsriege, den 'closed club', aufgenommen zu werden. Hat man den Mut, diesen persönlichen Erfolg zu gefährden, auch wenn man plötzlich Dinge erfährt, die man eigentlich nie hören wollte und feststellt, dass "meine Werte total auseinanderklaffen mit dem was meine Führung plötzlich von mir erwartet." (17:89, 211:211)?

"Wenn ich im Lauf der Zeit die Unternehmung immer besser kennenlerne, gerade bei Leuten, die dann auch Karriere machen in der Unternehmung, die werden dann in andere Kreise hineingelassen, das was noch gestern 'closed club' war, plötzlich bin ich ein Teil davon, plötzlich werde ich von den anderen Kollegen aufgenommen, was erst mal eine Riesenehre ist, dann vertrauen dir mir Sachen an und plötzlich stelle ich fest 'Um Gottes Willen – das wollte ich ja gar nie hören. Wie gehe ich denn jetzt damit um? Was mach ich jetzt damit?'" (17:104, 213:213)

Von der Gefahr, *'eigentlich am Ende unglücklich zu sein, während alle anderen glücklich sind'* (45:381, 959:959), spricht ein anderer Befragter im Zusammenhang mit einem erlebten und für ihn immer wiederkehrenden Dilemma, das er – ebenso wie viele seiner Kollegen und Kolleginnen – in der Art löst, dass er versucht, eigenen Wertvorstellungen treu zu bleiben und dafür Einschränkungen für sich selber in Kauf zu nehmen.

"Das tägliche Dilemma, in dem ich stecke in meiner Arbeit, ist das eine Thema: Ich habe einen Qualitätsanspruch an meine eigene Arbeit, aber ich habe ein Kostenbudget. So. Und die Kundenerwartungen sind eigentlich auf der qualitativ hochwertigen Seite typischerweise. Und mein Controlling Tool, rechts, wo immer bedient wird, sagt: Keine Stunde mehr aufwenden; ich muss ja Profit machen. Typisches Dilemma für mich, wo ich mich tagtäglich ... wo bei uns in der Unternehmung dazu geführt hat, dass die Leute ihre Überstunden nicht mehr aufschreiben, weil sie einfach glücklicher sind und sagen: Ich habe den Qualitätsanspruch, ich mache das jetzt einfach noch und schreibe es nicht auf. So. Deshalb der schöne Satz vorher: Da bin eben nur ich unglücklich und die anderen sind alle glücklich." (45:381, 959:959)

Aufgrund dessen, dass die Übernahme von Verantwortung oftmals Nachteile für die handelnde Person mit sich bringt, erfolgt vielfach eine negative Konnotation, wenn von einer Person gesprochen wird, die *"das Dagegen-Schild hochhält"* (6:57, 50:50). So beispielsweise in den Ausführungen einer Person über eine Situation, in der sie trotz Gegenwind seitens des Vorgesetzten Bedenken über den Projektverlauf geäußert hat, da sie das Vorgehen als 'grob fahrlässig' empfand. Im selben Atemzug beschreibt sich die Person als 'nicht einfachen Mensch' (45:389, 971:971).

"(...) Sobald ich direkt betroffen bin, respektive wenn ich grob fahrlässiges Handeln sehe, wo ich dann finde ... also ich muss dazu sagen: Ich bin wahrscheinlich auch kein einfacher Mensch. Und sehr oft habe ich mich schon mit meinem direkten Vorgesetzten angelegt, wo es um solche Themen ging." (45:389, 971:971)

Zudem fällt wiederholt die Assoziation mit dem Begriff des Märtyrers oder des 'Stänkers', wie beispielsweise in folgenden Aussagen:

"Die Frage ist dann auch einfach, wollen Sie dann in der Organisation als Märtyrer sterben? Weil wenn Sie dann immer derjenige sind, der das Dagegen-Schild hochhält, dann bringt es das natürlich auch nicht. Dann ist man besser aufgehoben, wenn man sagt: Das ist nicht meine Organisation." (6:57, 50:50)

"Ja es ist eine verantwortungsvolle Position, die ich da habe. Und eben auch manchmal ein bisschen gefährlich, dass man nicht in diese Stänker-Rolle hineinfällt, oder? Ich will ja die nicht in ihrem Daily Business behindern oder belästigen." (46:10, 90:92)

Eine Person berichtet weiterhin, dass das Einstehen für eigene Grundsätze und das offene Ansprechen von Missständen dazu geführt hat, sich 'strategisch schlechter zu positionieren' (45:385, 972:972).

"Das nächste Mal würde ich es wieder so tun, aber in dem Bewusstsein, dass ich mich eigentlich strategisch eher schlecht positioniere, aber weil es einfach meinem Wertesystem entspricht, nicht einfach wegzuschauen. Aber das ist dann eben anstrengend." (45:385, 972:972)

Langfristig sei das jedoch durchaus honoriert worden – zumindest von den Kollegen.

"Und zu neunzig Prozent wird das dann langfristig auch anerkannt von den Kollegen, weil die wissen(...), dass dann jemand da ist, der das dann auch kommunizieren kann, der sich dann auch eher extrovertieren kann wie andere." (45:390, 990:990)

Während die Befragten kaum von positiven Erlebnissen mit werteorientiertem Handeln berichten, führen zahlreich erzählte, entmutigende Erfahrungen in Dilemma-Situationen und die Konfrontation mit scheinbar unüberwindbarem Widerstand in der Organisation in vielen Fällen zu der Erkenntnis, dass individuelle Wertvorstellungen letztlich nicht mit organisationalen Praktiken übereinstimmen (**individuelle versus organisationale Werte**). Das Verlassen der Organisation wird von allen Befragten als einzige Möglichkeit gesehen, seine eigene Integrität zu wahren (**Verlassen der Organisation**).

"Sie können Ihre Meinung sagen und wenn man nicht danach handelt, müssen Sie gehen. Das ist relativ klar." (6:60, 44:46)

"(...) und vielleicht auch grad, wenn man in neue Themen rein kommt oder neue Positionen, wo man selber erst mal seinen Weg finden muss und gucken muss, was kann man mittragen, was möchte man eigentlich erreichen und auf welchen Zug möchte man eigentlich gar nicht aufspringen? Und bleibt dem lieber fern?" (18:56, 157:157)

"Ich komme je länger zu der Meinung, dass das eine Glaubensfrage ist. Eine Haltung. Das ist ja nicht was, was man sich herbeireden kann. Es geht ja am Schluss darum, auf irgendeine Weise, auch wenn das die Arschloch-Weise ist, authentisch zu sein. Und darum geht es doch. Jetzt kann man sa-

gen, vielleicht passt dann dieser Typ von der Führungspersönlichkeit nicht in diese Firma, weil die haben zu unterschiedliche Werte. Aber dann weiss er, wenn er weiss, ich bin jetzt dieser Typ, dann weiss er, ich such mir besser einen andern Job." (16:10, 59:59)

Letzteres Zitat beinhaltet eine interessante Aussage: *"Es geht ja am Schluss darum, auf irgendeine Weise, auch wenn das die Arschloch-Weise ist, authentisch zu sein."* (16:10, 59:59). Es stellt sich die Frage, ob die 'Arschloch-Weise', auch wenn sie konsequent und authentisch verfolgt wird und damit per se der Definition integren Handelns entsprechen würde, trotzdem als verantwortungsvoll zu bezeichnen ist. *"(...) die Mafia, die hat ja auch einen Wertekodex. Von daher – was ist positiv besetzt?"* (5:28, 26:26). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Analyse der Aspekte, welche die Befragten in einen Gegensatz zu verantwortungsvollem Handeln stellen. So zeigt sich, dass die Übernahme von Verantwortung von rein egoistischem, profitorientiertem und opportunistischem Handeln abgegrenzt wird (**eigene Interessen in den Hintergrund_positiv**). Wird versucht, die Ansprüche, Erwartungen, Werte an der Situation beteiligter Personen zu berücksichtigen (**Stakeholder-Orientierung**), resultiert das in einer Lösung, die nicht ausschliesslich eigenen Präferenzen gewidmet ist.

"Wenn ich in einer Organisation bin, die nur Gewinnmaximierung und Profit als oberstes Prinzip und Wert hat, dann würde ich meinen, dass das nicht verantwortungsvoll ist." (5:28, 26:26)

"(...) ok die haben halt andere Werte wie ich, aber es gibt ja sicher auch Menschen, die dann bösartig oder gemein oder opportunistisch gewisse Dinge vorschieben und dann einfach sagen, das ist eben mein Gerechtigkeitsinn oder sonst irgendwas, aber eigentlich geht es nur um ihren eigenen Nutzen." (5:72, 78:78)

"Also man sieht das relativ häufig, dass eigentlich das Management noch viel aggressiver finanziell vorgehen würde, um schnelle Gewinne zu erzielen oder gewisse Resultate zu erzielen und ich sagen muss: Moment, wie lange wollt ihr euer Unternehmen betreiben? Wenn natürlich das Management selber nur einen Zeithorizont von drei Jahren vor sich hat und dann sind sie reich und auf Aruba, dann wird es schwierig. Dann haben die gar kein Interesse daran, verantwortungsvoll und nachhaltig zu agieren." (6:24, 24:24)

Ein Handeln, das also nur dem eigenen Wohlergehen verpflichtet ist, ohne dabei Konsequenzen für andere (Stakeholder-Orientierung), Interdependenzen mit anderen (Systemorientierung) sowie langfristige ökonomische, soziale und ökologische Folgen (Nachhaltigkeitsorientierung) unternehmerischer Entscheidungen berücksichtigt, wäre

ein Handeln, dass nicht als verantwortungsvoll bezeichnet werden würde. Die Orientierung an den wesentlichen Konstituenten verantwortungsvoller Führung erlaubt eine erste Antwort auf die Frage, welche Werte eigentlich erstrebenswert bzw. positiv besetzt sind. So sollte respektiert werden, dass jeder Mensch Werte unterschiedlich priorisiert und solange sich diese vertretenen Werthaltungen und Grundsätze innerhalb des aufgespannten Merkmalsraums verantwortungsvollen Handelns bewegen, scheint eine Bewertung als 'gut oder schlecht' nicht sinnvoll. Die oben angesprochene 'Arschloch-Weise' wäre demnach nicht mit dem Verständnis einer verantwortungsvollen Führungskraft, die sich sowohl eigenen Werten als auch dem Wohlergehen anderer verpflichtet fühlt, sich als Teil eines komplexen Systems versteht sowie langfristige Konsequenzen unternehmerischer Entscheidungen abwägt, zu vereinbaren.

Eine verantwortungsvolle Führungskraft ist jedoch auch keine, die absolut selbstlos und idealistisch agiert und sich dadurch dem Vorwurf aussetzt, realitätsfern zu handeln. So weist ein Befragter darauf hin, dass die *'marktwirtschaftliche Logik schliesslich darauf aufbaue, dass jeder seine eigenen Interessen verfolge'* (6:90, 83, 83) und *'es auch keinen Sinn habe, die individuelle Gier ständig zu verteufeln'* (6:130, 83:83).

"Also wir haben uns ja mal ein Wirtschaftssystem gegeben, das darauf vertraut, dass für alle das Beste raus kommt, wenn jeder sein individuelles Wohl verfolgt. Und das heisst eigentlich schon, dass derjenige, der das Geld investiert und das Geld für eine Aktivität gibt, schlussendlich der ist, der die Musik macht. Sonst bekommt er sein Geld nicht mehr." (6:44, 41:41)

"Aber wenn man dieses Verteufeln von diesem Eigennutzen ... das ist echt schwierig. Wir müssen den erst mal akzeptieren, dann können wir anfangen, ihn zu steuern. Wir müssen ihn erst akzeptieren." (6:95, 87:87)

Letztlich geht es um die Herausforderung, in diesem bestehenden System dennoch verantwortungsvoll agieren zu können, indem man die eigene Wertorientierung und damit verbundene Handlungsalternativen mit den möglichen Konsequenzen (sowohl für einen selber als auch für an der Situation Beteiligte) abwägt. Nur so ist es möglich, nicht in eine altruistische, selbstlose und zu idealistische Haltung zu verfallen oder – im anderen Extrem – gänzlich opportunistisch und ich-bezogen zu handeln. So kann der Abwägungsprozess in die Erkenntnis münden, den oftmals *'einfacheren Weg'* (6:83, 70:70) trotz vieler Verführungen aufzugeben und sich von der Frage leiten zu lassen *'(...) Kann ich es mit meinem Gewissen verantworten'* (46:24, 215:215).

"Und dann ist die Frage: Was können wir langfristig eigentlich durchhalten? Das ist für mich immer ein ganz wichtiger Punkt. Was fliegt uns irgendwann mehr um die Ohren? In der Regel hat man dann schon eine Antwort. Das ist vielleicht kurzfristig die, die schmerzhafter ist. Das ist schon so, wenn man da eben nein sagen muss, aber die Lebenserfahrung sagt dann halt, wenn ich jetzt ja sage, weil es der einfachere Weg ist, dann holt es mich hinterher." (6:83, 70:70)

"Wobei ich jetzt niemandem empfehlen würde, zu sagen, er soll bei einer Blase mitarbeiten, wobei sorry, ich glaube, wenn da jemand die Chance hätte, in so einer richtigen Blase frühzeitig beteiligt zu sein, das ist schon schwer, dem auszureden, da mitzumachen. Er muss wissen, das hier ist ein heisser Kasten. Da macht es irgendwann bumm, aber wenn ich früh genug da bin und entsprechend partizipiere, dann kann sich das individuell furchtbar lohnen. Hinterher kann ich aber vielleicht vielen Leuten auf der Strasse nicht mehr begegnen." (6:127, 123:123)

Gleichermassen kann das Abwägen verschiedener Handlungsalternativen in dem Ergebnis resultieren, 'keinen Schritt zu machen' (17:82, 199:199) oder dass man 'einfach raus ist' (17:84, 199, 203).

"Da sind andere, deren Werte denen egal sind oder die ein wesentlich niedrigeres Niveau verteidigen, die überholen mich da. Einfach nur beim Durchgehen. Da sind die viel schneller - die kommen mit einem Koffer an, ich hab aber keinen dabei. Also ich will auch keinen dabei haben. Ja und bin dann einfach raus." (17:84, 199:203)

"(...) und dann sag ich 'nein, ist nicht, vergiss es, das Geschäft machen wir nicht'. Aber das muss man eben auch in diesem Unternehmen vertreten, beispielsweise auch gegenüber dem Verwaltungsrat, der muss dahinter stehen. Ist der Verwaltungsrat hellgrau, die Geschäftsleitung weiss, dann wird die Geschäftsleitung nicht lange bestehen können. Weil die wird entweder eingegraut nach dem Motto 'ihr müsst schon schauen, dass der Markt funktioniert' oder eben 'ich brauch nicht nach Afrika gehen, das macht keinen Sinn', weil mit meinen Werten, wenn ich die wirklich durchhalten will, mache ich da keinen Schritt." (17:82, 199:199)

Die mit verantwortungsvollem und werteorientiertem Handeln verbundenen Risiken, wie z.B. 'einfach raus zu sein' (17:84, 199, 203), führen oftmals zu dem Schluss, dass es sich dabei um ein 'hehres Ziel' (6:5, 8:8) handeln würde, das in der wirtschaftlichen Realität nicht umzusetzen sei – zumindest nicht vollumfänglich. So beschreiben die Befragten das Thema verantwortungsvolles Handeln vielfach – sogar mitunter am häufigsten – als etwas 'Softes, Abstraktes' (z.B. 17:31, 60:60), 'Idealistisches' (z.B.

5:73:82:82), als 'esoterischen Kram' (z.B. 5:78, 86:90) oder 'Gefühlsduselei' (z.B. 16:5, 33:33).

"Vor dem Hintergrund ist das ein sehr hehres Ziel, dem wir vermutlich ewig hinterherlaufen werden. Das ist so wie der Wunsch nach einer gerechten Welt oder nach der Abwesenheit von Hunger und Elend. Auch das ist ein ständiger Struggle, wo man immer wieder versuchen muss, ein höheres Niveau zu erreichen und dann halt ... man schafft es aber halt nie, den perfekten Zustand." (6:5, 8:8)

"Also ich merke schon, bei anderen geht der Laden runter, weil die finden dann diese Gefühlsduseleinen überhaupt nicht toll." (16:5, 33:33)

"(...) meine Werte, die du in einem ich sag mal Labor entwickeln kannst, die passen halt nicht in die Wirtschaft. Da ist halt dann wirklich, da müsstest jeder Praktiker sagen, vergiss es, du kannst eben nicht immer nur Gutes tun, du hast eben Konflikte, wo du links und rechts abbiegen musst." (17:79, 190:190)

Die **Realitätsferne**, die mit dem Thema verantwortungsvolles Handeln ganz offensichtlich einhergeht, ist einer der von den Befragten am häufigsten vorgebrachten Gründe ('*du kannst eben nicht immer nur Gutes tun*', 17:79, 190, 190), um das Abweichen von eigenen Werthaltungen zu rechtfertigen (**Gründe und Rationalisierungen**). Daneben bringt die Analyse des Datenmaterials eine Vielzahl weiterer Gründe und Rationalisierungen hervor, die eindrücklich aufzeigen, dass der verantwortungsvolle und werteorientierte Umgang mit alltäglich auftretenden beruflichen Dilemmasituationen häufig einer halbbliebigen und letztlich inkonsequenten Lösung weicht – und das oftmals trotz des Bewusstseins, welche Handlungsoption eigentlich die richtige wäre.

Ähnlich häufig wie der Vorwurf einer zu romantischen Vorstellung, im beruflichen Alltag immer gemäss eigener Prinzipien handeln zu können, wird die **Priorisierung von organisationalen Interessen** als Legitimationsgrund genannt – fragwürdige Praktiken werden akzeptiert, da es '*gut für das Geschäft ist*' (8:68, 207:207) oder von oberen Entscheidungsträgern in dieser Form verlangt wird.

"Also manchmal geht man schon Kompromisse ein. Die man dann irgendwann behebt, aber auch nicht so konsequent, wie man es vielleicht machen müsste. Also man sieht manchmal Leute, die nicht so akzeptabel sind. Die eigentlich gegen diesen code of conduct verstossen. Und wenn man denkt, das ist gut für das Geschäft, lässt man es eigentlich laufen. Auch eigentlich unakzeptabel." (8:68, 207:207)

Ein Befragter schildert beispielhaft mögliche Dilemma-Situationen eines internen oder externen Revisors, dessen Aufgabenprofil es erfordert, Bilanzen kritisch zu überprüfen, der jedoch aufgrund des Drucks seitens des Top-Managements oder auch des Kunden oftmals schwierige Bedingungen vorfindet, sich tatsächlich kritisch zu äußern.

"Wir haben auch viele Diskussionen über Unabhängigkeit, vor allem im Revisionsbereich, Sie müssen eine kritische Meinung äussern zum Abschluss. Sie werden aber gleichzeitig von diesem Unternehmen bezahlt, das heisst, kritisch dürfen Sie eigentlich nicht sein." (6:110, 97:97)

"Das sind schon sehr starke Interessen, also Eigentümer-Interessen, oder Top-Management-Interessen. Wir müssen diese und jene Zahlen darstellen. Die sind extrem stark. Also für die Leute geht es im Zweifel um Ihr berufliches Überleben, die das dann vorgeben oder wenn der CEO sagt, da muss dieses und jenes Ergebnis rauskommen, weil sonst werde ich am Kapitalmarkt aufgehängt und von den Aktionären zum Teufel gejagt. Da tun sie sich dann relativ schwer, zu sagen: Aber das entspricht nicht den Standards." (6:65, 50:50)

"Also da bin ich vielleicht als Finanzmensch ein bisschen arg resigniert, weil – zumindest so in unseren Bereichen ist es eigentlich überwiegend so, also jetzt Rechnungslegung, Berichterstattung – da wird der Takt vom Top-Management vorgegeben. Also alle, die ... es ist in der Regel so, dass alle wissen, dass was nicht stimmt ... Aber das hat die Geschäftsleitung so entschieden." (6:63, 50:50)

In den Aussagen wird ein starker Gegensatz deutlich: "(...) *da wird der Takt vom Top-Management vorgegeben*" (6:63, 50:50), wogegen ein Mitarbeitender auf untergeordneten hierarchischen Ebenen kaum anzukommen scheint. Dies macht auf einen wesentlichen Aspekt aufmerksam, nämlich die subjektiv wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten, in Wertekonflikten tatsächlich zu agieren und tatsächlich etwas bewirken zu können.

"(...) Aber klar, ich habe auch ganz häufig Phasen, wo ich denke: Auch jetzt sich schon wieder aufregen, das macht eigentlich keinen Sinn, eigentlich geht mir das auf den Keks und na ja, und irgendwie verwendet werden tut es ja auch nicht. Also mache ich die Augen zu und durch." (45:392, 1030:1030)

So ist die Beschaffenheit von Dilemma-Situationen (das Empfinden von Zerrissenheit aufgrund konfliktärer Werte, Ziele oder Interessen, der Drang, eigentlich etwas unternehmen zu wollen usw.) immer dieselbe – ungeachtet welcher hierarchischen Position.

Was sich unterscheidet, sind die sich eröffnenden Wege zu handeln, die sich zu verbessern scheinen, je mehr Macht eine Person innehat. Aufgrund von unzureichendem Einfluss, beschränktem Zugang zu relevanten Informationen oder befürchteten Nachteilen für sich selber ("*Also für die Leute geht es im Zweifel um ihr berufliches Überleben*", 6:65, 50:50) fühlen sich Personen auf niedrigeren organisationalen Ebenen oftmals nicht fähig, Wertekonflikte zu adressieren und tatsächlich zu handeln (**Fähigkeit zur Lösung**). Weiterhin kann die subjektive Wahrnehmung, nicht über die erforderlichen Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang mit Wertekonflikten zu verfügen, ausschlaggebend dafür sein, das eigentlich angestrebte Verhalten nicht auszuüben.

"Wenn Sie das jetzt beispielsweise irgendwie mitbekommen, zum Beispiel, dass jetzt Ihr Chef sich in irgendeiner Form da manchmal fragwürdig verhält oder vielleicht auch nicht authentisch verhält, was würden Sie da machen?" – "Gute Frage. Bin ich, glaube ich, auch nicht so gut drin. In solchen Sachen. Aber ich hätte meinen Chef schon mal direkt drauf angesprochen. Ne, ne. Ich überleg grad so. (...) Bewusst ansprechen, was mir nicht gefällt, ich glaub, da bin ich nicht gut, da müsste ich viel direkter sein. Ja. Also mach ich wenig, also ich denke, dass ich das ändern kann, Schritt für Schritt, aber so direkt einen drauf ansprechen bin ich nicht gut." (8:98, 199:201)

Was sich dann mit dem 'Erklimmen der Karriereleiter' zu intensivieren scheint, ist das Gefühl bzw. die Bürde, aus der Funktion heraus für das Wohlergehen anderer sowie für getroffene Entscheidungen und ihre Konsequenzen in stärkerem Masse verantwortlich zu sein. So spielt die **Nähe bzw. die Distanz zum Problem** eine bedeutende Rolle. Die Aussage eines Befragten '*Da kann ich nicht einfach sagen, das ist jetzt weit weg*' (17:94, 219:219) macht deutlich, dass der Handlungsdruck steigt, je näher man einem Problem ist. Dies bezieht sich nicht nur auf physikalische Nähe, sondern äussert sich in komplexerer Weise, beispielsweise durch das Bewusstsein, dass die Problemsituation Personen involviert, die man gut kennt oder für die man verantwortlich ist oder die Tatsache, dass es sonst niemanden gibt, der handeln würde. Die Referenz auf formell festgelegte Verantwortlichkeiten oder im Umkehrschluss die Begründung '*Das ist nicht mein Verantwortungsbereich*' ist ein weiterer, häufig von den Befragten angebrachter Grund, unterlassenes Handeln in moralischen Dilemma-Situationen zu rechtfertigen.

"Ich als technischer Direktor war auch irgendwie verantwortlich und deswegen war ich da auch im Gespräch drin, aber die Entscheidung musste, denke ich, der Geschäftsführer vor Ort treffen. Und der hat die auf die lange Bank geschoben und wir haben eine Nachfolgeplanung gemacht und eigentlich haben wir das dann viel zu spät gemacht. Aber in meinem eigenen Verantwortungsbereich war ich in solchen Sachen wohl konsequent." (8:70, 208:208)

"Ich muss ehrlich sagen, wenn es mein persönliches Projekt ist und ich bin für das Projekt und für die Leute verantwortlich, dann gibt es das (fragwürdiges Verhalten) nicht". (45:407, 967:967)

"Das heisst also entweder drücken die von oben und gut ist und dann müssen es alle schlucken oder nicht und dann überstehst du es oder irgendwer rammt dir den Dolch in den Rücken; also die Gefahr hast du da natürlich, aber ansonsten, ja, also ich habe das auch, dass mein Chef zu mir auch schon gesagt hat: Du, also wir haben nur ein Arbeitsverhältnis. Und da habe ich gesagt: Ja, richtig, und deswegen sage ich das ja auch." (45:392, 1030:1030)

Neben der Nähe zum Problem ist auch die **Notwendigkeit**, tatsächlich zu handeln, wesentlich im Zusammenhang mit der Adressierung von Wertekonflikten oder Dilemma-Situationen. So ist es nicht zwingend erforderlich, bei jedem Problem, dem man im Alltag begegnet, in vorschnellen Aktionismus zu verfallen und es sofort lösen zu wollen bzw. zu müssen. Bleibt ein Problem jedoch bestehen ('viele Probleme gehen einfach nicht weg', 8:65, 205:205) oder intensiviert sich das Empfinden, etwas tun zu müssen ('Mir platzt halt irgendwann der Hut', 45:385, 972:972), wird es immer notwendiger, das Problem zu adressieren.

"Ich glaub, haben wir alle, und der Eine reagiert öfters und schneller und der Andere weniger und, ja, hab ich auch. Ja, die Frage ist: Muss man immer reagieren? Bestimmt nicht, aber man macht ... Also ich mach es zum Beispiel manchmal zu wenig. Die Erfahrung hab ich auch, Probleme, die man sieht, wenn man sie aussitzen will, die gehen meistens nicht weg, die kommen immer wieder, also selten, dass sie von selbst gehen. Entweder akzeptiert man das oder man versucht sie zu ändern. Aber viele Probleme gehen einfach nicht weg. Manche Sachen sind aber auch nicht so wichtig." (8:65, 205:205)

"Und ich bin eher persönlich der Typ: Mir platzt halt irgendwann der Hut. Und das war so ein Thema. Da platze ich halt aus der Haut. Und am Anfang habe ich gesagt: Nein, dieses Mal bitte keinen Konflikt mit dem Vorgesetzten. Nein. Bleib ruhig. Und irgendwann ist dann halt so ... ja, ist diese Barriere erreicht, wo du sagst: Das ist unverantwortungsvoll." (45:385, 972:972)

Im Gegensatz dazu können fragwürdige Praktiken, welche zu Beginn noch verurteilt werden, mit der Zeit eine gewisse Normalität erlangen, weil es **gängige Praxis** zu sein scheint.

"Du kriegst es (Werteorientierung) zwar mit in der Erziehung, aber ich glaube, also im Rahmen meines Lebens jetzt, nach dem Studium, hast du so bestimmte Dinge, wo dann halt jemand mal so locker unterschreibt oder wo jemand locker sagt, ist mir auch passiert, ich kann jetzt keine Gehaltserhöhung kriegen, aber sie können ihr Auto an der Dieseltankstelle hier tanken. Da denkst du dir, hä? Aber das wird dann normal." (17:41, 76:76)

Es wird deutlich, dass verantwortungsvolles Handeln in der Praxis mit einer Vielzahl an Barrieren einhergeht, die in der Folge die Formulierung von Gründen und Rationalisierungen hervorrufen können, um die Abkehr von eigenen Prinzipien zu rechtfertigen. Umgekehrt werden gleichermaßen Merkmale deutlich, die wertebasiertes Handeln fördern bzw. notwendig machen. Abbildung 27 gibt einen Überblick über die verschiedenen Gründe und Rationalisierungen, welche die Befragten mehrfach in den Interviews zur Sprache brachten.

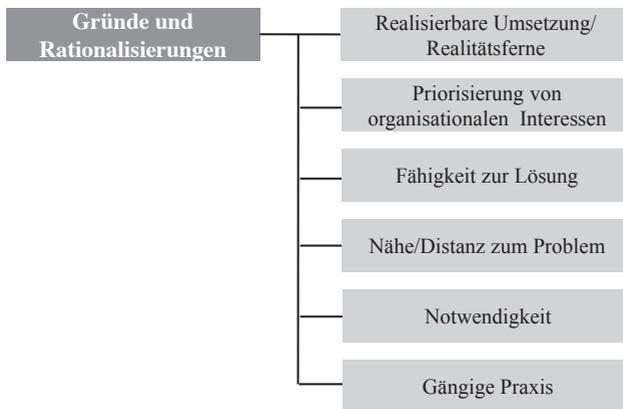


Abbildung 27: Verantwortungsvolle Führung – Ergebnis der empirischen Analyse: Gründe/Rationalisierungen (eigene Darstellung)

2.2. Die Konstruktion eines kontextsensitiven Situationstyps 'Verantwortungsvolle Führung in beruflichen Situationen'

Die Interviews mit den Befragten erlaubten einen differenzierten Einblick über Anforderungen verantwortungsvoller Führung in verschiedenen beruflichen Kontexten. So finden sich die wesentlichen Kategorien verantwortungsvoller Führung, welche den theoretischen Bezugsrahmen konstituieren, in den empirischen Ergebnissen wieder. Die empirische Analyse ermöglicht es jedoch in besonderem Mass, die Handlungsanforderungen zu identifizieren, die aus Sicht der befragten Zielgruppe von besonderer Relevanz sind. Zudem wird – einhergehend mit dem Anspruch, integer und werteorientiert handeln zu wollen – eine Vielzahl kritischer Ereignisse deutlich, welche die Handlungsanforderungen in der beruflichen Praxis nochmals erschweren.

Die theoretischen Überlegungen sowie empirischen Erkenntnisse münden nun in der Konstruktion eines Situationstyps, der über die Klärung und Präzisierung

- der Akteure sowie der Aufgaben und Rollen der handelnden Akteure,
- der Rahmenbedingungen bzw. des Kontextes und
- der übergeordneten Zielperspektive verantwortungsvoller Führung

die Situationsmerkmale und ihre Ausprägungen verdeutlichen soll, die den Praxisausschnitt, auf den die Lernenden vorbereitet werden, charakterisiert (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 40ff.). Da die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die grundsätzlichen Anforderungen, die sich in Bezug auf verantwortungsvolle Führung und insbesondere in moralischen Dilemma-Situationen ergeben, über die verschiedenen beruflichen Kontexte der Lernenden hinweg als ähnlich gelten können, kann ein abstrakterer Zuschnitt des Situationstyps gewählt werden, der für die grosse wie auch heterogene Zielgruppe Anwendungsbezüge aufweist. Hätte man festgestellt, dass die Interaktionssituationen im Zuge verantwortungsvoller Führung beispielsweise je nach Führungsfunktion oder Branche differieren, würden für den Umgang mit den Anforderungen verantwortungsvoller Führung grundsätzlich unterschiedliche Handlungsschemata aktiviert werden, was die Konstruktion konkreterer Situationstypen erforderlich machen würde.

Zudem wird bewusst darauf verzichtet, den Situationstyp bereits im Hinblick auf die zu entwickelnden didaktischen Designs zuzuschneiden. Dies erfolgt – in Rückbindung an den konstruierten Situationstyp – im Zuge der Entwicklung der Unterrichtseinheiten für die beiden Module, indem unter Berücksichtigung der organisationalen sowie sozialen Rahmenbedingungen bestimmte Situationszuschnitte und damit einhergehende Kompetenzanforderungen ausgewählt werden.

Strukturierungs-kriterien	Ausprägung	Abgrenzung
Lebensbereich	Sozio-ökonomische Lebenssituation	Private Lebenssituation
Akteure Aufgaben Rollen Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> Die Führungskraft befindet sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit in Interaktion mit verschiedenen Anspruchsgruppen innerhalb und ausserhalb der Organisation. Dabei steht sie vor der Herausforderung, ökonomische Interessen zur Sicherung des Unternehmenserfolges sowie soziale und ökologische Konsequenzen von Entscheidungen und Handlungen ganzheitlich zu berücksichtigen. 	Shareholder-Perspektive: Führungskraft – Shareholder Reine Innensicht: Führungskraft – Mitarbeitende
	<ul style="list-style-type: none"> Die Führungskraft strebt eine möglichst fortwährende Übereinstimmung zwischen individuellen Grundsätzen und Werten sowie der tatsächlichen Lebenspraxis, dem eigenen Handeln, an. Die Anforderung an die Integrität der Führungskraft verstärkt sich, je höher die hierarchische Position ist. 	Eine korruptierbare Person, die ihr Handeln in Wertekonflikten nicht nach ihren eigenen Grundsätzen, Werten und Grenzen ausrichtet, sondern davon abweicht und möglicherweise den 'Graubereich' verlässt und eine Grenzüberschreitung hin zu offensichtlich fälschem, illegalen Verhalten begeht.
	<ul style="list-style-type: none"> Wesentliche Anspruchsgruppen innerhalb der Organisation sind Mitarbeitende und Eigentümer, Anspruchsgruppen ausserhalb der Organisation können Kunden, Konkurrenten, Business Partner, Dienstleister, der Staat oder NGOs sowie abstrakte Entitäten wie Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft sein. Je nach Branche, Führungsfunktion und Aufgabenfeld können unterschiedliche Anspruchsgruppen in den Vordergrund rücken. Die Führungskraft tritt als Einzelperson auf. Die Anspruchsgruppen 	

Strukturierungskriterien	Ausprägung	Abgrenzung
	<p>können Einzelpersonen, mehrere Personen, eine Gemeinschaft oder eher abstrakte Entitäten wie die Gesellschaft oder Umwelt sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> Im Vordergrund der Interaktionsbeziehungen zwischen Führungskraft und verschiedenen Anspruchsgruppen stehen in der Regel ein Sachthema und/oder der Austausch von Ressourcen. Aufgrund von Divergenzen in den Interaktionsbeziehungen können jedoch ebenso zwischemenschliche Aspekte bedeutend werden. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Die Interaktionsbeziehungen sind durch das Einbringen von Anliegen, Erwartungen und Interessen gekennzeichnet. Hier kann es zu Differenzen kommen, durch die herausfordernde Situationen in Form von Dilemma-Situationen bzw. Wertekonflikten entstehen können. Die Führungskraft hat die Aufgabe, eine Entscheidung zu treffen sowie den Wertekonflikt in einem verständigungsorientierten, konstruktiven und werbasierten Prozess zu lösen. Diese Wertekonflikte werfen verschiedene Handlungsalternativen auf, die sich konfliktär in einem subjektiv empfundenen Spannungsfeld zwischen 'richtig und falsch' oder 'gut und schlecht' gegenüber stehen und eine Entscheidung abverlangen, die möglichst die Ansprüche und Konsequenzen für beteiligte Anspruchsgruppen mit berücksichtigt und zugleich vor dem eigenen Werthorizont vertretbar ist. Das Handeln in Wertekonflikten ist verbunden mit der Fähigkeit, konkrete und realistisch umsetzbare Handlungsstrategien abzuleiten und umzusetzen, sich mit Beteiligten auszutauschen, den eigenen Standpunkt schlüssig und überzeugend zu argumentieren. 	<p>Erwartungen, Interessen und Werte der Interaktionspartner stimmen überein.</p> <p>Die Führungskraft handelt opportunistisch, profitorientiert und egoistisch.</p> <p>Die Führungskraft stellt aussermoralische Aspekte in den Vordergrund ihrer Argumentation.</p> <p>Aufgrund organisationaler oder individueller Barrieren, erlebter oder erwarteter negativer Konsequenzen für die eigene Person steht die Führungskraft davon ab, so zu handeln, wie sie es eigentlich für richtig hält.</p> <p>Die Führungskraft weicht aufgrund von Rationalisierungen von eigenen Wertvorstellungen ab.</p>

Strukturierungs-kriterien	Ausprägung	Abgrenzung
Kontext Rahmen-bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kontext und die Rahmenbedingungen sind je nach Organisation unterschiedlich. Je nach Organisation können verschiedene Arten/Muster von Wertekonflikten mehr oder weniger typisch sein. • Je nach Organisation und vor allem Organisationskultur ist mit unterschiedlichen organisationalen Barrieren zu rechnen, die verantwortungsvolles Handeln erschweren können. • Die Führungskraft ist mit Wertekonflikten konfrontiert, in denen organisationale Werte miteinander in Konflikt geraten oder die Orientierung an den organisationalen Werten den Konflikt auslöst. • Die Führungskraft ist mit Wertekonflikten konfrontiert, die durch die Kollision individueller Werte und organisationaler Praktiken ausgelöst sind. 	<p>Organisationale Barrieren im Zuge verantwortungsvollen Handelns sind in verschiedenen Unternehmen oder Organisationen grundsätzlich dieselben.</p>
Beziehung	Symmetrisch	Asymmetrisch
Weltbild	Systemisch	Mechanistisch
Zielperspektive	<p>Die Führungskraft ist sich eigener Ziele und Werte bewusst, kann differierende Werte in Wertekonflikten identifizieren und situations- und systemgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien ableiten und umsetzen, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermassen berücksichtigen.</p>	

Tabelle 5: 'Situations- und Verantwortungsvolle Führung in beruflichen Situationen'

2.3. Wertausrichtung in der didaktischen Interaktion

Verantwortungsvolle Führung als relationales und wertebasiertes Phänomen kann als soziale Interaktion verstanden werden, die wert- und zielgerichtet erfolgt. Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis und dem Postulat der Selbstverantwortung des Individuums wird die Prämisse vertreten, dass Werte und Ziele den Lernenden nicht oktroyiert und aufgezwungen werden können. Vielmehr können Lernarrangements ermöglicht werden, die das Bewusstmachen eigener Werte und Ziele in den Vordergrund stellen, um dadurch Entwicklungspfade zu eröffnen (Euler & Bauer-Klebl, 2009, S. 45ff). Diese Annahme geht jedoch nicht mit einer fehlenden normativen Position didaktischen Handelns überein. So liegt die Wertausrichtung für den hier ausgewiesenen Situationstyp in dem dargelegten Verständnis verantwortungsvoller Führung begründet, das eine verständigungsorientierte, situations- und systemgerechte Kommunikationsgestaltung nahelegt. Das bedeutet, dass Führungskräfte im Rahmen von Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen sowohl eigene Werte als auch Konsequenzen ihres Handelns berücksichtigen. Verantwortungsvolle Führung kann demnach von gänzlich opportunistischem, ich-bezogenen oder egoistischem Handeln sowie im anderen Extrem altruistischem, selbstlosen und idealistischem Handeln abgegrenzt werden. Anhand des Wertequadrats kann die vertretene Wertausrichtung folgendermassen dargestellt werden:

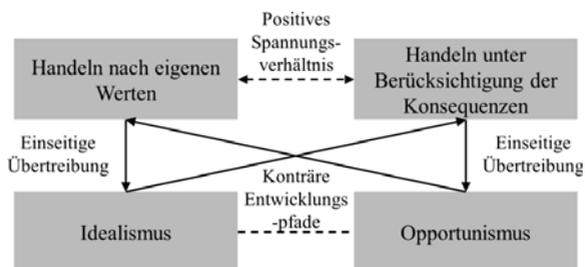


Abbildung 28: Wertausrichtung für verantwortungsvolle Führung
(eigene Darstellung in Anlehnung an Schulz von Thun, 2001, S. 153)

3. Evaluationsstrategie

Wie bereits in Kapitel II.1. dargestellt, verbindet DBR die Konzeption innovativer Problemlösungen für didaktische Herausforderungen mit der Erprobung im Praxis-kontext sowie der systematischen und planvollen Evaluation der Umsetzungser-fahrungen, um auf diese Weise Impulse für die schrittweise Optimierung des Designs zu generieren. Weiterhin werden die theoretischen Gestaltungsannahmen, welche den Designs zugrunde liegen, in einem kontinuierlichen Reflexionsprozess der empiri-schen Erkenntnisse weiter entwickelt (Euler, 2014b, S. 28). So ist es das übergeordnete Ziel im Rahmen der formativen Evaluation der didaktischen Designs für die Module 'Strategisches Management' und 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision', durch die wiederholten Designzyklen das (theoretische) Verständnis hinsichtlich der Fragen zu schärfen, ob, wie und warum das Design im Anwendungsfeld funktioniert (oder auch nicht) (McKenney & Reeves, 2012, S. 133).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass das Evaluationskonzept zu Be-ginn der einjährigen Erprobungsphase der Designs im EMBA HSG zwar in seinen Grundzügen definiert war, jedoch aufgrund der weitgehenden Unvorhersehbarkeit, was in den Erprobungen passieren würde, bewusst Raum gelassen wurde für situative Evaluationsentscheidungen. Im Folgenden wird das Evaluationskonzept, das den Eva-luationsfokus je Phase, die leitenden Fragestellungen sowie eingesetzte Methoden ab-bildet, dennoch über den gesamten Entwicklungszyklus hinweg vorgestellt, um einen Überblick zu ermöglichen. Zudem soll gewährleistet werden, die anschliessende Er-gebnisdarstellung hinsichtlich der eingesetzten Methoden einordnen zu können, ohne sich in Details zu verlieren.

Das Evaluationskonzept orientiert sich an den in Kapitel IV.3 vorgestellten unter-schiedlichen Evaluationsschwerpunkten, die sich nach dem Reifegrad des Designs und damit verbundenen Fragestellungen richten. Im Zusammenhang mit der Schilderung der Schwerpunktsetzungen je Evaluationsfokus werden ausserdem die eingesetzten Evaluationsmethoden erläutert. Dabei werden die zum Einsatz kommenden Evaluati-onsmethoden in ihren wesentlichen Grundzügen charakterisiert, wobei ein unmittelbarer Bezug zur vorliegenden Studie erfolgt, der die Auswahl der entsprechenden Me-thode begründen soll. Es wird bewusst darauf verzichtet, die Methoden und die Viel-falt ihrer Ausprägungen und Formen definitorisch voneinander abzugrenzen (dies ha-ben bereits eine Vielzahl von Autoren getan – an gegebener Stelle wird auf entspre-chende Arbeiten verwiesen).

3.1. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Alpha-Testing

Das *Alpha-Testing*, bei dem die Überprüfung der inneren Stimmigkeit sowie die praktische Umsetzbarkeit der Prototypen im Vordergrund steht, findet zu Beginn eines jeden neuen Designzyklus bzw. Mini-Zyklus statt. Dies erfolgt zum einen im Zuge des 'Developer Screening' (durch die Forschende), indem die wechselseitigen Abhängigkeiten von Lernzielen, -inhalten, -methoden sowie geplanten Lehr- und Lernaktivitäten unter Berücksichtigung der organisationalen Rahmenbedingungen und Annahmen zu den Lernvoraussetzungen der EMBA-Teilnehmenden bei jeder Prototypenentwicklung bewusst und kontinuierlich reflektiert werden. Das Design wird dabei weiterhin hinsichtlich der systematischen Verankerung theoriegeleiteter Annahmen zur Förderung der Einstellungsentwicklung überprüft. Zum anderen werden die Unterrichtsentwürfe vorgängig zu jeder Erprobung in mehreren Feedback-Gesprächen mit den Dozierenden als fachlichen Experten sowie mit den Unterrichtsbeobachterinnen, welche das Design aus didaktischer Perspektive beurteilen, diskutiert ('Expert Appraisal'), um neue Sichtweisen auf das Design zu ermöglichen und bereits während des Design-Entwicklungsprozesses erste Anpassungen vornehmen zu können (McKenney & Reeves, 2012, S. 142ff.).

3.2. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Beta-Testing

Der Evaluationsfokus im Rahmen des *Beta-Testing*, der sich hauptsächlich auf die Durchführbarkeit im lokalen Anwendungskontext fokussiert, ist während des gesamten Gestaltungszyklus – des Makrozyklus – leitend für die Evaluationsaktivitäten. Jede Erprobung – auch wenn bestimmte Parameter wie beispielsweise das Fach, der Dozierende oder bestimmte Elemente des Designs im Vergleich zur vorangegangenen Erprobung konstant bleiben – wird als einzigartig betrachtet, da jedes Mal mit unterschiedlichen Lerngruppen gearbeitet wird und Lehr-Lernsituationen in ihrer Komplexität und der Fülle der wechselseitigen Wirkungen grundsätzlich nie als vollumfänglich vorhersehbar gelten. Nur so scheint es möglich, im Rahmen der retrospektiven Analyse der empirischen Erkenntnisse und Umsetzungserfahrungen bestimmte Muster und Aspekte zu identifizieren, die über die Einzelsituation, den einzelnen Design-Case hinaus, als gültig zu bezeichnen sind. Folgende (übergeordnete) Fragestellungen sind

demnach bei jeder Erprobung für die formative Evaluation leitend (siehe dazu auch Abbildung 6 im Kapitel II.2.4.):

1. Welche spezifischen Kontextbedingungen sind vorzufinden, die im Vorfeld ggf. nicht berücksichtigt wurden?
2. Inwiefern erfolgt die Durchführung der Lehr- und Lernhandlungen wie geplant? Auf welche Design-Merkmale sind diese zurückzuführen? Erfolgen unerwartete Lehr-Lernhandlungen?
3. Welche kritischen Ereignisse (im positiven wie negativen Sinne) sind auszumachen und warum?
4. Wie relevant und nützlich wird das Design von den Praktikern, insbesondere den Lernenden, wahrgenommen und erlebt?

Die eingesetzten Methoden zur Generierung von Daten hinsichtlich dieser Fragestellungen werden im Folgenden erläutert.

3.2.1. (Video-gestützte) Unterrichtsbeobachtungen

Die Datenerhebung zur Beantwortung der ersten drei Fragekomplexe erfolgt mittels Unterrichtsbeobachtungen, die über den gesamten Erprobungszyklus hinweg zum Einsatz kommen.

Zum einen werden offene (also den Lernenden bewusste) Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Um die Aussagekraft der Beobachtungsdaten zu erhöhen sowie möglichst reichhaltiges Material zu erhalten, wird eine Triangulation durch den Einsatz mehrerer Beobachter, die darüber hinaus einen didaktischen Hintergrund aufweisen, vorgenommen. Diese Beobachtungsform kann als eine Mischform zwischen nicht-teilnehmender und teilnehmender Beobachtung bezeichnet werden. So wird das Unterrichtsgeschehen zwar vom Rande des Untersuchungsfeldes aus einer gewissen Distanz beobachtet, ohne direkt am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen bzw. aktiv einzuwirken, gleichzeitig wird das Geschehen jedoch aus der Perspektive des Lernenden verfolgt. Die Unterrichtsbeobachtung erlaubt es demnach, "die Herstellung sozialer Wirklichkeit aus einer Aussenperspektive zu analysieren" (Flick, 2010, S. 286) sowie gleichermaßen in das Untersuchungsfeld einzutauchen und eine Innensicht zu erhalten.

Da das Beschreiben und Verstehen der Unterrichtsprozesse in ihrem natürlichen Verlauf sowie die Identifizierung kritischer, von der Planung abweichender Ereignisse bei der Implementierung der Prototypen im Vordergrund stehen, wird eine beschreibende Beobachtung, die eine vorerst noch allgemeine und unspezifische Darstellung des

Unterrichtsgeschehens beinhaltet, mit einer auf die Unterrichtsphasen und damit verfolgten Zielsetzungen fokussierte Beobachtung kombiniert (Flick, 2010, S. 283). Mithilfe eines an den Unterrichtsphasen orientierten, halb-strukturierten Beobachtungsbogens wird das Ziel verfolgt, die Beobachtungen mit den im Design intendierten Lehr-Lernprozessen abzugleichen, aber dennoch offen für Unerwartetes und Neues zu sein. Über die Erprobungen hinweg erfährt die Unterrichtsbeobachtung jedoch eine zunehmende Konkretisierung, die sich immer stärker auf die Aspekte richtet, die im Design verändert und optimiert werden, um dadurch ein immer detaillierteres Bild über auftretende Verhaltensmuster oder Abläufe zu erhalten. Der Grad der Strukturiertheit der Beobachtungsbögen nimmt dabei zu. Während sich zu Beginn jeweils eine der Unterrichtsbeobachterinnen auf die deskriptive Erfassung des Unterrichtsgeschehens konzentriert, wird dies in der Hälfte des Erprobungszyklus durch Videoaufzeichnungen ersetzt, um die Perspektive der Beobachterinnen, die aufgrund deren didaktischer Expertise als sehr wertvoll empfunden wird, auf zentrale, theorierelevante Aspekte zu lenken. Vor dem Anspruch, dass die Beobachter das Verhalten der Lehrenden und Lernenden möglichst detailliert protokollieren sollen, um 'dichte Beschreibungen' des Feldes zu gewinnen, gleichzeitig jedoch nie alle Aspekte einer komplexen Lehr-Lernsituation erfassen können, scheint die immer selektiver werdende Beobachtung sinnvoll zu sein (ein Beispiel eines eingesetzten Beobachtungsbogens findet sich in Anhang 4).

Videoaufzeichnungen kommen weiterhin in Phasen zum Einsatz, in denen die Lernenden in Kleingruppen (meist in anderen und verschiedenen Räumen) arbeiten. So werden zur Rekonstruktion der Interaktionsprozesse in den Kleingruppen Videos aufgenommen, die anschliessend hinsichtlich der gleichen Fragestellungen, wie sie bei der Beobachtung leitend sind, analysiert werden.

Sowohl in Bezug auf Unterrichtsbeobachtungen durch Personen als auch durch Videoaufzeichnungen besteht die Gefahr, dass die Beobachtung das Beobachtete beeinflusst und in seinem natürlichen Verlauf gewissermassen stört (Flick, 2010, S. 285). Diesem Problem soll durch eine transparente Kommunikation des wissenschaftlichen Zwecks der Unterrichtsbeobachtung sowie der Zusicherung vollständiger Anonymität begegnet werden, welche die Verunsicherung und Irritation der Lernenden minimieren soll. In Bezug auf den Einsatz der Videokameras während Kleingruppenarbeiten wird ausserdem explizit das Einverständnis der jeweiligen Lerngruppe eingeholt. Zudem wird angenommen, dass die aktive Einbindung in das Unterrichtsgeschehen die Lernenden relativ schnell vom Vorgang des Beobachtens ablenkt.

Eine weitere Grenze, die auch in der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen ist, ist die Tatsache, "dass nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind" (Flick, 2010, S. 295). Das Erkenntnisinteresse richtet sich vor allem auf einstellungsrelevante Faktoren, die sich teilweise der Beobachtung entziehen. Während beispielsweise aufkommende Diskussionen im Unterricht 'sichtbar' sind und hinsichtlich theoretisch relevanter Merkmale, wie der inhaltlichen Ausrichtung der Argumente, der Position der Argumente oder der Art und Weise der Präsentation der Argumente und damit verbundener Reaktionen der Lernenden, erfasst und analysiert werden können, sind innerpsychische Vorgänge, wie die bewusste Reflexion der Argumente, die persönliche Relevanz des Themas für den Lernenden oder grundsätzlich der Einfluss dieser Faktoren auf eine mögliche Einstellungsentwicklung der Beobachtung nicht zugänglich. Dieser Problematik wird mit zwei Strategien begegnet:

- Einerseits werden mögliche Reaktions- und Verhaltensweisen der Lernenden definiert (z.B. im Beobachtungsbogen), die auf einen solchen Faktor zurückgeführt werden können (bzw. könnten). So können beispielsweise auf die Lehrperson gerichtete Blicke, das Ausbleiben von Nebenbeschäftigungen, interessierte Gesichtsausdrücke, eine aufrechte Haltung oder das Einbringen eigener Beiträge mögliche Indikatoren für die Motivation der Lernenden sein. Von resultierenden Lernaktivitäten, die beobachtbar sind, werden letztlich im Sinne eines induktiven Verfahrens hypothetische bzw. wahrscheinliche Erkenntnisschlüsse im Rückgriff auf die theoretische Annahme gezogen (Kruse, 2014, S. 134ff.).
- Da solche Rückschlüsse hypothetisch und demnach mehr oder weniger spekulativ sind, werden zusätzlich Befragungen der Teilnehmenden vorgenommen, um diese innerpsychischen Prozesse, die den Hintergrund von beobachtetem Verhalten bilden, zu rekonstruieren (Flick, 2010, S. 295) und über die Triangulation von Methoden der Fremd- und Selbstwahrnehmung ein umfassenderes Bild zu erhalten, das wiederum die Gültigkeit der Erkenntnisse unterstützt.

3.2.2. Interviews und Fokusgruppen

Neben der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens war zudem – wie bereits angesprochen – die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtseinheit aus der Perspektive der Lernenden von grosser Relevanz (Fragestellung 4). Während im Rahmen der ersten beiden Erprobungen in den Modulen Einzel- bzw. Paarinterviews durchgeführt werden, kommen anschliessend Gruppeninterviews bzw. Fokusgruppen mit mehreren Teilnehmenden zum Einsatz. Die Entscheidung, Gruppeninterviews den Einzelinterviews vorzuziehen, hat sich aus den Umsetzungs- und Evaluationserfahrungen erge-

ben. So zeigte sich bereits zu Anfang im Rahmen der Paar-Interviews der Mehrwert der diskursiven Situation, innerhalb der sich eine (soziale) Dynamik entwickelte, die – viel stärker als in den Einzelinterviews – subjektive und vor allem kritische Meinungen zur Wahrnehmung der Unterrichtseinheit zutage brachte. Dies ist zum einen dadurch zu erklären, dass die Gruppensituation durch die empfundene 'Gruppenkontrolle' oftmals zu differenzierteren und durchdachteren Äusserungen bzw. Individualmeinungen führen kann (Lamnek, 2005, S. 55ff.), zum anderen werden durch die Interaktion der Befragten zu dem zur Diskussion gestellten Thema – im vorliegenden Fall zu einer gemeinsam erlebten Unterrichtssituation – übereinstimmende, geteilte sowie konträre Meinungen stärker deutlich. Dies eröffnet die Möglichkeit, extreme oder Einzelmeinungen zu erkennen sowie allgemein die Relevanz bestimmter Themen besser einschätzen zu können (Carey, 1994; Lamnek, 2005, S. 56ff.).

Die Einzel-, Paar- sowie Gruppeninterviews lassen sich hinsichtlich ihrer Struktur als eine Mischform zwischen fokussierten und episodischen Interviews charakterisieren. Merkmale eines fokussierten Interviews, das von Merton und Kendall (1979) ursprünglich für die Medienforschung entwickelt wurde, ergeben sich durch das Interesse an den Reaktionen auf die erlebte Unterrichtseinheit, die in diesem Fall sozusagen die Funktion eines Stimulus übernimmt. Um tatsächlich weiterführende Hinweise zur Verbesserung der didaktischen Designs zu erhalten, ist es notwendig, dass die Aussagen der Lernenden nicht auf einer zu allgemeinen und abstrakten Ebene verbleiben, sondern die Wahrnehmung und Wirkung didaktischer Impulse möglichst konkret bestimmt und herausgearbeitet wird. So wird versucht, den Lernenden Raum für das Einbringen eigener Themen zu lassen (die auch einen Hinweis auf besondere Relevanz darstellen), gleichzeitig jedoch durch spezifizierende Fragen auf bestimmte Vorkommnisse in der Unterrichtseinheit zu rekurrieren, so "dass der Befragte nicht umhin kann, seine Antworten unmittelbar auf bestimmte Aspekte der Stimulus-Situation zu beziehen" (Merton & Kendall, 1979, S. 191). Konkret erfolgt dies durch Fragestellungen, die an den Lernphasen der Unterrichtseinheiten orientiert sind, sowie auf einstellungsrelevante, theoretische Aspekte rekurrieren (beispielsweise das Empfinden persönlicher Relevanz bei einem eingesetzten Video in der Einführungsphase der Unterrichtseinheit). Da die Interviews oftmals nicht direkt im Anschluss an die Erprobungen stattfinden (da es der Stundenplan oder abendliche Veranstaltungen nicht zulassen), werden zudem Szenarien aus den Unterrichtseinheiten retrospektiv von der Forschenden rekonstruiert, um den Teilnehmenden die Situation wieder zu vergegenwärtigen (Flick, 2010, S. 197). Letzteres verweist auf Charakteristika von episodischen Inter-

views, bei denen oftmals konkrete Situationen als Anregung vorgegeben werden und zur Erzählung bedeutsamer, kontextbezogener Erfahrungen aufgefordert wird (Flick, 2010, S. 238ff). Da der Offenheit in den Interviews mehr Raum gegeben werden möchte, als es das fokussierte Interview zu geben scheint, wird von der Mischform zwischen fokussierten und episodischen Interviews gesprochen (ein Beispiel für einen Leitfaden eines Gruppeninterviews findet sich in Anhang 5).

Die Auswahl der Interviewpartner richtete sich im Wesentlichen nach dem Kriterium der Teilnahme an der Unterrichtseinheit. Eine Selektion in Bezug auf weitere Merkmale war aufgrund der bereits beschriebenen Einschränkungen nicht möglich und basiert auf der freiwilligen Meldung von Lernenden. Die Analyse des Samplings hinsichtlich der Ausbildungshintergründe, momentanen Jobfunktionen, dem Ausmass an Führungserfahrung sowie der Branchenzugehörigkeit zeigt jedoch eine Heterogenität der Merkmale auf, die als repräsentativ für die Gesamtgruppe bzw. die Zielgruppe gelten kann.

3.3. Evaluationsschwerpunkte und Methoden im Rahmen des Gamma-Testing

Im Rahmen des Gamma-Testing rückt der Schwerpunkt der Evaluation verstärkt auf die Generierung von Aussagen zur Effektivität und Wirkung des didaktischen Designs.

Die Effektivität wird zum einen im Hinblick auf die Erreichung der angestrebten Lernziele eingeschätzt. Indikatoren dafür lassen sich aus beobachteten Lernaktivitäten während der Erprobung, der Analyse im Unterricht entstandener Artefakte (z.B. der Visualisierung von Ergebnissen aus Kleingruppenarbeiten) oder Aussagen der Teilnehmenden aus den nachgängigen Interviews ableiten. Im Zuge dessen ist die Beurteilung wesentlich, welche Design-Merkmale einen Einfluss auf die Zielerreichung haben. Weiterhin werden zum Teil Aufgaben in Modulprüfungen integriert, um über deren Analyse Hinweise über den Lernerfolg zu erhalten. An dieser Stelle wäre sicherlich der Einsatz quantitativer Instrumente, beispielsweise zur Messung der Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung vor sowie nach einer Erprobung hilfreich, um gültigere – wenn auch aufgrund der kleinen Stichproben immer noch einschränkende – Aussagen über die Effektivität der Designs zu generieren, als es durch die Analyse der durchweg qualitativen Daten der Fall ist. Da dies jedoch aufgrund der vorzufindenden Rahmenbedingungen nicht möglich ist, sind die Aussagen hinsichtlich der Wirkung

der Designs tatsächlich als Einschätzungen in Bezug auf die potentielle (anstatt tatsächliche) Effektivität zu werten.

Zum anderen ist die Effektivität der Designs abhängig von den Kontextfaktoren, die es im Zuge des Gamma-Testing zu klären gilt. McKenney & Reeves (2012, S. 142) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen effizienten und effektiven Interventionen. Als effektiv ist ein Design nur dann zu bezeichnen, wenn die gewünschten Wirkungen in der gesamten Komplexität der Realsituation festgestellt werden. "In contrast, efficacious interventions are those that provide positive results under controlled, often highly favorable conditions (...)" (McKenney & Reeves, 2012, S. 142). So finden in der vorliegenden Studie alle Erprobungen unter regulären Bedingungen statt, was die Zielgruppe oder die institutionellen oder sozialen Rahmenbedingungen angeht, jedoch mit der (durchaus gravierenden) Einschränkung, dass die Forschende die Einheiten gemeinsam mit den Lehrpersonen unterrichtet. Auch wenn die Unterstützung der Dozierenden im Lehrprozess durch die Forschende schrittweise abnimmt und bei den letzten Erprobungen nur noch minimal erfolgt, kann dennoch nicht von einer Implementierung der Designs im Realsetting ausgegangen werden (dies war aus forschungspraktischen, insbesondere zeitlichen Gründen nicht mehr möglich). Aufgrund der schrittweisen Annäherung an die Realsituation kann sich die Einschätzung und Beurteilung der Bedingungen, die für den Erfolg der Intervention in repräsentativen Settings anzustreben sind, jedoch kontinuierlich schärfen. Diesem Aspekt soll in der modulbezogenen sowie -übergreifenden Analyse besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden.

3.4. Überblick zu den eingesetzten Evaluationsmethoden

Design-Case	Alpha-Testing	Beta- und Gamma-Testing
Finanzielle Rechnungslegung I	<ul style="list-style-type: none"> • Developer-Screening • Experteneinschätzung durch Dozierenden (als fachlichen Experten) • Einschätzung durch Unterrichtsbeobachter als didaktische Experten 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • 4 Einzelinterviews • 1 Paarinterview
Finanzielle Rechnungslegung II		<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierte Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion • Gruppeninterview mit 9 Lernenden • Integration einer Case-Bearbeitung in Modulprüfung • Artefakte: Argumente aus Kleingruppen
Finanzielle Rechnungslegung III		<ul style="list-style-type: none"> • Selektive Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen • Videogestützte Unterrichtsbeobachtung der gesamten Unterrichtseinheit • Gruppeninterview mit 10 Lernenden • Artefakte: Argumente aus Kleingruppen
Strategisches Management I		<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen • Videogestützte Beobachtung von 2 Kleingruppen • 2 Einzelinterviews • 1 Paarinterview
Strategisches Management II		<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierte Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion • Individuelle schriftliche Reflexion der Lernenden (freiwillig) • Integration einer Aufgabe in Modulprüfung
Strategisches Management III		<ul style="list-style-type: none"> • Selektive Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion • Gruppeninterview mit 9 Lernenden

Tabelle 6: Überblick zu den eingesetzten Evaluationsmethoden

3.5. Auswertungsstrategie und Dokumentation der Ergebnisse

3.5.1. Zur Analyse der Daten

Die übergeordneten praktischen sowie theoretischen Zielsetzungen bei der Auswertung des qualitativen Datenmaterials beziehen sich sowohl auf die Identifizierung von Optimierungsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung der Interventionen als auch auf die Generierung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien. In Bezug auf Letzteres ist es wesentlich, das umfangreiche Datenmaterial (in Form von verschriftlichten Beobachtungsprotokollen, Interviews oder anderen Dokumenten) in einem systematischen und nachvollziehbaren Analyseprozess auf die theoretischen Design- bzw. Gestaltungsannahmen zur Förderung von Einstellungen, ebenso jedoch auch auf Annahmen zu möglichen Einflüssen aufgrund kontextueller Faktoren, die jedem einzelnen entwickelten Design zugrunde liegen, zurück zu beziehen. Dies impliziert eine deduktive Vorgehensweise der Kategorienbildung, d.h. ein empirisches Phänomen – im vorliegenden Fall Unterrichtsereignisse, Lehr-Lernhandlungen, verbale Aussagen von Lernenden etc., die durch Textstellen repräsentiert sind – wird durch die Zuweisung der einstellungsrelevanten, theoretischen Konzepte (z.B. Annahmen zum Einfluss persönlicher Relevanz auf Prozesse der Einstellungsentwicklung) oder auch Alltagskonzepte (z.B. Designannahmen, die sich auf praktisches Erfahrungswissen beziehen) kategorisiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 56). Zudem werden die Daten (insbesondere die Beobachtungsprotokolle, ebenso aber auch Aussagen von Lernenden über Verläufe der Unterrichtseinheit) den jeweiligen Lernphasen des didaktischen Designs zugeordnet. Das Herantragen dieser Kategorien an das Datenmaterial erlaubt eine erste Strukturierung und Ordnung der Datenmengen hinsichtlich der forschungsrelevanten Aspekte, die durch die Verwendung der Datenanalyse-Software Atlas.ti erheblich unterstützt wird. Durch die Software-gestützte Verknüpfung der Textstellen mit den jeweiligen Kategorien kann gewährleistet werden, dass der Kontext jederzeit rekonstruiert werden kann – dies ist für hermeneutische Verfahren im Allgemeinen, aber auch insbesondere im Zuge einer DBR-Studie, bei der das Verstehen des Designs in seinem Anwendungskontext eine so grosse Rolle spielt, nicht unwesentlich (Kelle & Kluge, 2010, 59).

In einem nächsten Schritt werden die mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen oder Videosequenzen einer vertiefenden, interpretativen Analyse unterzogen. Um dies zu ermöglichen, werden die Daten pro Kategorie zusammengefasst und gleichzeitig der jeweiligen Lernphase der Unterrichtseinheit zugeordnet. Die Zusammenfassung

des extrahierten Materials befindet sich dabei auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus. Um den Reichtum von Daten zu erhalten und Sinnzusammenhänge nicht zu entstellen, werden bestimmte Textstellen in ihrer Ursprungsform belassen, während andere Daten paraphrasiert oder generalisiert werden. Dabei kommt es ausserdem zur Streichung bedeutungsgleicher Textstellen oder Paraphrasen (beispielsweise aufgrund übereinstimmender Beobachtungsdaten), zur Identifizierung von Einzelaussagen (die in der Regel ebenso herausgestrichen werden) sowie zur Bündelung und weiteren Zusammenfassung von Textstellen oder Paraphrasen. Die Zielsetzung dieses zweiten Schrittes ist die Entwicklung eines umfassenden Bildes des Unterrichtsgeschehens im Rahmen der einzelnen Lernphasen, das durch die konsequente Rückkopplung auf die Gestaltungsannahmen (in Form von Kategorien) erklärbar wird. Dies erfolgt zunächst in Bezug auf jeden einzelnen Design-Case.

Bis hierhin orientiert sich das beschriebene Auswertungsvorgehen an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2010, S. 98), bei der Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Datenmaterial anhand der theoriegeleitet entwickelten Kategorien herausgefiltert und anschliessend pro Haupt- oder Unterkategorie zusammengefasst werden. Daran schliessen sich die verschiedenen Schritte der zusammenfassenden Analyse an (für eine detaillierte Darstellung siehe Mayring, 2010), bei der es das Ziel ist, "durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist" (Mayring, 2010, S. 67ff.). Die Paraphrasierung sowie kontinuierlich fortschreitende Abstraktion und Generalisierung des Datenmaterials resultiert schliesslich in Kategorien, die im Zuge der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit einem ausdifferenzierten Kategoriensystem in Form von Haupt- und Subkategorien einhergeht. Letzteres ist auf die vorliegende Studie anzupassen. So sind die Subkategorien als ausdifferenzierte Design- bzw. Gestaltungsannahmen zu verstehen, die in dem Sinne ein gewisses Abstraktionsniveau innehaben, als dass sie sich vom einzelnen Design-Case lösen und in generalisierter Form formuliert werden, gleichzeitig jedoch eine Konkretheit aufweisen, um unterrichtliches Handeln tatsächlich anleiten zu können (Mayring, 2010).

3.5.2. Zur Darstellung und Dokumentation der Ergebnisse

Die grösste Herausforderung bei der Darstellung und Dokumentation der Ergebnisse der formativen Evaluation ist die Reduktion des reichhaltigen Datenmaterials auf die relevantesten Kernaussagen, welche entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Designs haben. Zugleich ist eine stringente Rückbindung der durch die qualitative

Fallanalyse gewonnenen Erkenntnisse an zugrundeliegende theoretische Annahmen erforderlich, um so dem Vorwurf 'naiver Erzählungen' entgegen zu können (Diefenbach, 2009). Diesem Anspruch wird in der vorliegenden Studie Rechnung getragen, indem die Ergebnisse ausgewählt und dargestellt werden, die durch die Triangulation der Datenerhebungsmethoden unterschiedliche, aber sich ergänzende Sichtweisen auf das Design und damit ein differenziertes, aussagekräftiges und vor allem repräsentatives Bild auf die jeweilige Erprobung ermöglichen. Das angewendete Software-gestützte Analyseverfahren erleichtert dabei die Identifikation von Einzelwahrnehmungen und erlaubt zudem, die Daten im Rahmen der Auswertung und Kodierung kontinuierlich auf die theoretischen Design-Annahmen zu beziehen. Gleichermassen soll der Reichtum der Details in Form von dichten Beschreibungen nicht vernachlässigt werden. So werden die Erkenntnisse und damit einhergehenden Interpretationsprozesse durch repräsentative Zitate oder die nähere Beschreibung einer ggf. besonders hervorstechenden Unterrichtssequenz angereichert, um die Komplexität des Kontexts, dessen Verständnis für die Weiterentwicklung des didaktischen Designs kennzeichnend ist, in angemessenem Masse zu berücksichtigen.

Als Strukturierungsrahmen für die Darstellung und Dokumentation der Ergebnisse im Zuge der Einzelfall-Betrachtung fungiert der in Kapitel II.2.3 eingeführte DBR-Bezugsrahmen. Innerhalb dieses Bezugsrahmens wurden die wesentlichen Kategorien und deren Zusammenhänge dargestellt, die eine didaktische Situation konstituieren. So ist im Rahmen des Design-Entwicklungsprozesses die Art und Weise der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse auf die Erreichung ausgewählter Lernziele in der Einstellungsdimension ausgerichtet, wobei sowohl theoriegeleitete und – im Verlauf des Zyklus – empirisch weiterentwickelte Design-Annahmen als auch die individuellen Lernvoraussetzungen und organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind. Die sich in der Praxissituation vollziehenden Lehr-Lernprozesse werden im Rahmen der formativen Evaluation wiederum im Zusammenhang mit den kontextrelevanten Faktoren sowie im Hinblick auf die dem Design grundgelegten Design-Annahmen analysiert. Dadurch können neue Erkenntnisse in Form von theoriegeleiteten und über den Zyklus hinweg (empirisch) weiter ausdifferenzierten oder neu entwickelten Design-Annahmen entstehen und – sofern sie fall- und modulübergreifend gelten – in Gestaltungsprinzipien mit mittlerer Anwendungsreichweite münden. Die im Erprobungszyklus zu prüfenden und weiterzuentwickelnden Design-Annahmen beziehen sich dabei also wiederum auf die Kategorien des Bezugsrahmens (Lernvoraussetzungen, organisationale und soziale Einflussfaktoren,

die konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse sowie die angestrebten Lernziele) und können durch die Zuhilfenahme dieser Kategorien in strukturierter Form dargestellt werden.

Konkret erfolgt die Darstellung und Dokumentation der Ergebnisse aus den Einzelfall-Analysen in drei Schritten:

In einem ersten Schritt werden die wesentlichen Aspekte erläutert, die den Design-Entwicklungsprozess, also die Konzeption der Unterrichtseinheiten, kennzeichnen. Dazu gehören

- die *Skizzierung* des Kooperationsprozesses mit den Praktikern und damit einhergehenden Zielvorstellungen, Möglichkeiten, Restriktionen und Design-Entscheidungen,
- die *Ausweisung der modulspezifischen Kontextbedingungen*, wobei organisationale und soziale Rahmenbedingungen sowie Spezifika im Hinblick auf die Lerngruppe (individuelle Lernvoraussetzungen) erläutert und hinsichtlich deren potentieller Einflüsse auf das Unterrichtsgeschehen reflektiert werden,
- die *Auswahl der Kompetenzanforderungen* im Zuge verantwortungsvoller Führung, die in der Unterrichtseinheit adressiert werden soll (Lernziele in der Einstellungsdimension).

Diese Überlegungen münden schliesslich in einen tabellarischen Überblick des konkreten Unterrichtskonzepts (einer Verlaufsplanung), der (die) Lehr- und Lernaktivitäten, eingesetzte Methoden und Sozialformen und deren Bezug zu Lernzielen sowie zugrundeliegenden Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen deutlich macht. Im Verlauf des Zyklus werden zudem wesentliche Modifikationen im Design an dieser Stelle aufgeführt.

In einem zweiten Schritt erfolgt die *Darstellung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse der formativen Evaluation* mit der Zielsetzung, durch die Darstellung repräsentativer Daten und Erfahrungswerte einen möglichst ganzheitlichen und differenzierten Einblick in die Erprobung des jeweiligen Designs im Anwendungskontext möglich zu machen. Im kontinuierlichen Rückbezug auf die theoriegeleiteten Annahmen und interessierenden Fragestellungen werden erste Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Designs formuliert.

In einem dritten Schritt wird jeder Design-Case bzw. Prototyp im Überblick in tabellarischer Form dargestellt. Dabei werden Kontexte, Lernziele, die Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse (also das Unterrichtskonzept in seinen Grundzügen) sowie die theoretische Fundierung (in Form von Design-Annahmen) nochmals skizziert. Dieser

Überblick soll darin unterstützen, die (danach) entwickelten und ausgewiesenen *Erprobungserkenntnisse* kontextualisieren zu können und darüber hinaus die theoretische Grundlegung klar auszuweisen. Die Erprobungserkenntnisse (bzw. -ergebnisse) – abgeleitet aus der Analyse und Interpretation der empirischen Daten – werden als '*Design-Annahmen*' formuliert und beziehen sich auf:

- *Erkenntnisse (bzw. Design-Annahmen) zu den Lernvoraussetzungen* (sei es im Hinblick auf die adressierten Kompetenzanforderungen bzw. Lernziele oder bestimmte intendierte und möglicherweise nicht in dieser Form erfolgten Lernaktivitäten),
- *Erkenntnisse (bzw. Design-Annahmen) zur Art und Weise der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse*, wobei diese zum einen auf die Lehr- und Lernaktivitäten zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln als auch auf die mögliche Sequenzierung von Lernphasen (Prozessaspekte) rekurrieren können.

Um die Entwicklung der Design-Annahmen über den Erprobungszyklus hinweg möglichst transparent zu machen und deren Bewährungsgrad und Anwendungsreichweite einschätzen zu können, wurde folgendes Vorgehen gewählt:

- Wie bereits angesprochen, erfolgt bereits bei der Konzeption der Unterrichtseinheit und der Darstellung der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse in der 'Verlaufsplannung' ein expliziter Ausweis der theoriegeleiteten Annahmen, die dem Design zugrunde liegen. Dabei wird zudem aufgezeigt, wie die jeweilige theoretische Annahme (z.B. 'Persönliche und inhaltliche Relevanz fördert die Bereitschaft zu Reflexion der Lerninhalte') in verschiedenen Design-Merkmalen der Unterrichtseinheit (z.B. intendierten Lehr-Lernaktivitäten oder Arbeitsmaterialien) verankert wurden.
- Die Analyse der empirischen Daten richtet ihren Fokus auf die Überprüfung der theoretischen Annahmen. Es ist das Ziel, die beobachtbaren Lehr- und Lernaktivitäten in der Komplexität des Anwendungskontextes und die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtseinheit durch die Lernenden mit den geplanten und intendierten Lehr-Lernaktivitäten sowie im Hinblick auf die Erreichung der angestrebten Lernziele abzugleichen. Dabei geht es insbesondere um die Exploration,
 - welche Reaktionen bestimmte didaktische Impulse (bzw. Merkmale) zur Folge haben,
 - inwieweit diese mit den theoretischen Annahmen zur Förderung von Einstellungen einhergehen oder auch nicht, und
 - wie die zu Anfang noch sehr abstrakten, theoretischen Annahmen stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert werden können.

Das Ziel ist es demnach, nicht nur 'zu überprüfen' und dabei zu einer blossen Bestätigung oder Verwerfung theoretischer Design-Annahmen zu gelangen, sondern Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage zu generieren, wie Lehr-Lernprozesse zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung für den ausgewiesenen Anwendungskontext konkret ausgestaltet werden können und was es im Zuge dessen zu berücksichtigen gilt.

- Bei der Ausweisung der entwickelten Design-Annahmen (im Rahmen des tabellarischen Überblicks am Ende jedes Design-Cases) wurden folgende Differenzierungen vorgenommen:
 - **Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen** beziehen sich auf die aus der sozialpsychologischen Einstellungsforschung abgeleiteten theoretischen (und noch abstrakten) Annahmen, die grundsätzlich als bestätigt gelten können und ausdifferenziert werden. Gleichermassen sind darunter Design-Annahmen zu fassen, die im Prozess bereits eine Ausdifferenzierung erfahren haben und aufgrund neuer Erfahrungen nochmals erweitert werden können.
 - **Bestätigte Design-Annahmen** sind solche, die sich aufgrund von Erprobungserkenntnissen über den Zyklus hinweg in mehreren Prototypen (modulbezogen oder -übergreifend) bewähren.
 - **Verworfenne und neu entwickelte Design-Annahmen** resultieren aus nicht bestätigten theoretischen Annahmen und münden in einer Re- bzw. Neuformulierung der Annahme, deren Bewährungsgrad im weiteren Verlauf beobachtet wird.
 - **Neu entwickelte Design-Annahmen** entstehen aufgrund von Erprobungserfahrungen, die sich nicht oder nicht gänzlich durch die (aus der Sozialpsychologie abgeleiteten) theoretischen Annahmen erklären lassen und sich insbesondere auf das komplexe Zusammenspiel verschiedener einstellungsrelevanter Faktoren beziehen.

Zudem werden neben 'substantiellen' Design-Annahmen, die Charakteristika der Lernumgebung beschreiben, sowie Design-Annahmen, welche die Lernvoraussetzungen spezifizieren, ebenso wesentliche Erfahrungen im Design-Entwicklungsprozess, der durch die Kooperation mit der modulverantwortlichen Lehrperson gekennzeichnet ist, in diesem abschliessenden Überblick festgehalten. Diese können im Rahmen der fallübergreifenden Analyse in der Ableitung s.g. 'prozeduraler' oder 'prozessbezogener' Gestaltungsprinzipien münden.

Am Ende eines jeden Design-Cases münden die Erprobungserfahrungen in der Formulierung konkreter Optimierungsbedarfe für die Weiterentwicklung des Designs.

4. Der iterative Prozess aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs

4.1. Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 1

Der erste Design-Prototyp entstand für das einwöchige Hauptmodul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' des EMBA HSG. Dieser Zyklus aus Entwicklung, Erprobung im Praxisfeld sowie Evaluation und Re-Design war ganz besonders geprägt von der Neugier, wie die lehr-lerntheoretischen Annahmen zur Förderung von Einstellungen, die angestrebten Lernziele in Bezug auf verantwortungsvolle Führung sowie die Annahmen bezüglich der Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen der Zielgruppe in ein didaktisches Design münden, das sinnvoll mit den fachspezifischen Modulhalten verknüpft ist, sich stimmig in die vorhandene Modulstruktur einfügt sowie das praktische Erfahrungswissen und gleichzeitig die Lehrkompetenzen und -präferenzen des Dozierenden in angemessener Weise berücksichtigt – gefolgt von der zentralen Frage, wie das Design bei der Implementierung im Praxisfeld tatsächlich 'funktioniert'. Dabei war es wesentlich – und anfangs etwas ungewohnt – diese Neugier zuzulassen, sich der Unkontrollierbarkeit der komplexen Unterrichtssituation zu stellen, unvorhergesehene Ereignisse sowie kritische Momente als wertvolle Chance für die Weiterentwicklung des Designs zu verstehen und letztlich die DBR-kennzeichnende Haltung des 'Explorierens, was passiert' einzunehmen.

4.1.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung: Klärung der Kooperationsgrundlagen

Der Design-Entwicklungsprozess startete mit einem ersten Gespräch mit dem verantwortlichen Dozierenden des Moduls, in dem zunächst eine Verständigung über praktische sowie wissenschaftliche Gestaltungsinteressen im Vordergrund stand und Möglichkeiten exploriert wurden, wie diese miteinander in Einklang gebracht werden können.

Aus unterrichtspraktischer Perspektive bestand die wesentliche Herausforderung darin, Problemsituationen zu identifizieren, die im Rahmen der finanziellen Rechnungslegung und Revision verantwortungsvolles Handeln erfordern und mit den fachlichen Inhalten, die im Modul vermittelt werden, in sinnvoller Weise zu verknüpfen. Zugleich

sollten keine fachlichen Inhalte gekürzt oder gestrichen werden. Die in der Modulbeschreibung ausgewiesenen Lerninhalte sind Folgende:

- Überblick über das Instrumentarium der finanziellen Führung
- Beherrschen der technischen Grundlagen der Buchführung
- Kenntnis der wesentlichen Rechnungslegungsstandards (insb. IFRS)
- Kompetenz in der Anwendung und im Erkennen bilanzpolitischer Massnahmen sowie von Gestaltungsspielräumen in der Berichterstattung
- Aufbau und Funktion eines internen Kontrollsystems (IKS)
- Aufgaben und Grenzen der externen Revision (Wirtschaftsprüfung)

In Anbetracht der Modulinhalte sowie durch das Gespräch mit dem Dozierenden wurde schnell deutlich, dass es zahlreiche Anknüpfungspunkte gibt, in denen neben der Kenntnis technischer Grundlagen oder Standards insbesondere das Verantwortungsbewusstsein handelnder Personen gefragt ist – sei es beispielsweise in Bezug auf die Interpretation von Gestaltungsspielräumen in der Berichterstattung, vor allem bei Bewertungsfragen, oder in Bezug auf herausfordernde Grenzsituationen im Rahmen der internen oder externen Revision, in denen individuelle sowie die Ansprüche verschiedener Beteiligter in Einklang gebracht werden müssen und oftmals die eigene Integrität erschüttert werden kann.

"Wir streiten sehr, sehr viel über die Zukunft, von der wir nicht wissen, wie sie wird, weil alle Zahlen die Sie heute festlegen, haben einen Zukunftsbezug. (...) Wir haben regelmässig die Situation, dass es halt ein paar gibt, die die Zukunft rosig sehen, weil sie hohe Werte sehen wollen oder weil sie irgendwie Bonus-getrieben sind oder weil sie das Budget erreichen wollen und andere, die per se immer sehr vorsichtig sind - heute geht alles schief - und dass wir eben dort die Frage haben: Was ist der richtige Wert? (...) Dann haben wir relativ häufig das Problem, dass Entwicklungen da sind, die sind unerfreulich und man hofft, dass sich die noch verbessern, möchte sie also nicht gleich zeigen, sucht also Mittel, um über die nächsten Perioden dann drüber zu kommen. Dann ist wieder alles besser. Das ist so diese Abwägung. Dieses Thema, "gestehe ich ehrlich ein, wie die Lage ist oder versuche ich, die Lage schön zu reden, weil sie wird ja dann mal wieder gut", und dann dieser Drang zu glätten, Erwartungen immer schön zu treffen, um nicht ständig diesen Schwankungen ausgesetzt zu sein und dann erklären zu müssen, warum gab es Schwankungen? (...) Also den Eindruck vermitteln zu müssen, man habe das Geschäft stabil im Griff, alles ist planbar und auf der anderen Seite, dass es eben nicht planbar ist. (...) Wir haben auch viele Diskussionen über Unabhängigkeit, vor allem im Revisionsbereich. Sie müssen eine kritische Meinung äussern zum Abschluss. Sie

werden aber gleichzeitig von diesem Unternehmen bezahlt, das heisst, kritisch dürfen Sie eigentlich nicht sein." (6:166, 96:97)

In den Worten des Dozierenden ist eine verantwortungsvolle Führungskraft im Accounting jemand,

"(...) der einerseits technisch absolut auf der Höhe der Zeit ist. Der muss wissen, was sagen die Regeln, wie werden die gerade interpretiert? Wo fängt die Grenze an? Was geht noch? Was geht nicht? Also er muss wissen: Bin ich jetzt schon im illegalen Bereich oder ist das State of the Art? Das ist eine technische Kompetenz und die hat nur eine sehr kurz Haltbarkeitszeit. Auf der anderen Seite muss das jemand sein, der auf dieser Skala weiss, wo es rot, dunkelrot, schwarz ist, der da irgendwo klare Linien hat und sagt: Über die gehe ich nicht drüber." (6:165, 129:129).

Die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass die Kenntnis der Kennzahlen finanzieller Führung wesentlich, die Realität jedoch komplexer ist und oftmals keine eindeutigen, klaren Lösungen bereitstellt, ist bereits in der bestehenden Modulstruktur eine – wenn auch eher implizite – Zieldimension, welche durch den Einsatz von Fällen (z.B. über den Bilanzskandal rund um Enron), die neben rein fachlichen Aspekten auch moralische Dilemmata und damit verbundene Fragen aufwerfen, in ersten Ansätzen verfolgt wird (6:167, 91:91). Da die Thematisierung moralischer Fragen im Unterricht für die Dozierenden, die sich ihrer Prägung durch ihre Disziplin durchaus bewusst sind, eine inhaltliche und didaktische Herausforderung darstellt, ist die Kooperationsqualität durch Interesse und spürbare Offenheit für die gemeinsame Entwicklung einer Unterrichtseinheit zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln im Fachbereich des Accounting gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang einigte man sich weiterhin darauf, die Einheiten im Co-Teaching zu unterrichten, wobei die Unterstützung seitens der Forschenden sukzessive im weiteren Verlauf der Testings abnehmen sollte. Die Einheit im Rahmen der ersten Erprobung sollte jedoch zunächst primär von der Forschenden durchgeführt werden, da bei den Dozierenden eine gewisse Unsicherheit im unterrichtlichen Umgang mit ethischen und moralischen Fragestellungen spürbar war.

Den durchaus positiven Kooperationsvoraussetzungen gegenüber stand das Problem einer bereits sehr eng getakteten Modulwoche, welche die Schwierigkeit der zeitlichen Integration der Einheit mit sich brachte. Letztlich wurde für die Erprobung des Designs der Nachmittag bzw. die letzten 90 Minuten des vorletzten Modul-Tages festgelegt – trotz der Befürchtung, die Lernenden könnten in Anbetracht der anstehenden Prüfung am letzten Modul-Tag sowie der Uhrzeit bereits unaufmerksam sein.

Aus wissenschaftlicher Perspektive war es wesentlich, neben den skizzierten praktischen Gestaltungsinteressen ein Design zu entwickeln, dass zur theoretischen Weiterentwicklung des Verständnisses über Prozesse der Einstellungsentwicklung in Lehr-Lernsituationen beiträgt. Um dies zu gewährleisten erfolgte die Konzeption des didaktischen Designs durch die Forschende unter Berücksichtigung der praktischen Anliegen und Gestaltungsideen, während der Dozierende als Fachexperte in regelmässigen Feedbackgesprächen Rückmeldung zum Design gab.

4.1.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

Neben den in der Kontextanalyse dargestellten organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen, die modulübergreifend zu verstehen sind, ergeben sich für die Entwicklung und Erprobung eines Designs für das Hauptmodul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' folgende modulspezifische Gegebenheiten, die hinsichtlich ihrer Bedeutung für das didaktische Design sowie möglicher Konsequenzen im Rahmen der Erprobung reflektiert werden:

- Integration des didaktischen Designs in das einwöchige Hauptmodul am Ende des vorletzten Modul-Tages von 16:30 – 18:00 Uhr (einen Tag vor der anstehenden Modul-Prüfung);
 - Annahme: Die Lernenden sind angesichts der anstehenden Modulprüfung unruhig.
 - Annahme: Die Lernenden sind angesichts der Tageszeit bereits unaufmerksam und müde.
 - Annahme: Der zeitliche Rahmen von 90 Minuten ist zu kurz, um die übergeordnete Zielsetzung, nämlich positive Einstellungen gegenüber dem verantwortungsvollen Handeln in Wertekonflikten zu fördern, in angemessener Weise anzustreben.
- Durchführung des Unterrichts im Co-Teaching zwischen modulverantwortlichem Dozierenden und Forschender, wobei nur die Einführungssequenz vom Dozierenden gestaltet wird;
 - Annahme: Das erstmalige gemeinsame Unterrichten kann Auswirkungen auf die Qualität der Lehrhandlungen haben.
 - Annahme: Die Gestaltung des Unterrichts durch die Forschende kann sich negativ auf die wahrgenommene Relevanz und Glaubwürdigkeit des Themas aus Sicht der Lernenden auswirken.

In Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen können folgende Spezifika hinsichtlich der Lerngruppe festgehalten werden:

- EMBA 43 mit insgesamt 42 Teilnehmenden (davon 5 Frauen);
- zweites Modul im EMBA (1. Modul: Einführung in das St. Galler Management Modell/Einführung in die Volkswirtschaftslehre);
 - Annahme: Die Lernenden stehen noch am Anfang ihrer eineinhalb-jährigen Managementausbildung. Bezüge zu anderen EMBA-Modulen sind noch nicht möglich – ausser zu dem ersten Modul, das insbesondere im Rahmen der Einführung in das St. Galler Management Modell explizit normative Fragestellungen diskutiert und dadurch Anknüpfungspunkte bietet.
 - Annahme: Die Gruppenstrukturen in dieser Kohorte sind noch nicht gefestigt, die Gruppe befindet sich noch in der Kennenlern-Phase. Einstellungen und Meinungen zu bestimmten Sachverhalten sind vermutlich noch nicht bekannt.
- bestimmte Erwartungen in Bezug auf die Disziplin:
 - Annahme: Für die Lernenden ist es ungewohnt oder überraschend, im Fachbereich der Rechnungslegung Fragestellungen in Bezug auf verantwortungsvolles und werteorientiertes Handeln zu bearbeiten; diese Annahme beruht insbesondere auf dem Erfahrungswissen des Dozierenden, der seine Wahrnehmung folgendermassen schildert:

"Der Lernende will in der Regel einfache, richtige Lösungen. (...) Die wollen die Komplexität der Welt reduzieren auf eine Verkehrsampel. Grün fahren, rot halten, gelb warten. (...) Das haben wir in dem Bereich häufig. (...) Dann sagen die: Ich möchte die drei wichtigsten Kennzahlen zur Unternehmenssteuerung. Dann fangen wir da so ein bisschen an und spielen mit den Kennzahlen und dann merken die irgendwann, wenn ich jetzt die vierte nicht auch noch gehabt hätte, wäre ich jetzt Vollgas an die Wand gefahren. Und das ist der Versuch, die Komplexität aus der Realität einfach runter zu kochen und zu sagen, das ist eigentlich alles ganz einfach. Ich finde, man kann Lernende dann durchaus auch mal verwirren und sagen, ihr habt verstanden, was das Problem ist. Ihr habt verstanden, was es für Lösungen gibt. Aber ihr habt auch verstanden, dass es hier keine richtig klare, eindeutige Lösung gibt, sondern dass wir jetzt ... Jetzt ist der ganze Mensch gefordert hier. (...) Und wenn wir dann sagen, das ist eben nicht naturwissenschaftliche Exaktheit und es deutlich machen anhand von Cases, dann realisieren die auf einmal und sagen: Okay, ich hatte nur die falschen Vorstellungen von dieser Disziplin." (6:167 ,91:91)

4.1.3. Angestrebte Lernziele

Die übergeordnete Zielsetzung für die Entwicklung der didaktischen Designs ist die Förderung von positiven Einstellungen der Lernenden gegenüber dem verantwortungsvollen Handeln in herausfordernden Wertekonflikten – in diesem Fall in Bezug auf typische Dilemma-Situationen, die im Bereich der finanziellen Rechnungslegung und Revision auftreten können. In Abstimmung mit den modulspezifischen Kontextbedingungen sowie dem Anliegen des Praxispartners bzw. des Dozierenden, Lernende für komplexe Grenzsituationen im Accounting zu sensibilisieren, in denen das technische Wissen zur Lösung des Problems nicht ausreicht, sollen insbesondere die Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden,

- differierende Werte in Wertekonflikten (aus dem Bereich der finanziellen Rechnungslegung und Revision) zu identifizieren und
- situationsgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten abzuleiten und umzusetzen, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermaßen berücksichtigen.

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, werden folgende Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension als wesentlich erachtet und im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse angestrebt:

Die Lernenden sollen...

1. sich der Beschaffenheit von Wertekonflikten bewusst werden;
2. verschiedene Anliegen, Erwartungen und Interessen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen als Ausgangspunkt von (inneren) Wertekonflikten erkennen;
3. erkennen, dass das Handeln in Wertekonflikten situationsangemessene Kommunikations- und Handlungsstrategien erfordert;
4. sich typischer Gründe und Rationalisierungen sowie Barrieren im Zusammenhang mit werteorientiertem Handeln bewusst werden;
5. erkennen, dass erfolgreiches werteorientiertes Handeln die Antizipation von möglichen Folgen der jeweiligen Handlungsoptionen erfordert;
6. tolerieren, dass es nicht die 'perfekte Lösung' zur Lösung von Wertekonflikten gibt.

Da über die Ebene des Erkennens und Bewusstwerdens hinaus Bewertungsprozesse bei den Lernenden ausgelöst werden sollen, werden weiterhin folgende Lernziele fokussiert:

Die Lernenden sollen...

7. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
8. bereit sein, im Diskurs mit anderen die eigene Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren sowie die Meinungen anderer zu respektieren;
9. bereit sein, die eigene Meinung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

In Anbetracht des zeitlichen Rahmens wurde die vollumfängliche Erreichung dieser doch als relativ ambitiös erachteten Lernziele durchaus kritisch hinterfragt. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass im Zuge der ersten Erprobung nicht die Effektivität des Designs im Vordergrund stand, sondern primär exploriert werden sollte, welche Lehr-Lernprozesse grundsätzlich Potential zur Zielerreichung leisten können.

4.1.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse zur Erreichung der angestrebten Lernergebnisse auf der Einstellungsebene waren die theoriegeleiteten Design- bzw. Gestaltungsannahmen hinsichtlich der Einstellungsentwicklung leitend. Dabei war es von besonderem Interesse, wie diese in verschiedenen Design-Merkmalen (Lehr-, Lernaktivitäten, Methoden, Sozialformen, Materialien, Tools) verankert werden können und – entsprechend der Zielsetzung der formativen Evaluation – wie das resultierende didaktische Design bei der konkreten Unterrichtsdurchführung in seinem Anwendungskontext funktioniert. Nachfolgend wird der erste Prototyp für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' in tabellarischer Form dargestellt. Der Unterrichtsverlauf ist entlang seiner Lern- bzw. Prozessphasen aufgebaut und soll die Nachvollziehbarkeit der wechselseitigen Zusammenhänge zwischen den in der jeweiligen Prozessphase geplanten Lehr- und Lernhandlungen, inhaltlichen Schwerpunkten, Methoden, Sozialformen sowie Materialien, Lernzielen und den theoretischen Grundlagen, die dem Lehr-Lern-Arrangement zugrunde liegen, ermöglichen. Im Nachgang zur Darstellung des Unterrichtsverlaufes findet sich zudem ein Überblick über die verwendeten Fallbeispiele und deren inhaltliche Ausrichtung.

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierter Einstieg über das Anknüpfen an vorherige Inhalte des Moduls • Ursachen der Bilanzskandale sowie die Notwendigkeit verantwortungsvollen und integrierten Handelns im Bereich der finanziellen Führung thematisieren • Überleitung zum Brent-Dorsey-Fall (vom Vortag) • die Problemsituation zusammenfassen • zur Herausarbeitung der konkurrierenden Werte anregen (Ursacheanalyse) • das 'Wertequadrat' von Schulz von Thun einführen und erläutern • zur Herausarbeitung der wesentlichen Herausforderung im Rahmen verantwortungsvollen, wertebasierten Handelns anhand des Beispiels anregen 	<p>Lehrgespräch Visualisierung des Wertequadrats Gewohnte Sitzordnung (Hufeisen) Arbeitsblatt mit Fall</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz des Themas erkennen, Aufmerksamkeit auf die Problemsituation richten • die konkurrierenden Werte innerhalb des Wertekonfliktes herausarbeiten und benennen • Anliegen, Erwartungen und Interessen von Stakeholdern identifizieren und benennen • durch das Wertequadrat die wesentliche Herausforderung/Zielsetzung verantwortungsvollen und wertebasierten Handelns erkennen und formulieren 	<p>Lernziel 1 Lernziel 2 Lernziel 3</p>	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die Anknüpfung an modular- bzw. fachrelevante Fragestellungen</p> <p>→ über die Auswahl einer typischen Dilemma-Situation (Brent-Dorsey Case)</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die Einführung eines theoretischen Rahmens ('Wertequadrat von Schulz von Thun) zur Analyse von Wertekonflikten</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Handlungsmodelle beobachten	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen der Filmsequenz (2 Min.) aus der Komödie 'Office Space bzw. Alles Routine' (1999) • Besprechung der Reflexionsfragen: <ul style="list-style-type: none"> - Sind Sie überrascht von Anistons/Livingstons Reaktionen? - Welche Gründe und Rationalisierungen bringt Livingston an? - Haben Sie Gründe wie diese selber schon einmal gehört? Wie überzeugend sind diese Gründe? 	Kleingruppendiskussion Lehrgespräch Film	<ul style="list-style-type: none"> • die Argumente (im Film) verarbeiten und mit eigenen Einstellungen/Werten und Erfahrungen abgleichen • die Reflexionsfragen in Gruppen von 2-3 Personen diskutieren 	Lernziel 4 Lernziel 7	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über den Einsatz des Videos und dessen Potential, eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Formulierung von Gründen und Rationalisierungen zu aktivieren</p> <p>Positive oder negative Gefühle können die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen</p> <p>Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Ermöglichung direkter Erfahrung durch das Hineinversetzen in die Rolle des Protagonisten im Fall</p> <p>→ über kognitive Dissonanz, ausgelöst durch den Wertekonflikt</p>
Handlungsschritte planen: Entwicklung von Umsetzungsplänen in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung des Falles 'Jeff Salet' einführen • Zielsetzung, örtlichen und zeitlichen Rahmen der Gruppenarbeit verdeutlichen • Gruppeneinteilung vornehmen 	Gruppenarbeit Arbeitsblatt mit Fall, Arbeitsauftrag und Reflexionsfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen des Falles mithilfe der Reflexionsfragen verarbeiten und organisieren • sich in die Situation des Protagonisten hineinversetzen und den Entscheidungs- bzw. Wertekonflikt erkennen • Argumente und Begründungen im Diskurs formulieren und diskutieren 	Lernziele 1 bis 9	

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
			<ul style="list-style-type: none"> • eigene und fremde Begründungen und Einstellungen/Werte wahrnehmen und verstehen • sich auf einen Umsetzungsplan einigen 		<p>im Fall</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über Reflexionsfragen als Hilfestellung für die Analyse des Falles</p> <p>→ über verständliche und nachvollziehbare Darstellung des Falles</p> <p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen zu Handlungsoptionen in Kleingruppe</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen zu Handlungsoptionen in Kleingruppe</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Rückmeldung einholen und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Moderation der Präsentationen der Umsetzungspläne der Kleingruppen • Vergleich, Kontrastierung und Verallgemeinerung der Argumente anstossen 	Plenumsdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • erarbeiteten Umsetzungsplan im Plenum vorstellen und mit anderen Umsetzungsplänen vergleichen • Umsetzungspläne kritisch hinterfragen und (in konstruktiver Weise) Gegenargumente formulieren • eigene und fremde Begründungen und Einstellungen/Werte wahrnehmen und verstehen • die tatsächliche Handlungsstrategie des Protagonisten reflektieren und mit der eigenen Meinung abgleichen 	Lernziele 1 bis 9	<p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen zu möglichen Handlungsoptionen im Plenum</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen zu möglichen Handlungsoptionen im Plenum</p>

Tabelle 7: Verlaufsplanning für den Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'

4.1.4.1. Überblick zu den verwendeten Beispielfällen und deren inhaltliche Ausrichtung

- **Fall 'Ein Tag im Leben von Brent Dorsey – Abschlussprüfer unter Druck'** (aus: Beasley, Buckless, Glover & Prawitt (2008): Auditing Cases: an Interactive Learning Approach, 4. Auflage, Pearson Education):

Brent Dorsey, Senior Auditor in einer grossen Prüfgesellschaft, und zwei seiner Kollegen erhalten von ihrem Chef den Auftrag, eine Kreditorenprüfung für einen wichtigen Kunden im Rahmen eines Zeitbudgets fertigzustellen, der erfahrungsgemäss nicht ausreicht. Dorsey ist mit der Frage konfrontiert, den Prüfplan an die verfügbaren Stunden anzupassen oder die Prüfung ordnungsgemäss durchzuführen, jedoch nur die budgetierten Stunden aufzuschreiben. Gleichzeitig steht er vor der Herausforderung, eigene Interessen (Aussicht auf Beförderung, Druck von seiner Ehefrau), die verschiedenen Interessen der involvierten Kollegen (z.B. Aussicht auf Beförderung, unterschiedliche Meinungen bezüglich der Lösung), die Interessen des Kunden (keine Überschreitung des Zeitbudgets) sowie die Interessen für das eigene Unternehmen (Durchführung ordnungsgemässer Prüfung, Bindung des Kunden) in Einklang zu bringen.

- **Filmsequenz (2 Min.) aus der Komödie 'Office Space' bzw. 'Alles Routine' (1999)** (aus: Mary C. Gentile, 2010: Giving Voice to Values Curriculum, Babson College):

Peter Gibbons (gespielt von: Ron Livingston), Programmierer in der Software-Firma Initech, erzählt seiner Freundin (gespielt von: Jennifer Aniston) über einen Computervirus, den er mit Kollegen entwickelt hat und in die Banksoftware einschleusen will. Bei jeder Überweisung des Unternehmens werden automatisch die anfallenden Zinsen – jedes Mal Bruchteile von Cent – auf ein eigenes Konto überwiesen. Seine Freundin bringt an, dass das für sie nach 'Stehlen' klinge, woraufhin Peter unmittelbar und unreflektiert zahlreiche klassische Gründe, Rationalisierungen und typische Entschuldigungen nennt, warum es in Ordnung wäre, so zu handeln:

- Accounting-Sprache: 'Stehlen' wird zu Rundungsfehlern
- Komplexität: 'Du verstehst das nicht, weil das viel komplizierter ist.'
- Untertreibung: 'Jede Transaktion ist so klein, das interessiert niemanden.'
- Irreführende, unpassende Analogien: Peter vergleicht sein Vorhaben mit s.g. 'Penny Trays' in Supermärkten (da nimmt man sich ja auch einfach einen Penny und es fällt nicht auf).
- 'Das Opfer beschuldigen': Peter verteidigt das Vorhaben, indem er all die Ungerechtigkeiten seines Arbeitgebers aufzählt, 'sie verdienen es'.
- Vermeidung: Am Schluss wechselt er im Gespräch schnell das Thema – in der Hoffnung, nicht mehr darüber reden zu müssen.

Die Antworten von Peter sind transparent, einfach und nachvollziehbar. Die Gründe, so zu handeln, kommen einem bekannt vor und sind gleichzeitig nicht überzeugend – darin liegt der Mehrwert dieser Filmsequenz. Wenn sie nicht überzeugend sind, warum hört man sie dann so oft oder benutzt sie selber, wenn man in Werte-

konflikten steckt? Die Gründe dafür sind, dass man oft nicht weiss, wie man auf diese Gründe antworten kann bzw. sie selber vermeiden kann.

- **Fall ‚Jeff Salett‘** (aus: Mary C. Gentile, 2010: Giving Voice to Values Curriculum, Babson College):

Jeff Salett ist schon seit einigen Jahren in einem führenden Industrieunternehmen tätig, klettert stetig die Karriereleiter im Finanzbereich herauf und ist stolz, für ein Familienunternehmen mit zentralen Wertvorstellungen zu arbeiten. In wenigen Monaten wird Jeff die Funktion des 'Corporate Controller' seines direkten Chefs übernehmen, der Executive Vice President für Strategieentwicklung werden wird. Jeff fühlt sich (bevor er seine neue Funktion einnimmt) steigendem Druck von verschiedenen Managern ausgesetzt, Umstrukturierungskosten zu führen, um ein positiveres (in Jeffs Augen aber verzerrtes) Bild der erbrachten Leistung entstehen zu lassen. Jeff macht sich Sorgen über diese fragwürdigen Praktiken in seiner Organisation und ist mit der Herausforderung konfrontiert, wie er in dieser Situation verantwortungsvoll handeln kann.

4.1.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.1.5.1. Gesamteindruck aus der Perspektive der Teilnehmenden

Stimmige Integration in das Modul. Eine der wesentlichen Anforderungen an das Design war die stimmige Integration in das Modul sowie die sinnvolle Verknüpfung fachspezifischer Modulinhalte mit dem Thema des verantwortungsvollen Führens. Auch wenn diese Anforderung im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse in verschiedenen Design-Merkmalen berücksichtigt wurde, hinterliess die Unterrichtseinheit aufgrund einer Vielzahl an kritischen Ereignissen und unerwarteten Lehr- und Lernhandlungen – insbesondere in der Einführungsphase der Unterrichtseinheit – bei den Teilnehmenden den Eindruck eines *"komplett anderen Themas"* (8:84, 252:252), das schwer mit den zuvor behandelten Modulinhalten in Verbindung gebracht werden konnte.

"Es kam nicht so richtig in Fluss, ich glaube, es wusste auch keiner, was genau anfangen mit diesem Thema. Wie passt das ins Ganze, was tun wir jetzt überhaupt, was könnte uns das bringen? Was sollen wir machen – jetzt nicht im Sinne von: was wird von uns erwartet – aber einfach, was sollen wir jetzt damit tun." (18:34, 116:116)

"Jetzt muss natürlich schon irgendwo ein Anhaltspunkt gegeben werden, dass wir jetzt einen gewissen Wechsel der Perspektive haben, nämlich weg von Accounting, hin zu etwas anderem." (18:37, 121:121)

Die beiden Aussagen machen deutlich, dass der Gesamteindruck zum einen durch einen inkonsistenten und 'holprig' empfundenen Unterrichtsverlauf sowie eine fehlende Klärung der Zielsetzung und ungenügende Problemorientierung der Einheit zu begründen ist (*"es kam nicht so richtig in Fluss, (...) was könnte uns das bringen"*, 18:34, 116:116), zum anderen durch die bereits im Vorfeld vermutete Sicht der Lernenden auf das Fach Accounting als zahlenorientierte Disziplin, die nicht oder nicht primär mit ethischen Fragestellungen assoziiert wird (*"(...) weg vom Accounting"*, 18:37, 121:121), verstärkt wird.

Zeitlicher Rahmen. Zudem war die Unterrichtseinheit dadurch gekennzeichnet, dass – wie bereits im Vorfeld vermutet – der zeitliche Rahmen nicht eingehalten werden konnte. Auch dies prägte den Gesamteindruck in der Wahrnehmung der Teilnehmenden.

"Also die allererste Situation oder vielmehr Assoziation ist leider, dass einfach die Zeit zu knapp war und das Ganze darunter ein bisschen gelitten hat. Weil irgendwo alle immer auf die Uhr geschaut haben. Und es wahrscheinlich einfach viel mehr Raum gebraucht hätte, um sich damit wirklich auseinanderzusetzen." (18:21, 103:103)

4.1.5.2. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Fähigkeit durch Verständlichkeit des Lerninhalts und Vorwissen. Insbesondere der gewählte Zugang in der Einführungsphase über die Analyse der zugrundeliegenden Werte im Beispiel-Fall rund um das Dilemma des Wirtschaftsprüfers Brent Dorsey führte mehrheitlich zu Überforderung bei den Lernenden.

"Vielleicht - also ich glaube wirklich, dass es schwer ist, einen Zugang zu dem Thema zu kriegen, also dass die Distanz einfach deshalb da war, weil der Zugang nicht gelungen ist. Der Begriff 'Wert' ist, glaube ich, für, ich sage jetzt mal, ohne böse zu sein, ja, für einen Mediziner oder für einen Ingenieur, also für einen, der überhaupt nicht sozialwissenschaftlich geprägt ist, für den ist das, glaube ich, richtig schwer." (10:49, 373:374)

"Wenn man so was vorher noch nicht gemacht hat, dann ist das Verlassen sozusagen der Arbeitsebene und sich eine Etage hochbegeben auf so eine Metaebene und mal zu gucken, welche Werte haben mich denn eigentlich dazu bewogen, an der Stelle genau so und so zu handeln, das ist, glaube ich, für die Leute, die da drinsitzen unheimlich schwer." (10:18, 208:209)

Aufgrund dessen war das Lehrgespräch zur Erarbeitung der Werte dadurch gekennzeichnet, dass besonders zu Anfang wenig Beteiligung vorhanden war, was darauf zurückzuführen werden kann, dass die Lernenden mit einer für sie nicht vertrauten Semantik konfrontiert waren. Dadurch wurde die Fähigkeit zur Weiterverarbeitung der Inhalte beeinträchtigt.

"Auch, dass wir von denselben Sachen reden, auch, dass wir dieselben Wörter benutzen für ... Damit wir uns auch besser verstehen, also ... Das ist das, also das ist ein Sprachgebrauch, den wir nicht permanent benutzen." (8:102, 301:301)

"Also ich habe jetzt auch noch keine Idee, wie man das machen kann, aber ich glaube, dass es zu anspruchsvoll ist, ohne Vorbereitung in so eine Veranstaltung reinzugehen und dann zu erwarten, dass nach fünfzehn Minuten der Wert, der einen da treibt, begrifflich zu formulieren und dann auch

noch den Wertekonflikt zu formulieren, das - ich glaube, das schaffen wir nicht." (10:18, 208:209)

Vermutlich beeinflusst durch vier vorhergehende Tage Accounting, war weiterhin beobachtbar, dass die Teilnehmenden zunächst hauptsächlich die Einhaltung von Regeln, Standards und Gesetzen als zugrundeliegende Prinzipien des Wertekonfliktes nannten (z.B. 13:9, 44:44). Herausfordernder stellte sich die Identifikation und vor allem Benennung weiterer Werte heraus. So wurde beispielsweise der im Case sehr offensichtlich angelegte Wert der Loyalität gegenüber anderen mit 'Gruppendruck' umschrieben.

Im Zusammenhang damit war ausserdem auffällig, dass die Berücksichtigung der Erwartungen und Ansprüche beteiligter Personen sowie möglicher Konsequenzen für andere Personen eine nachgelagerte Rolle in der Argumentation der Lernenden spielten – so wurden lediglich die Karrieremotive der beteiligten Personen als deren Interessen erkannt (z.B. 13:3, 22:29). Zudem zeigte sich, dass die Lernenden die Ebene der Ursachenanalyse immer wieder verliessen, um bereits mögliche Handlungsstrategien abzuleiten (z.B. *'Könnte er nicht eine verkürzte Prüfung machen?' / 'Könnte er nicht die Verantwortung zurück delegieren?'*, 13:13, 56:56). Dies unterstützt die Erkenntnis, dass die Art der Vorgehensweise im Sinne eines Wechsels auf eine Metaebene und Reflexion der zugrundeliegenden Ursachen des Problems ungewohnt für die Lernenden ist.

Motivation durch zweiseitige Kommunikation und persönliche Relevanz. In Bezug auf die Motivation der Teilnehmenden, den Lerninhalt aktiv weiterzuverarbeiten, konnte beobachtet werden, dass die Lernenden zu Beginn der Ursachenanalyse des Konfliktfalles eine mehrheitlich passive Haltung einnahmen, deren Aufmerksamkeit jedoch im Verlauf der Diskussion des Beispielfalles trotz der bereits erläuterten Schwierigkeiten bei der Benennung konkurrierender Werte anstieg. Eine stärkere Involvierung in das Unterrichtsgeschehen war insbesondere dann ersichtlich, wenn unterschiedliche Werthaltungen der Lernenden in den Beiträgen deutlich wurden. So führte beispielsweise der Vorschlag eines Teilnehmenden, dass eine verkürzte Prüfung in Anbetracht der zur verfügbaren Stunden doch durchaus eine Option sei und man vielleicht vorher zu zuverlässig gearbeitet hätte, zur Generierung und Verbalisierung von Gegenargumenten bei Lernenden, die eine Abweichung vom Prüfplan als Verletzung des Berufsethos empfanden (z.B. 13:3, 22:29). Diese (bei der Design-Entwicklung nicht explizit intendierte) Phase der zweiseitigen Kommunikation führte letztlich dazu, dass eigene Einstellungen aktiviert und Bezüge zu ähnlich erlebten, beruflichen Herausforderungen hergestellt wurden (*"Jeder von uns kennt das doch ein*

bisschen", 12:9, 17:26 / "man muss für sich selbst entscheiden und sagen, wo man die eigenen Prioritäten setzt", 13:4, 30:30). Die Annahme, dass der Brent-Dorsey-Case ein Wertedilemma darstellt, das aufgrund seiner Beschaffenheit Parallelen zur Erfahrungswelt der Teilnehmenden ermöglicht und damit den Faktor der persönlichen Relevanz begünstigt, kann letztlich bestätigt werden. Dennoch wurde ersichtlich, dass die Identifizierung nicht primär über den Protagonisten des Falles in seiner Rolle als Wirtschaftsprüfer erfolgte, sondern vielmehr durch das Erkennen der 'Zwickmühle' und der Aktivierung von ähnlich gemachten Erfahrungen. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass der Brent-Dorsey-Case in den Interviews nur von einer Person erinnert wurde – die Anderen schilderten das Erleben der Einführungsphase und insbesondere die Phase der Erarbeitung der konkurrierenden Werte ohne Bezug zum konkreten Fall.

Schlussfolgerungen durch die Lehrperson. In Bezug auf die intendierten Lehrhandlungen lässt sich im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Werte vor allem die zu starke Steuerung seitens der Lehrperson als kritisches Moment festhalten. Dies ist vor allem auf den aufkommenden Zeitdruck sowie die vorab nicht vermutenden Schwierigkeiten der Lernenden bei der Benennung der Werte zurückzuführen. So wurden die Teilnehmenden nur bedingt zu weiterführenden Denkprozessen und neuen Denkweisen angeregt, die Beiträge der Lernenden unzureichend aufgenommen und durch das Vorgeben der Werte innerhalb des Wertequadrats im Sinne einer vorweggenommenen Schlussfolgerung der Eindruck der Belehrung erweckt.

"Und mir ist halt aufgefallen, am Ende wurde uns ein Stück weit der Wertekonflikt in den Mund gelegt. Weil wir nicht schnell genug waren." (10:20, 213:217)

4.1.5.3. Lernphase: Handlungsmodelle beobachten

Motivation durch persönliche Relevanz. In Bezug auf die eingesetzte Filmsequenz aus der Komödie 'Office Space bzw. Alles Routine' (1999) kann aufgrund der Beobachtungsdaten festgehalten werden, dass die Sequenz zur Sensibilisierung von typischen Gründen und Rationalisierungen im Zusammenhang mit werteorientiertem Handeln als geeignet beurteilt werden kann. Während die Lernenden das Video anschauten, liessen die Reaktionen (lächeln, nicken) darauf schliessen, dass ihnen die im Film angebrachten Gründe vertraut vorkommen würden und eigene Erfahrungen aktiviert werden (z.B. 12:21, 53:58).

Zweiseitige Kommunikation und Position der Nachricht. Der Film löste anschließend eine hitzige Diskussion über den Umgang mit Grenzfällen aus. An dieser Stelle wurde wiederum deutlich, dass solche Situationen je nach individueller Priorisierung der Werte unterschiedlich bewertet werden.

Emotionen. Im Zusammenhang damit wurde der Einfluss von Emotionen auf die Bereitschaft, Informationen weiterzuverarbeiten, ersichtlich. Offensichtlich negative Emotionen als Reaktionen auf Beiträge führten dazu, die eigene Meinung preisgeben und rechtfertigen zu wollen. Die nachfolgende Episode soll einen Einblick in diese Sequenz der Unterrichtseinheit ermöglichen (TN=Teilnehmender):

"Ein TN berichtet als Reaktion auf die Filmsequenz, bei schlecht bezahlten Jobs würden sich Leute eben selbst bedienen. Ein TN widerspricht, räumt ein, dass wohl jeder schon einmal Kleinigkeiten wie einen Stift in der Firma mitgehen hat lassen. Daraufhin weist ein weiterer TN vehement darauf hin, dass es sich dabei um einen Betrugsfall handeln würde. Durch die Formulierung von Rationalisierungen wie 'ach, ist ja nicht so schlimm' werden solche Kleinigkeiten plötzlich toleriert und das wäre nur der Anfang für Schlimmeres. Plötzlich sind alle TN aufmerksam – viele möchten ihre Meinung zu dem Thema einbringen. Nun greift ein TN das Penny-Tray-Argument aus dem Film auf – das wäre ja allgemein akzeptiert, im Film ist das Handeln aber falsch. Die Stifte wären irgendwo dazwischen. Ein weiterer TN entgegnet wiederum forsch und mit erhobener Stimme, dass er es auf keinen Fall akzeptieren würde, wenn Büromaterial entwendet wird. Aufgrund des Zeitdrucks muss die Diskussion von der Lehrperson abgebrochen werden" (13:15, 74:78).

4.1.5.4. Lernphase: Handlungsschritte planen – Entwicklung von Umsetzungsplänen in der Kleingruppe

In dieser Lernphase stand die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über die Auseinandersetzung mit einer konkreten Dilemma-Situation, die kognitive Dissonanz aufgrund des Entscheidens zwischen verschiedenen Handlungsalternativen auslösen sollte, im Vordergrund. Dabei waren die Lernenden nicht nur aufgefordert, sich in Aushandlungsprozessen mit anderen Lernenden auf eine Option zu einigen, sondern über die Entscheidung hinaus einen konkreten Umsetzungsplan auszuarbeiten.

Zweiseitige Kommunikation und aktive Verbalisierung von Argumenten. Die Analyse des Videomaterials hinsichtlich der Interaktionsprozesse zeigte, dass der Beispiel-Case 'Jeff Salett' in allen beobachteten Kleingruppen eine dynamische und rege Diskussion auslöste, in der die Teilnehmenden eigene Meinungen und Einstellungen zu der Problemsituation artikulierten.

Man konnte eine Weile diskutieren, es gab viele Aspekte: was tun? Wenn etwas tun, mit wem? Mit was für einer Position in eine Gesprächskonstellation gehen, mit wem? Mit harten Forderungen oder mit – sag ich mal – der Anmerkung, dass da vielleicht was kommt, was einem nicht so gefällt, aber mit eher Goodwill die Position antreten, also da gibt's ja viele Aspekte. Dafür hat der Case absolut ausreichend Stoff geboten, da, denke ich, relativ viele Positionen zu beleuchten waren, so dass ich das sehr spannend fand. (18:68, 183:183)

Der Austausch von unterschiedlichen Positionen förderte das Bewusstsein hinsichtlich eigener Werthaltungen und konfrontierte gleichzeitig mit – möglicherweise mit der eigenen Position nicht zu vereinbarenden – Einstellungen anderer Lernender.

"Bei dem Fall war für mich ganz klar, dass das schon fast unlauter war. Und ich sowas nie akzeptieren könnte. Und die anderen diskutierten: Ja, und: Für das Geschäft macht man das, und: Kann man das nicht akzeptieren?" (8:44, 156:156)

"Ja, aber dann haben wir gesehen, dass andere von Mittelständlern kommen, die kennen die Themen natürlich nicht. Sind da nicht so gefestigt mit ihrer Meinung, weil sie noch nie drüber nachgedacht haben, also da war schon viel Diskussionsbedarf." (8:47, 157:157)

So sagt ein Teilnehmender im Anschluss "(...) beeindruckt zu seiner Sitznachbarin: Der Witz ist, wir konnten uns nicht einigen." (15:10, 47:47).

Zweiseitige Kommunikation und Position der Nachricht. Die Analyse der Interaktionsprozesse über die Gruppen hinweg zeigte, dass insbesondere in zwei von drei Gruppen durchaus sehr gegensätzliche Meinungen und teilweise auch provokative Aussagen eingebracht wurden, die eine gewisse Dynamik entstehen liessen.

Motivation durch persönliche Relevanz. Die beobachtbare aktive Beteiligung der Lernenden sowie die geschilderten Wahrnehmungen im Rahmen der Interviews lassen darauf schließen, dass die Auseinandersetzung mit der Problemsituation als bedeutsam für eigene Lebenssituationen wahrgenommen wurde und eine Identifikation mit der Problemlage des Protagonisten möglich war.

"Das ist ja schon was, was einem wahnsinnig viel bringt, weil man wird ja diesen Fall, den wird man ja nicht mehr oder weniger eins zu eins selber so antreffen, aller Voraussicht nach. Vielleicht auch doch, aber eher geht's ja darum, eine vergleichbare Konfliktsituation entweder mit seinen eigenen Vorstellungen und Werten oder auch mit anderen Interessenslagen und Werten zu reflektieren und einfach mal diesen Schritt zurück zu gehen und praktisch das selber zu leisten, was man mit diesem Fall in der Gruppe getan hat." (18:77, 240:240)

"Was ich auch noch gut fand war dieses Beispiel mit dem 'was mach ich, wenn ich mit meiner Vorgesetzten-Riege, wenn ich merke, da läuft was aus dem Ruder. Wo er dann nach oben geht und sagt, das sind nicht unsere Werte, das passt nicht. Und das Risiko auf sich nimmt, lieber geh ich raus hier, als dass ich das Ganze mittrage. Das ist auch etwas, wo ich sagen muss, das kommt auch immer mehr. Was mach ich, wenn meine Werte total auseinanderklaffen mit dem was meine Führung plötzlich von mir erwartet." (17:87, 211:213)

In Bezug auf die Identifikation mit dem Protagonisten ergeben sich jedoch zwei interessante Aspekte:

1. Die Bereitschaft, dessen Perspektive einzunehmen, wurde aufgrund der Tatsache gefördert, dass der Protagonist in seiner momentanen Lage zwar noch keine Führungsverantwortung besitzt, jedoch eine Führungsposition in Aussicht hat, in der die Verantwortung ebenso wie die Einflussmöglichkeiten steigen, um gegen die in der Führungsetage festgestellten fragwürdigen Praktiken anzugehen. Letzteres löste aus Sicht der Teilnehmenden primär das Dilemma und damit einhergehend das Interesse an der Problemlage aus (*"Das Dilemma ist jetzt: Er wird jetzt zum Eingeweihten. Will ich jetzt zu den Eingeweihten gehören und da mitmachen oder will ich meine Welt vertreten, die ich bis jetzt vertreten habe"*, 17:87, 211:213). Die Diskussion des geeigneten Zeitpunkts – soll Jeff Salett bereits in seiner momentanen Position handeln oder warten, bis er aufsteigt – kristallisierte sich in der Analyse der Videodaten als erfolgskritischer Moment in Bezug auf den Faktor der persönlichen Relevanz. Demnach scheint es wesentlich zu sein, dass die Handlungsmodelle in Funktionen agieren, welche die Zielgruppe zumindest innehat oder im besten Fall anstrebt.

"Oder eben diese zweite Fallkonstellation, wo ich dann mal, weil der Geschäftsführer weg ist, in der Vertretungsrolle drin bin. Also das wären ja sozusagen Funktionen, die wir auch anstreben. Ja, und dann wäre es für mich einfach spannend, in der Gruppe Wertekonflikte zu diskutieren, die mich dann in dieser neuen Funktion erwarten könnten, als wenn ich Personen habe, die - wo wir eigentlich in der Regel wahrscheinlich schon drüber

weg sind. Das sollte also eher was Zukunftsgerichtetes haben. Also ich will jetzt gar nicht mal so sehr eine Konstellation abbilden, die ich im Alltag jetzt schon haben könnte, aber wenn ich mir die Struktur des Kurses angucke, dann haben wir natürlich ein paar CEOs, aber die sind ja vom Gesamtanteil in der Minderheit. Die meisten sind ja dann eher tatsächlich Bereichsleiter oder solche, die da irgendwo vielleicht mal in diese Rolle reinwollen. (10:39, 304:308)

2. In Bezug auf die Identifikation mit dem Protagonisten ergab sich ein weiterer bemerkenswerter Zusammenhang: Jeff Salett wurde im Case bewusst als werteorientierte Person beschrieben, die sich sowohl den Werten der Organisation als auch eigenen Prinzipien verschreibt sowie integre Führungspersönlichkeiten bewundert. Dies führte dazu, dass alle Gruppen die Option, das Problem zu ignorieren, sehr schnell verwarfen. Neben diesem intendierten Effekt wurden gleichermassen unerwartete Diskussionen über den vermeintlichen Idealismus des Protagonisten ausgelöst, der in der Folge als realitätsfremd, ungeeignet für eine Führungsposition oder 'Weichei' bezeichnet wurde (z.B. V2, 09:00).

Fähigkeit. Hinsichtlich des einstellungsrelevanten Faktors der Fähigkeit wurde deutlich, dass das in den vorherigen Phasen Gelernte direkte Anwendung im Rahmen der Analyse des Falles fand. So war in allen Gruppen eine bewusste Reflexion der konkurrierenden Werte in diesem Dilemma beobachtbar, was sicherlich dadurch begünstigt wurde, dass der Wertekonflikt eine ähnliche Beschaffenheit wie der zuvor diskutierte Beispiel-Fall (Brent-Dorsey) aufwies. Zudem wurden eine Vielzahl von Gründen, Rationalisierungen und Barrieren formuliert, wobei unklar bleibt, ob der Bezug zu der vorher diskutierten Videosequenz hergestellt wurde. Weiterhin führte die Orientierung an den Reflexionsfragen in zwei von drei Gruppen zu einer systematischeren Auseinandersetzung mit dem Fall, wengleich sich die Bearbeitungszeit als zu kurz herausstellte, um die letzte Frage, welche die Ausarbeitung eines konkreten Umsetzungsplans beinhaltet, differenziert zu beantworten. Lediglich in der Gruppe, die direkt mit dieser Frage startete, kam es tatsächlich zu konkreten Antizipationen von Reaktionen und Folgen gewählter Handlungsstrategien, verbunden mit der Diskussion darüber, wie darauf wiederum reagiert werden könnte.

"Alle waren sich einig, dass es ein Gespräch braucht, dass man es weder im stillen Kämmerlein alleine entscheiden kann oder das ignorieren könnte. Also das waren so die Diskussionspunkte, wenn ich mich richtig erinnere. Wobei, wie gesagt, da war die Zeit dann am Schluss ein bisschen knapp, dann auch wirklich drüber hinaus zu gehen." (18:64, 170:170)

Die inhaltliche Analyse der Videodaten zeigt weiterhin, dass auch hier die Identifizierung von Interessen und Ansprüchen relevanter Stakeholder sowie die möglichen Konsequenzen bestimmter Handlungsstrategien für diese Stakeholder nur im Ansatz in der Argumentation der Lernenden berücksichtigt wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Case – sofern mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird – grundsätzlich zur Förderung der intendierten Lernhandlungen sowie angestrebten inhaltsbezogenen, aber auch einstellungsrelevanten Lernziele geeignet ist. Der dargestellte Wertekonflikt löste Prozesse der kognitiven Dissonanz aus, da Entscheidungen zwischen verschiedenen Handlungsalternativen notwendig waren. Zudem zeigte sich, dass die Lernenden dem Dilemma Bedeutsamkeit für ihre gegenwärtige oder zukünftige Lebenssituation beimessen, was sich positiv auf deren Bereitschaft auswirkte, Informationen und Argumente bewusst und aktiv weiterzuverarbeiten und eigene Bewertungen bezüglich des Sachverhalts vorzunehmen. Gleichermassen schien die Komplexität des Dilemmas den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden angemessen zu sein.

4.1.5.5. Lernphase: Rückmeldung einholen und Erfahrungen auswerten

Motivation. In der Auswertungsphase war die Durchführung der geplanten Lehr- und Lernhandlungen aufgrund des zeitlichen Verzugs nur begrenzt möglich. Die Phase startete um 18 Uhr – dem offiziellen Ende des Modultages. Aufgrund dessen nahm die Aufmerksamkeit der Lernenden trotz einer intensiven Diskussionsphase in den Kleingruppen im Plenum ab und es war Unruhe bezüglich der anstehenden Modulprüfung am nächsten Tag bemerkbar. So konnte lediglich eine Kleingruppe ihre Ergebnisse präsentieren (z.B. 12:15, 74:95).

Schlussfolgerung. Obwohl durchaus noch einige kritische Argumente (*"das ist mir jetzt zu schwarz-weiss"*, 12:15, 74:95) aufkamen, konnte aufgrund des Zeitdrucks keine Kontrastierung und Verallgemeinerung der Argumente im Sinne einer abschließenden Schlussfolgerung, eines Debriefings, angeregt werden. Folgende zwei Zitate zeigen die kritischen Momente dieser Phase deutlich:

"Ja, ein paar Grundlagen, die wir eigentlich alle noch nicht kennen. Vielleicht auch einen Mix daraus. Oder jede Gruppe auch mal bitten, auf einen Flipchart oder auf der Wand mal die drei Hauptpunkte aufzuschreiben. Also dass man das auch ein bisschen visualisiert. Wir haben viel geredet. Ich weiss gar nicht, haben wir das nachher präsentiert?" (8:105, 236:236)

"Also da sollte schon irgendwie ein Resümee rauskommen, dass man zusammenfasst und so die zum Beispiel fünf Kernpunkte festhält. Dass auch jeder was mitnehmen kann. Also das Resümee hat mir da irgendwo gefehlt zum Schluss. Was sind die Kernaussagen aus dem, was wir da gemacht haben?" (8:77, 232:232)

Aufgrund des mehrheitlichen Bedürfnisses nach einer Lösung des Falles ("Weil, das habe ich ja auch gemerkt, dass wir so ein Stück weit gelauert haben, wie löst sich das denn auf? Wie hat der das denn gemacht?", 10:31, 255:255) wurde seitens der Lehrpersonen entschieden, zu schildern, wie der Protagonist tatsächlich gehandelt hat. Dies leitete einen gewissen Abschluss der Unterrichtseinheit ein, wurde in der Wahrnehmung der Teilnehmenden jedoch unterschiedlich interpretiert. Zum einen führte die präsentierte Lösung zu einem Abgleich mit den in der Kleingruppe entwickelten Handlungsstrategien und löste dahingehend nochmalige Reflexionsprozesse aus. Zudem wirkte sich der Realitätsbezug des Falles positiv auf die Glaubwürdigkeit der Lerninhalte aus.

"Wo Sie ja dann berichtet haben, wie der Kollege das Ganze dann gelöst hat. Das war, was ich überhaupt nie ... Oder es war klar, dass es eine Möglichkeit ist, aber das war dann mit die, die wir in der Gruppe als erstes verworfen haben. Von daher war das eigentlich spannend und anregend, danach noch mal drüber nachzudenken, dass er den Weg gegangen ist und anscheinend auch ihm nicht gleich der Kopf abgehakt wurde. Sondern das Ganze sogar eher zum Erfolg geführt hat. Also sowas bleibt dann schon hängen." (18:42, 137:137)

"Also das belebende durch diese reale Lösung, die Sie dann hinterher noch präsentiert haben, war halt, dass das Ganze tatsächlich eine reale Komponente bekommen hat, und das macht das Ganze umso spannender. Also ohne wär es unvollständiger gewesen, gerade dadurch, dass wir ja wussten, glaube ich, wenn ich mich richtig erinnere, dass es was Reales ist. Da hätte aus meine Sicht was gefehlt, wenn Sie gesagt hätten: Okay, wie es ausgegangen ist, weiss ich auch nicht. Oder sag ich euch nicht." (18:44, 142:143)

Zum anderen wurde die Präsentation der 'richtigen' Lösung als Widerspruch zu einer der Kernbotschaften der Einheit wahrgenommen, nämlich dass Wertekonflikte eine Vielzahl von Handlungsstrategien zulassen und es "kein absolut richtiges Ergebnis" (10:31, 255:255) gibt.

"Wenn es keine Lösung gegeben hätte, wäre es möglicherweise noch ein bisschen nachhaltiger gewesen. (...) Also der Impuls reicht länger, weil

man dadurch ja viel stärker gezwungen ist irgendwo, sich doch Gedanken darüber zu machen, wie man das selbst entscheidet." (10:35, 274:284)

"Also das wäre für mich eben doch noch mal so eine wesentliche Botschaft nach der präsentierten Lösung, (...), dass man dort auch noch mal deutlich macht, es gibt kein richtiges Ergebnis oder kein absolut richtiges Ergebnis." (10:31, 255:255)

Einfluss von Bezugspersonen. Abschliessend sei noch auf den Einfluss von relevanten Bezugspersonen auf die Bereitschaft der Weiterverarbeitung des Lerninhalts hingewiesen. So wird an verschiedenen Stellen der Erprobung die Orientierung der Lernenden an der für das Modul verantwortlichen Lehrperson deutlich – auch wenn diese die Einheit nicht primär unterrichtete. So konnte beobachtet werden, dass der Einwurf des Dozierenden – es handle sich um ein *"höchst relevantes und extrem praxisnahes Problem"* (12:3, 29:29) – in der problematischen Phase der Analyse des Wertekonfliktes sichtbare Zustimmung und einen Aufmerksamkeitsanstieg zur Folge hatte. Dass die Gültigkeit und Relevanz des Lerninhalts wesentlich an der Modellhaftigkeit des verantwortlichen Dozierenden gemessen wird, wird auch in folgender Aussage eines Lernenden deutlich:

"Und ich persönlich hatte das Gefühl, er nimmt das Thema zwar ernst, aber er weiss auch nicht so genau, wo er es positionieren soll." (17:25, 52:52)

4.1.6. Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

	Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'
Einflussfaktoren Kontext (Modul-übergreifend)	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Ausbildungshintergründe, Branchenzugehörigkeit, Position und Arbeitsinhalte sowie Führungserfahrung. Teilnehmergruppe von ca. 50 Personen. Anteil männlicher Teilnehmender bedeutend höher (ca. 80 – 90 Prozent).
Einflussfaktoren Kontext (Modulbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> Modulinhalte fokussieren die Themenbereiche interne und externe Rechnungslegung; im Vordergrund steht die Vermittlung von Wissen, Systematiken, Abläufen, Regeln und deren Anwendung. Zweites Modul im Programm: kaum Anknüpfungspunkte zu anderen Modulen vorhanden, lose Gruppenstrukturen. Die Thematisierung von verantwortungsvollem, wertorientierten Handeln kann im Kontext der Rechnungslegung und Revision zu Irritation bei den Lernenden führen.
Einflussfaktoren Kontext (Einzelfallbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> Lerngruppe: EMBA 43 mit 42 Teilnehmenden (davon 5 Frauen). Zeitliche Einbettung der Einheit am Donnerstag von 16:30 – 18:00 Uhr. Vorletzter Tag der 5-tägigen Modulwoche, letzte Unterrichtseinheit vor der Modulprüfung. Beschränkter zeitlicher Rahmen von 90 Minuten; zunächst keine Kürzung anderer Modulinhalte vorgesehen. Unterrichtsdurchführung: Übergang sowie kurze Einführung in die Einheit erfolgt durch Dozierenden, die weitere Unterrichtsgestaltung durch die Forschende.
Übergeordnete Lernziele	<p>Die Lernenden sollen...</p> <ul style="list-style-type: none"> differierende Werte in Wertekonflikten (aus dem Bereich der finanziellen Rechnungslegung und Revision) identifizieren sowie situationsgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten ableiten und umsetzen, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermassen berücksichtigten.

	Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'
	Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.1.3 zu finden.
Gestaltung der Lehr-Lernprozesse / Design-Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbezogener Anknüpfungspunkt: Konfliktsituationen im Rahmen externer Revision (Fall 1 'Brent Dorsev – Wirtschaftsprüfer unter Druck') sowie Bewertungskonflikte im Rahmen der Rechnungslegung (im Fall 2 'Jeff Salett' steht die Frage im Vordergrund, wie mit offensichtlich fragwürdigen Bewertungspraktiken im Unternehmen umgegangen werden soll). • Lehr-Lernmethodische Gestaltung in Grundzügen: <ul style="list-style-type: none"> • In Auseinandersetzung mit Fall 1 erfolgt die Sensibilisierung für die Beschaffenheit von Wertekonflikten sowie die Analyse der zugrundeliegenden konkurrierenden Werte im Lehrgespräch (Erarbeitung von Grundlagen und Auseinandersetzung mit problemhaltigen Situationen). • Anhand der Beobachtung von Handlungsmodellen (in einem Video) erkennen die Lernenden kritische Verhaltensweisen im Umgang mit Wertekonflikten. • In Auseinandersetzung mit Fall 2 planen die Lernenden in Kleingruppen geeignete Handlungsschritte für den Umgang mit dem Wertekonflikt. • Zum Ende erfolgt die Vorstellung und Bewertung der Lösungen im Plenum sowie die Auswertung der Erfahrungen (im Sinne eines Transferierens auf ähnliche Situationen). <p>Eine detaillierte Verlaufsplannung ist in Kapitel IV.4.1.4 zu finden.</p>
Theoretische Fundierung (verankert in verschiedenen Design-Merkmalen)	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Positive oder negative Gefühle der Lernenden können die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen (Faktor Stimmung). • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung.

	<p>Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. <p>Die Verankerung der theoretisierten Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.1.4 detailliert aufgezeigt.</p>
<p>Evaluationsmethoden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • 4 Einzelinterviews • 1 Parnterview
<p>ERKENNTNISSE</p>	<p>Bestätigte sowie ausdifferenzierte Design-Annahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden nehmen das Fach 'Finanzielle Rechnungslegung' mehrheitlich als zahlenorientierte und regelgetriebene Disziplin wahr, die nicht primär mit Fragestellungen verantwortungsvollen und moralischen Handelns verbunden wird. • Die Lernenden assoziieren wertorientiertes Handeln mehrheitlich mit Idealismus, Realitätsferne und im Führungsalltag nur bedingt umsetzbar. Diese Assoziation wird durch die Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten wie 'Ethik' oder 'Werte' verstärkt. Es ist wichtig für sie zu erkennen, dass im Zentrum die Entwicklung realistisch umsetzbarer (nicht idealistischer) und situationsgerechter Handlungsstrategien steht. <p>Neu entwickelte Design-Annahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden bringen ein hohes Mass an persönlichen und berufsbezogenen Erlebnissen mit Dilemma-Situationen bzw. Wertekonflikten mit, besitzen jedoch wenig Erfahrung damit, diese hinsichtlich der zugrundeliegenden Ursachen in systematischer Weise zu analysieren. Insbesondere die Benennung konkurrierender Werte sowie eine umfassende Identifikation von Interessen, Erwartungen und Ansprüchen an der Situation beteiligter Stakeholder bereitet Schwierigkeiten. • Die Lernenden sind dazu in der Lage, Handlungsalternativen zur Lösung des Wertekonfliktes abzuleiten, sind
<p>Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen</p>	

	<p>Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <p>es jedoch nicht gewohnt, diese in Form von konkreten Handlungs- und Kommunikationsstrategien auszuarbeiten und im Zuge dessen mögliche Folgen des Handelns zu antizipieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden bringen mehrheitlich die Fähigkeit mit, in Kleingruppen oder Plenumsdiskussionen ihre Einstellungen und Meinungen zu vertreten und meynungsconträre Argumente zuzulassen und zu respektieren.
<p>Bestätigte und ausdifferenzierte Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungsverantwortungsvoller Führung</p>	<p>Lehr- und Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktor 'Fähigkeit':</p> <ul style="list-style-type: none"> Um die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, den Lerninhalt weiterzuverarbeiten, ist es wesentlich, insbesondere zu Beginn eine den Lernenden vertraute Semantik zu verwenden. So sollte der Zugang zum Thema über die Problemorientierung und die Konfrontation mit der zu bearbeitenden Herausforderung erfolgen. Im Zuge dessen ist darauf zu achten, von den Lernenden oftmals negativ konnotierte Begriffe (Werte, Wertekonflikt, Ethik oder Moral) zu vermeiden und durch alltagsnahe Begriffe wie 'Entscheidungskonflikt oder -dilemma', 'Zielkonflikt', 'verantwortungsvolles Handeln' zu ersetzen. Um die Fähigkeit der Lernenden zu fördern, Werte in moralischen Konfliktsituationen identifizieren und benennen zu können, muss Aktivität und vor allem Zeit darauf verwendet werden, bei den Lernenden eine differenzierte Sprache für den Ausdruck von Werten in Konfliktsituationen zu entwickeln. <p>Einflussfaktor 'Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> Um die Motivation der Lernenden durch persönliche Relevanz zu fördern, ist die Lehrperson aufgefordert, die Lernenden mit realitätsnahen und momentan oder zukünftig bedeutsamen Problemsituationen zu konfrontieren, die das Bedürfnis zur Auseinandersetzung erwecken. Dies kann durch die Bearbeitung von konkreten Fällen erfolgen, in denen die Lernenden eine handelnde Rolle übernehmen. Um die Motivation der Lernenden durch persönliche Relevanz zu fördern, ist darauf zu achten, dass sich die moralische Problemlage aus fachspezifischen Inhalten ergibt, die Problemlage jedoch nicht primär an eine fachbezogene Jobfunktion gebunden ist, mit der sich die Lernenden ggf. nur schwer identifizieren können. Ist es die Aufgabe der Lernenden, sich in eine fachbezogene Jobfunktion hineinzuversetzen, ist es bedeutsam, dass diese Merkmale aufweist, die über den Fachbezug hinaus für die Lernenden bedeutsam ist (z.B. Führungsverantwortung).

	<p>Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ist darauf zu achten, dass die vorbereitete Einstellung 'Rechnungslegung und moralische Fragestellungen sind zwei unterschiedliche Themen' überwunden wird. Es sollte für die Lernenden insbesondere zu Beginn deutlich werden, dass sich aus dem fachspezifischen Kontext heraus Herausforderungen ergeben können, in denen die Anwendung des fachspezifischen und technischen Wissens nicht ausreicht (persönliche und inhaltliche Relevanz). • Der Relevanz des Themas wird wesentlich durch verschiedene organisationale Faktoren (an welchem Tag wird die Einheit integriert? zu welcher Uhrzeit? wieviel Zeit wird dafür zur Verfügung gestellt?) beeinflusst. Als weiterer Relevanzindikator gilt die Modellhaftigkeit der Lehrperson. <p><u>Prozessaspekte</u></p> <p>Einflussfaktor 'Fähigkeit':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Phase der Erarbeitung von Grundlagen (fachspezifische Grundlagen, wertgebundene Fragestellungen, Arbeitstechniken) kann die Fähigkeit der Lernenden zur weiteren Verarbeitung des Lerninhalts unterstützen. • Die Phase der Entwicklung von Handlungsentwürfen für den Umgang mit der Konfliktsituation bedarf einer abschliessenden Phase des Vergleichs der Lösungen sowie der Reflexion der Erkenntnisse, für die Zeit aufzuwenden ist und die von der Lehrperson unterstützt werden muss (in Anpassung an die Lernvoraussetzungen, Faktor 'Fähigkeit'). <p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <p>Auch in Bezug auf den Einflussfaktor 'Schlussfolgerung' kann die theoretische Annahme ('Es ist für die Einstellungsentwicklung förderlich, Schlussfolgerungen nicht vorzugeben') als grundsätzlich bestätigt gelten. Gleiches gilt für die Annahme 'Ein Bezug zur objektiven Realität fördert die Gültigkeit des Lerninhalts'. Diese Annahmen können folgendermassen ausdifferenziert werden:</p> <p>Einflussfaktor 'Schlussfolgerung':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden werden dann zu eigenen Bewertungsprozessen angeregt, wenn die Lehrperson Schlussfolgerungen nicht vorgibt. Die Vorgabe von Werten oder Lösungen kann den Eindruck der Belehrung und In-
<p>Ausdifferenzierte (vorab nicht bewusst im Design verankerte, theoriegeleitete) Design-Annahmen</p>	

	<p>Prototyp 1 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <p>doktrination erwecken und zu Abwehrreaktionen bei den Lernenden führen.</p> <p>Einflussfaktor 'Bezug zur objektiven Realität' (und 'Schlussfolgerung'):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Konfrontation der Lernenden mit einer möglichen 'Lösung' des Wertekonfliktes (im Sinne einer Schlussfolgerung, Bezug zur objektiven Realität) kann die Gültigkeit des Lerninhalts erhöhen. Dabei ist jedoch darauf zu achten, möglicherweise andere Haltungen oder Lösungen der Lernenden dadurch nicht abzuwerten, sondern zu einer kritischen Reflexion der Lösung sowie dem Abgleich mit eigenen Lösungen anzuregen.
	<p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <p>Einflussfaktoren 'Zweiseitige Kommunikation' - 'Position der Nachricht' - 'ablehnende und emotionale Reaktionen' - 'aktive Verbalisierung von Argumenten' - 'Motivation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine ausgeprägte Heterogenität der Lerngruppe wirkt sich positiv auf Prozesse der zweiseitigen Kommunikation aus. Ablehnende (und insbesondere emotionale) Reaktionen auf meinungsconträre Argumente lösen vielfach das Bedürfnis aus, die eigene Meinung verbalisieren zu wollen (aktive Verbalisierung von Argumenten). Dies wirkt sich positiv auf die Motivation der Teilnehmenden und die Entwicklung einer dynamischen Diskussion aus.
<p>Neu entwickelte Design-Annahmen</p>	
<p>Erkenntnisse in Bezug auf den Prozess der Design-entwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Anknüpfung der Einheit an Inhalte des Gesamtmoduls erfolgt in einem Prozess gemeinsamer Entscheidungsfindung (z.B. in Bezug auf geeignete Fälle). • Ideen in Bezug auf Varianten didaktischer Ausgestaltung werden von der Forschenden eingebracht, der Dozierende versteht sich als fachlicher Experte. • Die Haltung des Dozierenden in Bezug auf das Thema ist offen und interessiert, er fühlt sich jedoch wenig vertraut damit; unmittelbare Konsequenz: erste Erprobung wird von Forschender selber durchgeführt (auf Wunsch des Dozierenden).

<p>Unmittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die glaubwürdige und stimmige Integration in das Modul stellt eine der grössten Herausforderungen dar; auch wenn sich der bearbeitete Case sowie die lehr-lernermethodische Gestaltung des Unterrichts grundsätzlich als geeignet für die Konfrontation der Lernenden mit dem verantwortungsvollen Umgang in Wertekonflikten herausstellen, fokussierte das Design ethische und wertetheoretische Fragestellungen zu stark. Als Folge trat einerseits (in bestimmten Phasen) Überforderung auf Seiten der Lernenden ein, andererseits rückte die Verknüpfung mit fachspezifischen Fragen der Rechnungslegung in den Hintergrund, woraufhin die Einheit als 'isoliert' wahrgenommen wurde; dies erfordert als unmittelbare Konsequenz Überlegungen hinsichtlich eines anders gewählten Zugangs sowie möglicherweise veränderten Zielsetzungen in diesem Modul, ergänzend dazu ist über die zeitliche Platzierung der Einheit im Modul nachzudenken. • Die Auswahl der Lernziele ist hinsichtlich des zeitlichen Rahmens sowie der Lernvoraussetzungen der Lernenden anzupassen. • Die einstellungsbezogenen Erkenntnisse hinsichtlich des Faktors der Motivation (durch persönliche und thematische Relevanz) aus dieser (ersten) Erprobung ermöglichen ein fundierteres Verständnis über die Art von Problemsituationen, die für die Lernenden (in ihrer Heterogenität) als gegenwärtig und zukünftig bedeutsam sind. Dies kann bei der Veränderung oder Neuauswahl von Problemsituationen berücksichtigt werden. • Die einstellungsbezogenen Erkenntnisse hinsichtlich der Förderung und vor allem der Effekte von Prozessen zweiseitiger Kommunikation zeigen die Relevanz der Konzeption einer Problemsituation, die konträre Einstellungen und Meinungen der Lernenden erwarten lässt. • Im Prozess der kooperativen Designentwicklung sind die Lehrkompetenzen des Dozierenden sowie die Verknüpfung mit fachspezifischen Inhalten verstärkt zu berücksichtigen, um die Identifikation mit dem Unterrichtskonzept auf Seiten des Dozierenden zu erhöhen und ein stärkeres Mitwirken bei der Durchführung zu fördern.
--	---

Tabelle 8: Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick

4.2. Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 1

4.2.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung: Klärung der Kooperationsgrundlagen

Der Design-Entwicklungsprozess begann auch beim Modul 'Strategisches Management' mit einem ersten Gespräch mit dem verantwortlichen Dozierenden des Moduls, um gegenseitige Ziele und Erwartungen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation zu klären und erste Ideen über mögliche Anknüpfungspunkte an die Modulinhalt sowie die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse zu generieren.

Die in der Modulbeschreibung ausgewiesenen Lerninhalte sind Folgende:

- Einführung in die Grundlagen des Strategischen Managements
- Herleitung eines Bezugsrahmens für das Strategische Management und die eigene Strategiearbeit
- Der Ansatz eines Stakeholder Management
- Methoden der strategischen Analyse
- Verfahren zur Entwicklung einer Geschäftsstrategie und Gesamtunternehmensstrategie
- Normativer Rahmen, Zusammenhang von Strategie und Verantwortung (ethische Dimension)
- Wertketten, Aktivitätensysteme und Geschäftsmodelle als Instrumente zur Entwicklung von Wertschöpfungsstrategien
- Wachstumsstrategien, Mergers & Acquisitions, strategische Allianzen
- Management strategischen Wandels

Da das zweiwöchige Hauptmodul bereits in seiner bestehenden Struktur eine Einheit zu normativen Fragestellungen im Zusammenhang mit strategischem Management aufwies und als Anliegen vom Dozierenden explizit geäußert wurde, diese (doch noch relativ neue) Unterrichtssequenz insbesondere didaktisch weiterentwickeln zu wollen, war der Rahmen für die Integration eines didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Kontext der Strategiearbeit schnell definiert. In seiner bisherigen Form fokussierte die Einheit die Zielsetzung, Führungsinstrumente innerhalb eines normativen Rahmens, der die Mission, Vision, Werte sowie Ziele einer Organisation umfasst, einzuführen und über die Forderung nach Verantwortung – ausgelöst über die vergangenen Ereignisse der Finanz- und Wirtschaftskrise – das Bewusstsein für die Relevanz dieses normativen Rahmens zu stärken. Während bisher die Erarbeitung von Massnahmen zur systematischen Imple-

mentierung von Werten in Organisationen im Vordergrund stand, waren Lehr-Lern-Aktivitäten zur Thematisierung moralischer Fragestellungen, die im Zuge dessen entstehen können, noch kein Bestandteil dieser Einheit – insbesondere auch aufgrund der didaktischen Herausforderungen, welche derartige Lehr-Lernarrangements mit sich bringen. So zeichnete sich die Haltung des Dozierenden durch Veränderungsbereitschaft, Offenheit für neue Ideen sowie die Motivation, die eigenen Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln, aus. Aufgrund der Erfahrung des Dozierenden, dass Werte im Unternehmenskontext vielfach als etwas 'Softes' und nicht Greifbares wahrgenommen werden, sollte die strategierelevante Frage, wie Unternehmenswerte implementiert und alltagsrelevant werden können, weiterhin in der Unterrichtseinheit bearbeitet werden. Nun sollte jedoch neben dieser organisationalen Herausforderung auch individuelle Herausforderungen im Umgang mit Situationen, in denen organisationale Werte in Konflikt miteinander geraten, Eingang in die Einheit finden. Da dieses praktische Gestaltungsinteresse mit den wissenschaftlichen Anliegen vereinbar war, waren auch bei diesem Modul sehr förderliche Bedingungen für den Designentwicklungsprozess vorzufinden.

Nach der Klärung der Kooperationsgrundlagen und Zielvorstellungen einigte man sich auch hier darauf, die Einheiten gemeinsam zu unterrichten. So sollten die Sequenzen der bisherigen Einheit weiterhin vom Dozierenden selber durchgeführt werden, während insbesondere bei der neuen Sequenz in Bezug auf den Umgang mit Dilemma-Situationen die Forschende bei der ersten Erprobung die Leitung übernehmen sollte, im Hinblick auf die Entwicklung der Lehrkompetenzen des Dozierenden dieser jedoch im Verlauf der weiteren Erprobungen eine aktivere Rolle einnehmen sollte.

Trotz der optimalen Anknüpfungsbedingungen in eine bestehende Einheit in der Mitte der ersten Modulwoche, stand man auch hier dem Problem gegenüber, keine fachrelevanten Inhalte kürzen, aber ein neues Thema bei gleichbleibendem zeitlichen Rahmen integrieren zu wollen. Dies führte zu der Kompromiss-Lösung, die Gesamtgruppe zu teilen und die Teilnehmenden in parallelen Sessions an den beiden Fragestellungen arbeiten zu lassen. Die damit einhergehenden unterrichtspraktischen sowie wissenschaftlichen Einschränkungen sollten im Rahmen der ersten Erprobung in Kauf genommen werden – im Vordergrund standen die Exploration erster Ideen und die Sammlung von Erfahrungen für die Weiterentwicklung des Designs.

4.2.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

Für die Entwicklung und Erprobung eines Designs für das Hauptmodul 'Strategisches Management' sind folgende modulspezifische Rahmenbedingungen und daraus resultierende Annahmen zu berücksichtigen:

- Integration des didaktischen Designs in die bestehende Einheit 'Normativer Rahmen: Strategie und Verantwortung' des zweiwöchigen Hauptmoduls, in die Mitte der ersten Modulwoche von 14:00 bis 16:45 Uhr (inklusive halbstündiger Pause);
 - Annahme: Eine stimmige Integration des Designs wird über die inhaltliche Nähe bzw. die direkten Anknüpfungspunkte zu den Themen 'Strategie und Verantwortung' und damit einhergehender wertorientierter Fragestellungen begünstigt.
 - Annahme: Die Lernenden sind in der ersten von zwei Modulwochen noch motiviert und aufmerksam.
 - Annahme: Die Erprobung des Designs erfolgt phasenweise nur mit einem Teil der Lerngruppe. Methodische Herausforderungen, die sich aufgrund der grossen Anzahl von Teilnehmenden in der Gesamtgruppe ergeben, sind nicht zu erwarten.
 - Annahme: Der zeitliche Rahmen von insgesamt 135 Minuten steht für die Bearbeitung der organisationalen sowie individuellen Herausforderungen im Zusammenhang mit Unternehmenswerten zur Verfügung; es wird vermutet, dass eine intensive Auseinandersetzung mit beiden Themenstellungen in dieser Zeit kaum umsetzbar ist.
- Durchführung des Unterrichts im Co-Teaching zwischen modulverantwortlichem Dozierendem und Forschender, wobei die Einheit zu individuellen Herausforderungen im Umgang mit Wertekonflikten primär von der Forschenden unterrichtet wird;
 - Annahme: Das erstmalige gemeinsame Unterrichten kann Auswirkungen auf die Qualität der Lehrhandlungen haben.
 - Annahme: Die Durchführung der Unterrichtseinheit durch die Forschende kann dazu führen, dass das Thema als weniger relevant von den Lernenden empfunden wird.

In Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen können folgende Spezifika hinsichtlich der Lerngruppe festgehalten werden:

- EMBA 42 mit insgesamt 47 Teilnehmenden (davon 8 Frauen);
- vorletztes Hauptmodul im EMBA:
 - Annahme: Die Lernenden haben zwei Drittel ihrer eineinhalb-jährigen Managementausbildung bereits hinter sich. Bezüge zu den Inhalten anderer EMBA-Module sind möglich.

- Annahme: Die Gruppenstrukturen in dieser Kohorte sind bereits gefestigt; Einstellungen und Meinungen von Lernenden zu bestimmten Sachverhalten können bekannt sein und Diskussionsprozesse beeinflussen.
- bestimmte Erwartungen in Bezug auf die Disziplin:
 - Annahme: Die Lernenden irritiert es nicht, im Fachbereich des strategischen Managements Fragestellungen in Bezug auf verantwortungsvolles und wertorientiertes Handeln zu bearbeiten; dennoch ist auch in diesem Modul – basierend auf dem Erfahrungswissen des Dozierenden sowie der Erkenntnisse aus der ersten Erprobung – die Assoziation als 'weiches' und ggf. in der Realität schwer umsetzbares Thema zu erwarten.

4.2.3. Angestrebte Lernziele

Die übergeordnete Zielsetzung in dieser Unterrichtseinheit ist die Förderung einer positiven Einstellung der Lernenden gegenüber verantwortungsvollem Handeln im Rahmen von strategisch relevanten, normativen Fragestellungen. Diese sollte zum einen über die Auseinandersetzung mit der Implementierung von Corporate Values und dem Kennenlernen wirksamer, alltagsrelevanter Massnahmen, die verantwortungsvolles und unternehmerisches Handeln prägen können, gefördert werden. Daraus resultieren folgende Lernziele, die bereits in der bestehenden Einheit zum normativen Rahmen angestrebt wurden:

Die Lernenden sollen...

1. die Relevanz verantwortungsvollen Handelns im Zusammenhang mit strategischem Management erkennen und verstehen;
2. Führungsinstrumente im Rahmen des normativen Rahmens kennenlernen und verstehen;
3. Corporate Values als effektives Führungsinstrument wahrnehmen (nicht nur als etwas 'Softes');
4. sich mit der organisationalen Herausforderung auseinandersetzen, wie Corporate Values alltagsrelevant werden und Massnahmen für deren Wirksamkeit entwickeln.

Durch die Weiterentwicklung des didaktischen Designs der Einheit sollten die Lernenden zum anderen auch auf damit verbundene (individuelle) Herausforderungen vorbereitet werden. Über die Konfrontation mit Konfliktsituationen, in denen die konsequente Orientierung an den Werten Schwierigkeiten aufwirft, war es das Ziel, den verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten zu fördern. Dabei stand die Entwicklung folgender Kompetenzen (in der Einstellungsdimension) im Vordergrund:

Die Lernenden sollen...

5. individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen und sich eigener Erfahrungen mit Wertekonflikten und Dilemma-Situationen bewusst werden;
6. sich der Beschaffenheit von Wertekonflikten bewusst werden;
7. unterschiedliche Werthaltungen im Zusammenhang mit der Lösung eines Wertekonfliktes wahrnehmen und respektieren;
8. verschiedene Anliegen, Erwartungen und Interessen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen als Ausgangspunkt von Wertekonflikten erkennen;
9. erkennen, dass das Handeln in Wertekonflikten situationsangemessene Kommunikations- und Handlungsstrategien erfordert, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermassen berücksichtigen;
10. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
11. bereit sein, im Diskurs mit anderen seine Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren sowie die Meinungen anderer zu respektieren;
12. bereit sein, seine eigene Meinung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

4.2.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse zur Erreichung der angestrebten Lernziele wurden in Bezug auf die Einführung des normativen Rahmens, die Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen Strategie und Verantwortung sowie die Erarbeitung wirksamer Massnahmen zur Implementierung von Corporate Values (Lernziele 1-4) keine signifikanten Änderungen des herkömmlichen Unterrichtsverlaufes vorgenommen. In Anbetracht der Erkenntnisse aus der ersten Erprobung im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' sollte jedoch verstärkt Wert darauf gelegt werden, einen problemorientierten Einstieg in die Einheit zu ermöglichen, der die werterebezogenen Herausforderungen sowohl aus organisationaler als auch individueller Perspektive deutlich werden lässt. In Bezug auf die Entwicklung von positiven Einstellungen im Umgang mit strategierelevanten Wertekonflikten wurde ein anderer Zugang als in der vorherigen Erprobung gewählt. Dies ergab sich aus dem Anliegen heraus, die theoretischen Annahmen zur Einstellungsentwicklung in anderer Form in den Design-Merkmalen zu verankern, um neue Erfahrungen sammeln zu können und eine weitere Ausdifferenzierung der theoriegeleiteten Design-Annahmen zu ermöglichen. Gleichermassen muss jedoch angemerkt werden, dass die gewählte Vorgehensweise auch den einschränkenden Rahmenbedingungen hinsichtlich des zeitlichen Rahmens und der daraus resultierenden Anforderung, zwei Lerngruppen parallel an den Heraus-

forderungen arbeiten zu lassen, geschuldet war. Zentral für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse dieser Sequenz waren letztlich folgende didaktische Entscheidungen:

- Um die Motivation der Lernenden zu fördern, werden Wertekonflikte aus der Teilnehmer-Gruppe diskutiert. Durch die Realitätsnähe sollen die inhaltliche und persönliche Relevanz gesteigert werden und darüber die Bereitschaft, sich aktiv mit der Problemsituation auseinanderzusetzen.
- Aufgrund des zeitlichen Rahmens wird darauf verzichtet, die Lernenden im Zuge einer einführenden Sequenz auf die Auseinandersetzung mit dem Wertekonflikt vorzubereiten. Im Vordergrund stehen vielmehr die Ermöglichung von direkten Erfahrungen im Zuge einer kontroversen Diskussion von Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Konfliktsituation sowie die bewusste Reflexion der Lernerfahrungen.

In der nachfolgenden Verlaufsplanung sind die Lernphasen grau hinterlegt, die im Rahmen der formativen Evaluation fokussiert wurden.

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung erteilen 	Vorbereitungsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> Corporate Values der eigenen Firma mitbringen Kritische Entscheidungssituationen/-dilemmata reflektieren 	Lernziel 1 Lernziel 2	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die Anknüpfung an modul- bzw. fachrelevanten Fragestellungen, die mit Herausforderungen auf organisationaler und individueller Ebene einhergehen</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über Einführung fachspezifischer Grundlagen</p>
Problemorientierung und Erarbeitung von Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> Einführung in die Ziele der Einheit in Verbindung mit der übergeordneten Wissensstruktur 'Mission-Vision-Werte-Ziele' (1) Kennenlernen der Führungsinstrumente innerhalb des normativen Rahmens (2) Schwerpunkt: Werte Teil a) Implementierung von Corporate Values (organisationale Herausforderung) Teil b) Umgang mit Wertekonflikten (individuelle Herausforderung) für den Zusammenhang zwischen Strategie und Verantwortung sensibilisieren Formen der Verantwortung einführen (legalistisch, ökonomisch, sozial) Beispiele für Unternehmenswerte sowie Visionen zeigen 	Lehrvortrag, Lehrgespräch	<ul style="list-style-type: none"> Relevanz des Themas erkennen, Aufmerksamkeit auf Herausforderungen innerhalb des normativen Rahmens lenken eigene Erfahrungen aktivieren 		

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Erarbeitungsphase 'Implementierung von Werten'	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung der Gruppenarbeit zu 'Implementierung von Werten als organisierte Herausforderung' 	Kleingruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Erfahrungen mit Wertekonflikten aktivieren • Informationen des Fallgebenden über den Wertekonflikt verarbeiten und sich der eigenen Einstellung zu dem Thema bewusst werden • fehlende Informationen erfragen • Stellung beziehen und sich gemäss der eigenen Meinung positionieren • die eigene Position begründen • unterschiedliche Werthaltungen wahrnehmen 	Lernziel 3 Lernziel 4	Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte → über Reflexion eigener Erfahrungen mit Wertekonflikten → über die Thematisierung eines Wertekonfliktes aus der Teilnehmer-Gruppe Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung → über Konfrontation mit Wertekonflikt (aus der Gruppe)
Erarbeitungsphase 'Umgang mit Wertekonflikten': Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Gruppenarbeit 'Umgang mit Wertekonflikten (als individuelle Herausforderung)' • zur Arbeit an Fällen aus der Gruppe anregen, zur Schilderung von herausfordernden Wertekonflikten auffordern/die Fallgeberin auffordern, die Konfliktituation präzise zu beschreiben und die zentrale Frage zu formulieren • anregen, Rück- und Verständnisfragen an den Fallgebenden zu stellen • zur Reflexion der Frage 'Wie würde ich entscheiden?' anregen • zur Positionierung gemäss eigener Meinung auf einer imaginären Skala 	Lehrgespräch/Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> • Lernziel 5 • Lernziel 6 • Lernziel 7 	Werden keine Argumente präsentiert und die Meinungen der anderen Lernenden sind unbekannt,	

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>Handlungsschritte planen: Entwicklung von Argumentations- und Handlungsstrategien in der Kleingruppe</p>	<p>auffordern und Begründungen erfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzung, örtlichen und zeitlichen Rahmen der Gruppenarbeit verdeutlichen • Gruppeneinteilung vornehmen (Bildung von zwei Gruppen mit je konträren Positionen) 	<p>Kleingruppenarbeit Arbeitsauftrag in schriftlicher Form</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Werthaltungen im Diskurs formulieren und diskutieren • eigene mit fremden Argumente vergleichen, verteidigen oder revidieren • sich auf eine Gruppenmeinung (bzw. Argumentations- und Handlungsstrategie) einigen, die in der anschließenden Debatte vertreten wird 	<p>Lernziele 7 bis 12</p>	<p>wird eher eine moderate Position eingenommen → über Positionierung gemäss eigener Meinung</p> <p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung → über Entwicklung einer gemeinsamen Argumentations- und Handlungsstrategie in der Kleingruppe</p> <p>Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung → über Aufteilung der Gruppen nach vertretenen Positionen und der Diskussion der Problemstellung gemäss der eigenen Meinung</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Auswertungssphase zur 'Implementierung von Werten'	<ul style="list-style-type: none"> • Auswertung der Gruppenarbeit 'Implementierung von Werten als organisierte Herausforderung' 	Debatte Plenumsdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • die Gruppenposition vertreten und verteidigen • Argumente und Begründungen im Diskurs formulieren und diskutieren • eigene mit fremden Argumente vergleichen, verteidigen oder revidieren • neue Argumente in die Diskussion einbringen 	Lernziele 7 bis 12	<p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen zu der Problemsituation</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Diskussion konträrer Meinungen im Plenum</p> <p>Positionen, die zu negativen kognitiven Reaktionen (Gegenpositionen) führen, können die Verarbeitung des Inhalts erhöhen</p> <p>→ über Verteidigung der Gruppenposition</p> <p>Eine erwartete Diskussion führt zu einer gründlicheren Verarbeitung dargebotener Information-</p>
Verhaltensmöglichkeiten erproben und Handlungsfähigkeiten auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Moderation der Debatte • das Plenum zur Bewertung der Argumente anregen • Vergleich, Kontrastierung und Verallgemeinerung der Argumente anstossen • den Fallgebenden um eine abschliessende Einschätzung bitten 				

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
					<p>Design-Annahmen und deren Verankerung</p> <p>→ nen, um eine vertretbare Position einnehmen zu können</p> <p>→ über Anregung des Plenums zur Bewertung der Argumente</p> <p>Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Reflexion der Handlungserfahrungen und Ableitung von Erkenntnissen</p>

Tabelle 9: Verlaufsplanung für den Prototyp I im Modul "Strategisches Management"

4.2.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.2.5.1. Lernphase: Problemorientierung und Erarbeitung von Grundlagen

Motivation. Die Einführungsphase der Unterrichtseinheit, in der die Lernenden durch die Vermittlung theoretischer Grundlagen sowie die Veranschaulichung über Praxisbeispiele dafür sensibilisiert werden sollten, wie Organisationen im Zuge ihrer Mission, Vision, zugrundeliegender Werte und Ziele Verantwortung für unternehmerisches Handeln übernehmen können, war durch eine mehrheitlich rezeptive Haltung und mässige Aufmerksamkeit der Teilnehmenden gekennzeichnet. Diese Beobachtungen sind hauptsächlich durch die über weite Phasen hinweg vorherrschende Lehrzentrierung und die damit einhergehende ungenügende Einbindung der Erfahrungen der Lernenden über eine zu lange Zeitspanne (von über einer Stunde) zu begründen.

Motivation durch persönliche Relevanz und zweiseitige Kommunikation. Ein Anstieg der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden war insbesondere in Bezug auf den Zusammenhang von Strategie und Verantwortung durch das Einbringen von Wortmeldungen und offensichtlichen Diskussionsbedarf ersichtlich. So lösten die vermutlich als zu idealistisch wahrgenommen Aussagen des Dozierenden über den 'Ruf nach Verantwortung im Nachgang an die Vorkommnisse der Finanz- und Wirtschaftskrise' eine Vielzahl an negativen kognitiven Reaktionen bei den Teilnehmenden aus. Rekurrend auf eigene Erfahrungen wird eine Vielzahl an Gegenargumenten eingebracht, die vor allem auf die Einschränkungen verantwortlichen Handelns in der Unternehmenspraxis und im normalen Geschäftsalltag bezogen sind. So bringt ein Teilnehmender ein, dass er im inneren Konflikt wäre, da man nicht jeder Anspruchsgruppe gerecht werden könne (43:2, 52:58):

"Finde ich ja schon löblich. Aber nun die praktische Ebene: Man ist Unternehmer, man muss dem Wettbewerbsdruck nachgeben und nach China gehen – wohlwissend, dass man Arbeitsplätze in Deutschland oder der Schweiz vernichtet und spendet dafür aber 10'000 Franken an ein Hilfswerk. Sind wir nicht im permanenten ... Lässt es das System überhaupt zu, dass man nach Werten handelt?"

Die darauffolgende Diskussion lässt die Anforderungen, die solche Konfliktsituationen mit sich bringen, deutlich werden (z.B. "Das Wertesystem gibt einem keine klaren Antworten, was in solchen Dilemma-Situationen zu machen ist", (43:2, 52:58); "Da gibt es kein Richtig und kein Falsch. Die Frage ist, wie setze ich es um? Es ist ein Unterschied, ob man die Mitarbeiter ins Nirwana sendet oder einen Sozialplan erstellt.

Das WIE finde ich sehr wichtig.", 44:7, 85:105). Durch Anknüpfungspunkte aufgrund ähnlicher Erfahrungen erkennen die Lernenden die Schwierigkeiten in solchen Problemsituationen. Dies beeinflusst wiederum die Bereitschaft, sich damit im weiteren Verlauf der Einheit auseinanderzusetzen, in positiver Weise. Letztlich zeigt diese nicht bewusst intendierte Sequenz das Potential provokativer und extremer Aussagen, die – in diesem Fall – ablehnende und auch emotionale Reaktionen auslösen, das Bedürfnis, die eigene Meinung kundzutun, erwecken und sich förderlich auf die Motivation der Teilnehmenden auswirkt. Diese nahm jedoch im Rahmen der Erprobung durch den Abbruch der Diskussion (*"Diskussion wirkte 'abgewürgt', danach gibt es vergleichsweise viel Gemurmel und Randgespräche, die auf ungestilltes Diskussionsbedürfnis hinweisen"*; 42:1, 58:58) und die darauf folgende längere, inputorientierte Phase wieder ab und versetzte die Lernenden erneut in eine mehrheitlich rezeptive Haltung (z.B. 43:3, 59:63).

4.2.5.2. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Motivation und Vorwissen. Die Einführung der beiden Aufgabenstellungen (Massnahmen zur Implementierung von Werten/Umgang mit Wertekonflikten), die in Kleingruppen bearbeitet werden sollten, liess die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wieder ansteigen (z.B. 43:4, 68:69). Trotz des Auftrags an die Lernenden, im Vorfeld an die Unterrichtseinheit eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit Dilemma-Situationen zu reflektieren, waren wenige Lernende bereit, eine Problemsituation aus ihrer beruflichen Praxis als Beispiel-Fall für die anschliessende Diskussion zum verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten einzubringen. Letztlich fand sich eine Teilnehmerin, die das Dilemma des in der Schweiz grössten Detailhandelsunternehmens Migros beschrieb, das sich – zurückgehend auf den Gründungsvater Gottlieb Duttweiler – in seinen Statuten dazu verpflichtet hat, im 'orangenen M' keinen Alkohol zu vertreiben, jedoch bei zugekauften Tochterfirmen oder diversen Veranstaltungen durchaus mit Alkohol Geld verdient. Die eingebrachte Problemstellung kann deswegen als geeignet für den weiteren Lehr-Lern-Verlauf gesehen werden, da die für die strategische Ausrichtung des Unternehmens relevante Frage 'Soll im orangenen M zukünftig Alkohol verkauft werden – Ja oder Nein?' einen Konflikt mit den Unternehmenswerten (wie z.B. Tradition) und damit ein 'typisches' Dilemma durch die Konfrontation mit zwei Handlungsalternativen aufwirft und kognitive Dissonanz auslösen kann. Zudem ist es eine Debatte, die auch in der Schweizer Öffentlichkeit geführt wird

und demnach vielen Lernenden bekannt ist. Eine gewisse Identifikation mit der Problematik wurde auch in den Reaktionen der Teilnehmenden (Lächeln, Nicken) während der Vorstellung des Cases durch die Fallgeberin deutlich (z.B. 43:4, 68:69). Dennoch schien die Motivation, sich weitergehend mit der Thematik auseinanderzusetzen, begrenzt, da sich nur zehn Teilnehmende für diese Aufgabenstellung meldeten (z.B. 42:2, 92:94). Dies ist möglicherweise auf den Faktor des Vorwissens der Lernenden zu der Fragestellung zurückzuführen, der in motivationaler Hinsicht Auswirkungen auf das Ausmass der Informationsverarbeitung haben kann ('Darüber weiss ich noch wenig, jetzt bin ich neugierig' versus 'Kenne ich schon, finde ich langweilig'). So waren acht der zehn Teilnehmenden aus Deutschland und demnach mit der Alkohol-Debatte im Zusammenhang mit der Migros in der Schweiz weniger vertraut. Während zu viel Vorwissen zu dem aus der Gruppe eingebrachten Fall in motivationaler Hinsicht negative Auswirkungen hatte, barg das geringere Vorwissen, das letztlich die Neugier weckte, sich weiter mit der Problemlage zu beschäftigen, auch die Gefahr, lediglich auf ein begrenztes Mass an Informationen als Grundlage für die Meinungsbildung und Argumentation zurückgreifen zu können.

"Ja, also ich kenne ja die Migros-Gruppe nicht, also insofern ist das ein bisschen schwierig. Ich kenne jetzt zum Beispiel die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wo steht die Migros in der Schweiz, also wie sind die Befindlichkeiten nicht...und ich kann da nur das bisschen rausnehmen, was irgendwie so gesagt wurde."(45:362, 881:881)

"Ich fand, die Leute konnten sich eigentlich ziemlich schnell in die Thematik eindenken, haben eigentlich die wichtigen Argumente wirklich vorgebracht. also insofern fand ich es noch realitätsnahe. Aber es ist jetzt nicht so, dass wahnsinnig neue Argumente aufgebaut wurden, aber ich denke, da war auch die Zeit ausschlaggebend. Die Leute, die konnten ja nicht noch sich im Thema weiterbringen." (46:37, 315:315)

Einfluss relevanter Bezugspersonen / Einflüsse der Interaktion. Die Methode der 'Aufstellung' entlang einer imaginären Skala, welche die Extrempunkte 'Ja/Nein' zu oben genannter Frage aufspannte, stellte sich als geeignet zur Visualisierung unterschiedlicher Meinungen der Teilnehmenden dar. Vermutlich aufgrund der angenehmen und lockeren Atmosphäre sowie dem Hinweis, dass es keine falschen Standpunkte gebe, erfolgte die Positionierung auf dieser Skala schnell und ohne beobachtbare Unsicherheiten (z.B. 43:5, 97:99). Das Einholen von Begründungen für die eingenommene Position hätte möglicherweise aussagekräftigere Rückschlüsse auf die Struktur und Stabilität der Einstellung erlaubt. Gleichermassen bleibt es Spekulation,

inwiefern die Orientierung an ggf. relevanten Bezugspersonen (also anderen Lernenden) eine Rolle bei der Positionierung spielte. Das dies durchaus einen Einfluss haben kann, lässt folgende Aussage eines Teilnehmenden vermuten:

"Ich fand es spannend, wo ich das Bild gesehen habe, habe ich gleich geschaut, ob die Kollegen, ob der da steht, wo ich ihn erwartet habe."
(45:372, 925:925)

4.2.5.3. Lernphase: Handlungsschritte planen – Entwicklung von Argumentations- und Handlungsstrategien in der Kleingruppe

Diskussion gemäss eigener Meinung und zweiseitige Kommunikation. Die Analyse der Videodaten zu den Diskussionen in den beiden Kleingruppen über den Migros-Fall zeigte unterschiedliche Verläufe. Während in der Pro-Alkohol-Gruppe die Vermutung bestätigt werden konnte, dass durch die Aufteilung der Gruppen gemäss der vertretenen Position (Pro/Kontra) ähnliche und weniger konträre Meinungen ausgetauscht werden sowie die Einigung auf eine Gruppenmeinung begünstigt wird, war der Diskussionsverlauf der Kontra-Gruppe wesentlich stärker durch das Aufkommen unterschiedlicher Werthaltungen und damit verbundener gegensätzlicher Meinungen geprägt. Insbesondere die anfänglichen Ausführungen eines Teilnehmenden über die Möglichkeiten der Erschliessung neuer Märkte sowie der Gewinnmaximierung durch den Verkauf von Alkohol, führte zu ablehnenden Reaktionen bei anderen Lernenden, die in der Folge moralische anstelle von rein ökonomischen Argumenten in die Debatte einbrachten.

"Also die Diskussion in der Gruppe, das war für mich im Prinzip so ein Spiegelbild zu dem, was ich hier oft erlebe: Wenn sich viele Ingenieure oder Zahlenmenschen über die Themen unterhalten, dann läuft das einfach anders ab. Ich kenne das ja jetzt schon, wir haben ja schon ein paar Module zusammen gehabt, ja, insofern du sagst dann zwei-, dreimal, was du meinst und dann ... entweder wir kommen halt irgendwie auf einen Nenner in der Diskussion oder einfach nicht. Also solche Sachen werden grundsätzlich immer ... also das Thema Alkohol – ja oder nein? – wird halt an Markt und Marktchancen diskutiert per se. Und was bringt mir das, wenn ich das jetzt doch verkaufe, dann könnte ich ja in der Migros meinen Gewinn extrem steigern." (45:361, 859:863)

Neben der Dynamik, die durch die konträren Meinungen in der Diskussion entstand und die Motivation zur Beteiligung förderte, war ein weiterer (positiver) Effekt, dass

die konkurrierenden Interessen in diesem Dilemma deutlich herausgearbeitet wurden (*"Ich glaube, es geht nicht nur um Umsatz, da geht es vielmehr um die Wertediskussion. Es geht um Einzigartigkeit, Tradition und das in einem so grossen Unternehmen wie Migros."*, V01, 02:44; *"Migros möchte ihren Umsatz steigern, deswegen hat man ja z.B. den Denner zugekauft - Das ist eine Entscheidung, die nur um den Umsatz geht...das würde ich nicht bringen"*, V01: 18:47). Dies wurde auch dadurch unterstützt, dass relativ früh mögliche Gegenargumente der anderen Gruppe antizipiert und in der eigenen Stellungnahme berücksichtigt wurden (z.B. *"was bestimmt in der Diskussion kommen wird: warum darf es dann bei Denner verkauft werden?"*, V01, 11:49).

Die wahrgenommene Konformität in der Pro-Gruppe, die möglicherweise mit einer weniger ausgeprägten Heterogenität der Teilnehmenden zusammenhängt, ging einher mit einer sachlicheren und strukturierteren Diskussion sowie Sammlung von Argumenten für die eigene Position, als es in der anderen Kleingruppe beobachtet werden konnte. Was jedoch nicht erfolgte, war die Antizipation möglicher Gegenargumente. Dies kann durch die offensichtliche Fokussierung auf die eigene Meinung begründet werden. Auffällig war, dass die Argumentationsstrategie für den Verkauf von Alkohol konsequent an den Unternehmenswerten der Migros ausgerichtet war und ökonomische Begründungen bewusst nicht in die Argumentationsstrategie aufgenommen werden wollten. Zudem wurden in dieser Gruppe konkrete Umsetzungsmöglichkeiten reflektiert (z.B. Alkohol verkaufen, aber dabei Verantwortung übernehmen, indem keine Billigprodukte angeboten werden, Altersbeschränkungen eingeführt werden etc.).

4.2.5.4. Lernphase: Verhaltensmöglichkeiten erproben und Handlungserfahrungen auswerten

Erwartete Diskussion (Einflüsse der Interaktion). Die Ankündigung, dass das Plenum eine abschliessende Bewertung der Argumente der Pro- und Kontra-Gruppe vornehmen sollte, führte dazu, dass die Teilnehmenden der Debatte mehrheitlich aufmerksam und konzentriert folgten. Dies geht einher mit der Annahme, dass eine erwartete Diskussion zu einer gründlicheren Verarbeitung der Informationen führt, um abschliessend eine vertretbare Position einnehmen zu können (z.B. 43:9, 150:152). Bei der Öffnung der Debatte für das Plenum konnte beobachtet werden, dass sich viele, auch vorher als ruhiger wahrgenommene Teilnehmende zu Wort meldeten und Gegenargumente für vorher gehörte Argumente formulierten (z.B. 42:4, 204:207).

Einfluss des Sprechers (der Bezugsperson) und Qualität der Argumente. Im Rahmen der Debatte, bei der die beiden Kleingruppen ihre vorbereitete Argumentation vertreten und verteidigen sollten, waren interessante Effekte sichtbar: So argumentierte der Vertreter der Kontra-Gruppe ruhig, sachlich, strukturiert und differenziert, betonte die Relevanz der Unternehmenswerte wie Tradition, soziale Verantwortung und Einzigartigkeit und versuchte zudem durch die Verwendung von extremen Aussagen (z.B. keine Unterstützung des Koma-Saufens von Jugendlichen) – die durchaus vom Publikum mit einem Lächeln quittiert wurden – zu überzeugen (z.B. 42:5, 194:197). Bei der Argumentation der Pro-Gruppe wurde der Einfluss des Sprechers auf die Einstellungsbildung sehr deutlich. Dieser wurde als charismatischer Redner wahrgenommen, bei dem bereits vorher wohlwollend gelächelt wurde. Der Teilnehmende präsentierte im Stehen und trug die Argumente sehr betont und emotional vor, was selbst die bis dahin uninteressierteren Lernenden dazu veranlasste, ihre Aufmerksamkeit auf den Redner zu richten. Inwiefern die Art und Weise der Präsentation des Sprechers, die Beliebtheit, Expertise und Seniorität des Vortragenden oder tatsächlich die Qualität und Position der Argumente (im Mittelpunkt der Argumentation stand die Förderung des bewussten und verantwortungsvollen Genusses von Alkohol durch verschiedene Massnahmen, z.B. 44:2, 289:302), zu sichtbaren zustimmenden Reaktionen (Nicken, Lächeln) führten (z.B. 42:3, 198:200), ist nicht gänzlich nachvollziehbar. Es kann jedoch festgehalten werden, dass im Rahmen der Öffnung der Debatte ausschliesslich die Argumente der Kontra-Gruppe (also der anderen Gruppe) angegriffen wurden (z.B. 44:4, 320:327). Da die Lernenden an den zuvor gehörten Argumente anknüpften und insgesamt eine mehrheitliche Beteiligung und Aufmerksamkeit der Lernenden in dieser Phase beobachtbar war, ist durchaus zu vermuten, dass der Einfluss des Vortragenden nicht als peripherer Reiz fungierte, sondern die Informationen von den meisten Lernenden aktiv verarbeitet wurden und letztlich die Meinungsbildung beeinflussten. Bei der abschliessenden Abstimmung im Plenum, welche Argumentation überzeugender war und ob nun Alkohol im orangenen M verkauft werden solle, waren lediglich bei sieben Teilnehmenden ambivalente Einstellungen (eher ja/eher nein) zu verzeichnen, während die grosse Mehrheit von ca. 30 Lernenden ein klares Ja unterstützten (44:9, 330:335).

"Ich war eher PRO. Die Debatte hat mich aber wirklich zum Nachdenken angeregt. Tatsächlich. Ich fand auch, die hatten die besseren Argumente, die für das Thema waren. (...) Ich gehe dann raus und dann bin ich dann wirklich so: Wer hat die besten Argumente? Gibt es ein Plus? Gibt es ein Minus? Und am Ende hat der gewonnen, wo mehr Plus hat und das war die

Pro-Gruppe. Vorher hatte ich eigentlich nicht wirklich eine klare Meinung." (45:354, 719:721)

Schlussfolgerung. Inwiefern die Debatte zu einer Änderung oder Verstärkung der anfänglichen Meinung beigetragen hat, ist abschliessend nicht zu beantworten. Die Aufforderung an die Gesamtgruppe, vor der Debatte spontan Stellung zu beziehen, sowie die Ergründung von Entscheidungswechseln im Nachgang an die abschliessende Stellungnahme wäre sicherlich eine geeignete Vorgehensweise, um die Zielsetzung, die Bereitschaft der Lernenden zu fördern, Meinungen zu ändern, zu erweitern oder anzupassen, zu unterstützen. Gleichzeitig wäre es dadurch möglich gewesen, Hinweise darüber zu erhalten, welche Effekte die Art und Weise der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse auf die Einstellungsbildung der Lernenden hat.

Weiterhin ist es zukünftig anzustreben, mehr Zeit für die Sicherung der Ergebnisse einzuplanen. So gelang es nicht mehr, mit den Lernenden gemeinsam die Erkenntnisse aus der Debatte abzuleiten und zu abstrahieren, um sie für ähnliche Situationen nutzbar zu machen.

"Und vielleicht auch nicht mehr auf der Ebene von einem Beispiel, sondern wirklich auf der Meta-Ebene. Ich finde es dann auch wichtig, dass man das Beispiel auch irgendwann wieder verlässt. Damit man auch wirklich etwas aus der Diskussion mitnehmen kann." (46:39, 331:331)

Dennoch ist darauf zu schliessen, dass die Diskussion zur individuellen Reflexion im Nachgang an die Unterrichtseinheit anregte. So berichtete die Fallgeberin Folgendes:

"Am nächsten Tag kamen wirklich viele zu mir und haben gesagt: Ich habe es noch mit meiner Frau besprochen und war dann...Wirklich. Und der eine hat gesagt, er hätte am Abend noch mit seiner Tochter die gleiche Oxford-Debatte geführt. Also offenbar hat das schon bewegt." (46:31, 287:287)

Zudem scheint eine wesentliche Erkenntnis aus der Diskussion verschiedener Standpunkte zu sein, dass eine differenzierte und überzeugende Begründung der eingenommenen Position wesentlich im Umgang mit Dilemma-Situationen ist.

"Also schon letztlich wurden ja von beiden Gruppen gleiche Argumente einfach anders interpretiert, oder? Dass man sagt: ja okay, völlig verstaubt. Und die anderen sagen: ja, Alleinstellungsmerkmal, oder? Also letztlich ist ja schon noch eine Frage der differenzierten Begründung ist. Das ist mir noch wirklich stark geblieben, wie ich eigentlich über das gleiche Thema 180 Grad anders argumentieren kann. Was es noch so ausgelöst hat, da war ich wirklich erstaunt." (46:32, 287:287)

Einfluss von relevanten Bezugspersonen. Insgesamt kann in Bezug auf die Herausforderung der stimmigen Integration des Themas Verantwortung in das Modul festgehalten werden, dass – im Gegensatz zu den Erfahrungen im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – die sinnvolle Verknüpfung mit fachrelevanten Inhalten aufgrund optimaler (und nicht aufgezwungen wirkender) Anknüpfungspunkte gut gelang. Im Gespräch mit den Teilnehmenden wurde in diesem Zusammenhang wiederum deutlich, wie sehr die wahrgenommene Glaubwürdigkeit des Dozierenden einen Einfluss darauf hat, wieviel Relevanz dem Thema beigemessen wird.

"Und jetzt, so wie ich mich an Herrn X (den Dozenten) erinnere, denke ich, dass er diese Werte-Thematik... ihm die wirklich auch wichtig ist. Und deshalb hatte ich auch den Eindruck, dass es schon eine Einheit eigentlich gebildet hat. Ich kaufte es ihm ab, oder? Dass das wirklich so passt. So in Bezug auf seine anderen Inputs." (46:42, 378:382)

"Doch, jetzt erinnere ich mich. Ich war eigentlich enttäuscht, dass die Prüfungsfrage nicht kam über die Werte. Weil, ich war überzeugt, dass die kommt, weil Herr X immer Wert darauf gelegt hat." (46:43, 398:398)

4.2.6. Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

	Prototyp 1 'Strategisches Management'
Einflussfaktoren Kontext (Modulübergreifend)	<ul style="list-style-type: none"> Grosse Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Ausbildungshintergründe, Branchenzugehörigkeit, Position und Arbeitsinhalte sowie Führungserfahrung. Teilnehmergruppe von ca. 50 Personen. Anteil männlicher Teilnehmender bedeutend höher (ca. 80 – 90 Prozent).
Einflussfaktoren Kontext (Modulbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> Das Thema 'Strategie und Verantwortung' ist ein fester inhaltlicher Bestandteil des Moduls und bietet daher einen geeigneten Anknüpfungspunkt für die Unterrichtseinheit; neben der organisationalen Herausforderung im Rahmen der Implementierung von Unternehmenswerten sollen auch damit einhergehende individuelle Herausforderungen in Bezug auf den verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten bearbeitet werden. Werte werden auch im Kontext der Strategiearbeit vielfach als etwas 'Softes' von den Lernenden wahrgenommen. Vorletztes Modul im Programm: Anknüpfungspunkte zu anderen Modulen vorhanden, gefestigte Gruppenstrukturen.
Einflussfaktoren Kontext (Einzelfallbezogen)	<ul style="list-style-type: none"> Lerngruppe: EMBA 42 mit 47 Teilnehmenden (davon 8 Frauen). Integration des didaktischen Designs in die bestehende Einheit 'Normativer Rahmen: Strategie und Verantwortung' des zweiwöchigen Hauptmoduls, die am Mittwoch der ersten Modulwoche von 14:00 bis 16:45 Uhr (inkl. halbstündiger Pause) stattfindet. Zeitlicher Rahmen gesamt: 135 Minuten. Behandlung eines zusätzlichen Themas bei gleichbleibendem zeitlichen Rahmen: Durchführung parallel stattfindender Gruppenarbeiten (nur ein Teil der Gesamtgruppe arbeitet am verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten). Unterrichtsdurchführung: Die Gestaltung der Einheit zu organisationalen Herausforderungen bei der Implementierung von Unternehmenswerten erfolgt durch den Dozierenden, die Durchführung der Einheit zum ver-

	Prototyp 1 'Strategisches Management'
	antwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten durch die Forschende.
	Die Lernenden sollen...
Übergeordnete Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen sowie • situationsgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten ableiten, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermaßen berücksichtigen. <p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.2.3 zu finden.</p>
Ausgestaltung der Lehr- Lernprozesse / Design-Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbezogener Anknüpfungspunkt: Führungsinstrumente des normativen Rahmens (Mission, Vision, Werte, Ziele), Anknüpfung an dem Thema Werte und deren systematischer Implementierung in Organisationen. • Lehr-lernermethodische Gestaltung in Grundzügen: <ul style="list-style-type: none"> • Nach einer Phase der Erarbeitung von Grundlagen (Einführung in den normativen Rahmen) erarbeitet ein Teil der Lernenden in Kleingruppen Massnahmen zur Implementierung von Werten, ein anderer Teil der Lernenden bearbeitet einen strategisch relevanten Wertekonflikt eines Teilnehmenden aus der Gruppe. • Nach der Stellungnahme eines jeden Lernenden zu der strittigen Frage in diesem Konflikt entwickeln die Lernenden in Kleingruppen Argumentationslinien für ihre Position und bereiten sich für die angekündigte Debatte im Plenum vor (Handlungsschritte planen). • Im Plenum werden die verschiedenen Meinungen im Rahmen einer Debatte diskutiert (bzw. praktisch erprobt). Die Einheit schliesst mit der Auswertung der Handlungserfahrungen sowie einer nochmaligen Positionierung zu der Ausgangsfrage der Konfliktsituation ab. <p>Eine detaillierte Verlaufsplannung ist in Kapitel IV.4.2.4 zu finden.</p>

Theoretische Fundierung (verankert in verschiedenen Design-Merkmalen)	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zu Reflexion des Lerninhalts. • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Werden keine Argumente präsentiert und die Meinungen der anderen Lernenden sind unbekannt, wird eher eine moderate Position eingenommen. • Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung. • Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenargumente wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. • Positionen, die zu negativen kognitiven Reaktionen (Gegenpositionen) führen, können die Verarbeitung des Inhalts erhöhen. • Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung. • Eine erwartete Diskussion führt zu einer gründlicheren Verarbeitung dargebotener Informationen, um eine vertretbare Position einnehmen zu können. • Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung. <p>Die Verankerung der Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.2.4 detailliert aufgezeigt.</p>
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen • Videogestützte Beobachtung von 2 Kleingruppen • 2 Einzelinterviews • 1 Paarinterview

ERKENNTNISSE	
Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen	<p>Neu entwickelte Design-Annahme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden sind im Rahmen der Ausarbeitung einer Argumentations- und Handlungsstrategie in der Lage, Argumente zur Stützung der eigenen Meinung zu sammeln und priorisieren. Sie haben jedoch Schwierigkeiten damit, Gegenargumente zu antizipieren und den Umgang damit (z.B. in einer anstehenden Debatte) zu reflektieren.
Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen	<p><u>Lehr- und Lernaktivitäten</u></p> <p>Einflussfaktor 'Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Bearbeitung von Konfliktfällen aus der Gruppe wirkt sich aufgrund der Realitätsnähe positiv auf die Wahrnehmung inhaltlicher Relevanz aus. Die Assoziation der Problemlage mit dem Fallgeber/der Fallgeberin kann jedoch eine gewisse Distanziertheit (zum Problem) hervorrufen und das Empfinden persönlicher Relevanz mindern. Zudem ist Zeit darauf zu verwenden, den Lernenden möglichst viele Informationen zur Problemlage zur Verfügung zu stellen (durch den Fallgebenden). <p>Einflussfaktoren 'Zweiseitige Kommunikation' - 'Position der Nachricht' - 'ablehnende und emotionale Reaktionen' - 'aktive Verbalisierung von Argumenten':</p> <ul style="list-style-type: none"> Um die Bereitschaft zur aktiven und bewussten Verarbeitung des Lerninhaltes zu erhöhen, ist die Aktivierung der Lernenden förderlich. Über die Einnahme von extremen Positionen, bei der eine Diskrepanz zu vorherrschenden Meinungen zu erwarten ist, kann die Entwicklung ablehnender und auch emotionaler Reaktionen der Lernenden angestoßen werden, die das Bedürfnis erwecken, die eigene Meinung verbalisieren und verteidigen zu wollen. Die Einnahme von extremen Positionen regt die Lernenden über die Entwicklung von ablehnenden (oder auch zustimmenden) Reaktionen zu Bewertungsprozessen an. Der Abgleich der Extremposition mit der eigenen Meinung geht einher mit dem Erkennen der persönlichen Relevanz des Themas für die eigene Person und der Förderung von Motivation. Bei der Zusammensetzung der Lerngruppen zur Diskussion und Erarbeitung von Argumentations- oder Hand-

	<p>lungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten/Dilemma-Situationen sind die Effekte der Heterogenität zu berücksichtigen. Ist es das Ziel, Prozesse der zweiseitigen Kommunikation anzustoßen, ist eine heterogene Zusammensetzung der Lernenden aufgrund der Vielfalt an Meinungen und Sichtweisen sinnvoll. Ist es das Ziel, eine differenzierte Argumentations- oder Handlungsstrategie zu entwickeln, gehen Lerngruppen, die eine gewisse Homogenität bezüglich ihrer anfänglichen Position aufweisen, aufgrund geringerer Retenungsverluste zielorientierter, sachlicher und strukturierter vor.</p>
<p>Ausdifferenzierte (vorab nicht bewusst im Design verankerte, theoriegeleitete) Design-Annahmen</p>	<p>Lehr- und Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktor 'Vorwissen' (theoretische Annahme: 'Das Vorwissen kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen'):</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Bereitschaft der Lernenden, sich mit einem Konfliktfall auseinanderzusetzen, hängt wesentlich davon ab, wie viel Vorwissen die Lernenden in Bezug auf den Fall mitbringen. Erscheint die Problemlage den Lernenden thematisch zu vertraut, zu bekannt oder zu einfach, hat dies negative Auswirkungen auf deren Motivation. Es ist darauf zu achten, dass die Konfliktfälle Schwierigkeiten für die Lernenden aufwerfen, die wiederum Neugier erwecken, sich weiter damit beschäftigen zu wollen. Dies kann weiterhin durch die Anreicherung des Falles mit neuartigen und umfassenden Informationen unterstützt werden, die im Zuge der Lösungserarbeitung berücksichtigt werden müssen und einen Einfluss auf die Meinungsbildung ausüben. So kann auch die Komplexität der Problemlage und die Anforderungen, auf der Basis der zur Verfügung stehenden Informationen eine vertretbare Meinung zu entwickeln, als motivierende Herausforderung wahrgenommen werden. <p>Einflussfaktor 'Charakteristika der Bezugsperson' (theoretische Annahme: Beliebtheit der Bezugsperson kann die Überprüfung des Lerninhalts fördern, wenn die Elaborationswahrscheinlichkeit moderat ist'; 'bei geringer Motivation und Fähigkeit dient Beliebtheit als peripherer Reiz):</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Beliebtheit der Bezugsperson (des Sprechers), die Expertise und Erfahrung, die der Person zugeschrieben werden, sowie die Art und Weise, wie Informationen dargeboten werden, kann die Bereitschaft der Lernenden zur aktiven Informationsverarbeitung fördern. Wird deutlich, dass die (Merkmale der) Bezugsperson als peripherer Reiz fungieren und Einstellungen vorschnell beeinflussen, ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden wieder zu einer aktiven Verarbeitung und Reflexion der Inhalte anzuregen.

	<p>Einflussfaktor 'Charakteristika der Bezugsperson' (theoretische Annahme: 'Wahrgenommene Glaubwürdigkeit/Expertise kann die Bereitschaft der Weiterverarbeitung des Lerninhalts erhöhen')</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Glaubwürdigkeit der Lehrperson hat einen wesentlichen Einfluss darauf, wieviel Bedeutung dem Lerninhalt von den Lernenden beigemessen wird (inhaltliche Relevanz). Diese Glaubwürdigkeit wird an Indikatoren wie Prüfungsrelevanz und Passung des Themas zu den gesamten Modulinhalten festgemacht.
<p>Verworfenen und neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p>Die Annahme 'Werden keine Argumente präsentiert und die Meinungen der anderen Lernenden sind unbekannt, wird eher eine moderate Position eingenommen' konnte in dieser Form nicht bestätigt werden. Die Neuformulierung folgender Design-Annahme umfasst Design-Merkmale, die Verzerrungseffekten entgegenwirken können:</p> <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> Es bietet sich an, die Bandbreite verschiedener Meinungen zur Lösung eines Wertekonflikts zu visualisieren. Eine offene und angenehme Lernatmosphäre sowie die Kennzeichnung des Wertekonflikts durch zwei alternative Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten (richtig vs. richtig) wirken Effekten der Verzerrung der eigenen Meinung (in Richtung der Meinung anderer Lernender) entgegen. <p>Die (vorab im Design nicht bewusst verankerte) Annahme 'Ist der Inhalt für den Lernenden unbekannt und die Positionen der anderen sind ebenso unbekannt, führt eine erwartete Diskussion zu einer gründlicheren Verarbeitung der Informationen, um eine vertretbare Position übernehmen zu können' konnte nur teilweise bestätigt werden. So kann eine angekündigte Diskussion eine gründliche Verarbeitung fördern, auch wenn die Positionen der anderen Lernenden bereits bekannt sind.</p> <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Ankündigung von Diskussionen, Stellungnahmen oder Entscheidungsbegründungen führt zur Aktivierung der Lernenden, dem Anstoss von Bewertungsprozessen und im Zuge dessen zu einer gründlichen Verarbeitung der Lerninhalte, um eine vertretbare Stellung einnehmen zu können - auch wenn die Meinungen der anderen Lernenden bereits bekannt sind.

<p>Neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p>Prozessaspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ist auf einen Wechsel zwischen fallbezogenen Erfahrungsphasen und Reflexionsphasen zu achten. Zur Anregung individueller Reflexion bei den Lernenden ist Aktivität und Zeit aufzuwenden. • Im Hinblick auf die Förderung der Einstellungsentwicklung ist es sinnvoll, den Lernenden praktische Handlungserfahrungen zu ermöglichen. Nach einer Phase der Entwicklung möglicher Argumentations- oder Handlungsstrategien für den Umgang mit einem Wertekonflikt, kann das aktive Einbringen der erarbeiteten Argumente/Lösungen sowie die direkte Konfrontation mit anderen Argumenten/Lösungen in einer Diskussion die Reflexion der eigenen Einstellung anregen.
<p>Erkenntnisse in Bezug auf den Prozess der Designentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Unterrichtseinheit erfolgt in einem kooperativen Prozess der Ideengenerierung und Entscheidungsfindung. • Die Haltung des Dozierenden in Bezug auf das Thema sowie didaktisch-methodische Varianten ist offen, die gemeinsame Design-Entwicklung wird als Chance in Bezug auf die Weiterentwicklung eigener unterrichtspraktischer Professionalisierung betrachtet.
<p>Ummittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist anzustreben, den zeitlichen Rahmen für die Unterrichtseinheit zu erweitern, um die Gesamtgruppe sowohl an der Frage der systematischen Implementierung von Corporate Values als auch am verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten arbeiten zu lassen. • Auch wenn die Bearbeitung von Fällen aus der Lerngruppe Realitätsnähe mit sich bringt, ist nicht zwingend davon auszugehen, dass der eingebrachte Fall in Bezug auf die angestrebten Zielsetzungen als geeignet gelten kann; zudem stellt die Arbeit mit Fällen aus der Gruppe eine didaktische Herausforderung für die Lehrperson dar, da der Einsatz des Falles im Unterricht im Vorfeld nicht sorgfältig durchdacht werden kann; demnach ist es anstreben, eine komplexe, herausfordernde und lebensnahe Problem situation zu entwickeln, die den Ausgangspunkt der Einheit in Prototyp 2 darstellen kann.

Tabelle 10: Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick

4.3. Zwischenfazit

Die ersten beiden Erprobungen in den Modulen 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' und 'Strategisches Management' waren als Explorationsphase gekennzeichnet, in der die Sammlung von ersten Erfahrungen zum Zusammenspiel von intendierten Lehr-Lernprozessen und tatsächlichem Unterrichtsgeschehen im Vordergrund stand. In dieser Phase wurde das Potential von DBR durch die schrittweise Entwicklung von Problemlösungen sowohl aus unterrichtspraktischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive besonders spürbar. Das didaktische Design begann im Zusammenspiel mit seinem Anwendungskontext zu 'leben' und führte zu einer Vielzahl an Überraschungsmomenten, in denen Erwartung und tatsächlicher Unterrichtsverlauf auseinanderklaffte, unerwartete Reaktionen auf didaktische Impulse beobachtbar waren und die zu Beginn noch sehr abstrakten, theoretischen Annahmen zur Förderung von Einstellungen plötzlich eine konkretere Gestalt annahmen. Die Erfahrungen und Erkenntnisse im Rahmen der Implementierung der Designs im Praxisfeld führten zu:

- ersten Konkretisierungen der theoriegeleiteten Design- bzw. Gestaltungsannahmen in Bezug auf die Förderung von Einstellungen – sowohl hinsichtlich potentiell geeigneter Lehr- und Lernaktivitäten als auch prozessbezogener Aspekte,
- zu einem differenzierteren Verständnis des Anwendungskontextes – sowohl hinsichtlich förderlicher und hinderlicher Rahmenbedingungen als auch der Lernvoraussetzungen Teilnehmenden – sowie
- zu einer besseren Einschätzung, welche Zielvorstellungen unter Berücksichtigung der modulspezifischen, insbesondere der zeitlichen Rahmenbedingungen und vor allem in Abhängigkeit von den Fähigkeiten und dem Vorwissen der Lernenden zentral und vor allem realistisch umsetzbar sind.

Ausgehend davon wurden die ersten Prototypen in Abstimmung mit den verantwortlichen Dozierenden einer kritischen Prüfung unterzogen. Mit Rückbezug auf die empirischen Erkenntnisse sowie die eigenen Umsetzungserfahrungen, die auch bei den Lehrpersonen das Bewusstsein für kritische Aspekte schärfen und eine grössere Veränderungsbereitschaft auslösten, wurden zahlreiche Modifikationen in beiden Modulen vorgenommen. Diese mündeten letztlich in einer Neugestaltung der Designs, die im weiteren Verlauf nochmals einem zweimaligen Test unterzogen werden sollten.

Eine der wichtigsten Entscheidungen – die an dieser Stelle aufgenommen wird, da sie eine Reihe an Konsequenzen sowohl für die inhaltliche als auch methodische Gestaltung der nachfolgenden Designs nach sich zieht – war diejenige, dass in den beiden

Modulen im weiteren Verlauf unterschiedliche Kompetenzanforderungen im Zusammenhang mit verantwortungsvoller Führung fokussiert werden sollten. Während in den ersten beiden Designs insbesondere der verantwortungsvolle Umgang mit Wertekonflikten und damit einhergehende Anforderungen wertebasierten Entscheidens und Handelns im Vordergrund standen, sollte nun in dem Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' verstärkt die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden, die oftmals stark divergierenden Interessen, Erwartungen und Werte von Stakeholdern, die letztlich als externe Herausforderungen zu inneren Wertekonflikten führen, identifizieren zu können. In der Folge ist es wesentlich für Entscheidungs- und Handlungsprozesse, die Perspektiven relevanter Anspruchsgruppen neben der eigenen Sichtweise einzubinden. Die Entscheidung zu dieser Modifikation lässt sich zum einen durch die festgestellten Schwierigkeiten der Lernenden mit dieser Kompetenzanforderung begründen, zum anderen durch das Anliegen, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen das Konzept der verantwortungsvollen Führung sowohl als wertebasiertes als auch relationales Phänomen angemessener zu berücksichtigen. Zudem sollten die Lernenden über das Programm hinweg mit ähnlichen, aber doch jeweils neuen Herausforderungen konfrontiert werden.

4.4. Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 2

4.4.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung

In einem ersten Gespräch mit dem Dozierenden des Moduls 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' wurden – wie bereits kurz angesprochen – die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der ersten Erprobung diskutiert. Im Zuge dessen stand insbesondere die Herausforderung einer stimmigen und vor allem auch glaubwürdigen Integration des Themas in das Modul im Vordergrund. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurden zum einen weitere bzw. neue Anknüpfungspunkte identifiziert, bei denen die Erarbeitung fachspezifischer Inhalte Problemsituationen aufspannt, in denen verantwortungsvolles Handeln gefordert ist. Zum anderen sollte die inhaltliche Relevanz über eine veränderte zeitliche Platzierung der Unterrichtseinheit in dem einwöchigen Modul sowie über eine stärkere Involvierung des Dozierenden im Unterrichtsverlauf gefördert werden. Es wurde entschieden, inhaltlich an den Aufgaben im Rahmen des externen Reportings anzusetzen und damit oftmals einhergehende Offenlegungskonflikte in der Rechnungslegung als Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit zu nehmen. Solche Offenlegungskonflikte werfen vielfach moralische Fragen auf, da die gesetzlichen Bestimmungen einen gewissen Interpretationsspielraum zulassen. So gilt es zu entscheiden, wie der Informations- und Sorgfaltspflicht gegenüber relevanten Stakeholdern verantwortungsvoll begegnet werden kann. Da Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten in derartigen Konfliktsituationen die Berücksichtigung eigener und insbesondere der Interessen und Erwartungen verschiedenster interner wie auch externer Anspruchsgruppen erfordert und Offenlegungsstrategien hinsichtlich ihrer Wirkung nach aussen reflektiert werden müssen, bot sich ein idealer Rahmen, um die zuvor angesprochene Zielvorstellung, nämlich die relationalen Aspekte im Rahmen verantwortungsvoller Führung (Stakeholder-, Nachhaltigkeits- sowie Systemorientierung) stärker hervorzuheben, in der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse zu berücksichtigen. Durch die veränderte Schwerpunktsetzung (und ebenso aufgrund der zeitlichen Einschränkungen) sollte kein Fokus mehr auf der Analyse der Dilemma-Situation hinsichtlich zugrundeliegender Werte in der Einführungsphase liegen - vielmehr sollten die Lernenden über die Konfrontation mit einem Offenlegungskonflikt sowie über die Bearbeitung des Problems aus unterschiedlichen Sichtweisen aus den Erfahrungen und deren Reflexion lernen. Durch die zwar implizit enthaltene, aber im Vergleich zum vorherigen Design sehr viel weniger prominent hervorstechende Ethik- und Wer-

tethematik war die Bereitschaft des Dozierenden höher, bestimmte Lernphasen in der Einheit selber zu unterrichten oder aktiv zu unterstützen. So einigte man sich darauf, dass die Anknüpfung an fachspezifische Themen insbesondere in der Einführungsphase der Einheit, ebenso jedoch auch im weiteren Verlauf durch den Dozierenden als Fachexperten erfolgen sollte.

4.4.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

In Bezug auf die modulspezifischen Kontextbedingungen sind folgende Aspekte im Zuge der Entwicklung sowie Erprobung und Evaluation des Designs zu berücksichtigen:

- Integration des didaktischen Designs in das einwöchige Hauptmodul am Nachmittag des ersten Modultages von 15:45 – 18:00 Uhr;
 - Annahme: Der zeitliche Rahmen von insgesamt 135 Minuten (45 Minuten länger als in der ersten Erprobung) lässt eine intensivere Auseinandersetzung mit der Problemstellung zu, wird jedoch dennoch als zu knapp bemessen angesehen, um die übergeordnete Zielsetzung, nämlich positive Einstellungen gegenüber dem verantwortungsvollen Handeln zu fördern, in angemessener Weise anzustreben.
 - Annahme: Die Integration der Unterrichtseinheit am Nachmittag des ersten Modultags lässt vermuten, dass die Lernenden noch eine gewisse Offenheit hinsichtlich der Modulthemen mitbringen. Die Integration am Anfang und nicht am Ende des Moduls könnte die Einstellung 'moralische Fragestellungen haben in der Rechnungslegung nachgelagerte Relevanz' in positiver Weise beeinflussen.
 - Annahme: Gleichermassen muss berücksichtigt werden, dass die Lernenden möglicherweise nicht auf fachspezifisches Wissen bei der Bearbeitung der Problemstellung zurückgreifen können.
- Durchführung des Unterrichts im Co-Teaching zwischen modulverantwortlichem Dozierendem und der Forschenden, stärkere Beteiligung des Dozierenden insbesondere bei fachspezifischen Fragestellungen;
 - Annahme: Die aktive Gestaltung bestimmter Unterrichtsphasen durch den Dozierenden wirkt sich positiv auf die wahrgenommene Relevanz und Glaubwürdigkeit des Themas aus Sicht der Lernenden aus.

Hinsichtlich der individuellen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden sind ähnliche Bedingungen (sowie daraus resultierende Annahmen) wie in der ersten Erprobung vorzufinden (siehe Kapitel IV.4.1.2). Die Erprobung findet mit der Lerngruppe des EMBA 44 statt, der aus insgesamt 40 Teilnehmenden (davon 6 weibliche Lernende) besteht.

4.4.3. Angestrebte Lernziele

Als übergeordnete Zielsetzung gilt weiterhin die Entwicklung von positiven Einstellungen gegenüber dem verantwortungsvollen Handeln in Dilemma-Situationen, die im Bereich der Rechnungslegung und Revision eine Herausforderung darstellen können. Die Ausgestaltung des didaktischen Designs für den zweiten Prototyp im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' ist insbesondere darauf ausgerichtet, die Fähigkeiten der Lernenden zu fördern, Anliegen, Interessen und Erwartungen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen in einem Wertekonflikt/einer Dilemma-Situation zu erkennen und bei der Entwicklung von Kommunikations- und Handlungsstrategien angemessen zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse werden dabei folgende Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension als wesentlich erachtet:

Die Lernenden sollen....

1. erkennen, dass Bilanzierungsentscheidungen oftmals einen Interpretationsspielraum zulassen und sich im Graubereich befinden können;
2. erkennen, dass es innerhalb dieses Graubereichs per se kein richtig oder falsch gibt, sondern Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer kurz- und langfristigen Konsequenzen abgewogen werden müssen;
3. wesentliche Anspruchsgruppen identifizieren können und deren Anliegen, Erwartungen, und Interessen als Ausgangspunkt des Offenbarungskonflikts wahrnehmen;
4. eine Problemsituation aus der Perspektive verschiedener Anspruchsgruppen beleuchten können;
5. sich der Ziel- und Wertekonflikte aus der jeweiligen Perspektive bewusst werden;
6. antizipieren, welche (Gegen-) Argumente von den anderen Anspruchsgruppen zu erwarten sind;
7. die Relevanz einer stimmigen und überzeugenden Argumentation des eigenen Standpunkts erkennen;
8. bereit sein, im Aushandlungsprozess mit den Anspruchsgruppen Kompromisse bei der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten einzugehen.

Auch hier ist die Initiierung von Bewertungsprozessen wesentlich. Diese werden darüber ausgelöst, dass die Lernenden...

9. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
10. bereit sind, im Diskurs mit anderen die eigene Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren und die Meinungen anderer zu respektieren;
11. bereit sind, die eigene Meinung und Einstellung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

4.4.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Wesentlich im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse für diese Einheit war die Auswahl einer geeigneten Problemsituation, deren Bearbeitung die oben genannten Kompetenzen erfordert, vom Schwierigkeitsgrad an die Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden angepasst ist und von den Lernenden als thematisch und persönlich relevant wahrgenommen wird. Darüber sollen die Bedingungen für eine aktive und bewusste Verarbeitung und Reflexion der Informationen geschaffen werden, die letztlich für die Entwicklung und ggf. Anpassung von Einstellungen grundlegend sind.

Den Ausgangspunkt dieser Unterrichtseinheit bildete ein realer Fall des in der Schweiz ansässigen Pharmaunternehmens Novartis, der zum Zeitpunkt der Erprobung intensiv und kontrovers in den Medien diskutiert wurde. Dabei war Novartis dem Vorwurf ausgesetzt, im Rahmen ihres externen Reportings, insbesondere in den jährlichen Geschäftsberichten, den Shareholdern sowie der Öffentlichkeit bewusst wesentliche Informationen zu einer Wettbewerbsklausel mit entsprechender Vergütung in Millionenhöhe, die beim Rücktritt des damaligen Verwaltungsratspräsidenten Dr. Daniel Vasella in Kraft treten sollte, vorenthalten zu haben. Aufgrund des Aufschreis in der Öffentlichkeit über die millionenschwere Rücktrittsvereinbarung, deren vertragliche Details durch einen Journalisten ans Licht kamen, entschloss der Verwaltungsrat letztlich, die Klausel wieder aufzuheben, um den Schaden aufgrund der mangelnden Transparenz in der Kommunikation nach aussen zu minimieren (der Fall findet sich in Anhang 6).

Der Fall wurde aufgrund folgender Aspekte als geeignet beurteilt, die im Folgenden als Annahmen formuliert werden und die Rückbindung an die Erkenntnisse aus den vorherigen Erprobungen deutlich machen sollen:

- Es wird davon ausgegangen, dass sich der Realitätsbezug sowie die Aktualität des Falles über das Erkennen inhaltlicher Relevanz positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken, sich mit dem Fall beschäftigen zu wollen.
- Im Zentrum des Falles stehen Entscheide und Handlungen des Verwaltungsrates sowie des Verwaltungsratspräsidenten von Novartis, die einer kritischen Prüfung unterzogen und mit eigenen Prinzipien und Werthaltungen abgeglichen werden können.

- Demnach besteht zwar durch die Beschaffenheit der Dilemma-Situation in Form eines Offenlegungskonflikts ein klarer Bezug zum Fach, die Herausforderungen im Umgang mit diesem Offenlegungskonflikt betreffen jedoch primär den Verwaltungsrat als oberstes Führungsgremium. Dies soll sich positiv auf die Wahrnehmung gegenwärtiger oder zukünftiger Bedeutsamkeit bzw. persönlicher Relevanz auswirken.
- Kennzeichnend für den Fall ist weiterhin der Umstand, dass die Offenlegungsstrategie von Novartis keine gesetzlichen Regeln oder Standards verletzt, aber durchaus eine Vielzahl moralischer Fragen aufwirft. Der Fall kann also unter Rückgriff auf fachspezifisches Wissen (Offenlegungsstandards) als auch hinsichtlich moralischer Aspekte diskutiert werden.
- Die übergeordnete Frage, inwiefern Novartis ihrer Informations- und Sorgfaltspflicht verantwortungsvoll nachgekommen ist, soll die Lernenden dazu auffordern, die Situation unter Berücksichtigung der zur Verfügung gestellten Informationen, des eigenen Vorwissens sowie individueller Werte zu bewerten. Zudem soll durch die Frage nicht die Höhe der Vergütung für Dr. Vasella in den Vordergrund der Bewertung und Diskussion gerückt werden (wie es mehrheitlich in der öffentlichen Diskussion der Fall war), sondern vielmehr die Art und Weise der Offenlegung von Informationen einschliesslich der Konsequenzen kritisch hinterfragt werden. Die Beleuchtung des Falles aus dieser Perspektive soll der Gefahr entgegenwirken, dass die Lernenden aufgrund der Bekanntheit des Falles das Interesse verlieren, sich damit zu beschäftigen.
- Die Problemsituation birgt das Potential, aus der Sicht verschiedenster interner sowie externer Anspruchsgruppen beleuchtet zu werden. So kann der Fall aus der Perspektive des Verwaltungsrates, des Verwaltungsratspräsidenten, der Revision, der Aktionäre, der Aktionärsvereinigung für nachhaltiges Wirtschaften sowie der Gesellschaft betrachtet werden, was die unterschiedlichen Interessen und Erwartungen der beteiligten Gruppen klar verdeutlichen sollte.
- Da der Fall auch in der Öffentlichkeit kontrovers und vielfach emotional diskutiert wurde, besteht die Annahme, dass auch die Diskussion des Falles im Unterricht unterschiedliche Meinungen und emotionale Reaktionen zu der Konfliktsituation hervorruft, die wiederum Prozesse der zweiseitigen Kommunikation in Gang setzen und eine gewisse Dynamik entstehen lassen, die sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt.

Um die Ernsthaftigkeit des Themas zu stärken, die aus Sicht der Lernenden beispielsweise über die Prüfungsrelevanz festgemacht wird, wurde eine Aufgabe in die Modulprüfung integriert (siehe Anhang 8). Diese diente primär den Zielsetzungen, die Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtseinheit nochmals zu reflektieren und mit der eigenen Einstellung abzugleichen. Die Lernenden wurden dazu aufgefordert, ihre

Meinung zu dem Novartis-Fall nochmals differenziert zu begründen. Die Ausführungen der Lernenden können weiterhin im Rahmen der formativen Evaluation Hinweise auf die Effektivität des Designs geben, wobei berücksichtigt werden muss, dass es dabei durchaus zu Verzerrungen der Meinungen kommen kann.

Die methodische Ausgestaltung der Unterrichtseinheit, deren Kern die aktive Auseinandersetzung mit dem Novartis-Fall darstellt, die intendierten Lehr- und Lernaktivitäten sowie die leitenden theoriegeleiteten Design-Annahmen sind nachfolgend detailliert dargestellt.

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernzielbezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen (II)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problemorientierter Einstieg über das Anknüpfen an die vorherige Einheit zu Bestandteilen der Rechnungslegung! • für die Frage 'Was bedeutet verantwortungsvolles Handeln in der Rechnungslegung?' sensibilisieren • anhand eines Bewertungskonflikts (Bsp. Rückstellungen) auf Bilanzierungspraktiken/-entscheidungen mit Interpretationsspielräumen aufmerksam machen • zur Herausarbeitung der wesentlichen Herausforderung anhand des Beispiels anregen 	<p>Lehgespräch Gewohnte Sitzordnung (Hufeisen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz des Themas erkennen • Herausforderungen in Bezug auf verantwortungsvolle Rechnungslegung wahrnehmen • die Beschaffenheit von Konfliktsituationen in der Rechnungslegung erkennen 	<p>Lernziel 1 Lernziel 2 Lernziel 9 Lernziel 10</p>	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über Anknüpfung an modulare bzw. fachrelevante Fragestellungen, die Herausforderungen moralischer Natur mit sich bringen (Beispiel eines Bewertungskonfliktes)</p>
<p>sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen (II)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Übergang zum Novartis-Fall als Beispiel für einen Offenslegungskontflikt • Hintergrundinformationen zum Fall austeilen und lesen lassen • anschließende Diskussion anknüpfen • Die Frage 'Ist Novartis in seiner Kommunikation nach aus- 	<p>Lehgespräch Methode der Aufstellung (im Raum) Novartis-Fall als Arbeitsblatt</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen des Novartis-Falles verarbeiten und sich der eigenen Einstellung zu dem Thema bewusst werden • Herausforderung in Bezug auf den beispielhaften Offenslegungskontflikt wahrnehmen • Stellung beziehen und sich gemäss der eigenen Meinung positionieren 	<p>Lernziel 1 Lernziel 2 Lernziel 9 Lernziel 10</p>	<p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über strukturierte und verständliche Aufbereitung des Falles</p> <p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernzielbezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
	<ul style="list-style-type: none"> • zur Positionierung gemäss eigener Meinung auf einer imaginären Skala auffordern und Begründungen erfragen 	(in schriftlicher Form – siehe Anhang 7)	<ul style="list-style-type: none"> • die eigene Position begründen • unterschiedliche Werhaltungen wahrnehmen 		<p>Reflexion der Lerninhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ über die Bearbeitung eines realen und aktuellen Falles ➔ über die Beleuchtung des Falles aus einer anderen (gef. ungewohnt) Fragestellung heraus (die nicht primär die Höhe der Vergütung thematisiert) <p>Negative Emotionen sind dann förderlich, wenn sie als Reaktion auf ein Thema auftreten</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ über einen in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierten Fall <p>Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ über den Interessenskonflikt im Fall ➔ über Methode der 'Aufstellung'

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernzielbezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Vorbereitung zur Fallbearbeitung	<ul style="list-style-type: none"> die relevanten Akteure im Novartis-Fall, die ein Interesse an genügenden Informationen und Transparenz haben, mit den Lernenden herausarbeiten direkte und indirekte Anspruchsgruppen visualisieren 	Lehrgespräch Visualisierung an Pinnwand	<ul style="list-style-type: none"> die relevanten Akteure im Novartis-Fall identifizieren sowie unterschiedliche Interessen dieser Akteure wahrnehmen 	Lernziel 3	<p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die systematische Herausarbeitung relevanter Akteure im Fall</p>
Handlungsschritte planen – Entwicklung einer Argumentationsstrategie in der Kleingruppe	<ul style="list-style-type: none"> die Leitfrage 'Welche Fragestellungen ergeben sich aus der Sicht des jeweiligen Akteurs/der Akteure in Bezug auf den transparenten Umgang mit Informationen?' einführen und zur Gruppenarbeit überleiten anschliessende Stakeholder-Diskussion ankündigen örtlichen und zeitlichen Rahmen der Gruppenarbeit verdeutlichen Gruppeneinteilung vornehmen 	Gruppenarbeit Arbeitsblätter mit Leitfragen je nach Perspektive	<ul style="list-style-type: none"> die Frage 'Inwiefern ist Novartis der Informations- und Sorgfaltspflicht verantwortlich nachgekommen?' aus der Perspektive eines relevanten Akteurs beleuchten sich in die Perspektive des jeweiligen Akteurs hinein versetzen sich in der Gruppe auf eine Argumentationsstrategie für den Stakeholder-Diskurs einbringen Perspektiven der anderen Akteure zur Vorbereitung auf den Stakeholder-Diskurs berücksichtigen 	Lernziel 2 Lernziel 4 bis 7	<p>Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über die Einnahme von Perspektiven, die möglicherweise der eigenen Haltung widersprechen</p> <p>Eine erwartete Diskussion führt zu einer gründlicheren Verarbeitung dargebotener Informationen</p> <p>→ über die Ankündigung des anschließenden Stakeholder-Diskurses</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernzielbezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Verhaltensmöglichkeiten erproben	<ul style="list-style-type: none"> • Moderation des Stakeholder-Diskurses • durch die Öffnung der Diskussion für das Plenum die Lernenden aktivieren und zur Beteiligung anregen • von der konfrontativen Phase der Stakeholder-Diskussion zur konstruktiven Phase des Stakeholder-Dialogs überleiten • in der Phase des Stakeholder-Dialogs zur Erarbeitung alternativer Handlungsoptionen anregen, welche die Interessen der verschiedenen Stakeholder berücksichtigt 	Stakeholder-Diskurs mit Vertretern aus den Kleingruppen Plenumsdiskussion	<ul style="list-style-type: none"> • in der Stakeholder-Diskussion die Argumentationslinie der Gruppe überzeugend präsentieren • Argumente der Gruppen verarbeiten, hinterfragen und ggf. mit Gegenargumenten darauf reagieren • die Vielfalt an Meinungen aus der Sicht verschiedener Stakeholder wahrnehmen • die Herausforderung wahrnehmen, im Dialog eine Kompromiss-Lösung zu finden 	Lernziel 3 Lernziel 7 Lernziel 8	<p>→ Zufällige Gruppenbildung, die unterschiedliche Meinungen zu der Problemlage erwarten lässt</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über Reflexionsfragen als Hilfestellung für die Analyse des Falles</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ Diskussion unterschiedlicher Perspektiven</p> <p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ Diskussion von Meinungen zu der Problemsituation</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernzielbezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>Handlungserfahrungen auswerten und Ergebnisse sichern (I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> zur Reflexion des Prozesses in den Kleingruppen sowie in der Stakeholder-Diskussion und der abschliessenden lösungsorientierten Phase anregen zur Abstrahierung der Handlungserfahrungen anregen und den Transfer auf ähnliche Situationen im beruflichen Situationen unterstützen zur nochmaligen Positionierung zur übergeordneten Fragestellung aufordern Gründe für die Veränderung der Position erfragen 	<p>Lehrgespräch</p>	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungen aus dem Stakeholder-Diskurs reflektieren und hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die eigene berufliche Praxis einschätzen nochmals Stellung beziehen und sich gemäss der eigenen Meinung positionieren Gründe für eine Veränderung der Meinung hinterfragen die eigene Position begründen 	<p>Lernziel 2 Lernziel 10 Lernziel 11</p>	<p>Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über einen geringen Anteil Fremdsteuerung</p> <p>(neue) Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über die Übernahme anderer Perspektiven/das Handeln in Rollen sowie die Sichtweisen der anderen Rollenvertreter</p>
<p>Handlungserfahrungen auswerten und Ergebnisse sichern (II)</p>	<p>Integration einer Aufgabe in die Modulprüfung</p>	<p>Schriftliche Prüfung (siehe Anhang 8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Handlungserfahrungen reflektieren die eigene Meinung differenziert begründen 	<p>Lernziel 9</p>	<p>Sind die Meinungen der anderen Lernenden bekannt, verzerrt sich die eigene Meinung in die Richtung, die von den anderen vertreten wird</p> <p>Ist ein Thema jedoch für den Lernenden wichtig und er hat eine bestimmte Position dazu, möchte er seine Position rechtfertigen</p>

Tabellle 11: Verlaufsplannung für den Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'

4.4.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.4.5.1. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Motivation durch inhaltliche und persönliche Relevanz. Zu Beginn der Unterrichtseinheit war es wesentlich, die Teilnehmenden über das Beispiel eines Bewertungskonfliktes, bei dem es um die Bildung von Rückstellungen ging, für Interpretationsspielräume bei Bilanzierungsentscheidungen und die damit verbundene Herausforderung, die 'richtige' Entscheidung zu treffen, zu sensibilisieren. Über einen Cartoon zu einem 'Milliardenbetrug mit Schere und Scanner' wurden die Lernenden zunächst mit einem eindeutig illegalen Verhalten konfrontiert, was zu ungläubigem Staunen und anschliessend Belustigungen bei den Lernenden führte (22:1, 20:21) – ähnlich wie bei der Videosequenz in der ersten Erprobung wird auch hier das Bemühen der Lernenden deutlich, sich eindeutig von solchen Praktiken zu distanzieren. Das anschliessende Beispiel eines Bewertungskonfliktes, bei dem die Teilnehmenden einen Betrag für die Bildung von Rückstellungen nennen sollte, zeigte durch das Ergebnis einer ganzen Bandbreite an unterschiedlichen Zahlen (von 0 CHF bis 2.5 Millionen CHF) die Interpretationsspielräume in der Bewertung sehr deutlich auf (22:2, 38:38), wenn auch die Schlussfolgerung im Sinne von 'Was zeigt uns dieses Ergebnis nun?' vom Dozierenden nicht explizit herausgearbeitet wurde. Ein schneller Übergang zum Novartis-Fall, der losgelöst schien von den vorherigen Beispielen, den Lernenden keine Anknüpfungspunkte bot, sowie das Interesse nicht durch das Aufzeigen der Schwierigkeit bzw. des Problems weckte, führte letztlich zu einer in dieser Phase eher neutralen Gefühlslage der Lernenden, die nicht sehr involviert in das Unterrichtsgeschehen wirkten.

Emotionale Reaktionen. Auch das Lesen des Falles löste wider Erwarten keine emotionalen Reaktionen aus. Die anschliessende Aufstellung zeigte durch die Positionierung der Lernenden auf einer imaginären Skala im Raum durchaus, dass sehr kontroverse Meinungen zu der Problemlage vorhanden waren. Dennoch waren auch hier bei der anschliessenden Befragung von Personen mit Extrempositionen oder ambivalenten Meinungen keine ablehnenden oder emotionalen Reaktionen auf diese Meinungen bei anderen Lernenden beobachtbar (22:4, 54:54). Dies kann auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden:

- die schwach ausgeprägte Problemorientierung in dieser Einführungsphase, die zu mangelnder Motivation der Lernenden führte, sich aktiv mit der Schwierigkeit auseinanderzusetzen (**Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz**);

- die Formulierung der übergeordneten Frage zur Konfliktsituation erfolgte in einer offeneren Form als geplant; so sollten die Lernenden zu der Frage 'Hat Novartis alles richtig gemacht – ja/nein' eine Position beziehen, welche eine Bewertung der Art und Weise der Offenlegung nicht primär fokussierte (und dadurch zudem der Anknüpfungspunkt an das Modul fehlte); durch die schnellen Positionierungen auf der Skala wurde der Eindruck erweckt, die Lernenden hätten bereits eine relativ gefestigte Meinung zu dem Fall, was das Empfinden kognitiver Dissonanz untergräbt (**kognitive Dissonanz**);
- die Aktualität und Bekanntheit des Falles in der Öffentlichkeit, die zu einer gewissen Übersättigung bei den Teilnehmenden führte; die Intention, diesem Effekt durch die Beleuchtung des Falles aus einer ggf. neuartigen Perspektive entgegenzuwirken, schlug aufgrund der offeneren Formulierung der übergeordneten Fragestellung zum Case fehl (**Vorwissen**);
- die anschließende Phase, in der die Erarbeitung der relevanten Anspruchsgruppen im Novartis-Fall im Vordergrund stand, schien für die Teilnehmenden zum einen unterfordernd (**Vorwissen**), zum anderen wurden aufkommende emotionale oder ablehnende Reaktionen durch diese 'sachliche' Analysephase untergraben (22:4, 54:54).

4.4.5.2. Lernphase: Handlungsschritte planen –

Entwicklung einer Argumentationsstrategie in der Kleingruppe

Die Lernenden waren aufgefordert, den Fall in Kleingruppen aus der Sicht einer relevanten Anspruchsgruppe zu beleuchten und eine Argumentationslinie zu entwickeln, die im nachfolgenden Stakeholder-Diskurs vertreten und verteidigt werden sollte. Da das Ergebnis der Aufstellung zeigte, dass der Grossteil der Lernenden die Offenlegungsstrategie als fragwürdig bewertete, wurde angenommen, dass die Einnahme der Perspektiven der internen Anspruchsgruppen, also des Verwaltungsrates, des Verwaltungsratspräsidenten Dr. Vasella sowie der Revision eine grössere Herausforderung für die Lernenden darstellen würde. Aus diesem Grund wurden insbesondere diese Diskussionen in den Kleingruppen mit Video aufgenommen. Dabei war es primär von Interesse, wie sich Prozesse zweiseitiger Kommunikation gestalten würden und inwieweit es den Lernenden gelingt, sich von der eigenen Position zu lösen und eine neue Perspektive und Rolle einzunehmen. Die Analyse der Videodaten zeigte eine Vielzahl an interessanten und oftmals nicht antizipierten Lernhandlungen in den Diskussionsverläufen der Gruppen.

Vorwissen. Die Übernahme der Rolle der Revision erforderte im Gegensatz zu den anderen Rollen, sich in eine fachlich spezialisierte Funktion hineinzusetzen, ohne – bis auf wenige Ausnahmen in der Lerngruppe – über dieses fachspezifische Wissen zu verfügen, auf bereits vermittelte Fachinhalte aus dem Modul zurückgreifen zu können oder Wissenslücken durch zusätzliche Rolleninformationen in der Aufgabenstellung schliessen zu können.

"Vielleicht hätte man diese Einheit einfach später machen müssen. Wo man dann ein bisschen mehr reingekommen wäre. (...) Die Revision kann ich immer noch nicht sauber einordnen, warum die da jetzt nicht so agiert haben oder hätten die nicht doch ein bisschen mehr machen können. Mir fehlt da einfach das Wissen."

"(...) die Revisionsstelle ist überhaupt kein Gegenstand von dem Medienspektakel. Null! Nichts, nada, überhaupt nichts! Da hätte ich vielleicht etwas mehr Informationen erhofft. (...) aber ich selber hab ja auch nichts gehört, was jetzt konkret der Vorwurf gegenüber der Revision ist. Intern oder extern." (28:21, 88:88)

Unzureichendes Vorwissen in Bezug auf die Rolle der Revisionsstelle wurde auch in den anderen Kleingruppen sichtbar. So wurde das Handeln der Revisionsstelle weder im Rahmen der Vorbereitung auf den Stakeholder-Diskurs noch bei der Debatte selber hinterfragt und bewertet.

Zweiseitige Kommunikation. Da die Kleingruppen zufällig und nicht gemäss ihrer Meinung zu der Problemlage zusammengestellt wurden, konnte von einer gewissen Heterogenität ausgegangen werden, die sich durch unterschiedliche Werthaltungen und Einstellungen förderlich auf das Aufkommen zweiseitiger Kommunikation auswirken sollte. Dies wurde als wesentlich erachtet, da durchaus eine ausgewogene Betrachtung des Falles aus verschiedensten Blickwinkeln angestrebt wurde, die den Lernenden neben der eigenen Meinung neuartige Informationen und Sichtweisen auf die Problemsituation ermöglichen sollte.

Zweiseitige Kommunikation und Einfluss der Interaktion. Interessant war die Analyse der Videodaten der Kleingruppe 'Revision' in Bezug auf Prozesse zweiseitiger Kommunikation. Zu Beginn der Gruppenarbeit war beobachtbar, dass es zwei Personen in dieser Gruppe gab (TN1 und TN2), die eine klare Vorstellung von den Aufgaben und Pflichten der Revisionsstelle hatten. Diese Meinung wurde zunächst von den anderen Lernenden als richtig bewertet – vermutlich aufgrund der angenommenen Expertise und Berufserfahrung der Personen.

TN1: "Die Revision hat keinen Einfluss auf das operative Geschäft und auf die Entscheidung selber. die Revisionsstelle prüft nur, sind die gesetzgebenden, formalen Komponenten erfüllt - ja oder nein. Ist es korrekt verbucht, ist es korrekt aufgewiesen. Und das ist aus der Perspektive der Revisionsstelle korrekt. Formal. Die moralische, ethische Seite ist nicht das Kerngebiet von dieser Revisionsstelle."

TN2: "Richtig, das dürfen sie auch nicht."

TN1: "Ich kenne selbst einen Fall, wo die Revisionsstelle auf die Entscheidung des Verwaltungsrats zurückgekommen ist und sagte, das hättet ihr anders machen müssen. Aus moralischen, ethischen Überlegungen. Da hat man auch gesagt, Jungs, das ist nicht euer Bier."

TN2: "Ist es auch nicht." (93:1, 23:31)

Im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit wurden dennoch – wenn auch etwas zögerlich – ablehnende Reaktionen auf diese Haltung sichtbar. Diese äusserten sich durch das Einbringen moralischer Fragestellungen. Das Handeln der Revisionsstelle wurde unter dem Aspekt der Verantwortung kritisch hinterfragt – eine durchaus erwünschte Lernhandlung im Hinblick auf die Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln. Es war jedoch kennzeichnend für die Diskussion in dieser Gruppe, dass jegliche moralische Fragestellungen konsequent durch das Argument 'ethisch-moralische Aspekte gehören nicht zum Aufgabenbereich der Revision' von TN1 'im Keim erstickt' wurden.

TN2: Es könnte sein, dass sie es nicht offengelegt haben, weil es als unwesentlich gilt. Man sagt ja immer so 5% vom Gewinn, dann ist es halt unwesentlich. Und bei diesen Milliardenhöhen sind 75 Mio. nix. Und deswegen nicht offengelegt haben.

TN1: Auch wenn sie es erkannt hätte, es hat keine Wesentlichkeit. Ich sehe keinen Handlungsbedarf für die Revisionsstelle.

TN3: Zumindest eine Diskussion intern - wesentlich oder unwesentlich. Falls man sagt wesentlich, dann muss man doch nochmal prüfen.

TN1: Mit welchem Ziel? Das hast du nämlich schon vor 2 Jahren. Sonst hättest du deinen Job nicht gemacht. 75 Millionen an Wegelin hast du gesehen. Das war in den Büchern. Als Revisionsstelle haben wir das gesehen und haben gesagt, ist formal ok. Jetzt gehen wir zwei Jahre später zurück und prüfen noch einmal. Aber was tun wir denn mit der Information? Schiessen wir uns selbst in den Fuss und sagen, oh, haben wir nicht gesehen. nie im Leben.

TN3: Ja doch, das müsste man.

TN1: Aber jetzt bist du bereits in der moralischen Welt, das interessiert uns nicht. (93:2, 43:57)

Die Dominanz insbesondere von TN1 über die gesamte Diskussion hinweg führte dazu, dass ein Teil der Lernenden zwar wiederholt Gegenargumente einbrachten, der Drang jedoch nicht zu bestehen schien, die eigene Meinung durchzusetzen. Dies kann durchaus auch auf unzureichende persönliche Relevanz zurückzuführen sein. Die Argumentationslinie für die anstehende Debatte drehte sich in der Folge um das eine Argument, die Revisionsstelle habe sich ausschliesslich an die Einhaltung gesetzgebender Komponenten zu halten, mit dem man jeglichen Vorwürfen an die Revisionsstelle begegnen wollte. Demnach entwickelte sich die Diskussion so, dass eine Fokussierung auf die Verteidigung der eigenen Position stattfand, während die Perspektiven anderer Stakeholder und mögliche Angriffsflächen durch die nachlassenden Prozesse zweiseitiger Kommunikation kaum berücksichtigt wurden (z.B. 93:5, 95:101).

In der Gruppe, welche die Rolle des Verwaltungsratspräsidenten Dr. Vasella einnehmen sollte, waren von Beginn an kaum gegensätzliche Haltungen und Äusserungen zu verzeichnen. Man schien sich der in der Öffentlichkeit vorherrschenden und bekannten kritischen Meinung bezüglich des Protagonisten anzuschliessen, auch wenn es möglicherweise nicht der eigenen Meinung entsprach. So hätte das Ergebnis der Aufstellung, bei der es durchaus eine Vielzahl an Lernenden auf der Pro-Novartis-Seite gab, konträrere Meinungen und intensivere Prozesse zweiseitiger Kommunikation vermuten lassen. Auch die betont lockere Stimmung, viel Gelächter während der Gruppenarbeit und wiederholte Aussagen wie *'jetzt müssen wir aber seine Perspektive einnehmen'* liessen den Eindruck entstehen, man scheue und distanzieren sich bewusst davon, die Perspektive des Protagonisten, dessen Verhalten als unmoralisch und eigennützig bewertet wurde, einzunehmen.

- *Aus Perspektive Vasella - er hat nichts Unrechtes getan. (...) Die Frage ist, wie das von aussen wahrgenommen wird. Wenn ich jetzt Vasella wäre, würde ich sagen, eigentlich gibt es nichts offenzulegen. Offengelegt wird dann, wenn die Klausel wirksam wird. Und dann sieht man es im Geschäftsbericht, wenn man es sehen will.*
- *Du hast hier eine Summe, die einfach immens ist. Und wenn man das so klammheimlich versucht durchzumogeln, dann hat das per se schon ein 'Geschmäckle'.*
- *Ja aber das ist wieder die moralische Sichtweise!*
- *Aber aus Perspektive Vasella?*

- *Er sollte aber nicht nur an sein eigenes Interesse gebunden sein, sondern auch an ethisch-moralische Kriterien.*
- *Aber jeder hat doch andere!*
- *Wir diskutieren viel, was wir kritisieren, aber wir müssen ja seine Perspektive einnehmen. (94:1, 27:53)*

Aufgrund der anfänglich kritischen Haltung sowie der Reflexion der Problemlage hinsichtlich moralischer Gesichtspunkte erfolgte mehr oder weniger unbewusst eine Vorbereitung auf mögliche Gegenargumente der anderen Interessensgruppen in der anstehenden Debatte. Ähnlich wie bei der Gruppe 'Revision' konzentrierte man sich jedoch primär auf die Verteidigung der eigenen Rolle – eine Identifikation von möglichen Angriffsflächen bei anderen Gruppen fand nicht statt.

In der Gruppe des Verwaltungsrats waren ebenso kaum konträre Meinungen beobachtbar. Die Gruppe gelang schnell und einstimmig zu der Erkenntnis, dass unter Berücksichtigung der Interessen anderer Stakeholder eine transparentere Offenlegung von Informationen nötig gewesen wäre sowie eine differenzierte und überzeugende Begründung einer Entscheidung in solchen Konfliktsituationen wesentlich ist (95:1, 12:24). Die Auseinandersetzung mit dieser Rolle führte demnach zu erwünschten Denkprozessen im Hinblick auf die Lernziele der Unterrichtseinheit. Für die Verteidigung der Position des Verwaltungsrates war also auch hier ein grösserer Perspektivenwechsel nötig, der den Lernenden jedoch im Gegensatz zur Gruppe 'Vasella' wesentlich mehr Mühe abverlangte. So hatte die Gruppe durchweg Schwierigkeiten, überhaupt Argumente zur Rechtfertigung des Verhaltens zu finden.

"Ich habe eine Frage - wir suchen jetzt gerade Argumente, warum man das hätte offenlegen müssen. Die Tatsache ist, dass wir noch in einer Diskussion die Perspektive des Verwaltungsrats verteidigen müssen. Das heisst wir müssten ja hier die Fragen beantworten im Sinne - wir verteidigen die Position des Verwaltungsrats. Eigentlich müssten wir einen Perspektivenwechsel machen." (95:2, 28:30)

Die Beobachtungen im Rahmen der Videoanalyse machten deutlich, dass die Konfrontation der Lernenden mit Handlungsmodellen, deren Verhalten im Hinblick auf die wesentlichen Komponenten verantwortungsvollen Handelns (Stakeholder-, Nachhaltigkeits-, System- und Werteorientierung) kritisch hinterfragt werden kann, im Sinne eines 'Lernens von schlechten Beispielen' Bewertungsprozesse aktiviert, die die Entwicklung von Einstellungen in die angestrebte Richtung unterstützen können. Zudem war beobachtbar, dass Aussagen von Lernenden, die beispielsweise opportunistisches

Verhalten proklamieren, durch das Einbringen von Gegenargumenten anderer Lernenden relativiert werden, was wiederum förderlich für eine positive Einstellungsentwicklung gelten kann. Der Verlauf in der Gruppe der Revision zeigt jedoch auch, dass dies ungenügend geschehen kann. So ist es Aufgabe der Lehrperson, in der Auswertung der Lernerfahrungen zur Reflexion von möglicherweise fragwürdigen Ansichten, die dem Verständnis verantwortungsvoller Führung widersprechen, anzuregen.

Fähigkeit. Abschliessend sei weiterhin festzuhalten, dass sich die Reflexionsfragen, welche die Lernenden in der Analyse des Falles unterstützen sollten, als geeignet erwiesen, um lernförderliche Denkprozesse anzustossen. So lösten insbesondere die Fragen 'Welche Ziel- und Wertekonflikte ergeben sich aus der Perspektive?' sowie 'Gibt es einen Unterschied zwischen rechtlicher Verpflichtung zur Offenlegung und dem was man tun sollte?' in allen Gruppen gute Diskussionsprozesse aus, die möglicherweise ohne Anleitung nicht erfolgt wären (z.B. 93:7, 107:119 / 93,3, 34:52). In der Wahrnehmung der Lernenden unterstützten die Unterrichtsmaterialien zudem die Fähigkeit, den eigentlich sehr emotional besetzten Fall aus einer sachlichen Perspektive zu diskutieren.

Das Rollenspiel und die Vorbereitung waren sehr clever aufeinander aufgebaut. Es waren Informationen und Fragen dabei, ich weiss nicht wie das bei den anderen war, die ineinander verschachtelt waren und zu einer Diskussion geführt haben, die dann eben nicht emotional wurde, sondern auf einer sachlichen Ebene geführt wurde. (28:3, 28:30)

Dennoch muss festgehalten werden, dass das 'Abarbeiten der Reflexionsfragen' in der zur Verfügung stehenden Zeit zu Lasten der Vorbereitung auf den anstehenden Stakeholder-Diskurs ging.

4.4.5.3. Lernphase: Verhaltensmöglichkeiten erproben und Handlungserfahrungen auswerten

Motivation. Während des gesamten Stakeholder-Diskurses war die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden hoch, es waren kaum Nebenbeschäftigungen beobachtbar. Obwohl in einer ersten konfrontativen Phase jeweils nur ein Lernender aus den Kleingruppen die jeweilige Perspektive zur Diskussion stellte und die anderen Lernenden in dem Moment in einer passiven Rolle waren, schien die Mehrheit der Lernenden aufgrund der gemeinsamen Vorbereitung auf die Diskussion sowie das Interesse, welche Argumente die anderen Anspruchsgruppen vorbringen würden, in das Unterrichtsgeschehen involviert. Und dies, obwohl die Debatte entgegen der Erwartungen wenig Dynamik

und Emotionen aufwies, sondern sachlich geführt wurde (z.B. 22:8, 128:128). Letztere kann auf verschiedene Aspekte zurückgeführt werden:

- die bereits angesprochenen Aspekte in der Vorbereitungsphase in den Kleingruppen (zu starke Orientierung an Reflexionsfragen, Fokussierung auf die Verteidigung des eigenen Standpunktes);
- die mehrheitlich nüchterne Vortragsweise der Diskussionsteilnehmenden bei der Verbalisierung der Anfangsstatements zum Start der Debatte (z.B. 22:10, 126:132);
- die anschliessend zurückhaltende Beteiligung der Personen, welche die Perspektive der Gesellschaft sowie der Aktionärsvereinigung für nachhaltiges Wirtschaften vertraten;
- die daraus resultierende Dominanz der ähnlichen Standpunkte der Vertreter aus den Gruppen 'Verwaltungsrat' und 'Dr. Vasella', denen kaum entgegnet wurde (z.B. 22:16, 165:165), sowie
- die ungenügende Unterstützung und Moderation des Diskussionsverlaufes durch die Lehrperson.

"Also die Vorbereitung, da könnte man mit konkreteren, aggressiveren Fragen reingehen und in der Runde fehlte mir jetzt so ein bisschen die Moderation. Also ich hab die ganze Zeit in dieser Runde immer so an den Plasberg gedacht. Der geht ja immer sehr aggressiv mit seinen Fragen auf die Teilnehmer los und das hat mir hier so ein bisschen gefehlt, um die einfach so ein bisschen aus der Reserve zu locken. Und gerade in unseren Runden, da sitzt man erstmal, und bis man dann so aus sich rauskommt, das dauert dann eben seine Zeit, weil es auch ungewohnt ist" (28:25, 100:104)

"Ich sehe ein Problem, dass es vielleicht ein bisschen zu viele waren, die Anspruchsgruppen. Ich denke, wenn es nur zwei, drei gewesen sind, und die wären mehr gegensätzlich gewesen. (...) Und hier hatten wir halt den Verwaltungsrat, der doch sehr ähnlich war mit Vasella mit der Meinung, und da kann keine grosse Diskussion aufkommen, weil die Polarisierung zu wenig klar war." (28:27, 116:116)

Der Eindruck einer weitgehend sachlichen Diskussion, der durch das Ausbleiben emotional gefärbter und ablehnender Reaktionen entstand, wurde in der Wahrnehmung der Teilnehmenden nicht nur kritisch, sondern auch positiv bewertet. So ermöglichte die Versachlichung einer eigentlich emotional geführten Diskussion aus der Sicht der Lernenden überhaupt erst den Blick für neue Aspekte, die eine Reflexion der eigenen Meinung mit sich brachte (z.B. 28:30:142:142).

Einfluss des Sprechers (der Bezugsperson) und Qualität der Argumente. Auch bei dieser Erprobung waren bemerkenswerte Effekte auf die Einstellungsbildung durch den Einfluss einer Bezugsperson, in diesem Fall des Vertreters der Gruppe 'Vasella', zu beobachten. Dieser liess den Anschein erwecken, gänzlich in seiner Rolle aufzugehen. Diese Authentizität, kombiniert mit einer dynamischen und lauterem Vortragsweise sowie der Artikulation extremer und provokativer Argumente, die er über den gesamten Diskussionsverlauf hinweg mehrmals wiederholte (z.B. "(...) *gibt an, dass er sich keine Schuld bewusst ist, und er keinen Bedarf sieht, das mit der Öffentlichkeit zu diskutieren, fühlt sich als Opfer einer Neidgesellschaft*", 22:10, 126:132), führte durch die Zurückhaltung der anderen Gruppen dazu, dass sich die Aufmerksamkeit der Zuhörenden immer mehr auf die Rolle des Vasella fokussierte.

- *"Ich finde, dadurch dass er (Vasella) seine Rolle so überzeugend gespielt hat und immer wieder das gleiche Argument eigentlich durchgängig stark vertreten hat, egal was jetzt kam als Gegenargument, hat diese Position sehr stark an Glaubwürdigkeit gewonnen."*
- *"Er hatte ja keine Argumente. Er musste die Konventionstechnik der Schallplatte anwenden und sozusagen immer wiederholen, immer das Gleiche wiederholen."*
- *"Er hat keine Wiederholungen gemacht. Er hat nur ein Grundprinzip der Kommunikation gemacht, 'Stand your Ground'. Das hat er gemacht."*
- *"Ja, aber im Endeffekt war es von seinen Argumenten her immer dasselbe. Er hat ja immer wiederholt, man versteht das nicht, man hätte es nicht kommunizieren dürfen, weil es zu komplex ist. 'Stand your Ground' - ich bin einverstanden, aber er hatte keine Zusatzargumente. Er hat nichts Weiteres gebracht, was ihn gestützt hätte. Er hat es immer wieder repetiert. Das ist clever, aber Zusatzargumente hatte er nicht." (28:15, 48:54)*

Die Argumentation von Vasella löste viel Gelächter und zu Beginn ablehnende Reaktionen aus dem Plenum aus, die vor allem die Höhe der Abfindung kritisierten. Im weiteren Verlauf der Diskussion machte sich jedoch ein immer stärker werdender, allgemeiner Hang zur Rechtfertigung der Standpunkte von Vasella und auch des Verwaltungsrats bemerkbar – so konnte beobachtet werden, dass einige Teilnehmenden ihre Meinung bereits im Verlauf des Diskurses veränderten (z.B. 22:20, 190:190). Auch die anschliessende Aufforderung, die anfängliche Meinung nun nach der Diskussion nochmals zu überdenken und sich dementsprechend zu positionieren, zeigte nun eine Normalverteilung anstelle einer vorher eindeutig linksschiefen Verteilung, bei der die Mehrheit die Offenlegungsstrategie als fragwürdig einschätzte (22:17, 172:172). Die Bereitschaft, die anfängliche Meinung anzupassen, erfolgte aufgrund neuartiger In-

formationen, die durch die Wahrnehmung und Einnahme unterschiedlicher Perspektiven, aber insbesondere durch die Perspektive aus der Sicht des Unternehmens, entstanden.

"Ich fand es spannend, wie sich Perspektiven ändern. Weil ich bin erst mal mit meinem Nichtwissen oder Unwissen oder Vormeinung oder Idealen hineingegangen und hatte plötzlich in der Diskussion ganz neue Aspekte, die ich gar nicht kannte. Und dadurch haben sich meine Einstellung und meine Entscheidung ein bisschen geändert. Nicht viel, aber ein bisschen." (28:1, 26:26)

"Für mich zeigt es einfach, dass eine öffentliche Meinung sehr schnell gefasst wird. Die Medien schießen sich sehr schnell auf ein Thema ein. (...) Und anstatt dass man mal versucht, zurückzugehen und versetzt sich in eine andere Lage, probier' mal zu denken, wie die denken. Und ich denke, es hat bei vielen eine Veränderung stattgefunden. Oder zumindest gesehen, es gibt eine andere Seite zu dem Problem. Ich denke, das hat das Beispiel sehr gut gezeigt." (28:16, 56:56)

"Für mich war es interessant zu sehen, dass jeder, also wir vom Volk eine Meinung hatten und dass die Mehrheit nachher einsah, dass es eben doch nicht so schlimm war, wie wir doch alle davon ausgegangen sind. Und ich glaube, das hat das Resultat gezeigt. Eine Mehrheit war dann eher auf der Seite, sie haben wahrscheinlich mehr richtig gemacht als wir alle zu Beginn mal gedacht hatten." (28:30, 142:142)

Trotz der durchaus intendierten Lerneffekte, wie sie in den Aussagen der Teilnehmenden im Interview deutlich werden, ist der Verlauf des Stakeholder-Diskurses kritisch zu betrachten. Durch die Dominanz der Argumentationen aus der Sicht des Dr. Vasella sowie des Verwaltungsratspräsidenten erfolgte eine einseitig ausgerichtete Diskussion und Beeinflussung des Meinungsbildes der Lernenden. Es ist fraglich, inwieweit tatsächlich die Qualität der Argumente zu einer Meinungsänderung führte oder periphere Reize wie die Vortragsweise des Sprechers, die Wiederholung der immer gleichen Argumente oder die mangelnde Präsenz anderer Perspektiven ausschlaggebend waren. So wird in dem Fokusgruppen-Interview im Nachgang an die Unterrichtseinheit Folgendes festgestellt:

- *"Da hat es ja auch zwei Protagonisten gegeben, also Vasella hatte seine Rolle ja ziemlich ausgefüllt und auch die Rolle des Verwaltungsratspräsidenten war durchaus dominant, das ist schon ganz klar gewesen. Und ich denk, das hängt sicherlich mit der Meinungsbildung zusammen."*

- *"Ja das würde ich unterschreiben. Wenn das Volk eigentlich eine stärkere Stimme gehabt hätte und den Verwaltungsrat und den Vasella mehr unter Druck gebracht hätte, dann wäre das Ganze auch anders angekommen, weil dann hätte sich der Vasella vielleicht in Widersprüche verredet und man hätte dann gedacht, oh war vielleicht doch nicht alles so gut, wie es gelaufen ist. Man hätte sich dann am Ende bei der Befragung doch wieder mehr in die Richtung 'da ist doch mehr falsch gelaufen, als wir alle ursprünglich angenommen haben' bewegt."*
- *"Das ist eigentlich noch interessant, wie dann im Publikum bei allen eine Meinungsbildung über die Personen, die diskutiert haben, gemacht wurde. Gar nicht über die Argumente jetzt so direkt, sondern..." (Alle sprechen durcheinander) (28:31, 154:162)*

Aufgrund dieser Erfahrungen stellt sich die Frage, wie eine solche Diskussion methodisch gestaltet werden kann, um mehr Lernende aktiv einzubinden, eine grössere Dynamik entstehen zu lassen und so der Gefahr einer einseitigen Beleuchtung der Problemsituation entgegenzuwirken. Letztlich ist es auch Aufgabe der Lehrperson, einen ausbalancierten Austausch von Argumenten anzuregen und den Diskussionsverlauf in eine andere oder neue Richtung zu steuern oder bei der Auswertung der Handlungserfahrungen genügend Zeit und Aktivität aufzuwenden, neben fallbezogenen Erkenntnissen auch den Diskussionsverlauf und dessen Einfluss auf die Meinungsbildung zu reflektieren. Im Rahmen der Erprobung stellte dies aufgrund der unerwarteten Ereignisse eine Herausforderung für beide Dozierende dar. Erst die Einleitung der Phase der Lösungsorientierung mit der Aufforderung an die Lernenden, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, verlagerte den Fokus der bis dahin doch eher auf die Angemessenheit der Höhe der Vergütung ausgerichteten Diskussion wieder auf die eigentliche Fragestellung, nämlich die kritische Bewertung der Offenlegungsstrategie sowie die Reflexion von Lösungsvorschlägen, welche die Erwartungen und Interessen beteiligter Anspruchsgruppen sowie Zielsetzungen aus der Sicht des Unternehmens möglicherweise besser in Einklang gebracht hätten. Bezeichnend für diese Phase waren die zunächst eintretende Stille und die offensichtlichen Schwierigkeiten der Lernenden, Lösungsvorschläge zu formulieren (22:15, 144:149). So merkt ein Teilnehmender bei der Auswertung der Handlungserfahrungen an, *"...(...) dass niemand recht gewusst hätte, wie es hätte besser gelöst werden können"* (22:18, 168:171).

"(...) dann irgendwie einen besseren Vorschlag zu machen, ist schon sehr schwer. Die Versachlichung geht noch, aber dann irgendwie das wie könnte man es besser machen abzuleiten, ist wie man gesehen hat, waren ja wenig Vorschläge da." (28:11, 38:40)

4.4.5.4. Gesamteindruck aus der Perspektive der Teilnehmenden

Stimmige Integration in das Modul. Trotz der Bemühungen im Zuge des Re-Designs, die Unterrichtseinheit bestmöglich an fachspezifische Inhalte anzubinden sowie über die Platzierung des Themas zu Beginn und nicht am Ende der Modulwoche die Relevanz des Themas in der Wahrnehmung der Lernenden zu stärken, berichteten die Teilnehmenden im Nachgang dennoch, die Einheit als irritierend im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' empfunden zu haben. Dieser Eindruck nährt sich durch zwei Aspekte: Zum einen durch den Zeitpunkt der Integration, der im Hinblick auf fehlende fachliche Anknüpfungspunkte als zu früh bezeichnet wurde, zum anderen durch die auch in der ersten Erprobung angetroffenen Vorstellung der Lernenden vom Fach Rechnungslegung, mit dem ethisch-moralischer Fragestellungen nicht primär verbunden werden.

"Wenn das jetzt das Ziel war, dieses Mind open, dann war es meiner Meinung nach zu früh. Weil wir hatten einen halben Tag Rechnungswesen gemacht. Wenn wir das z.B. morgen Nachmittag gemacht hätten, wo man so eineinhalb Tage den Tunnelblick gekriegt hat, dann hätte man so richtig einen Aha-Effekt gehabt. Ich habe jetzt nach einem halben Tag den Aha-Effekt eben nicht gehabt." (28:33, 184:184)

- *"Was glauben Sie? War das Lernziel 'Wie gestalte ich Unternehmenskommunikation?' oder 'Wie handle ich verantwortungsvoll, moralisch richtig im Kontext der Rechnungslegung?'"*
- *"Also die Frage haben wir uns auch gestellt. Und zwar alleine aus dem Kontext Rechnungslegung und Revision heraus. Dann ein solches Rollenspiel, da ist der Sprung etwas heftig weit. Weil Rechnungslegung und Revision, da macht jeder so 'Living in a Box' und macht ganz bewusst zu und dann kommt dieses Rollenspiel und dann muss wieder aufgemacht werden. Und dieser Anspruch, der muss zuerst mal entdeckt werden und dann kann man ihn auch mittragen. Aber es war etwas heftig aus dem Kontext und Rechnungslegung, Revision und jetzt plötzlich im moralisch-ethischen Bereich zu denken."*
- *"Genau, in welche Schublade passt das jetzt?"*
- *"Aber an was liegt das dann genau?"*
- *"Weil da der Fokus auf den Regeln liegt. Wenn ich mich an die Regeln halte, ist alles gut. Swiss GAAP, IFRS, nur Regelwerke. Der Controller, jeder der einen Controller sieht, macht so (verschränkt die Arme vor dem Kopf), weil der denkt ganz anders."* (28:32, 166:178)

Für die Weiterentwicklung des Designs bedeutet das, insbesondere zu Beginn der Unterrichtseinheit noch stärker darauf zu achten, dass sich die Problemsituation – in diesem Fall der Novartis-Case – aus den zuvor behandelten Fachinhalten ergibt. Zudem scheint es wesentlich, im Rahmen der Auswertung der Erfahrungen aus dem Stakeholder-Diskurs die Verknüpfung zu fachspezifischen Inhalten zu gewährleisten, indem beispielsweise die Rolle der Revision explizit diskutiert wird oder – intensiver als es in dieser Erprobung geschah – die fallbezogenen Erkenntnisse hinsichtlich der Herausforderungen mit Offenlegungskonflikten auf ähnliche Situationen oder andere Situationstypen transferiert werden. Vorstellbar wäre ein fachbezogener Transfer auf den Umgang mit Bilanzierungsentscheidungen in der Rechnungslegung, um die Verknüpfung zum Fach zu gewährleisten – ebenso sinnvoll (insbesondere in Bezug auf die Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer beruflichen Hintergründe) – wäre die Reflexion der Frage, welche Erkenntnisse sich aus dem Beispiel aus dem Kontext der Rechnungslegung für den Umgang mit Dilemma-Situationen oder Wertekonflikten im Allgemeinen ergeben (**Schlussfolgerungen**).

Effektivität. Der Novartis-Fall als Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit sowie die lehrmethodische Gestaltung können trotz der erläuterten kritischen Ereignisse, die als Ausgangspunkt für die Verbesserung des Designs und als äusserst wertvoll für die Ausdifferenzierung der Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen gelten, in Bezug auf die angestrebten Lernziele als geeignet beurteilt werden. Während bereits die Unterrichtsbeobachtungen erste Rückschlüsse zur Effektivität zulassen, spielt diesbezüglich insbesondere die subjektive Wahrnehmung der Lernenden eine wesentliche Rolle. Neben der von der Mehrzahl der Interviewteilnehmenden geschilderten Erkenntnis, wie wichtig die Berücksichtigung und Reflexion verschiedener Interessen und Ansprüche von wesentlichen internen und vor allem externen Anspruchsgruppen im kompetenten Umgang mit Dilemma-Situationen ist und dass dies zu einer Veränderung der eigenen Sichtweise beitragen kann (z.B. 28:16, 56:56; 28:2, 30:30; 28:1, 26:26), birgt die Bearbeitung des Falles darüber hinaus das Potential, die Relevanz verantwortungsvoller Führung eindrücklich aufzuzeigen.

"Es gab in der Diskussion am Ende jemanden, der gesagt hat, dass ein Erstellungsprozess stattfindet. Dass es erst der Anfang ist, dass die Manager auch wieder mehr in der Gesellschaft Rechenschaft ablegen müssen und das es nicht reicht zu sagen, ich mach es so wie alle anderen es machen und deshalb ist es richtig. Sondern dass man eben sich erden muss Richtung Gesellschaft. (...) Das war für mich das wichtigste Take-away." (28:10, 42:42)

"Eben dieses legitim oder legal. Das wird sich ablösen mit akzeptiertem oder nicht akzeptiertem Verhalten. Und er hat definitiv etwas getan, was vielleicht legitim ist, mit grösster Wahrscheinlichkeit sogar, aber nicht mehr akzeptiert wird. Und das beginnt hier in Zentraleuropa (...) und das wird, ich gehe mal schwer davon aus, wie ein Fieber hoffentlich langsam den ganzen Planeten infizieren." (28:20, 84:84)

Abschliessend sei noch auf die Analyse der in die Modulprüfung integrierten Aufgabe hingewiesen, bei der die Lernenden aufgefordert waren, nochmals zu der Frage, inwiefern das Unternehmen in Bezug auf die Offenlegung der Informationen richtig, falsch oder teilweise richtig, teilweise falsch gehandelt hat. Noch ausgeprägter, als es sich in der abschliessenden Aufforderung zu einer nochmaligen Stellungnahme im Rahmen der Unterrichtseinheit zeigte, wurden ambivalente Meinungen eingenommen (31 von 40 Lernenden) (103:1, 1:82-1:94). Nun könnte dieses Ergebnis auf Effekte der sozialen Erwünschtheit oder die Tatsache zurückgeführt werden, dass die allgemeine Meinung am Ende der Unterrichtseinheit ja bekannt war und sich die eigene Meinung deswegen in diese Richtung verzerrt. Gleichermassen könnte das Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass die Auseinandersetzung mit der Problemsituation aus unterschiedlichen Perspektiven bei vielen Lernenden zu einer kritischen Reflexion und Anpassung der anfänglichen Meinung geführt hat. Letztlich zeigt dieses Spannungsfeld die Herausforderung auf, adäquate Prüfungsformen oder Assessments für die Überprüfung von Lernzielen in der Einstellungsdimension (bzw. von affektiven Lernzielen) zu konzipieren. Eine Herausforderung, für die im Rahmen dieser Arbeit keine weiterführenden Lösungen entwickelt werden, die es aber im Zuge einer konsequenten Förderung ganzheitlicher Kompetenzentwicklung zu bearbeiten gilt.

4.4.6. Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

	Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'
Einflussfaktoren Kontext (Einzelfall- bezogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngruppe: EMBA 44 mit 40 Teilnehmenden (davon 6 Frauen). • Zeitliche Einbettung der Einheit am ersten Modul-Tag von 15:45 – 18:00 Uhr. • Zeitlicher Rahmen von 135 Minuten. • Unterrichtsdurchführung: Aufgrund der veränderten Ausrichtung der Einheit (im Vordergrund stehen nun rationale Aspekte verantwortungsvoller Führung) erfolgt eine stärkere Mitwirkung des Dozierenden insbesondere bei fachspezifischen Fragestellungen.
Übergeordnete Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Im Vordergrund stehen nicht mehr primär wertorientierte, sondern relationale Fragestellungen verantwortungsvoller Führung. Die Neuansrichtung der Ziele knüpft an der Beobachtung an, dass die umfassende Berücksichtigung interner und externer Anspruchsgruppen eine Herausforderung für die Lernenden darstellt, zu dem wird damit eine stimmigere Integration in das Modul angestrebt. • Übergeordnete Zielsetzung ist die Förderung der Fähigkeiten der Lernenden, Anliegen, Interessen und Erwartungen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen in einem Wertekonflikt zu erkennen und bei der Entwicklung von Kommunikations- und Handlungsstrategien angemessen zu berücksichtigen. <p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.4.3 zu finden.</p>
Ausgestaltung der Lehr- Lernprozesse / Design- Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbezogener Anknüpfungspunkt: Konfliktsituationen im Rahmen externen Reportings. • Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist der neu entwickelte Novartis-Fall. Im Mittelpunkt steht die Konfrontation der Lernenden mit dem realen und in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierten Fall, bei dem die Art und Weise der Offenlegung von Informationen unter dem Gesichtspunkt verantwortungsvollen Handelns (und vor allem im Hinblick auf Ansprüche interner wie externer Stakeholder) kritisch hinterfragt und diskutiert wird. • Lehr-Lernmethodische Gestaltung in Grundzügen: Auseinandersetzung mit der Problemsituation und Be-

	<p>Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'</p> <p>wertung aus eigener Sicht (Stellungnahme), Beleuchtung der Situation aus der Sicht verschiedener Stakeholder in Kleingruppen (Handlungsschritte planen), anschließender Stakeholder-Diskurs mit konfrontativer sowie lösungsorientierter Phase, Auswertung der Handlungserfahrungen.</p> <p>Eine detaillierte Verlaufsplannung ist in Kapitel IV.4.4.4 zu finden.</p>
<p>Theoretische Fundierung (verankert in verschiedenen Design-Merkmalen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. Ist der Lerninhalt verständlich, erhöht das die Fähigkeit der Weiterverarbeitung. • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen. • Die Stimmung bzw. die Emotionen können die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen. Negative Stimmung/Emotionen sind dann förderlich, wenn sie als Reaktion auf ein Thema auftritt/auftreten. • Eine erwartete Diskussion führt zu einer gründlicheren Verarbeitung der Informationen. • Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenargumente wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. • Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung. • Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung. • (Neue) Informationen, Gefühle und/oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. • Sind die Meinungen der anderen Lernenden bekannt, verzerrt sich die eigene Meinung in die Richtung, die von den anderen vertreten wird. Ist ein Thema jedoch für den Lernenden wichtig und er hat eine bestimmte Position dazu, möchte er seine Position rechtfertigen.

	Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'
	Die Verankerung der theoretisierten Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.4.4 detailliert aufgezeigt.
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierte Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen • Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen • Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion • Gruppeninterview mit 9 Lernenden • Integration einer Case-Bearbeitung in Modulprüfung • Artefakte: Argumente aus Kleingruppen
ERKENNTNISSE	<p>Bestätigte Design-Annahme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden nehmen das Fach 'Finanzielle Rechnungslegung' mehrheitlich als zahlenorientierte und regelgetriebene Disziplin wahr, die nicht primär mit Fragestellungen verantwortungsvollen und moralischen Handelns verbunden wird. <p>Neu entwickelte Design-Annahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden bringen grundsätzlich die Fähigkeit mit, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und eine spezifische Rolle einzunehmen. Die Perspektivübernahme bereitet jedoch Schwierigkeiten, je grösser die Diskrepanz der einzunehmenden Position von der eigenen Position ist. In diesem Fall kann es hilfreich sein, die Perspektivübernahme durch eine konkrete Rollenbeschreibung und zusätzliche (fachspezifische) Informationen zu unterstützen. • Die Lernenden besitzen mehrheitlich die Fähigkeit, Standpunkte und Positionen in Diskussionen mit anderen zu vertreten. Der Übergang von einer konfrontativen Phase, die durch die Verteidigung der eigenen Position und das Angreifen konträrer Meinungen geprägt ist, zu einer konstruktiven, lösungsorientierten Phase wird als anspruchsvoll empfunden und bedarf der Unterstützung durch die Lehrperson. • Die Ankündigung einer Diskussion, in der eine bestimmte Rolle oder Perspektive von den Lernenden vertreten werden soll, führt in der Vorbereitung auf die Debatte zu einer primären Fokussierung auf die Entwick-
Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen	

	Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'
	Lernung einer eigenen Argumentationslinie, während das Agieren der anderen Diskussionssteilnehmer nicht bzw. kaum antizipiert wird.
	Lehr- und Lernaktivitäten
	Einflussfaktor 'Fähigkeit'
	<ul style="list-style-type: none"> Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. Ist der Lerninhalt verständlich, erhöht das die Fähigkeit der Weiterverarbeitung.
	Einflussfaktoren 'inhaltliche Relevanz' - 'Vorwissen' (sowie 'Emotionen'):
	<ul style="list-style-type: none"> Die Auseinandersetzung mit realen Unternehmensfällen, bei denen angenommen werden kann, dass sie den Lernenden beispielweise aufgrund der Medienpräsenz bekannt sein können, wirken sich durch den Realitätsbezug positiv auf die Wahrnehmung inhaltlicher Relevanz und das Interesse der Lernenden aus. Positive motivationale Effekte und möglicherweise intendierte emotionale Reaktionen können jedoch durch das Vorwissen über den Fall zunächst gemindert sein ('Kenne ich schon, finde ich langweilig'), es sei denn, <ul style="list-style-type: none"> der Fall wird aus einer neuartigen oder ungewöhnten Perspektive bearbeitet, der den Rückgriff auf eine gefestigte Meinung erschwert und dadurch das Empfundene kognitiver Dissonanz aufkommen kann, der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, deren Bearbeitung durch den Rückgriff auf das Vorwissen zwar Anknüpfungspunkte bietet, jedoch nicht lösbar ist (und wiederum kognitive Dissonanz auslöst), der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, die für den Lernenden auch persönlich relevant ist (persönliche Relevanz).
Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen	Einflussfaktor 'Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz':
	<ul style="list-style-type: none"> Um die Passung der Unterrichtseinheit zu den Modul Inhalten, die für die Lernenden als Indikator für die Relevanz des Themas gilt, zu fördern, ist darauf zu achten, dass sich die (moralische) Problem situation aus fachspezifischen Inhalten ergibt oder deren Bearbeitung den Einbezug fachspezifischer Inhalte erfordert, gleichzeitig aber Parallelen zu ähnlichen Herausforderungen in anderen Kontexten zulassen, also wiederum auch fachübergreifend gelten.

	<p>Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'</p> <p>Prozessaspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ist darauf zu achten, insbesondere in den Reflexionsphasen die fallbezogenen Erkenntnisse sowohl auf ähnliche Situationen im Kontext des spezifischen Faches zu transferieren als auch deren Gültigkeit in anderen Kontexten zu reflektieren (Schlussfolgerung).
<p>Ausdifferenzierte (vorab nicht bewusst im Design verankerte, theoriegeleitete) Design-Annahmen</p>	<p>Lehr- und Lernaktivitäten</p> <p>Die theoriegeleitete Annahme, dass zu viel oder zu wenig Vorwissen motivationale Auswirkungen auf weitere Informationsverarbeitungsprozesse haben kann, wurde bei Prototyp 1 im Modul 'Strategisches Management' ersichtlich. In dieser Erprobung wird ein weiterer Effekt sichtbar, nämlich der Einfluss zu viel Vorwissens auf die Richtung der Einstellungsentwicklung sowie Prozesse zweiseitiger Kommunikation.</p> <p>Zusammenspiel zwischen den Einflussfaktoren 'Vorwissen' – 'Interaktion und Verzerrung der Meinung' – 'Prozesse zweiseitiger Kommunikation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auseinandersetzung mit realen Unternehmensfällen, bei denen angenommen werden kann, dass sie den Lernenden beispielweise aufgrund der Medienpräsenz bekannt sein können (Vorwissen), birgt die Gefahr vorgefertigter (und verbreiteter) Meinungen, welche zu einer Verzerrung der eigenen Meinung in diese Richtung führen können und in der Folge Prozesse zweiseitiger Kommunikation negativ beeinflussen. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, im Rahmen der lehrmethodischen Gestaltung eine möglichst kontroverse Diskussion des Falles anzustreben, z.B. <ul style="list-style-type: none"> - durch das Aufspannen eines Konfliktes, der Interpretationsspielraum, aber keine grundsätzlich falschen Handlungslösungen zulässt, - indem die Lernenden unterschiedliche Perspektiven/Rollen einnehmen, die sich durch konträre Sichtweisen auf das Problem auszeichnen, - durch eine entwicklungsfreundliche und offene Lernatmosphäre im Allgemeinen, - durch eine heterogene, meynungskonträre Gruppenzusammensetzung, - durch die Unterstützung des Diskussionsprozesses durch das Einbringen problematisierender und Konfliktfragen sowie provokativer und starker Argumente, die ablehnende Reaktionen hervorrufen.

	<p>Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'</p> <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit (geringe Motivation und Fähigkeit) können Merkmale relevanter Bezugspersonen (wie z.B. wahrgenommene Expertise, Beliebtheit oder ein auffälliger Vortragsstil) als peripherer Reiz fungieren. Dies hat zur Folge, dass meinungskonträre Argumente keiner gründlichen Verarbeitung mehr unterzogen werden.
<p>Verworfenen und neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p>Lehr- und Lernaktivitäten</p> <p>Die Erprobung brachte neue Erkenntnisse im Zusammenhang mit Prozessen zweiseitiger Kommunikation mit sich. So geht die theoretisierte Annahme davon aus, dass durch das Widerlegen von Gegenargumenten die eigene Meinung stabilisiert wird. Im Lehr-Lern-Setting scheinen Prozesse zweiseitiger Kommunikation jedoch vielmehr eine ganzheitliche Betrachtung der Problemsituation zu begünstigen, die einer einseitigen (und möglicherweise fragwürdigen) Meinungsbildung entgegenwirkt.</p> <p>Zusammenspiel der Einflussfaktoren 'Prozesse zweiseitiger Kommunikation' – 'Richtung der Einstellungsentwicklung':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation unterstützt die ganzheitliche Betrachtung der Problemsituation aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dies ist wesentlich, um einer einseitigen Beeinflussung des Meinungsbildes entgegenzuwirken, dessen Richtung möglicherweise nicht intendiert ist. Die Einbindung und Aktivierung möglichst vieler/aller Lernenden in eine Diskussion kann durch das Aufkommen ablehnender Reaktionen auf bestimmte Aussagen und den Drang, die eigenen Meinung kundzutun, diesem Effekt entgegenwirken. • Einer möglichen Dominanz fragwürdiger Einstellungen, die dem Verständnis verantwortungsvoller Führung und demnach der angestrebten Richtung der Einstellungsänderung widersprechen, kann durch die Aktivierung und Beteiligung möglichst vieler Lernender und durch Prozesse zweiseitiger Kommunikation entgegen gewirkt werden. Wird eine vorherrschende, ggf. fragwürdige Meinung nicht von den Lernenden durch das Einbringen von Gegenargumenten selber relativiert, ist es die Aufgabe der Lehrperson, diese Prozesse anzuregen bzw. die Diskussion wieder in die gewünschte Richtung zu steuern.

	<p>Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'</p>
	<p>Gleichermassen kann die theoretische Annahme 'Die Einstellungsänderung ist von der Diskrepanz der Position der Lernenden und der in der Argumentation vertretenen Position abhängig, wobei der vermittelten Position grundsätzlich zugestimmt werden sollte' nicht in dieser Form gelten. Das Hineinversetzen in andere Sichtweisen, die möglicherweise nicht der 'vermittelten Position' entsprechen, birgt im Sinne eines 'Lernens aus Fehlern bzw. aus kritischen Verhaltensweisen' aus didaktischer Perspektive grosses Potential. Es ist jedoch wesentlich, dass fragwürdige Aspekte von den Lernenden erkannt werden, um eine Einstellungsentwicklung in diese Richtung zu vermeiden.</p> <p>'Lernen aus Fehlern' - 'Richtung der Einstellungsentwicklung'</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Einnahme einer bestimmten Perspektive oder Rolle impliziert die Reflexion der Interessen, Motive und möglicherweise Verhaltensweisen einer Person oder Personengruppe. Diese Reflexion ist auf die Wahrnehmung ansprechender, gleichzeitig jedoch auch problematischer Sicht- und Verhaltensweisen der einzunehmenden Rolle konzentriert (im Sinne eines Lernens aus Fehlern). Ist es Aufgabe der Lernenden, problematische Verhaltensweisen im Rahmen der Rolleneinnahme darzubieten, ist es wesentlich, diese hinsichtlich ihrer Angemessenheit in Bezug auf den Umgang mit der Problemsituation zu reflektieren, um einer einseitigen, möglichen fragwürdigen Einstellungsentwicklung entgegenzuwirken.
<p>Neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p><u>Lehr- und Lernaktivitäten</u></p> <p><u>Prozessaspekte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Eine Reflexion der Erfahrungen aus der Diskussion von Handlungs- oder Argumentationsstrategien kann durch eine lösungsorientierte Phase, in der sich konträre Positionen durch die Entwicklung realistisch umsetzbarer Handlungsoptionen einander annähern sollen, begünstigt werden.
<p>Erkenntnisse im Bezug auf den Prozess der Designentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Neuausrichtung des Designs, die nicht mehr primär ethnische und wertorientierte Fragestellungen fokussiert, geht mit einer grösseren Bereitschaft des Dozierenden einher, aktiv an der Unterrichtseinheit mitzuwirken. Die Mitwirkung bezieht sich dabei vor allem auf die Anknüpfung an fachspezifischen Inhalten oder die Klärung fachspezifischer Fragen.

Prototyp 2 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision'	
Unmittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Die stimmige Integration in das Thema ist weiterhin eine der grössten Herausforderungen. Es ist notwendig, fachbezogene Anknüpfungspunkte in der gesamten Unterrichtseinheit stärker zu berücksichtigen. • Die Hinweise auf mangelndes fachspezifisches Vorwissen der Lernenden zur Bearbeitung des Falles ist entweder durch eine nochmalige Veränderung der zeitlichen Einbettung der Einheit in das Modul oder durch die Anreicherung des Unterrichtsmaterials um notwendige fachliche Informationen angestrebt werden. • Die einstellungsbezogenen Erkenntnisse hinsichtlich des Faktors der zweiseitigen Kommunikation zeigen, dass dieser für eine ausgewogene Betrachtung des Falles aus unterschiedlichen Perspektiven und der Vermeidung einer einseitigen Entwicklung von grosser Relevanz ist; • Auch wenn die Lernenden die Problemsituation in den Kleingruppen aus einer bestimmten Perspektive heraus beleuchten sollen, ist es wesentlich, dass dabei auch die anderen Perspektiven berücksichtigt werden (z.B. im Rahmen der Antizipation von Gegenargumenten, die von den anderen Gruppen zu erwarten sind). Dies kann durch eine klarere Ausrichtung von Arbeitsaufträge angestrebt werden. • Eine ausgewogenere Betrachtung des Falles ist zudem über eine grössere Beteiligung der Gesamtgruppe beim Stakeholder-Diskurs zu erreichen.

Tabelle 12.: Prototyp 2 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick

4.5. Das didaktische Design für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – Prototyp 3

4.5.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung

Im Rahmen des Re-Designs der Unterrichtseinheit wurden die Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen, der Videoanalysen sowie des Fokusgruppen-Interviews aufbereitet und mit dem verantwortlichen Dozierenden diskutiert und reflektiert, um konkrete Verbesserungsmassnahmen abzuleiten. Der Kooperationsprozess war zu diesem Zeitpunkt durch ein immer grösser werdendes beiderseitiges Verständnis in Bezug auf unterrichtspraktische sowie wissenschaftliche Zielsetzungen geprägt. So stellte der Praxispartner fest, *"(...) dass er nun – nach der fast einjährigen Zusammenarbeit – immer besser nachvollziehen könne, welche Zielsetzungen das seien. Man habe am Anfang zwei unterschiedliche Sprachen gesprochen. Beide geprägt von der Disziplin, von der man komme."* Dies verdeutlicht neben den Synergie-Effekten, die durch die Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischen Erfahrungswissens im Verlauf des Projektes durchaus spürbar und durch ein kontinuierlich stimmiger werdendes Unterrichtskonzept auch sichtbar wurden, gleichermassen die Herausforderungen, die eine Zusammenarbeit im Rahmen von DBR-Projekten mit sich bringen kann.

Im Zuge der Entwicklung des dritten Prototyps für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' entschied man sich aufgrund der positiven Ergebnisse in Bezug auf die (potentielle) Effektivität des Designs dafür, den Novartis-Fall (siehe Anhang 7) weiterhin als Ausgangspunkt der Einheit sowie die lehr-lernmethodische Ausgestaltung zur Erreichung der angestrebten Lernziele grundsätzlich beizubehalten. Die Veränderungen, die aufgrund der kritischen Ereignisse aus der vorherigen Erprobung vorgenommen wurden, werden im Rahmen der Thematisierung modulspezifischer Kontextbedingungen sowie der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse aufgenommen und erläutert.

4.5.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

- Der Zeitpunkt der Integration der Unterrichtseinheit (am ersten Modul-Tag von 15:45 – 18:00 Uhr) konnte trotz der Hinweise aus der vorherigen Erprobung, dass den Lernenden zur Bearbeitung des Falles teilweise fachspezifisches Wissen fehle, aufgrund der bestehenden Modulstruktur nicht verändert werden. Es ist demnach mit ähnlichen Annahmen hinsichtlich der Einflüsse des Zeitpunkts der Integration

auf Lehr-Lernprozesse wie bei der Erprobung des Prototyps 2 auszugehen (siehe Kapitel IV.4.4.2).

- Wie bereits zu Beginn der Zusammenarbeit mit dem Dozierenden vereinbart, sollte die Unterstützung seitens der Forschenden bei der Umsetzung des Unterrichtskonzeptes sukzessive abnehmen. So wurde die Unterrichtseinheit im Rahmen der letzten Erprobung nun primär vom verantwortlichen Dozierenden durchgeführt.
 - Annahme: Die aktive Gestaltung der gesamten Unterrichtseinheit durch den modulverantwortlichen Dozierenden wirkt sich positiv auf die wahrgenommene Relevanz und Glaubwürdigkeit des Themas aus Sicht der Lernenden aus.
 - Annahme: Durch die aktive Gestaltung der gesamten Unterrichtseinheit durch den modulverantwortlichen Dozierenden erfolgt eine Erprobung des Designs in der Realsituation. Dies wird als wesentlich in Bezug auf eine nachhaltige Integration des innovativen Konzeptes in das Modul erachtet, da auf diese Weise überprüft werden kann, inwiefern sich das Design bewährt und welche förderlichen und hinderlichen Faktoren möglicherweise auszumachen sind, die zuvor nicht zum Vorschein kamen.

In Bezug auf die individuellen Lernvoraussetzungen sind ähnliche Bedingungen wie in den ersten beiden Erprobungen in diesem Modul anzunehmen. Die Unterrichtseinheit wird mit der Lerngruppe EMBA 45 durchgeführt, die aus insgesamt 49 Teilnehmenden (davon 5 Frauen) besteht.

4.5.3. Angestrebte Lernziele

Die Kompetenzanforderungen, die im Rahmen der methodisch-didaktischen Ausgestaltung adressiert werden, decken sich mit den Lernzielen des Prototyps 2. Die übergeordnete Zielsetzung besteht weiterhin darin, die Lernenden für möglicherweise konfliktäre Perspektiven, Sichtweisen, Anliegen oder Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen zu sensibilisieren, um darüber die Notwendigkeit zu erkennen, in Dilemma-Situationen neben eigenen Prinzipien ebenso externe Anforderungen bei der Entwicklung von Handlungsstrategien zu berücksichtigen. Folgende Lernziele stehen dabei im Vordergrund (siehe auch Kapitel IV.4.4.3):

Die Lernenden sollen...

1. erkennen, dass Bilanzierungsentscheidungen oftmals einen Interpretationsspielraum zulassen und sich im Graubereich befinden können;
2. erkennen, dass es innerhalb dieses Graubereichs per se kein richtig oder falsch gibt, sondern Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer kurz- und langfristigen Konsequenzen abgewogen werden müssen;
3. wesentliche Anspruchsgruppen identifizieren können und deren Anliegen, Erwartungen, und Interessen als Ausgangspunkt des Offenbarungskonflikts wahrnehmen;

4. eine Problemsituation aus der Perspektive verschiedener Anspruchsgruppen beleuchten können;
5. sich der Ziel- und Wertekonflikte aus der jeweiligen Perspektive bewusst werden;
6. antizipieren, welche (Gegen-) Argumente von den anderen Anspruchsgruppen zu erwarten sind;
7. die Relevanz einer stimmigen und überzeugenden Argumentation des eigenen Standpunkts erkennen;
8. bereit sein, im Aushandlungsprozess mit den Anspruchsgruppen Kompromisse bei der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten einzugehen;
9. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
10. bereit sind, im Diskurs mit anderen die eigene Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren und die Meinungen anderer zu respektieren;
11. bereit sind, die eigene Meinung und Einstellung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

4.5.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Folgende Anpassungen wurden aufgrund der Umsetzungserkenntnisse und -erfahrungen im Rahmen der vorherigen Erprobung(en) vorgenommen:

- Da der Zeitpunkt der Integration der Einheit in die Modulwoche nicht verändert werden konnte, sollte eine deutlichere Verknüpfung mit fachspezifischen Inhalten in der Einführungs- und Auswertungsphase angestrebt sowie die Unterrichtsmaterialien um notwendige fachliche Informationen erweitert werden. Auf diese Weise sollte der Gefahr, durch mangelndes Vorwissen eine aktive Informationsverarbeitung und mögliche Einstellungsentwicklung zu beeinträchtigen, entgegengewirkt werden.
- Die in Prototyp 2 enthaltene Phase der Identifizierung der relevanten Anspruchsgruppen wurde aufgrund der wahrgenommenen Unterforderung der Lernenden nicht mehr durchgeführt.
- Die Arbeitsaufträge für die Kleingruppenphase, in der sich die Lernenden in unterschiedliche Perspektiven bzw. Anspruchsgruppen hineinversetzen sollten, wurden angepasst (siehe Anhang 7):
 - Um Prozesse zweiseitiger Kommunikation, die für eine ausgewogene Betrachtung der Problemsituation und einen dynamischen und emotional gefärbten Diskussionsverlauf sowohl in den Kleingruppen als auch im Plenum als wesentlich erachtet werden, zu fördern, wurde die Aufgabenstellung klar auf die Rollenübernahme, die Vorbereitung einer Argumentationslinie aus Sicht dieser Rolle sowie die Antizipation möglicher Gegenargumente aus der Perspektive der anderen Anspruchsgruppen ausgerichtet.

- Zudem wurden die Arbeitsaufträge mit spezifischen Rolleninformationen ergänzt, die neben notwendigen fachspezifischen Hinweisen insbesondere Informationen zur Ausrichtung der Rolle enthielten. Dabei wurde durchaus eine Zuspitzung der Rolle angestrebt, um möglichst konträre und extreme Positionen zu initiieren.
- Um eine ausgewogenere Gesprächsbeteiligung zu fördern und damit der möglichen Dominanz einzelner Lernender im Stakeholder-Diskurs der Kleingruppenvertreter entgegenzuwirken, sollte jede Anspruchsgruppe durch zwei (anstatt einen) Lernenden repräsentiert werden. Zudem sollte eine frühere Öffnung der Diskussion für das Plenum die Gesamtgruppe besser einbinden und aktivieren, um neue Argumente und Gegenargumente in den Diskurs einfließen zu lassen.

Die Abfolge der Lernphasen, die intendierten Lehr- und Lernaktivitäten sowie die dem Design zugrundeliegenden theoretischen Fundierungen entsprechen – bis auf die erläuterten Modifikationen – der Verlaufsplanung aus Prototyp 2 (siehe Kapitel IV.4.5.4) und soll deswegen an dieser Stelle nicht mehr detailliert aufgezeigt werden.

4.5.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.5.5.1. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Motivation durch inhaltliche Relevanz. In der Einführungsphase wurde verstärkt darauf geachtet, die Lernenden durch das Beispiel eines Bewertungskonfliktes im Rahmen der Bildung von Rückstellungen für Herausforderungen im Umgang mit Interpretationsspielräumen in der Rechnungslegung zu sensibilisieren. Während die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu Beginn als gering zu bezeichnen ist (sichtbar an zahlreichen Nebenbeschäftigungen sowie einer mehrheitlich passiven Körperhaltung), führte die Aktivierung der Lernenden, einen Betrag für die Rückstellungen in dem Beispiel zu bilden, sowie die sehr heterogenen Antworten der Lernenden zu einem deutlichen Aufmerksamkeitsanstieg, gefolgt von spürbarem Interesse an der Erklärung des Gesamtergebnisses. Da die Frage fokussiert wurde, wie man mit derartigen Konfliktsituationen, die keine einzig richtige Lösung zulassen würden, umgehen sollte, war zum einen die Verknüpfung zum Fach gegeben, zum anderen ein fließender Übergang zur Einführung des Novartis-Falles möglich (z.B. 35:2, 48:52). Während im Rahmen des erstmaligen Einsatzes des Novartis-Falles dessen Aktualität und Präsenz in den Medien die Motivation der Lernenden, sich weitergehend mit der Problemstellung auseinandersetzen zu wollen, zunächst negativ beeinflusste, trat dieser

Effekt bei dieser Erprobung nicht ein. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass die Brisanz des Falles in der Öffentlichkeit zu diesem Zeitpunkt bereits merklich abgenommen hatte und die Teilnehmenden zwar teilweise schmunzelten, jedoch nicht ablehnend oder gelangweilt wirkten. Zum anderen liess die provokative Aussage des Dozierenden – *"es war doch eine Summe im Raum, für die eine Oma lang stricken muss"* – die moralische Komponente, welche die Angemessenheit der Offenlegungsstrategie in Frage stellte, sehr deutlich werden, was zu *"absoluter Stille im Raum"* führte (z.B. 34:3, 48:50). Offensichtliches Diskussionsbedürfnis, das vor und nach dem Lesen des Falles in Form von fallbezogenen Gesprächen mit dem Sitznachbarn beobachtbar war, lässt auf Interesse an der Problemstellung als auch auf aktive Informationsverarbeitungsprozesse schliessen. Wie bei der vorherigen Erprobung gab es in Bezug auf die Informationen im Fall keinen weiteren Klärungsbedarf (z.B. 35:2, 48:52).

Einflüsse der Interaktion. Die anschliessende Aufforderung, auf einer imaginären Skala im Raum Stellung zu der Frage 'Hat das Unternehmen angemessen gehandelt?' zu beziehen, zeigte auch bei dieser Erprobung kaum zögerliches Verhalten der Lernenden. Dies sowie die mehrheitliche Positionierung bei der Aussage 'Nein – das Unternehmen hat nicht angemessen gehandelt' (7 Personen bei 'Ja', 5 Personen in der Mitte, ca. 35 Personen bei 'Nein') kann durchaus auf die verbreitete und bekannte öffentliche Meinung zu dem Fall zurückzuführen sein, die möglicherweise mit einer Verzerrung von Meinungen einhergeht. Interessant waren im Rahmen der anschliessenden Befragung nach Begründungen die Ausführungen derjenigen Personen, die sich bei 'Ja' positioniert hatten und die Minderheit darstellten. So wurden durchweg ambivalente anstatt klare, der Position entsprechende Meinungen geäussert (z.B. *"angemessen ja, aber falsch kommentiert, es gebe keine klare Linie"*, 35:4, 79:83).

Insgesamt war in dieser Phase anhand zahlreicher Wortmeldungen von Lernenden festzustellen, dass Meinungen zu der Problemstellung geäussert werden wollen – ein Hinweis darauf, dass das Thema für die Lernenden relevant ist. Zudem war beobachtbar, dass anderen Lernenden bei deren Ausführungen aufmerksam zugehört wurde sowie erste ablehnende oder zustimmende Reaktionen auf Argumente sichtbar wurden (z.B. 34:4, 68:71).

Auch bei dieser Erprobung stellte sich die Methode der Aufstellung bei einer Lerngruppe von fast 50 Personen als geeignet dar, um die Lernenden zu aktivieren, in Bewegung zu bringen und darüber hinaus erste Bewertungsprozesse zu initiieren, welche

die Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen bezüglich der Konfliktsituation erforderten.

4.5.5.2. Lernphase: Handlungsschritte planen –

Entwicklung einer Argumentationsstrategie in der Kleingruppe

Die Schärfung des Arbeitsauftrags für die Kleingruppenarbeit, bei der sich die Lernenden in die Perspektive unterschiedlicher Interessensgruppen hineinversetzen sollten, hatte positive Effekte hinsichtlich der intendierten Lernaktivitäten – sowohl im Rahmen der Vorbereitung auf die Diskussion als auch in der Diskussion selber. Um die Diskussionsverläufe in den Kleingruppen vor und nach den Anpassungen vergleichen zu können, wurden auch hier die Gruppen mit Video aufgenommen, welche die Rollen des Verwaltungsrats, des Verwaltungsratspräsidenten Dr. Vasella sowie der Revisionsstelle vertreten sollten.

Einfluss neuer Informationen (durch Perspektivenübernahme). Die in den Arbeitsaufträgen enthaltenen Rollenbeschreibungen, die eine grobe Ausrichtung der Rolle vorgaben, die es jedoch noch auszugestalten galt, ging einher mit dem Effekt, dass sich die beobachteten Gruppen – schneller als es in der vorherigen Erprobung der Fall war – in die Perspektive der jeweiligen Anspruchsgruppe hineinversetzen konnten. So wurde in der Gruppe des 'Vasella' ebenso wie beim letzten Mal zu Anfang eine gewisse Distanzierung zur Rolle deutlich, die sich entgegen bisheriger Erfahrungen nicht in einer albern und lustigen Stimmung, sondern einem eher verhaltenen und schleppenden Diskussionsstart zeigte. Die Abkopplung der Problemsituation von der spezifischen Person ("*Und wenn man es jetzt mal wegnimmt von der Person Vasella*"; 98:1, 28:28), mit der zahlreiche durch die öffentliche Meinung geprägte Attribute verbunden werden, führte jedoch auch in dieser Gruppe zu einem erfolgreichen Perspektivenwechsel, der mit einer kritischen Reflexion der mehrheitlich durch die öffentliche Meinung geprägten Haltung einherging. So berichtet einer der Lernenden im Nachgang an die Unterrichtseinheit Folgendes:

"Also ich möchte nicht in eine solche Situation kommen, dass die ganze Öffentlichkeit auf mich einschlägt. Also das ist mir zum einen in den Sinn gekommen. Zum anderen ist mir in den Sinn gekommen, ich kann seine Haltung auch ein wenig nachvollziehen. Also auf den ersten Blick hab ich eigentlich immer gedacht, so 72 Millionen sind schon krass, aber wenn man sich die gesamten Zahlen im Kontext anschaut und im internationalen Vergleich, dann kann man auch ihn verstehen. Einfach so eine Situation, wo

man so am Pranger steht, war schon eine interessante Erfahrung." (36:31, 143:143)

Die Identifizierung mit der Rolle wurde insbesondere durch die mehrheitliche Einnahme einer ich- oder wir-Perspektive in der Kommunikation sowohl in den beobachteten Kleingruppen (siehe beispielhafte Sequenz aus der Gruppe 'Verwaltungsrat') als auch im anschließenden Stakeholder-Diskurs sichtbar (z.B. 34:7, 106:114).

- *"Und was auch noch ein wichtiges Argument für uns ist, dass wir sagen, das ist es uns wert. Der Vasella ist wertvoll für uns und das ist ungefähr der Lohn, den er bekommen würde, wenn er zu Konkurrenz gehen würde."*
- *"Müssen wir überhaupt über den Betrag diskutieren? Wir haben ihn ja für gut befunden."* (97:3, 21:23)

Vorwissen. Eine gelungene Rollenübernahme war auch in der Gruppe 'Revision' beobachtbar, die sehr schnell in eine wir-Form übergingen (*"Also das heisst, wir haben keinen moralischen Auftrag, das zu prüfen. Es war uns aber bewusst und wir haben das mehrmals besprochen mit dem Verwaltungsrat."*, 96:1, 12:14). Die Informationen zur Rolle erleichterten es den Teilnehmenden, die Aufgabe der Revisionsstelle einschätzen zu können, ohne über detailliertes fachspezifisches Wissen zu verfügen. Dennoch wurde trotz einer sehr dynamischen und engagierten Vorbereitung in der Kleingruppe im Stakeholder-Diskurs eine zurückhaltende Position vertreten, die sich ähnlich wie bei der vorherigen Erprobung auf das Argument stützte, nichts falsch gemacht zu haben und keinen moralischen Auftrag zu erfüllen (35:5, 120:132). Zudem wurde auch dieses Mal deren Position von keiner der anderen Anspruchsgruppen im Stakeholder-Diskurs angegriffen – obwohl in den Arbeitsaufträgen für die anderen Gruppen (bzw. Rollen) bereits mögliche Vorwürfe an die Revisionsstelle integriert waren. Diese Beobachtung könnte durchaus auf Unsicherheiten in Bezug auf diese Rolle zurückzuführen sein, die wiederum mit dem frühen Zeitpunkt der Unterrichtseinheit in der Modulwoche zusammenhängt.

"Die Rollen waren noch gar nicht so richtig definiert, besonders die Revisionsstelle. Also jeder nach bestem Wissen und Gewissen, man hatte ein bisschen eine Vorgabe. Aber heute hätte der Revisor sich schon eher nach seinem Wissen über Revision orientiert. Wir konnten nur wenig antizipieren aus dem Ganzen. Hatte ich so das Gefühl." (36:5, 17:23)

Zweiseitige Kommunikation und Richtung der Einstellungsentwicklung. Aufgrund der Fokussierung und Reduktion der Fragen in den Arbeitsaufträgen auf die Entwicklung einer Argumentationslinie sowie die Antizipation möglicher Gegenargumente war in allen beobachteten Gruppen eine differenziertere Vorbereitung auf die

anschliessende Debatte möglich. So konzentrierten sich die Gruppen zunächst darauf, den Fall aus der Sicht der entsprechenden Rolle zu reflektieren und eine möglichst überzeugende und wenig angreifbare Begründung des eigenen Verhaltens zu formulieren. Durch Prozesse zweiseitiger Kommunikation erfolgte in allen Gruppen die Identifikation fragwürdiger Entscheidungen und Verhaltensweisen, die – und das war ein durchaus unerwarteter, aber aus didaktischer Perspektive erfreulicher Effekt – im Hinblick auf die Wirkung auf die anderen Anspruchsgruppen und hinsichtlich moralischer Gesichtspunkte bewertet wurden. Dies führte dazu, dass von der Rechtfertigung, Nennung oder Begründung bestimmter Verhaltensweisen in der Argumentationslinie abgesehen wurde, um den anderen Diskussionsteilnehmenden keine Angriffsflächen zu bieten. Die folgende Sequenz aus dem Gesprächsverlauf der Gruppe 'Verwaltungsrat' veranschaulicht dies beispielhaft:

- *Wir haben ja erst kommuniziert, es wäre eine marktgerechte Vergütung und dann krebren wir zurück....auf Wunsch des öffentlichen Drucks. Und wahrscheinlich wegen Vasella, weil er falsch kommuniziert und gelogen hat.*
- *Moment, Moment - aber warum verzichten wir nun auf die Klausel, dass er zur Konkurrenz geht?*
- *Auf seinen (Vasellas) Wunsch.*
- *Aber wir wollen das doch nicht. Das ist ja inkonsequent. Zuvor haben wir als Begründung gesagt, dass es die Wettbewerbsklausel deswegen gibt, weil der Gang zur Konkurrenz einen viel grösseren Schaden anrichten würde. Ist uns das jetzt nicht mehr wichtig?*
- *Wir könnten auch ganz anders kommunizieren. Wir haben gemerkt, das geht nicht bei der Bevölkerung, für uns ist es aber trotzdem wichtig. Deswegen haben wir nun abgemacht, dass er uns weiterhin als Berater unterstützt. (97:2, 87:97)*

Während die Reflexion der Interessen und Sichtweisen der anderen Anspruchsgruppen im Rahmen der vorherigen Erprobung kaum stattfand, erfolgte dies nun konsequent in allen beobachteten Gruppen – initiiert durch den konkreten Arbeitsauftrag, Gegenargumente sowie mögliche Antworten darauf zu entwickeln.

"Für mich ging es um die Sensibilisierung für unterschiedliche Werte, Interessen, Vorstellungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen und dass wir diese eben durch den Rollenwechsel kennenlernen. Darum war ja auch in der Aufgabe explizit, wie würde die Gegenseite argumentieren. Also man musste auch in der Vorbereitung die Rolle der anderen einnehmen. Das war für mich wirklich interessant." (36:44, 195:197)

Richtung der Einstellungsentwicklung. Im Zuge der Rollenübernahme werden die Antizipation von Gegenargumenten sowie aufkommende Prozesse zweiseitiger Kommunikation für eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung als sehr wesentlich erachtet, um einer möglicherweise einseitigen Meinungsbildung entgegenzuwirken. Die Herausforderung, Lernende in die Rolle 'kritischer Modelle' schlüpfen zu lassen, um aus fragwürdigen Verhaltensaspekten in positiver Weise zu lernen, wird in folgender Aussage eines Teilnehmenden deutlich, in dessen Wahrnehmung die Rollenübernahme dem Ziel, verantwortungsvolles Führen zu fördern, widersprach:

"Wir haben schon einige Punkte aufgelistet, wo wir gesagt haben, da gibt es einfach keine Argumente dafür. Darum müssen wir die bestenfalls aus der Diskussion raushalten. Aber ich komme auch dann wieder auf den Punkt zurück - ich lerne dann eigentlich, ungerechtfertigtes Verhalten zu argumentieren. Dadurch werde ich ja nicht verantwortungsvoller." (36:36, 157:157)

Da dennoch deutlich wird, dass dem Lernenden die kritischen Verhaltensweisen durchaus bewusst wurden, und die Videoanalysen und Beobachtungen weder in den Kleingruppen noch in der Plenumsdebatte eine einseitige Ausrichtung der Diskussion aufzeigen, wird die Ausgestaltung dieser Lernphase nicht angezweifelt. Wesentlich scheinen jedoch die Implikationen, die diese Aussage mit sich bringt. Findet demnach keine ganzheitliche Betrachtung der Problemsituation aus unterschiedlichen Perspektiven im Rahmen der Rollenübernahme in den Kleingruppen oder in der Plenumsdiskussion statt, liegt es an der Lehrperson, derartige Diskussionsverläufe und mögliche Einflüsse auf die Einstellungsentwicklung bei der Reflexion der Erfahrungen des Rollenspiels aufzudecken und kritisch zu diskutieren.

4.5.5.3. Lernphase: Verhaltensmöglichkeiten erproben

Motivation durch zweiseitige Kommunikation. Die differenzierte Vorbereitung der Argumentationslinie unter Berücksichtigung der eigenen, aber auch der anderen Perspektiven und möglichen Angriffsflächen machte sich auch im Stakeholder-Diskurs bemerkbar. Zwischen den Rollenvertretern kam es schnell zu einem regen und auch hitzigen Austausch von Argumenten und Gegenargumenten, da – bereits während des Vortragens der Anfangsstatements – direkt an andere Rollenvertreter Vorwürfe gerichtet wurden, die wiederum ablehnende Reaktionen und das Bedürfnis bei den Lernenden hervorriefen, diese widerlegen zu wollen. Dies führte zu einer gewissen Eigendynamik in der Diskussion, die keiner Interventionen seitens der Lehrperson bedurfte.

Aufgrund der aufkommenden Prozesse zweiseitiger Kommunikation sowie einer relativ ausgewogenen Beteiligung aller Vertreter der Anspruchsgruppen, erfolgte eine Betrachtung der Problemsituation aus verschiedensten Perspektiven – zudem wirkte sich die Dynamik der Diskussion auf die Aufmerksamkeit der Zuhörenden aus, die durch sichtbare zustimmende oder ablehnende, distanzierende Reaktionen, nachdenkliche Gesichtsausdrücke, das Mitschreiben von Notizen und kaum Nebenbeschäftigungen in das Unterrichtsgeschehen involviert und die Informationen aktiv und bewusst zu verarbeiten schienen (z.B. 34:7, 106:114). Wesentlich war dennoch die Öffnung der Debatte für das Plenum, um die Gesamtgruppe in die Interaktion einzubinden und zu aktivieren. Die Aktivierung möglichst vieler Lernender gelang nur zum Teil, da sich die Diskussion schnell wieder in den Kreis der Rollenvertreter verlagerte (35:6, 158:167). Dies spricht für eine grosse Identifikation dieser Lernenden mit ihrer eingenommenen Rolle, zeigt aber auch die kontextbedingten Herausforderungen, eine solche grosse Gruppe über den Unterrichtsverlauf hinweg und im Rahmen der Plenumsdiskussion aktiv einzubinden.

Einfluss des Sprechers (der Bezugsperson). Besondere Aufmerksamkeit wurde auch hier den Personen zuteil, die durch extreme und provokative Aussagen sowie durch eine emotional gefärbte Vortragsweise hervorstachen. Die Tatsache, dass dieses Mal je zwei Personen eine Anspruchsgruppe vertraten, führte jedoch dazu, dass einzelne Personen sowie deren Meinung nicht Überhand gewannen (z.B. 35:5, 120:132).

Vorwissen. Anzumerken sei dennoch, dass die Gruppe, welche die gesellschaftliche Perspektive einnahm, im Stakeholder-Diskurs sehr sachlich auftrat und weniger engagiert und authentisch in ihrer Rolle wirkte, was ein geringeres emotionales Involvement der Zuhörenden mit sich brachte (z.B. 34:7, 106:114). Ein ähnliches Muster wie bei der letzten Erprobung und gleichermassen unerwartet – schliesslich wäre anzunehmen, dass die Einnahme der Rolle der Gesellschaft diejenige wäre, für die der am wenigsten grosse Perspektivenwechsel nötig wäre sowie die Argumente aus der öffentlichen Debatte bekannt seien und dementsprechend vehement vertreten werden könnten. Möglicherweise ist genau das die Erklärung für das geringere Engagement – so könnte die Rolleneinnahme als zu wenig herausfordernd wahrgenommen worden sein. Eine Beobachtung dieser Kleingruppe per Video hätte sicherlich mehr Aufschluss gegeben.

4.5.5.4. Lernphase: Handlungserfahrungen auswerten

Motivation. Während die Aufmerksamkeit der Lernenden gegen Ende des Stakeholder-Diskurses nachliess, war in der Phase der Auswertung der Handlungserfahrungen wiederum ein deutlicher Anstieg der Präsenz der Teilnehmenden zu beobachten. Dies konnte an Stille im Raum, keinen beobachtbaren Nebenbeschäftigungen oder -gesprächen sowie der Lehrperson zugewandten Körperhaltungen festgestellt werden (34:9, 152:199). Es war eine gewisse Erwartungshaltung spürbar, den Fall nun 'aufzulösen'. Dies kann dadurch intensiviert worden sein, dass die geplante Phase der Lösungsorientierung, in der alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden sollten, nicht durchgeführt wurde und dadurch auch in der Wahrnehmung der Lernenden ein wesentlicher Schritt fehlte.

"Man sollte die Übung ausbauen, dass man wirkliche Alternativen auch noch, dass man es fertig denken muss. Weil das war ja wie eine Arena. Die Diskussion ist nachher fertig und dann gehen alle wieder nach Hause und machen, was sie wollen." (36:35, 155:155)

Einfluss neuer Informationen auf die Einstellungsentwicklung. Die abschliessende Phase begann mit der Frage der Lehrperson an die Lernenden, inwieweit sich die anfängliche Meinung durch die Diskussion möglicherweise stabilisiert oder verändert habe – diese Frage wurde jedoch nur an die Rollenvertreter, nicht die Gesamtgruppe gerichtet (99:2, 6:6).

Im Rückbezug auf die Erfahrungen im Rollenspiel war die allgemeine Aussage der Rollenvertreter, dass die Rolleneinnahme zu einer tiefgründigen Reflexion anderer Sichtweisen geführt hätte, die anfängliche Meinung jedoch nicht grundlegend verändert werde. Die Gründe dafür wurden relativ differenziert dargelegt, was darauf schliessen lässt, dass die Informationen bewusst verarbeitet und geprüft wurden sowie mit eigenen Werthaltungen und Einstellungen abgeglichen wurden.

"Bei mir hat sich kaum etwas verändert. Ich fand es vorher verwerflich und finde es immer noch. Was einem aber bewusst wird durch die Diskussion ist, dass es eine sachliche Ebene gibt - weg von der emotionalen, öffentlichen Meinung. Ich kann jetzt die Entscheidungen des Unternehmens aus deren Sicht besser verstehen, aber wenn ich selber eine solche Entscheidung treffen würde, würde ich von Anfang an transparent handeln." (99:1, 14:14)

Einflüsse der Interaktion. Auch in der Gesamtgruppe brachte die nochmalige Aufforderung zur Stellungnahme zu der Problemstellung sowie die abschliessende Aus-

zählung der Pro-, Contra- und ambivalenten Positionen wenig Entscheidungswechsel zutage. Im Zuge der Stellungnahme war jedoch eine gewisse Zurückhaltung der Lernenden zu verspüren, eine möglicherweise veränderte Meinung im Plenum zu offenbaren. Dies kann durchaus mit den zuvor geäußerten Statements der Rollenvertreter zusammenhängen sein. Ein leichter Anstieg war insgesamt dennoch bei den ambivalenten Positionen auszumachen (99:3, 38:38).

Schlussfolgerungen. Die Unterrichtsbeobachtungen und Videoanalysen zeigen, dass der Dozierende nach der Abfrage möglicher Entscheidungswechsler (jedoch nur bei den Rollenvertretern) sowie aufkommenden inhaltlichen Fragen, die insbesondere die Aufgaben und Pflichten der Revisionsstelle betrafen, seine eigene Meinung zu dem Fall offenbarte. Nicht in Form einer klaren Positionierung durch 'Ja' oder 'Nein' (zu der übergeordneten Frage, ob die Offenlegung angemessen war), sondern in Form eines Appells an die Lernenden, der anhand von Grenzfällen im Bereich der Rechnungslegung veranschaulicht wurde.

"Viele Probleme, die wir im Bereich Rechnungslegung produzieren, kommen erst ein paar Jahre später hoch. Sie sind irgendwo vergraben. Das funktioniert auch so in den ganzen Bewertungsübungen, die wir heute gemacht haben. Sie gestalten das so, dass das Quartalsergebnis passt. Sie wischen ein bisschen was unter den Teppich - nicht viel, es ist unwesentlich, die Revisionsstelle akzeptiert es auch. Und im nächsten Quartal soll alles besser werden. Sie spielen noch an den Zinssätzen, sie schauen sich nochmal die Rückstellungen an, sie wischen wieder ein bisschen was unter den Teppich. Und irgendwann werden die Beträge immer grösser. Es der Auftrag jedes Einzelnen von uns zu überlegen, ist das, was wir hier machen und vor allem, was wir im Moment machen, noch zeitgemäss oder hat sich der Wind gedreht. Es ist noch nie passiert, dass einer gesagt hat, heut bin ich aufgestanden und mache mal einen richtigen Bilanzbetrug. Man muss aber die Zeichen der Zeit erkennen." (99:5, 52:52)

Interessanterweise wurde dies nicht von allen Lernenden als eine befriedigende Antwort empfunden. Es wurde durchaus anerkannt, dass es in solchen Konfliktsituationen nicht die eine richtige Lösung gebe, dennoch wurde in den Aussagen der Teilnehmenden deutlich, dass das Bedürfnis der Lernenden nach einer klaren Positionierung der Lehrperson als wichtiger Bezugsperson, der Expertise zugeschrieben wird, ebenso aber auch nach einer offiziellen Haltung seitens der Bildungsinstitution überwiegt:

- *"Es war ja die Frage, ob Novartis einen Fehler gemacht hat oder nicht. Und diese Frage wusste ich eigentlich bis zum Schluss nicht, was jetzt eine offizielle Hal-*

tung ist. Ich bin dann auch rausgegangen und hab ich mich so gefragt 'Ja und jetzt?'. Was hab ich davon? Jetzt haben wir zwar ein schönes Rollenspiel gespielt alle miteinander, wo jeder eine Rolle eingenommen hat, die vielleicht nicht mal der eigenen Meinung entsprochen hat, und dann am Ende wusste ich eigentlich nicht so genau, was ich jetzt damit anfangen soll. Also das war so mein Eindruck - was hab ich gelernt?

- *Genau. Der Dozent hat zwar versucht, nochmal unsere Meinungen zu dem Thema zusammenzufassen, hat aber keine eigene Würdigung am Ende des Ganzen gebracht.*
- *Aber das war doch auch deswegen, weil es kein richtig und falsch gibt oder?*
- *Ja, wahrscheinlich gibt es kein richtig und falsch.*
- *Das kann er auch nicht. Ich fand es eigentlich gut, weil man sich seine eigene Argumentation überlegen konnte.*
- *Also ich hätte das trotzdem erwartet, die Lösung - auch wenn es keine gibt.*
- *Ich finde das eben ganz wichtig, wenn man als Bildungsinstitution verantwortungsvolle Führungskräfte entwickeln will, dass die halt auch ein gewisses Statement dazu abgeben, wie man zu dem Thema steht." (36:20, 57:59)*

Einfluss der Lehrperson. Diese Sequenz aus dem Fokusgruppeninterview verdeutlicht weiterhin, dass die Abstraktion der Handlungserfahrungen sowie ein Transfer der Erkenntnisse auf die beruflichen Lebenswelten der Teilnehmenden auszubauen sind (siehe auch 34:9; 152:169). In diesem Zusammenhang (bzw. in der gesamten Reflexionsphase) wurde deutlich, dass solch offene und erfahrungsorientierte Unterrichtsmethoden für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine Herausforderung darstellt. Da die Reflexionsphase eine verstärkte Führung und Moderation durch die Lehrperson erfordert, besteht die Gefahr, in einen 'traditionellen', lehrerzentrierten Unterricht zurück zu fallen und Erkenntnisse vorwegzunehmen anstatt sie durch die Lernenden erarbeiten zu lassen.

4.5.5.5. Gesamteindruck

Stimmige Integration. Positiv hervorzuheben ist, dass die Anknüpfungspunkte an die Fachinhalte des Moduls im Rahmen dieser Erprobung von den Lernenden erkannt wurden. Aufgrund der aufgezeigten Bezüge des Falles zu Fragestellungen der Berichterstattung sowie durch die verstärkte Hervorhebung der Rolle der Revisionsstelle wurde die Unterrichtseinheit im Gegensatz zu den letzten Erprobungen nicht als Bruch empfunden – wenn etwas als Irritation wahrgenommen wurde, dann vielmehr die Art und Weise der methodischen Gestaltung der Einheit.

"(...) das Vermitteln von einem allen bekannten emotionalen Resultat von der Unternehmensführung oder der Revision oder Berichterstattung, in dieser Art und Weise war sehr gute Idee, weil sonst, man spürt Theorie ja nicht. Aber da hatte jeder eine Meinung. Gefällt mir, gefällt mir nicht. Aber es war sicher ein Bruch. Wahrscheinlich, weil man es nicht gewohnt ist."
(36:1, 7:15)

Zudem wird – ähnlich wie bei dem vorherigen Testing der Zeitpunkt der Integration der Einheit kritisch diskutiert, insbesondere in Bezug auf mangelnde fachliche Zusammenhänge (insbesondere hinsichtlich der Rolle der Revisionsstelle). Die Bearbeitung des Falles wird jedoch gleichermassen als durchaus passender Einstieg in das Modul empfunden.

"Das kann man bringen am ersten Tag, es ist eine sehr gute Möglichkeit, sich hineinzu leben und zu identifizieren mit der ganzen Thematik - das Ganze auf eine andere Art und Weise zu vergegenwärtigen. Aber man müsste dann auch bringen, passt auf, morgen kommt genau das und das Thema, das wird das behandeln und dann könnte man dann vielleicht nochmal zusätzlich auf den Case zurückkommen." (36:16, 49:49)

Effektivität. Wie bereits in den Unterrichtsbeobachtungen deutlich wurde, stärkte die Rollenübernahme das Verständnis der Lernenden für Motive, Interessen oder Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen, die 'richtiges' Handeln in komplexen Dilemma-Situationen so herausfordernd machen. Zudem erfolgte eine Sensibilisierung hinsichtlich der Frage, ob alles, was legal ist, auch legitim ist. Auch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden selber wurden diese Aspekte als die wesentlichsten Lernerfahrungen aus dieser Einheit genannt.

"(...) die verschiedenen Meinungsgruppen bzw. Stakeholder und deren Positionen zu verstehen und zum zweiten sich mehr zu sensibilisieren in Bezug auf das Spannungsfeld zwischen 'was ist gesetzlich verpflichtend oder noch gerade erlaubt' und 'was ist moralisch eigentlich nicht mehr vertretbar.'" (36:40, 169:173)

"Das Bewusstsein zu schärfen, dass ich unterschiedliche Anspruchsgruppen habe, diese unterschiedlichen Anspruchsgruppen aber auch ein komplett unterschiedliches Normenschema in ihrer Beurteilung einer Situation verwenden. Und sich das bewusst zu machen und in Entscheidungen, die man trifft, zu berücksichtigen. Es wurde klar, dass Vasella in seinem Rahmen 74 Millionen als Peanuts empfindet, ohne in dem Bewusstsein darüber zu sein, dass eine Gesellschaft das mit einem anderen Schema beurteilt und sagt, 74 Millionen, hat der einen Knall." (36:41, 179:183)

"Wie verhalten sich Leute in einer bestimmten Situation im Verhältnis zur anerkannten Norm der Moral. Damit man lernen kann, falls ihr jemals in einer Situation seid, wo ihr eigentlich auf der falschen Seite steht, verhaltet euch nicht so, wie das die Mehrheit tut, sondern macht es anders." (36:41, 179:183)

Dass die Konfrontation mit diesem Fall sowie die Art und Weise der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse das Potential aufweist, Bewertungsprozesse zu initiieren und die Einstellung gegenüber verantwortungsvollem Handeln in positiver Weise zu entwickeln, wurde an vielen Stellen deutlich. Eindrücklich in diesem Zusammenhang ist auch folgende Aussage eines Teilnehmenden:

"Bei mir hat sich da schon was gebildet. Bei uns ist es so, unser CEO ist für mich schon fast zu nachhaltig. Und ich habe das sehr oft nicht verstanden, seine Entscheidungen. Und jetzt, seit wir diese Übung gemacht haben, kann ich es zumindest besser nachvollziehen, warum er das gemacht hat. Warum er das so eingeführt hat. Oder warum wir bestimmte Wege nicht gegangen sind. Vorher, als ich aus meiner Einheit gekommen bin, von der man erwartet, Geschäfte zu machen, habe ich gefunden, ja Hallo? Jetzt keine Geschäfte machen oder was ist los? Ich glaube, das ist schon wichtig, dass stetig darüber diskutiert...über den Charakter. Also ich hoffe schon, dass ich meinen Charakter bis 60 oder 80 noch etwas formen kann. Und da hoffe ich natürlich jetzt, dass ich viele positive Impulse erhalte, dass er sich eher in diese Richtung entwickelt als in die andere Richtung." (36:38, 163:163)

4.5.6. Prototyp 3 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

Einflussfaktoren Kontext (Einzelfallbezogen)	Prototyp 3 'Finanzielle Rechnungslegung'
Übergeordnete Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngruppe: EMBA 45 mit 49 Teilnehmenden (davon 5 Frauen). • zeitliche Einbettung der Einheit am ersten Modul-Tag von 15:45 – 18:00 Uhr. • zeitlicher Rahmen: 135 Minuten. • Die Durchführung der Unterrichtseinheit erfolgt primär durch den modulverantwortlichen Dozierenden. <p>• Übergeordnete Zielsetzung ist die Förderung der Fähigkeiten der Lernenden, Anliegen, Interessen und Erwartungen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen in einem Wertekonflikt zu erkennen und bei der Entwicklung von Kommunikations- und Handlungsstrategien angemessen zu berücksichtigen.</p> <p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.5.3 zu finden.</p>
Ausgestaltung der Lehr- Lernprozesse / Designmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbezogener Anknüpfungspunkt: Konfliktsituationen im Rahmen externen Reportings. • Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist der Novartis-Fall. Im Mittelpunkt steht die Konfrontation der Lernenden mit dem realen und in der Öffentlichkeit kontrovers diskutierten Fall, bei dem die Art und Weise der Offenlegung von Informationen unter dem Gesichtspunkt verantwortungsvollen Handelns (und vor allem im Hinblick auf Ansprüche interner wie externer Stakeholder) kritisch hinterfragt und diskutiert wird. • Die Lehr-lernmethodische Gestaltung folgt grundsätzlich den Prozessphasen aus Prototyp 2: Auseinandersetzung mit der Problemsituation und Bewertung aus eigener Sicht (Stellungnahme), Beleuchtung der Situation aus der Sicht verschiedener Stakeholder in Kleingruppen (Handlungsschritte planen), anschließender Stakeholder-Diskurs mit konfrontativer sowie lösungsorientierter Phase, Auswertung der Handlungserfahrungen. • Veränderungen bei folgenden Design-Merkmalen: <ul style="list-style-type: none"> • Veränderung der Arbeitsaufträge für die Kleingruppenarbeit: <p>Ergänzung um fachspezifische Informationen, Entwicklung von Rollenbeschreibungen zur Unterstützung der Perspektivübernahme sowie konträren Ausrichtung der Rolle, Reduktion der Fragen zugunsten der</p>

	<p>Prototyp 3 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <p>Fokussierung auf die Vorbereitung einer Argumentationslinie sowie die Antizipation von Gegenargumenten (siehe Anhang 7);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veränderung bei der Debatte im Plenum: • je zwei Vertreter der Kleingruppen nehmen am Stakeholder-Diskurs teil, frühzeitige Öffnung der Diskussion für das Plenum. <p>Die detaillierte Verkaufsplanning (von Prototyp 2) ist in Kapitel IV.4.4.4 zu finden.</p>
<p>Theoretische Fundierung (verankert in Design-Merkmalen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. Ist der Lerninhalt verständlich, erhöht das die Fähigkeit der Weiterverarbeitung. • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen. • Die Stimmung bzw. die Emotionen können die Entscheidung, wie viel kognitiver Aufwand in die weitere Verarbeitung einer Nachricht investiert werden soll, beeinflussen. Negative Stimmung/Emotionen sind dann förderlich, wenn sie als Reaktion auf ein Thema auftritt/aufreten. • Eine erwartete Diskussion führt zu einer gründlicheren Verarbeitung der Informationen. • Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenargumente wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. • Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung. • Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung. • (Neue) Informationen, Gefühle und/oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. • Sind die Meinungen der anderen Lernenden bekannt, verzerrt sich die eigene Meinung in die Richtung, die von den anderen vertreten wird. Ist ein Thema jedoch für den Lernenden wichtig und er hat eine bestimmte

	Prototyp 3 'Finanzielle Rechnungslegung'
	Position dazu, möchte er seine Position rechtfertigen. Die Verankerung der theoretisierten Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.4.4 detailliert aufgezeigt.
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> • Selektive Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen • Videogestützte Unterrichtsbeobachtung der gesamten Unterrichtseinheit • Gruppeninterview mit 10 Lernenden • Artefakte: Argumente aus Kleingruppen
ERKENNTNISSE	
Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen	<p>Bestätigte Design-Annahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden nehmen das Fach 'Finanzielle Rechnungslegung' mehrheitlich als zahlenorientierte und regelgetriebene Disziplin wahr, die nicht primär mit Fragestellungen verantwortungsvollen und moralischen Handelns verbunden wird. • Die Lernenden bringen grundsätzlich die Fähigkeit mit, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und eine spezifische Rolle einzunehmen. Die Perspektivübernahme bereitet jedoch Schwierigkeiten, je grösser die Diskrepanz der einzunehmenden Position von der eigenen Position ist. In diesem Fall kann es hilfreich sein, die Perspektivübernahme durch eine konkrete Rollenbeschreibung und zusätzliche (fachspezifische) Informationen zu unterstützen.
Bestätigte Design-Annahmen	<p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <p>Einflussfaktoren 'inhaltliche Relevanz' - 'Vorwissen':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auseinandersetzung mit realen Unternehmensfällen, bei denen angenommen werden kann, dass sie den Lernenden beispielweise aufgrund der Medienpräsenz bekannt sein können, wirken sich durch den Realitätsbezug positiv auf die Wahrnehmung inhaltlicher Relevanz und das Interesse der Lernenden aus. Positive motivationale Effekte und möglicherweise intendierte emotionale Reaktionen können jedoch durch das Vorwissen über den Fall zunächst gemindert sein ('Kenne ich schon, finde ich langweilig'), es sei denn,

	<p>Prototyp 3 'Finanzielle Rechnungslegung'</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Fall wird aus einer neuartigen oder ungewohnten Perspektive bearbeitet, der den Rückgriff auf eine gefestigte Meinung erschwert und dadurch das Empfinden kognitiver Dissonanz aufkommen kann, - der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, deren Bearbeitung durch den Rückgriff auf das Vorwissen zwar Anknüpfungspunkte bietet, jedoch nicht lösbar ist (und wiederum kognitive Dissonanz auslöst), - der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, die für den Lernenden auch persönlich relevant ist (persönliche Relevanz). <p>Einflussfaktoren 'Prozesse zweiseitiger Kommunikation' – 'Richtung der Einstellungsentwicklung':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation unterstützt die ganzheitliche Betrachtung der Problemsituationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dies ist wesentlich, um einer einseitigen Beeinflussung des Meinungsbildes entgegenzuwirken, dessen Richtung möglicherweise nicht intendiert ist. Die Einbindung und Aktivierung möglichst vieler/aller Lernenden in eine Diskussion kann durch das Aufkommen ablehnender Reaktionen auf bestimmte Aussagen und den Drang, die eigenen Meinung kundzutun, diesem Effekt entgegenwirken. <p>Zusammenspiel zwischen den Einflussfaktoren 'Vorwissen' – 'Interaktion und Verzerrung der Meinung' – 'Prozesse zweiseitiger Kommunikation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Auseinandersetzung mit realen Unternehmensfällen, bei denen angenommen werden kann, dass sie den Lernenden beispielweise aufgrund der Medienpräsenz bekannt sein können (Vorwissen), birgt die Gefahr vorgefertigter (und verbreiteter) Meinungen, welche zu einer Verzerrung der eigenen Meinung in diese Richtung führen können und in der Folge Prozesse zweiseitiger Kommunikation negativ beeinflussen. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, im Rahmen der lehrmethodischen Gestaltung eine möglichst kontroverse Diskussion des Falles anzustreben, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ indem die Lernenden unterschiedliche Perspektiven/Rollen einnehmen, die sich durch konträre Sichtweisen auf das Problem auszeichnen, ○ durch eine entwicklungsfreundliche und offene Lernatmosphäre im Allgemeinen, ○ durch eine heterogene, meinungskonträre Gruppenzusammensetzung.
--	---

<p>Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen</p>	<p>Lehr-Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktor 'Fähigkeit' (zur Perspektivübernahme):</p> <ul style="list-style-type: none"> Ist es die Aufgabe der Lernenden, die Problemsituation aus einer bestimmten, möglicherweise ungewohnten oder der eigenen Einstellung widersprechenden Perspektive zu beleuchten, können unterstützende Anleitungen oder ergänzende Informationen die Fähigkeit zur Perspektiven- oder Rollenübernahme in positiver Weise beeinflussen. Dabei ist jedoch auf einen angemessenen Grad an Unterstützung zu achten, um eine mögliche Überforderung oder Unterforderung zu vermeiden. <p>Einflussfaktoren 'Prozesse zweiseitiger Kommunikation' - 'Richtung der Einstellungsentwicklung' - 'Lernen aus Fehlern':</p> <ul style="list-style-type: none"> Im Zuge der Einnahme einer bestimmten Perspektive oder Rolle werden Prozesse zweiseitiger Kommunikation für eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung als wesentlich erachtet, um durch die Berücksichtigung anderer Perspektiven einer möglicherweise einseitigen Meinungsbildung entgegenzuwirken. Dies gilt insbesondere für die Übernahme der Perspektive eines 'kritischen Handlungsmodells', bei der es das Ziel ist, aus (moralisch) problematischen Verhaltensweisen in positiver Weise zu lernen. Die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation unterstützt eine kritische Reflexion dieser Sichtweisen anstelle der blossen Rechtfertigung des Verhaltens aus der einzunehmenden Rolle heraus. <p>Einflussfaktor 'Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> Es ist darauf zu achten, dass die vorbereitete Einstellung 'Rechnungslegung und moralische Fragestellungen sind zwei unterschiedliche Themen' überwunden wird. Es sollte für die Lernenden zu Beginn deutlich werden, dass sich aus dem fachspezifischen Kontext heraus Herausforderungen ergeben können, in denen die Anwendung des fachspezifischen und technischen Wissens nicht ausreicht (persönliche und inhaltliche Relevanz). Zudem ist es wesentlich, dass fachspezifische und überfachliche (moralische) Fragestellungen im Verlauf des Unterrichts gleichermassen thematisiert werden. <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> Je stärker der Lernende selber mit seiner Meinung in Verbindung gebracht werden kann und je unbekannter die Meinungen der anderen sind, desto wahrscheinlicher ist eine gründliche Verarbeitung der Informationen,
---	---

um eine vertretbare Position einnehmen zu können. Sind die Meinungen der anderen ersichtlich/bekannt, ist mit der **Äusserung ambivalenter Meinungen** zu rechnen (**Einflüsse der Interaktion**).

Einflussfaktoren 'Schlussfolgerungen' - 'externe 'Attribution':

- In **Reflexionsphasen** ist es wesentlich, dass **Schlussfolgerungen** (im Sinne von Erkenntnissen aus den Erfahrungsphasen) nicht von der Lehrperson vorgegeben, sondern – angeregt durch die Lehrperson – primär von den Lernenden erarbeitet werden (angemessene Balance aus Selbst- und Fremdsteuerung). Eine abschliessende Schlussfolgerung seitens der Lehrperson (oder auch stellvertretend für die Bildungsinstitution) kann die **Gültigkeit des Lerninhalts** erhöhen. Dabei ist darauf zu achten, keine Lösung zu formulieren und dadurch möglicherweise andere Haltungen oder Lösungen abzuwerten, sondern zu einer weiterführenden **Reflexion eigener Einstellungen in die angestrebte Richtung** anzuregen.

Einflussfaktor 'Lehrperson' (=Bezugsperson):

- Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung (**Einflüsse der Lehrperson**). Aufgrund der insbesondere in Reflexionsphasen stärker geforderten Führung durch die Lehrperson ist ein 'Rückfall' in einen traditionellen Unterricht, bei dem weniger der Lernende, sondern vielmehr die Lehrperson Erkenntnisse (**Schlussfolgerungen**) vorgibt anstatt diese von den Lernende entdecken/erarbeiten zu lassen, nicht unwahrscheinlich. Es ist auf eine angemessene Balance zwischen Fremd- und Selbststeuerung zu achten.
- Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung, die eine veränderte Lehr-Lernauffassung sowie andere Lehrkompetenzen erfordert. Durch konkrete Unterrichtserfahrungen in solchen Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Reflexion können diese Kompetenzen (bzw. Teilkompetenzen davon) schrittweise entwickelt werden. Dieser Prozess sollte im Sinne einer 'didaktischen Beratung' unterstützt werden.

Prozessaspekte

- Zur Aufrechterhaltung der **Verlaufsmotivation** bei der gesamten Lerngruppe ist auf eine angemessene Balance aktiver (und handelnder) sowie passiver bzw. rezeptiver Phasen zu achten. Zu lange Phasen in rezept-

	<p>tiver Haltung können aufgrund begrenzter Aufmerksamkeitsspannen die aktive und bewusste Verarbeitung der Inhalte und Informationen und demnach das Ausmass der Einstellungsentwicklung bei den Lernenden mindern.</p>
<p>Erkenntnisse in Bezug auf den Prozess der Designentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kooperationsprozess über einen längeren Zeitraum hinweg förderte das gegenseitige Verständnis für unterrichtspraktische sowie wissenschaftliche Zielsetzungen. • Der gemeinsame Entwicklungs- und Erprobungsprozess und damit einhergehende Unterrichtserfahrungen stärken die Bereitschaft des Dozierenden, die Unterrichtseinheit nun primär selbst zu unterrichten.
<p>Unmittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Veränderungen bei den Arbeitsaufträgen für die Kleingruppenarbeit führte zu den intendierten Lernhandlungen: Sowohl die Übernahme der jeweiligen Perspektive als auch die Antizipation von Gegenargumenten, die für eine ausgewogene Betrachtung der Problemsituation wesentlich ist, gelang zufriedenstellend und hatte positive Auswirkungen auf den Verlauf des daran anschließenden Stakeholder-Diskurs. • Die stärkere Aktivierung und Beteiligung der Lerngruppe ermöglichte eine ausgewogene Diskussion der Problemsituation aus verschiedenen Blickwinkeln. Dies wirkte der Gefahr einseitiger Meinungsbildung entgegen und förderte zudem die Bereitschaft der Lernenden, die Informationen aktiv zu verarbeiten. • Die Phase der Auswertung der Handlungserfahrungen aus dem Stakeholder-Diskurs ist nach wie vor ausbaufähig. Für diese Phase muss in angemessener Masse Zeit aufgewendet werden, um wesentliche Erkenntnisse aus der Diskussion sowohl mit der anfänglichen Meinung abgleichen zu können als auch einen Transfer der Erkenntnisse auf ähnliche Situationen oder andere Situationstypen zu ermöglichen. Diese Phase stellte die grösste Herausforderung für den Dozierenden dar, der bei dieser Erprobung die Einheit eigenverantwortlich durchführte. • Erfolgt keine eigene Phase der Lösungsorientierung ist die Entwicklung realistischer Handlungsoptionen in die Phase der Auswertung der Handlungserfahrungen zu integrieren. Zudem ist es wesentlich, die Übernahme 'kritischer' Rollen in dieser Phase gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren. • Der Zeitpunkt der Integration der Einheit im Modul ist hinsichtlich fehlender fachlicher Anknüpfungspunkte weiter zu hinterfragen. Andernfalls ist das Aufgreifen fachspezifischer Fragestellungen im Rahmen der Einheit weiter zu intensivieren. Zudem bietet sich die Möglichkeit, Erkenntnisse oder offene Fragen aus dem Fall im weiteren Verlauf des Moduls zu thematisieren.

Tabelle 13:

Prototyp 3 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' im Überblick

4.6. Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 2

4.6.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung

In einem ersten Gespräch mit dem verantwortlichen Dozierenden wurden die Erfahrungen und empirischen Erkenntnisse aus der ersten Erprobung, ebenso jedoch auch die Umsetzungserfahrungen im Rahmen der bereits zweimal stattgefundenen Erprobungen im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' gemeinsam diskutiert und hinsichtlich ihrer Implikationen für die Weiterentwicklung des Designs für das Modul 'Strategisches Management' reflektiert. Aufgrund der Tatsache, dass sich das Thema des verantwortungsvollen Führens stimmig in die bisherige Modulstruktur integrieren liess und mit der Unterrichtseinheit zu strategisch relevanten Führungsinstrumenten des normativen Rahmens und der Schwerpunktsetzung zu Herausforderungen mit der Implementierung von Corporate Values ein optimaler fachbezogener Anknüpfungspunkt identifiziert worden war, wurde der Zeitpunkt der Integration beibehalten. Was jedoch verändert wurde, war der zeitliche Rahmen. Im Zuge der ersten Erprobung wurde sehr deutlich, dass die der beschränkten Zeit geschuldeten Kompromisslösung, lediglich einen Teil der Gesamtgruppe den Arbeitsauftrag zum verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten bearbeiten zu lassen, eine halbherzige Lösung darstellte, welcher der Relevanz und Ernsthaftigkeit des Themas auch aus Sicht des Dozierenden nicht gerecht wurde. Die Einführungsphase zur Sensibilisierung für Fragestellungen innerhalb des normativen Rahmens einer Organisation sowie die Auseinandersetzung mit wirksamen Massnahmen zur Implementierung von Corporate Values (organisationale Herausforderung) sollte hinsichtlich inhaltlicher Schwerpunkte sowie der lehr-lernmethodischen Gestaltung grundsätzlich beibehalten werden. Für die Konfrontation mit individuellen Herausforderungen bzw. Dilemma-Situationen, die entstehen können, sofern Unternehmenswerte ernst genommen werden, wurde jedoch ein weiteres bzw. zusätzliches Zeitfenster eingerichtet, um mit der Gesamtgruppe an dieser Problemstellung arbeiten zu können. Die Bereitschaft des Dozierenden, für dieses Thema andere Modulinhalt zu kürzen, zu straffen oder gar wegzulassen, ist auf das individuelle und insbesondere authentische Interesse des Dozierenden zurückzuführen, die Teilnehmenden im Rahmen ihrer Management-Weiterbildung neben der Vermittlung von Fachwissen gleichermaßen für moralisch herausfordernde Konfliktsituationen sensibilisieren zu wollen und dafür neue methodische Gestaltungsmöglichkeiten kennenzulernen. Aus dieser Motivation heraus wurde von dieser Lehrperson

eine Vielzahl an eigenen Design-Ideen in den Entwicklungsprozess eingebracht, die (genauso wie die Ideen der Forschenden) im Zuge eines respektvollen Miteinanders einer kritischen Prüfung aus unterrichtspraktischer sowie wissenschaftlicher Sicht unterzogen wurden. Aufgrund der Erkenntnis aus der letzten Erprobung, dass die Arbeit mit Fällen aus der Lerngruppe zwar Realitätsnähe schafft, die Qualität, der Umfang sowie die Beschaffenheit der Problemsituation jedoch nicht von der Lehrperson antizipiert und vorab sorgfältig durchdacht werden kann, bezog sich die wesentlichste Design-Entscheidung auf die Auswahl einer komplexen, herausfordernden und lebensnahen Dilemma-Situation als Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit. Eine eindrückliche und offensichtlich nachwirkende Begegnung des Dozierenden mit dem ehemaligen CEO von Olympus an einer Veranstaltung und das Kennenlernen seiner Geschichte, wie dieser – nur wenige Wochen im Amt – einen millionenschweren Bilanzbetrug seines Vorgängers aufdeckte und letztlich an die Öffentlichkeit übergab – sollte schliesslich als Fall für die Unterrichtseinheit aufbereitet werden. Die Neuentwicklung des Falles erforderte (ähnlich wie beim Novartis-Fall) intensive Recherche-Arbeiten, um die Faktenlage möglichst umfassend und realitätsgetreu darstellen zu können (siehe Anhang 9). In mehreren Feedback-Gesprächen mit dem Dozierenden wurden der Fall sowie die konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse entwickelt und abgestimmt.

4.6.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

In Bezug auf die modulspezifischen Kontextbedingungen sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Integration des didaktischen Designs in die bestehende Einheit 'Normativer Rahmen: Strategie und Verantwortung' des zweiwöchigen Hauptmoduls in der Mitte der ersten Modulwoche von 15:45 Uhr bis 18:00 Uhr; die Gesamteinheit beginnt um 11:05 Uhr (Mittagspause von 12:00 bis 14:00 Uhr);
 - Annahme: Für die Gesamteinheit 'Normativer Rahmen: Strategie und Verantwortung' steht nun bedeutend mehr Zeit zu Verfügung als bei der vorherigen Erprobung. Für die Einführungsphase und die Bearbeitung organisationaler Herausforderungen im Zuge der Implementierung von Corporate Values sowie die Bearbeitung der individuellen Herausforderung im verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten können je 135 Minuten aufgewendet werden. Dies sowie der Aspekt, dass keine Gruppenteilung vorgenommen werden muss, lässt vermuten, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit den Problemstellungen möglich ist.

- Durchführung des Unterrichts im Co-Teaching zwischen modulverantwortlichem Dozierenden und Forschender; die Sequenz der Einführung in die Gesamtheit sowie Einheit zur Implementierung von Corporate Values wird vom Dozierenden geleitet, der jedoch dieses Mal auch bei der Sequenz zu verantwortungsvollem Umgang mit Wertekonflikten stärker aktiv mitwirken möchte;
 - Annahme: Die aktive Gestaltung bestimmter Unterrichtsphasen durch den Dozierenden wirkt sich positiv auf die wahrgenommene Relevanz und Glaubwürdigkeit des Themas aus Sicht der Lernenden aus.

Hinsichtlich der individuellen (Lern-)Voraussetzungen und damit verbundener Annahmen bezüglich möglicher Effekte auf die Unterrichtsdurchführung sind ähnliche Ausgangsbedingungen wie bei der ersten Erprobung in diesem Modul vorzufinden. Einen neuen Aspekt galt es jedoch zu berücksichtigen: Mit der Lerngruppe – der Kohorte des EMBA 44 (insgesamt 40 Lernende, davon 6 Frauen) – wurde bereits im Rahmen der zweiten Erprobung im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' gearbeitet. Inwiefern diese Erfahrungen der Lernenden den Unterrichtsverlauf positiv oder möglicherweise auch negativ beeinflussen, konnte in der Phase der Designentwicklung kaum abgeschätzt werden. Es ist fraglich, ob die einmalige Konfrontation mit Fragestellungen und Herausforderungen im Zusammenhang mit verantwortungsvollem Führen bereits einen Kompetenzzuwachs beobachten lässt, zumal im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' andere Kompetenzanforderungen im Vordergrund standen.

4.6.3. Angestrebte Lernziele

Die übergeordnete Zielsetzung in diesem Modul bestand ebenso wie beim ersten Prototyp darin, die Einstellungen der Lernenden gegenüber verantwortungsvollem Handeln im Rahmen von strategisch relevanten, normativen Fragestellungen in positiver Weise zu fördern. Während im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' die Fähigkeit der Lernenden gestärkt werden sollte, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Werthaltungen von relevanten Anspruchsgruppen als Ausgangspunkt von anspruchsvollen Konfliktsituationen zu erkennen und Entscheidungen und Handlungsstrategien unter Berücksichtigung dessen zu entwickeln und zu beurteilen, sollten in diesem Modul weiterhin die Herausforderungen wertebasierten Entscheidens und Handelns, die der verantwortungsvolle Umgang mit Wertekonflikten hervorbringt, im Vordergrund stehen. Demnach sollten die Lernenden – wie auch bei der ersten Erprobung – über den inhaltlichen Anknüpfungspunkt der wirksamen Implementierung von Corporate Values für damit einhergehende Schwierigkeiten in Form von individuellen

Wertekonflikten sensibilisiert werden. Über die Bearbeitung eines solchen Wertekonfliktes werden dabei folgende Kompetenzen in der Einstellungsdimension adressiert (die Lernziele für die Sequenz zur Implementierung von Corporate Values werden an dieser Stelle nicht mehr explizit aufgeführt):

Die Lernenden sollen...

1. individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen und sich eigener Erfahrungen mit Dilemma-Situationen bewusst werden;
2. sich der Beschaffenheit von Wertekonflikten bewusst werden;
3. verschiedene Anliegen, Erwartungen und Interessen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen als Ausgangspunkt von Wertekonflikten erkennen;
4. Konsequenzen von Handlungsalternativen für beteiligte Anspruchsgruppen berücksichtigen und beurteilen;
5. erkennen, dass das Handeln in Wertekonflikten situationsangemessene (sowie gut begründete) Kommunikations- und Handlungsstrategien erfordert, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermassen berücksichtigen.
6. bereit sein, Kompromisse bei der Lösung von Wertekonflikten einzugehen.
7. den Unterschied zwischen werteorientiertem Entscheiden und Handeln wahrnehmen.

In Bezug auf das übergeordnete Ziel der Einstellungsentwicklung ist es wesentlich, Bewertungsprozesse bei den Lernenden zu initiieren:

Die Lernenden sollen...

8. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
9. bereit sein, im Diskurs mit anderen seine Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren sowie die Meinungen und Einstellungen anderer zu respektieren;
10. bereit sein, die eigene Meinung bzw. Einstellung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

4.6.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse stand die Ermöglichung von konkreten Erfahrungen im Umgang mit einem komplexen, herausfordernden und lebensnahen Wertekonflikt im Vordergrund, dessen Bearbeitung die oben genannten Kompetenzen erfordert. Neben der inhaltlichen Ausrichtung der verwendeten Problemsituation, die nachfolgend in ihren Grundzügen skizziert wird, waren im Zuge der methodischen Ausgestaltung folgende Aspekte leitend:

- Um die Verlaufsmotivation und Aufmerksamkeit bei der gesamten Lerngruppe über den Unterrichtsverlauf hinweg aufrechtzuerhalten, sollten zu lange andauernde rezeptive bzw. passive Phasen (z.B. beim Zuhören der Diskussion der Gruppenvertreter) reduziert werden und möglichst viele Lernende die Möglichkeiten haben, sich aktiv einzubringen und ihre Meinung zu verbalisieren und artikulieren. Letzteres ist zudem für das Aufkommen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation und einer ausgewogenen Betrachtung der Problemsituation aus verschiedenen Blickwinkeln wesentlich. Vor diesem Hintergrund wird bei dieser Erprobung die Aquarium- bzw. Fish-Bowl-Methode eingesetzt. Diese eignet sich insbesondere für grössere Gruppen, konzentriert die Diskussion nach wie vor auf einen Teil der Lernenden in einem inneren Kreis, der jedoch durch einen oder mehrere freie Stühle die Möglichkeit eröffnet, dass jederzeit Lernende aus den äusseren Kreisen aktiv an der Diskussion teilnehmen können. Zudem steht es jedem Lernenden im inneren Kreis frei, diesen wieder zu verlassen. Diese Methode wird vermutlich aufgrund der Anordnung der Stühle in mehreren Kreisen sowie ihres möglicherweise als spielerisch wahrgenommenen Charakters ungewohnt für die Lernenden sein.
- Neben einer rein konfrontativen Phase, die durch den Austausch konträrer Meinungen zu der Problemsituation gekennzeichnet ist, sollte in dieser Erprobung besonderer Wert auf eine daran anschliessende lösungsorientierte Phase gelegt werden. Der Unterschied zwischen werteorientiertem Entscheiden und Handeln soll dadurch stärker bewusst gemacht werden. Die Ableitung und Entwicklung realistischer Handlungsoptionen soll nicht primär von der Lehrperson gesteuert werden, sondern in Kleingruppen von den Lernenden selbstständig erarbeitet werden.

Den Ausgangspunkt dieser Unterrichtseinheit bildete ein realer Fall des in Japan ansässigen Unternehmens Olympus – einem der weltweit führenden Hersteller von optischen und digitalen Produkten in den Bereichen Medizintechnik und Unterhaltungselektronik. Das Unternehmen geriet aufgrund eines Bilanzskandals im Jahr 2011 in die Schlagzeilen – ein Bilanzskandal, der durch den damaligen CEO von Olympus, Michael Woodford, aufgedeckt und durch Woodfords mächtigen Vorgänger, der nach wie vor Chairman des Unternehmens war, verursacht war. Nachdem Woodford intern auf eine 'Mauer des Schweigens' traf und letztlich aufgrund seiner unangenehmen Nachfragen und Nachforschungen gekündigt wurde, beschloss er, noch am selben Tag seiner Kündigung mit vertraulichen Unternehmensdokumenten an die Öffentlichkeit zu gehen – mit verheerenden kurzfristigen Folgen für das Unternehmen (siehe Anhang 9). Die Einnahme der Perspektive des Protagonisten konfrontiert den Lernenden mit einer hochkomplexen Dilemma-Situation und der Frage, wie man selber in einer solchen Situation unter Berücksichtigung eigener Prinzipien sowie verantwortungsbewusst im Hinblick auf jegliche Konsequenzen des eigenen Tuns agieren würde.

Der Fall wurde aufgrund folgender Aspekte als geeignet beurteilt, die im Folgenden als Annahmen formuliert werden und die Rückbindung an die Erkenntnisse aus den vorherigen Erprobungen deutlich machen sollen:

- Es wird davon ausgegangen, dass sich der Realitätsbezug sowie die Aktualität des Falles über das Erkennen inhaltlicher und persönlicher Relevanz positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt, sich mit dem Fall beschäftigen zu wollen.
- Im Zentrum des Falles stehen Entscheide und Handlungen des CEO und Präsidenten des 'Board of Directors' von Olympus, Michael Woodford. Das Hineinversetzen eine solch leitende Position, welche die Teilnehmenden bereits innehaben oder oftmals anstreben, soll sich positiv auf die Wahrnehmung gegenwärtiger und zukünftiger Bedeutsamkeit und persönlicher Relevanz auswirken.
- Die übergeordnete Frage, ob Michael Woodfords Gang an die Öffentlichkeit richtig war, soll die Lernenden dazu auffordern, die Problemsituation unter Berücksichtigung der zur Verfügung gestellten Informationen sowie im Rückgriff auf individuelle Werte und Einstellungen zu beurteilen. Die Fokussierung auf diese Frage soll ein Ausweichen aus dem Wertkonflikt verhindern, die Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Werthaltungen fördern und durch das Treffen einer Entscheidung zwischen zwei Handlungsalternativen ein Gefühl kognitiver Dissonanz auslösen.
- Die Problemsituation birgt das Potential, positive und kritische Verhaltensweisen des Protagonisten unter moralischen Aspekten und im Hinblick auf damit entstandene Konsequenzen für verschiedene interne sowie externe Anspruchsgruppen zu bewerten.
- Neben der Entwicklung und Konzeption eines Falles (in schriftlicher Form), der die wesentlichen Informationen zum Hergang der Ereignisse in chronologischer Form veranschaulicht, ist der Einbezug weiterer Unterrichtsmaterialien, wie beispielsweise Interviewsequenzen (als Videos) möglich, die einen noch intensiveren Realitätsbezug ermöglichen können.

Zudem wurde – ebenso wie bei der Erprobung des zweiten Prototyps im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' – eine Aufgabe zum Olympus-Fall in die abschliessende Modulprüfung integriert. Im Zuge dessen waren die Teilnehmenden dazu aufgefordert, die gemachten Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtseinheit nochmals zu reflektieren und darzulegen, wie sie in der Rolle des Protagonisten im Olympus-Fall verantwortungsvoll mit der Dilemma-Situation umgegangen wären (siehe Anhang 13).

Die methodische Ausgestaltung der Unterrichtseinheit, deren Kern die aktive Auseinandersetzung mit dem Olympus-Fall darstellt, die intendierten Lehr- und Lernaktivitäten sowie die leitenden Design-Annahmen sind nachfolgend detailliert dargestellt.

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung erteilen 	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen aktivieren Corporate Values der eigenen Firma mitbringen Kritische Entscheidungssituationen/-dilemmata reflektieren 		
Hinführung und Problemorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Einführung in die Ziele der Einheit in Verbindung mit der übergeordneten Wissensstruktur 'Mission-Vision-Werte-Ziele' <ol style="list-style-type: none"> Kennenlernen der Führungsinstrumente innerhalb des normativen Rahmens Schwerpunkt: Werte Teil a) Implementierung von Corporate Values (organisationale Herausforderung) Teil b) Umgang mit Wertekonflikten (individuelle Herausforderung) für den Zusammenhang zwischen Strategie und Verantwortung sensibilisieren Formen der Verantwortung einführen (legalistisch, ökonomisch, sozial) 	Lehrvortrag, Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> Relevanz des Themas erkennen, Aufmerksamkeit auf Herausforderungen innerhalb des normativen Rahmens lenken eigene Erfahrungen aktivieren 	Lernziel 1	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über Anknüpfung an modulare bzw. fachrelevante Fragestellungen, die mit Herausforderungen auf organisationaler und individueller Ebene einhergehen</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion des Lerninhalts</p> <p>→ über die Einführung fachspezifischer Grundlagen</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>Erarbeitungs- und Auswertungssphase: Inplenmentierung von Werten</p>	<ul style="list-style-type: none"> Beispiele für Unternehmenswerte sowie Visionen zeigen Gruppenarbeit zu 'Implementierung von Werten als organisationale Herausforderung' und anschließende Auswertung im Plenum 	<p>Kleingruppenarbeit</p>			
Erarbeitungsphase 2: Umgang mit Wertekonflikten					
<p>Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lernende nach erlebten Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values befragen zum Olympus-Fall überleiten und die Problemsituation pointiert zusammenfassen Fall ausstellen und lesen lassen, anschließende Diskussion ankündigen Zur Reflexion der Frage 'Wie würden Sie in dieser Situation verantwortungsvoll handeln?' 	<p>Lehgespräch Olympus-Fall in schriftlicher Form (siehe Anhang 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> eigene Erfahrungen mit Wertekonflikten aktivieren die Informationen zum Olympus-Fall verarbeiten Stellung beziehen und sich gemäss der eigenen Meinung positionieren die eigene Position begründen unterschiedliche Werthaltungen wahrnehmen 	<p>Lernziel 1 Lernziel 2 Lernziel 8</p>	<p>Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die Aktivierung eigener Erfahrungen mit Wertekonflikten</p> <p>→ über die Beschaffenheit der Problemsituation im Fall</p> <p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
	<p>Sind Sie der Meinung, dass Woodfords Vorgehen die richtige Handlungsstrategie war?</p> <ul style="list-style-type: none"> zur Visualisierung unterschiedlicher Positionen auf einer imaginären Skala aufordern und Begründungen erfragen 				<p>→ über verständliche und umfassende Darstellung des Falles</p> <p>Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen</p> <p>→ über realen Fall, der vermutlich vielen Lernenden nicht/kaum bekannt ist</p> <p>Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ die übergeordnete Frage, ob der Gang an die Öffentlichkeit richtig war, konfrontiert die Lernenden mit zwei unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, zwischen denen entschieden werden muss</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
<p>Handlungsschritte – Entwicklung einer Argumentationsstrategie aus der jeweiligen Perspektive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zielsetzung, örtlichen und zeitlichen Rahmen der Gruppenarbeit verdeutlichen • die Systematik zur ethischen Entscheidungsfindung von Bleisch und Huppenauer (2011) als Arbeitshilfe einführen und erläutern • Gruppenteilung gemäss Positionen vornehmen 	<p>Kleingruppenarbeit Arbeitsauftrag in schriftlicher Form (siehe Anhang 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • die Arbeitshilfe zur ethischen Entscheidungsfindung bei der Analyse des Falles anwenden • eigene Werthaltungen im Diskurs formulieren und diskutieren • eigene mit fremden Argumenten vergleichen, Argumente verteidigen oder revidieren • sich auf eine Gruppenmeinung (bzw. Argumentationsstrategie) einigen, die in der anschließenden Debatte vertreten wird • Gegenargumente der anderen Seite antizipieren 	<p>Lernziel 3 Lernziel 4 Lernziel 5 Lernziel 8 Lernziel 9</p>	<p>Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte</p> <p>→ über die Einführung einer 'Arbeitshilfe' zur systematischen Analyse des Falles</p> <p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung; dabei sind die Argumente auf die Position auszurichten, die es zu fördern gilt</p> <p>→ Diskussion von Meinungen zu der Problemsituation in der Kleingruppe</p> <p>Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in</p>
					<p>Ist der Inhalt für den Lernenden unbekannt und die Positionen der anderen ebenso, führt eine erwartete Diskussion zu einer gründlicheren Verarbeitung der Lerninhalte</p> <p>→ über Aufforderung zur Stellungnahme</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Verhaltensmöglichkei-ten erproben	<ul style="list-style-type: none"> • Teil 1: Darstellung unterschiedlicher Perspektiven • Ablauf der Fish-Bowl Methode erklären und eine ange-nehme Diskussionsatmosphäre schaffen • Beobachtungsaufträge (Festhalten der Argumente) an zwei Lernende vergeben • zur Darbietung der Anfangs-statements im inneren Kreis auffordern • zur Diskussion im inneren Kreis anregen <ul style="list-style-type: none"> • Teil 2: Diskussion • den Kreis öffnen und zur aktiven Beteiligung anregen • den Diskussionsverlauf moderieren und bei Bedarf aktiv intervenieren (z.B. durch das Einbringen extremer oder pro- 	Fish-Bowl Methode Innenkreis (mit zwei freien Stühlen & Aus-senkreis)	<ul style="list-style-type: none"> • die Gruppenposition vertreten und verteidigen • Argumente und Begründungen im Diskurs formulieren und diskutieren • neue Argumente in die Diskussion einbringen • eigene mit fremden Argumenten vergleichen, Argumente verteidigen oder revidieren 	Lernziel 3 Lernziel 4 Lernziel 8 Lernziel 9	<p>diese Richtung (die Diskussion eines Themas gemäss eigener Meinung verstärkt die bestehende Einstellung)</p> <p>→ Aufteilung der Gruppen nach verteilten Positionen</p> <p>Die aktive Elaboration, Improvisation und Verbalisierung von Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ Diskussion von Meinungen zu der Problemsituation im Plenum</p> <p>Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenmeinungen wahr-scheinlich sind und diese wider-legt werden können</p> <p>→ Diskussion konträrer Meinungen</p> <p>Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung</p> <p>→ Verteidigung der Gruppenposition</p>

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Handlungserfahrungen auswerten	<p>vokativer Argumente)</p> <ul style="list-style-type: none"> die Beobachter/-innen zur Zusammenfassung der Argumente auffordern <p>Teil 3: Dialog – Entwicklung alternativer Lösungsmöglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> in die lösungsorientierte Phase übergehen und zur Entwicklung alternativer Handlungsoptionen in Kleingruppen auffordern eine konstruktive Diskussionsatmosphäre herstellen zur Vorstellung und Bewertung der Handlungsoptionen anregen <p>zur Reflexion der Erfahrungen aus der Kleingruppenarbeit sowie der Plenumsdiskussion anregen</p> <ul style="list-style-type: none"> zur Übertragung der Erfahrungen auf andere Lebenssituationen anregen 	Kleingruppenarbeit Flipcharts	<ul style="list-style-type: none"> alternative Handlungsoptionen entwickeln und visualisieren zu einer Kompromisslösung bereit sein Handlungsoptionen bewerten <ul style="list-style-type: none"> Unterrichtserfahrungen reflektieren und persönlich relevante Erkenntnisse identifizieren Unterrichtserfahrungen abstrahieren und auf eigene Lebenssituationen übertragen 	Lernziel 5 Lernziel 6 Lernziel 7	<p>Die Entwicklung von 'if-then plans' für konkrete Situationen stärkt die Implementationsabsichten der Lernenden</p> <p>→ über die Erarbeitung und Bewertung von Handlungsoptionen</p> <p>Neue Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Übergang zur lösungsorientierten Phase, in der nicht mehr auf dem eigenen Standpunkt verharrt werden soll</p> <p>Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über geringen Anteil Fremdsteuerung (durch die Lehrperson)</p>
		Lehrgespräch		Lernziel 8 Lernziel 10	

Lernphase	Lehraktivität	Methode, Sozialform, Materialien	Lernaktivität	Lernziel-Bezug	Design-Annahmen und deren Verankerung
Ergebnisse sichern	<ul style="list-style-type: none"> • zu einer abschliessenden Stellungnahme aufordern • nach Entscheidungswechsellern fragen 	Schriftliche Prüfung (siehe Anhang 13)	<ul style="list-style-type: none"> • die eigene Einstellung nochmals überdenken und Stellung beziehen • zu einer Positionsänderung bereit sein bzw. Verständnis für Positionsänderungen haben 	Lernziel 5 Lernziel 8 Lernziel 10	<p>Neue Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Reflexion der Erfahrungen im Rahmen der Debatte und den Abgleich mit der anfänglichen Meinung</p> <p>Neue Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung</p> <p>→ über Reflexion der Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtseinheit und den Abgleich mit der anfänglichen Meinung</p>
	<p>Integration einer Aufgabe in die Modulprüfung</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Handlungserfahrungen reflektieren • eine Handlungsstrategie für den Umgang mit der Dilemma-Situation differenziert begründen 		

Tabelle 14: Verkaufsplanning für Prototyp 2 im Modul Strategisches Management

4.6.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.6.5.1. Lernphase: Hinführung und Problemorientierung

Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz. Die Einführungsphase der Unterrichtseinheit, die vom Dozierenden gestaltet wurde, wies im Rahmen dieser Erprobung eine klarere Ziel- und Problemorientierung als bei der vorherigen Erprobung aus. So gelang es der Lehrperson, den Lernenden durch das Aufzeigen der drei wesentlichen Fragestellungen (1. Welche Führungsinstrumente gibt es innerhalb des normativen Rahmens, 2. Wie können Werte alltagsrelevant werden?, 3. Wie gehen wir mit Dilemma-artigen Situationen um, wenn wir diese Werte, denen wir uns verpflichtet haben, tatsächlich ernst nehmen?) eine Orientierung für den weiteren Verlauf der gesamten Unterrichtseinheit zu geben (z.B. 50:1, 19:24). Inwieweit die klarere Zielorientierung und die anhand der Beobachtungsdaten durchaus ersichtliche Problemorientierung – unterstützt durch die Veranschaulichung der Herausforderungen anhand gut gewählter und einprägsamer Beispiele im Verlauf des Lehrervortrags – tatsächlich persönliche Betroffenheit und Motivation bei den Lernenden auslösten, ist anhand des Verhaltens der Lernenden in dieser Phase nur im Ansatz rekonstruierbar. Die Teilnehmenden wirkten aufmerksam, es waren wenige Nebenbeschäftigungen beobachtbar, auf einige extreme Aussagen des Dozierenden (z.B. *"der Beruf des Managers hat enorm an Reputation verloren, danach kommen nur noch die Politiker"*) wurde mit Lachen reagiert und bestimmte Aussagen (z.B. *"wasch mich, aber mach mich nicht nass"*) riefen zustimmende Reaktionen (nicken, lächeln) hervor, was durchaus die Aktivierung ähnlicher Erfahrungen vermuten lässt (50:2, 25:44). Trotz dessen waren die Lernenden in dieser Phase aufgrund der stark ausgeprägten Lehrerzentrierung in einer mehrheitlich rezeptiven Haltung. In dieser Phase wurde wiederum deutlich, dass die Abkehr von reinem Frontalunterricht hin zu einer aktiveren Einbindung der Teilnehmenden im Rahmen eines Lehrgesprächs einer veränderten Lehr-Lernauffassung bedarf, deren Entwicklung eine gewisse Zeit sowie (didaktische) Unterstützung benötigt.

4.6.5.2. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Motivation und Einflüsse der Lehrperson. Die Prägung der Lehrperson durch einen gewohnt kognitiv ausgerichteten Unterricht wurde auch im Zuge der Hinführung zur Bearbeitung des Olympus-Falles sichtbar. Aufgrund der gemeinsamen Entwicklung dieser Sequenz fand im Vorfeld ein Austausch über die intendierten Lehraktivitäten

und deren Zielsetzungen statt, die in dieser Phase beispielsweise die Aktivierung von erlebten Dilemma-Situationen im Zusammenhang mit Corporate Values, die Erarbeitung der spezifischen Herausforderungen im Umgang mit solchen Situationen mit den Lernenden sowie die daran ansetzende Überleitung zur Problemsituation im Rahmen des Olympus-Falles umfasste. Während durchaus eine verstärkte Teilnehmerorientierung beobachtbar war, die zur Aktivierung der Lernenden beitrug (z.B. 49:6, 57:58), erfolgte die Ausgestaltung des Lehrgesprächs bzw. des Dialogs mit den Lernenden – beispielsweise durch die Anregung zur Offenlegung von Denkprozessen oder die Bezugnahme auf die Antworten der Teilnehmenden bei der Einführung des Olympus-Falles – nur ansatzweise (z.B. 49:1, 35:36). Dies ist jedoch keinesfalls negativ zu werten, sondern ist im Hinblick auf die Integration solcher überfachlichen Themen in ein bestehendes Curriculum eine wesentliche Erkenntnis: So führte die anschließende Reflexion der Lehr-Erfahrungen in solch offenen und erfahrungsorientierten Settings und damit verbundenen positiven wie auch negativen kritischen Ereignisse im Unterrichtsverlauf zu einer Sensibilisierung der Dozierenden dahingehend, dass zur Erreichung der angestrebten Lernziele andere Lehr-Lernformen notwendig sind, die wiederum eine veränderte Lehr-Lernauffassung erfordern. Durch den iterativen Prozess aus gemeinsamer Designentwicklung, Erprobung im Praxisfeld, Evaluation und Reflexion der Erkenntnisse war über die Erprobungszyklen hinweg eine schrittweise Weiterentwicklung der Lehrkompetenz der Dozierenden zu beobachten – ein Prozess, der insbesondere von den Synergieeffekten durch die Kooperation zwischen dem Dozierenden als fachlichem Experten und der Forschenden als 'didaktischer Beraterin' profitierte.

Motivation und Vorwissen. Im Gegensatz zum Novartis-Fall, der den meisten Teilnehmenden durch seine grosse Präsenz in den Schweizer Medien bekannt war, besaßen die Lernenden zum Olympus-Fall rund um den Whistleblower Michael Woodford kein oder kaum Vorwissen. So waren zu diesem Zeitpunkt keine zustimmenden, ablehnenden oder emotionalen Reaktionen sichtbar, das geringe Vorwissen schien die Bereitschaft und das Interesse der Lernenden, sich mit der Problemsituation auseinanderzusetzen, vielmehr positiv zu beeinflussen ('Darüber weiss ich wenig, jetzt bin ich neugierig').

Kognitive Dissonanz. Im Rahmen der Auswahl und Entwicklung des Falles wurde antizipiert, dass der Gang an die Öffentlichkeit, die damit einhergehenden Konsequenzen sowie die Vorgehensweise des Protagonisten im Allgemeinen durchaus konträre Meinungen hervorrufen würden. Zudem wurde angenommen, dass die Aufforderung der Lehrperson, zur Richtigkeit des Verhaltens von Michael Woodford Stellung zu

beziehen und sich auf einer imaginären Skala dementsprechend zu positionieren, durch das Treffen einer Entscheidung durch die Auswahl zwischen verschiedenen Handlungsalternativen kognitive Dissonanz auslösen würde, die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit durch das Hinzufügen, Ersetzen oder Modifizieren von Kognitionen reduziert werden möchte (was letztlich zu einer Einstellungsentwicklung beitragen kann). Inwiefern die erste Verarbeitung der Informationen zu der Problemsituation tatsächlich einen Zustand des Unbehagens durch inkonsistente bzw. dissonante Kognitionen initiierte, ist schwierig zu beantworten. Im Zuge der Aufstellung auf einer imaginären Skala im Raum, die ein Kontinuum zwischen 'Ja, der Gang an die Öffentlichkeit war richtig' und 'Nein, der Gang an die Öffentlichkeit war falsch' aufspannte, war beobachtbar, dass sich die Lernenden schnell in Bewegung setzten und sich entsprechend ihrer Einstellung positionierten. Teilweise war die Orientierung an offensichtlich relevanten Bezugspersonen sichtbar (z.B. durch kurzes Austauschen mit anderen Lernenden), generell waren jedoch kaum Unsicherheiten festzustellen. Interessant war in diesem Zusammenhang vor allem, dass insbesondere die Extrempositionen – zu etwa gleichen Teilen – besetzt waren. Ambivalente Einstellungen, die durch die Positionierung in der Mitte deutlich geworden wären und auf dissonante Kognitionen hingewiesen hätte, wurden kaum vertreten (49:8, 89:90). Im Zuge der Befragung verschiedener Lernenden zu ihrer eingenommenen Position wurden der Position entsprechende, klare und differenzierte Begründungen geäußert, was auf eine bewusste und gründliche Reflexion der Informationen im Fall schliessen lässt, deren Bewertung vermutlich auf einer gefestigten und/oder schnell verfügbaren Einstellung in Bezug auf solche oder ähnliche Problematiken basiert. Weiterhin interessant war der Hang zur Rechtfertigung der eigenen Meinung bei der Befragung der Extrempositionen, was vermuten lässt, dass das Thema eine Bedeutsamkeit für die Lernenden aufweist und das Hineinversetzen in die Lage des Protagonisten gelang ("*Deswegen hätte ich so nicht gehandelt*"; 53:1, 0:31:19.71).

"Als CEO muss man sich einfach der Konsequenzen bewusst sein, wenn man an die Öffentlichkeit geht – das ist ganz klar. Er hat auch Verantwortung den Mitarbeitern gegenüber. Es geht um Führung und nicht um die Zerstörung des Unternehmens. Deswegen hätte ich so nicht gehandelt."

"Das ist Intransparenz in reinster Kultur, es wird kein klärender Dialog geführt und ich bin mir sicher, er hätte diesen Schritt nicht gemacht, wenn auch nur im Ansatz erklärende Worte gekommen wären. Es einfach in seinem Weltbild die einzige Möglichkeit, dagegen anzugehen. Er hat intern alle Möglichkeiten ausgeschöpft, er hatte keine andere Wahl." (53:1 / 0:31:19.71)

Für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit lässt das Ergebnis der Positionierung der Lernenden vermuten, dass die Problemsituation gut geeignet ist, um von kontroversen Standpunkten aus diskutiert zu werden, was wiederum Prozesse zweiseitiger Kommunikation sowie die Reflexion und gegebenenfalls Anpassung oder Änderung der anfänglichen Meinungen begünstigt. Das Aufkommen kognitiver Dissonanz durch die Beleuchtung der Problemsituation aus unterschiedlichen Perspektiven sollte also im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit, vermutlich am ehesten im Rahmen der Plenumsdiskussion, verstärkt werden.

4.6.5.3. Lernphase: Handlungsschritte planen –

Entwicklung einer Argumentationsstrategie in der Kleingruppe

Fähigkeit. Um die Fähigkeit der Lernenden zur systematischen Analyse von Wertekonflikten zu fördern, wurde im Zuge der Auftragserteilung für die Kleingruppenarbeit das Schema ethischer Entscheidungsfindung nach Bleisch & Huppenhauer (2011) eingeführt und erläutert. Die Anwendung der Arbeitshilfe sollte die Lernenden für wichtige Aspekte, wie beispielsweise die Klärung der Faktenlage, die Identifizierung der relevanten Anspruchsgruppen, die Berücksichtigung des spezifischen Kontextes und darüber hinaus für die Bewusstmachung der moralischen Fragen sensibilisieren, um anhand dieser Überlegungen eine Gruppenmeinung und Argumentationslinie für die nachfolgende Diskussion im Plenum vorzubereiten. Die Analysen der Diskussionsverläufe von drei Kleingruppen zeigen, dass zwei von drei Gruppen bei der Analyse des Falles das Schema anwendeten.

Es wird deutlich, dass die Lernenden viel Zeit darauf verwendeten, die Fakten des Falles sowie damit einhergehende Verständnisschwierigkeiten zu klären. Die für die Lernenden teilweise als unklar empfundene Faktenlage erschwerte die Bewertung der Situation und führte zu Unterbrechungen im Diskussionsverlauf – dies wurde auch in der Plenumsdebatte deutlich, in der wiederholt Informationen des Falles kritisch hinterfragt wurden (z.B. 49:17, 148:148). Die Unklarheiten betrafen vor allem die Unternehmensstrukturen japanischer Unternehmen bzw. von Olympus sowie die Bemühun-

gen von Michael Woodford zur Klärung der Vertuschung innerhalb des Unternehmens, bevor er an die Öffentlichkeit ging. Im Rahmen der Weiterentwicklung des Falles sollten diese Aspekte differenzierter in die Fallbeschreibung einfließen, um die Fähigkeit der Lernenden zur Weiterverarbeitung der Informationen zu fördern und Bewertungsprozesse auf der Basis verständlicher Informationen zu gewährleisten. Gleichermassen lässt die relativ lange Phase der Faktenklärung auf die Komplexität des Falles schliessen, die dem Anspruchsniveau der Teilnehmenden jedoch angemessen schien, da bis auf die erwähnten Verständnisschwierigkeiten keine Anzeichen auf Überforderung in Bezug auf die Problemlage und die Entwicklung einer Gruppenmeinung beobachtbar waren. Aufkommende Schwierigkeiten waren vielmehr der Anwendung des 'Schemas ethischer Entscheidungsfindung' geschuldet, das die Lernenden bei der Analyse des Falles unterstützen sollte. So führte die Frage nach den moralisch strittigen Fragen, welche das Dilemma begründen, in beiden beobachteten Gruppen zu einer bewussten Reflexion moralisch relevanter Aspekte, die durchaus intendierte positive Lernhandlungen zur Folge hatte, jedoch eine Herausforderung für die Lernenden darstellte, wie folgende Sequenz aus einer der Kleingruppen veranschaulicht:

- *Moralisch relevante Fragen: kultureller Umgang mit Fehlern, Einhaltung der hierarchischen Struktur, der Altersunterschied, der Gesichtverlust, das Einfordern der Abfindung, das Zurückwollen in die ehemalige Position.*
- *Du kannst doch keine Wiedergutmachung einfordern, wenn du das Unternehmen an die Wand gefahren hast!*
- *Er hat die Konsequenzen seines Handelns nicht überlegt. Er hat in Kauf genommen, dass das Unternehmen Schaden nimmt.*
- *Und die moralische Frage ist auch die Hinterziehung - der Betrug.*
- *Wieso? Das ist rechtlich, nicht moralisch.*
- *Ich finde, das ist auch moralisch. Es ist nicht rechtens, aber es ist auch moralisch nicht ok.*
- *Auch eine moralische Frage: Hat er vielleicht nur aus verletztem Stolz gehandelt?*
- *Ist das moralisch? (Unsicherheit bei den anderen)*
- *Eher emotional.*
- *Das ist vielleicht die strittige Frage. (Unsicherheit bei den anderen)*
- *Gibt es irgendwelche nicht-moralischen Aspekte? (Ruhe, zunächst keine Antwort von den anderen)*
- *Die Frage könnte sein, ob er sich hätte absprechen sollen über die weiteren Schritte anstatt an die Presse zu gehen? (102:3, 36:74)*

Deutlich wurde zudem, dass insbesondere die Differenzierung moralischer (z.B. Ist der Gang an die Öffentlichkeit richtig, wenn es aus gekränktem Stolz passiert?) und ausser-moralischer (z.B. Ist der Gang an die Öffentlichkeit richtig, wenn das Unternehmen mit einer Wertminderung rechnen muss?) Argumente Schwierigkeiten bereiteten. Ähnlich wie in der ersten Erprobung des Moduls 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' zeigte sich, dass die Einnahme einer moralischen Ebene sowie die Identifizierung von (moralischen) Werten für die Mehrzahl der Teilnehmenden ungewohnt sind.

Zweiseitige Kommunikation. Im Allgemeinen waren in den Diskussionsverläufen wenige Phasen zweiseitiger Kommunikation zu verzeichnen. Dies ist sicherlich auf die Gruppenbildung nach ähnlich eingenommener Position zur Problemsituation zurückzuführen. Die Thematisierung moralischer Fragen (primär ausgelöst durch die Anwendung der Arbeitshilfe) liess in den beobachteten Gruppen jedoch gegensätzliche Meinungen aufgrund unterschiedlicher Werthaltungen sichtbar werden. Allgemein konnte ausserdem eine Tendenz zu ausser-moralischen Argumentationen festgestellt, welche die Interessen der Anteilseigner eines Unternehmens in den Vordergrund stellten.

- *Aber es ist schon eine sehr schwierige Situation. Wenn man sieht, in was für einem Loyalitätskonflikt er stecken muss. In dem Moment, wo er es feststellt, derjenige, der ihn gefördert hat, gegen den muss er vorgehen letztendlich.*
- *Aber das würde alles für mich nicht zählen. Wenn ich CEO bin, dann ist das übergeordnete Ziel das Wohl des Unternehmens und Shareholder-Value. Er hat nicht im Sinne des Wohls des Unternehmens gehandelt. Klar, er hat es transparent gemacht, aber er hat dem Unternehmen geschadet. (101:2,42:52)*

-
- *Er geht ja nicht sofort an die Öffentlichkeit - erst als er entlassen wurde! Er hat schon erst versucht, erst intern etwas zu klären.*
 - *Das ist auch richtig so, aber seinen Gang an die Öffentlichkeit hat er nicht zu Ende gedacht.*
 - *Aber wenn ich entlassen wurde, dann bin ich ja nicht mehr für das Wohl des Unternehmens verpflichtet.*
 - *Aber da hast du doch eine moralische Verpflichtung! (101:3, 54:82)*
-

"Ok, es ist moralisch verwerflich und rechtlich nicht ok, Geld zu hinterziehen. Er sagt ja, die sind korrupt. Aber im Vergleich ist der Verlust danach viel grösser. Deswegen ist sein Vorgehen ja so fraglich. Er hat der Firma grösseren Schaden zugefügt." (102:4, 80:80)

Trotz der Tendenz zu ausser-moralischen Argumenten zeigen die Beispiel-Sequenzen, dass im Rahmen dieser Erprobung solch verkürzte Sichtweisen durch das Einbringen konträrer Ansichten durch andere Lernende wieder relativiert wurden. Trotz dieser Selbstmechanismen innerhalb der Gruppe ist es letztlich Aufgabe der Lehrperson, im Rahmen der Reflexionsphasen die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf widersprüchliche, inkonsistente oder fragwürdige Meinungen und Haltungen zu schärfen sowie auf Unzulänglichkeiten bisheriger Denkstrukturen in Bezug auf verantwortungsvolles Handeln hinzuweisen, um auf diese Weise eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung zu fördern.

4.6.5.4. Lernphasen: Verhaltensmöglichkeiten erproben und Handlungserfahrungen auswerten

Motivation und zweiseitige Kommunikation. Der Einsatz der Fish-Bowl-Methode erwies sich als sehr geeignet, um die intendierten Lernhandlungen in dieser Phase zu fördern. Nach der Präsentation der Anfangsstatements eines jeden Gruppenvertreters waren sofort ablehnende Reaktionen auf geäusserte Meinungen erkennbar. Es entwickelte sich schnell eine dynamische und emotional gefärbte Diskussion, die durch das Einbringen und Entkräften von Argumenten sowie durch einen regen Wechsel auf den freien Stühlen im Innenkreis geprägt war. Die hitzige Diskussion führte zu einer hohen Aufmerksamkeit der Teilnehmenden und löste bei vielen den Drang aus, die eigene Meinung (im inneren Kreis) rechtfertigen zu wollen – ein Zeichen dafür, dass sich viele Lernenden mit der Problemsituation identifizieren konnten und involviert waren (z.B. 49:12, 108:109). Die Absicht, durch die methodische Gestaltung jedem Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, aktiv an der Diskussion teilzunehmen, wurde von vielen genutzt und brachte jeweils neue Impulse in die Debatte ein.

Interessant war die Beobachtung, dass die anfänglichen Vertreter einer jeden Kleingruppe beharrlich im inneren Kreis verblieben. Auch hier war erkennbar, dass die eigene Meinung durchgesetzt und aufgrund dessen der Stuhl nicht für andere Lernende frei gemacht werden wollte (49:14, 137:145). Dies führte nach einer anfänglich sehr hitzigen Debatte zu einer zäheren Diskussionsphase ("*das erste Feuer war erloschen*", 49:14, 137:145), die erst durch die Aufforderung der Lehrperson, im Innenkreis zu

wechseln, wieder Dynamik aufnahm. Insgesamt war in dieser Phase keine Annäherung der konträren Positionen sichtbar. So argumentierten die Lernenden, die den Gang an die Öffentlichkeit für falsch hielten, mit den negativen Konsequenzen für das Unternehmen, während die andere Seite die Möglichkeiten des Protagonisten zur Aufklärung der Vertuschung für ausgeschöpft hielten und der Gegenseite im Zuge dessen wiederum Verschleierung vorwarf (51:3, 0:28:40.69). Dass der Fall die Konsequenzen nach dem Gang an die Öffentlichkeit darlegte, resultierte zum einen in einer Sensibilisierung, wie wichtig die Berücksichtigung der Folgen von Entscheidungen in solchen Konfliktsituationen sind (einer angestrebten Lernhandlung), zum anderen beeinflusste die Kenntnis der Konsequenzen die Bewertung der Problemsituation entscheidend. So wird vermutet, dass Letzteres das Aufkommen kognitiver Dissonanz bei der anfänglichen Konfrontation mit dem Fall beeinträchtigte, da die Lernenden nicht direkt mit dem Dilemma konfrontiert waren. Würden die Lernenden zum Zeitpunkt der Kündigung des Protagonisten überlegen müssen, ob sie in dieser Situation an die Öffentlichkeit gehen würden, wäre eine innere Zerrissenheit durch das Abwägen verschiedener Handlungsoptionen und deren Konsequenzen vermutlich stärker zu erwarten.

Auch wenn die Zusammenfassung der Argumente durch zwei im Vorfeld bestimmte Beobachter/-innen einen Moment des 'Innehaltens' durch die Reflexion der gehörten Informationen initiieren sollte, hielt die konfrontative Stimmung an. Möglicherweise auch deswegen, weil an dieser Stelle kein Wechsel auf eine Metaebene initiiert wurde, um die Argumente und Informationen zu hinterfragen, zu vergleichen oder zu abstrahieren. Der Übergang in die lösungsorientierte Phase, in der die Teilnehmenden in vier Gruppen realistisch umsetzbare Handlungsalternativen entwickeln und ihre Ideen auf Flipcharts festhalten sollten, war deswegen durch grosse Unruhe und nur mässige Beteiligung der Lernenden, die in Seitengespräche vertieft waren, charakterisiert. Während ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden durchaus intensiv in den Kleingruppen diskutierte, war dennoch feststellbar, dass diese dazu tendierten, die eigenen Meinungen zu diskutieren anstatt Lösungsoptionen zu entwickeln (49:19, 164:170). Diese kritischen Ereignisse in der lösungsorientierten Phase lassen sich auf die methodische Gestaltung, die einen hohen Selbststeuerungsanteil der Lernenden erforderte, zurückführen. So ist der Wechsel von einer konfrontativen Haltung und der Einstellung, seine eigene Meinung durchsetzen und rechtfertigen zu müssen, zu einer kompromissbereiten Haltung, eine gemeinsame Lösung zu entwickeln, die möglichst beiden Seiten gerecht wird, herausfordernd und bedarf einer stärkeren Steuerung durch die Lehrperson.

Richtung der Einstellungsentwicklung. Die Auswertung der Handlungserfahrungen am Ende der Unterrichtseinheit beschränkte sich aufgrund der Zeit auf eine kurze Diskussion möglicher Handlungsoptionen sowie eine nochmalige Positionierung zu der Ausgangsfrage auf der imaginären Skala. Die Tendenz zur Rechtfertigung der eigenen oder Gruppenmeinung brachte zu erwartende Effekte mit sich: So waren keine Entscheidungswechsler, sondern vielmehr eine Polarisierung der anfänglichen Meinung festzustellen (52:1, 0:01:16.90).

Motivation. Dass davon ausgegangen werden kann, dass die Lernenden in der Mehrheit eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung mit der Problemsituation aufwiesen, liess sich noch dadurch bestärken, dass alle Teilnehmenden nach Unterrichtschluss im Raum blieben, um sich einen Videoausschnitt anzusehen, der Michael Woodford in einem Interview am St. Gallen Symposium zeigte (52:2, 0:06:40.57).

Effektivität. Auch wenn die Auswertung der Handlungserfahrungen ungenügend erfolgte, lassen die Ergebnisse der Prüfungsaufgabe, in der die Lernenden den Olympus-Fall nochmals reflektieren und eine aus ihrer Sicht angemessene Handlungsstrategie formulieren und begründen sollten, eine nochmalige Reflexion der Erlebnisse und eigenen Einstellungen vermuten. So kam es zu überraschenden Effekten: Während in der Unterrichtseinheit die gegensätzlichen Positionen zu gleichen Teilen eingenommen wurden, war im Rahmen der Beantwortung der Prüfungsaufgabe nur noch bei 11 von 44 Personen eine klare Tendenz zur Unterstützung der Vorgehensweise des Protagonisten ersichtlich. In Bezug auf die Effektivität der Unterrichtseinheit kann weiterhin festgehalten werden, dass die Mehrzahl der vorgeschlagenen, alternativen Vorgehensweisen Ideen aus der Phase der Lösungsorientierung umfassten und die Lernenden relativ differenziert mögliche Handlungs- und Kommunikationsstrategien im Sinne von 'Wenn-Dann-Plänen' ausführten. Die Analyse der Antworten zu der Frage, was für die Lernenden in diesem Zusammenhang moralisch verantwortungsvolles Handeln bedeutet, zeigte, dass für die Mehrheit der Lernenden die Berücksichtigung der Unternehmenswerte sowie der kurz- und langfristigen Konsequenzen moralisch verantwortungsvolles Handeln ausmacht. Die Berücksichtigung eigener Werte und Prinzipien wurde demgegenüber kaum genannt – ein durchaus überraschendes Ergebnis, schliesslich waren die sehr konträren Meinungen zu der Problemsituation durch eigene Einstellungen und Werthaltungen massgebend geprägt (105:1, 1:5628-1:6753).

4.6.6. Prototyp 2 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lerngruppe EMBA 44 mit 40 Teilnehmenden (davon 6 Frauen). • Integration des didaktischen Designs in die bestehende Einheit 'Normativer Rahmen: Strategie und Verantwortung' am Mittwoch der ersten Modulwoche von 15:45 – 18:00 Uhr; die Gesamt-Einheit beginnt um 11:05 Uhr. • Zeitlicher Rahmen (für die Bearbeitung der Fragestellungen zum verantwortungsvollen Umgang mit Wertekonflikten): 135 Minuten.
<p>Einflussfaktoren Kontext (Einzelfallbezogen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Im Vordergrund steht der verantwortungsvolle Umgang mit Wertekonflikten und damit einhergehend insbesondere Herausforderungen wertebasierte Entscheidens und Handelns. Die Ausrichtung ist demnach ähnlich wie in Prototyp 1. • Übergeordnete Lernziele: Die Lernenden sollen... <ul style="list-style-type: none"> • individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen, • situationsgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten ableiten, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermassen berücksichtigen, • den Unterschied zwischen wertorientiertem Entscheiden und Handeln wahrnehmen. <p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.6.3 zu finden.</p>
<p>Übergeordnete Lernziele</p>	<p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.6.3 zu finden.</p>
<p>Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse / Designmerkmale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der fachbezogene Anknüpfungspunkt erfolgt (wie in Prototyp 1) über die organisationale Herausforderung der Implementierung von Corporate Values. • Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist der neu entwickelte (und reale) Olympus-Fall. Im Mittelpunkt steht die Konfrontation der Lernenden mit dem Wertekonflikt des Protagonisten Michael Woodford, der in der Position des CEO fragwürdige Bilanzierungspraktiken seines Vorgängers aufdeckt und nach vergeblichen internen Klärungsversuchen den Bilanzskandal veröffentlicht. Die Veröffentlichung hat insbesondere kurz-

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <p>fristig eine enorme Wertminderung des Unternehmens zur Folge.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehr-lernmethodische Gestaltung in Grundzügen: • Vermittlung von Grundlagen (Einführung in den normativen Rahmen) und Erarbeitungsphase von Massnahmen zur wirksamen Implementierung von Corporate Values. • Auseinandersetzung mit der Problemsituation im Olympus-Fall und Bewertung aus eigener Sicht (Stellungnahme) • Entwicklung von Argumentationslinien in Kleingruppen gemäss der eigenen Position und Vorbereitung auf die angekündigte Debatte. • Anschliessende Debatte mit konfrontativer und lösungsorientierter Phase (im Rahmen der Fish-Bowl- oder Aquariumsmethode) im Plenum. • Auswertung der Handlungserfahrungen und nochmalige Stellungnahme zum Fall. <p>Eine detaillierte Verkaufsplanung ist in Kapitel IV.4.6.4 zu finden.</p>
<p>Theoretische Fundierung (verankert in Design-Merkmalen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte: Die Verständlichkeit des Lerninhalts unterstützt die Fähigkeit zur Weiterverarbeitung. • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung beeinflussen. • Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenargumente wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. • Die Improvisation bzw. aktive Verbalisierung von vorgegebenen Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung; dabei sind die Argumente auf die Position auszurichten, die es zu fördern gilt. • Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung.

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Entwicklung von 'if-then-plans' für konkrete Situationen stärkt die Implementationsabsichten der Lernenden. Neue Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung. <p>Die Verankerung der theoriegeleiteten Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.6.4 detailliert aufgezeigt.</p>
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> Fokussierte Unterrichtsbeobachtung durch 2 Personen Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion Individuelle schriftliche Reflexion der Lernenden (freiwillig) Integration einer Aufgabe in Modulprüfung
ERKENNTNISSE	
Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen	<p>Bestätigte (und ausdifferenzierte) Design-Annahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden besitzen wenig Erfahrung damit, Wertekonflikte in systematischer Weise hinsichtlich der zugrundeliegenden Ursachen zu analysieren, um zu einer begründeten Entscheidung zu kommen. Insbesondere die Identifikation moralischer Fragen, welche die Problemstellung aufwirft, sowie die Abgrenzung zu aussermoralischen Fragen bereitet Schwierigkeiten. Der Wechsel von einer konfrontativen zu einer kompromissbereiten Haltung ist für die Lernenden herausfordernd und bedarf einer stärkeren Steuerung durch die Lehrperson.
Bestätigte Design-Annahmen	<p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> Je stärker der Lernende selber mit seiner Meinung in Verbindung gebracht werden kann und je unbekannter die Meinungen der anderen sind, desto wahrscheinlicher ist eine gründliche Verarbeitung der Informationen,

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <p>um eine vertretbare Position einnehmen zu können.</p> <p>Einflussfaktor 'Zweiseitige Kommunikation':</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Aktivierung möglichst vieler Lernender fördert Prozesse zweiseitiger Kommunikation und das Einbringen neuer Informationen und Impulse, welche die Dynamik der Diskussion und damit wiederum die Verlaufs-motivation der Lerngruppe positiv unterstützt. <p>Einflussfaktoren 'Position der Nachricht' - 'Aktive Verbalisierung von Argumenten'</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Argumentation gemäss der eigenen Meinung sowie die Tendenz zur Rechtfertigung der eigenen oder Gruppenmeinung unterstützt die Polarisierung der anfänglichen Meinung.
	<p>Lehr-Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktoren 'Vorwissen' - 'Fähigkeit':</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Bereitschaft der Lernenden, sich mit einem Konfliktfall auseinanderzusetzen, hängt wesentlich davon ab, wie viel Vorwissen die Lernenden in Bezug auf den Fall mitbringen. Es ist darauf zu achten, dass die Konfliktfälle Schwierigkeiten für die Lernenden aufwerfen, die Neugier erwecken, sich weiter damit beschäftigen zu wollen. Je unbekannter und komplexer die Problemsituation für die Lernenden ist, umso mehr Zeit ist für die Klärung der Faktenlage sowie Verständnisschwierigkeiten aufzuwenden. Dieser Aspekt kann sich negativ auf die Fähigkeit zur Weiterverarbeitung der Inhalte und – trotz hoher Motivation – auf die Einstellungs-entwicklung auswirken. Es ist darauf zu achten, in Abhängigkeit der Lernvoraussetzungen die Problemsituation so aufzubereiten, dass inhaltliche Verständnisschwierigkeiten vermieden werden. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die Lernenden die Bewertung der Problemsituation auf der Basis der vorhandenen Informationen vornehmen. <p>Einflussfaktor 'Zweiseitige Kommunikation':</p> <ul style="list-style-type: none"> In Lerngruppen, die eine gewisse Homogenität bezüglich ihrer anfänglichen Meinung zu der Problemsituation aufweisen, sind weniger stark ausgeprägte Prozesse zweiseitiger Kommunikation zu erwarten. Im Zuge der Diskussion moralischer Fragestellungen sind jedoch auch in diesen Gruppen unterschiedliche Priorisie-
<p>Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen</p>	

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <p>rungen von Werthaltungen sichtbar, die Prozesse zweiseitiger Kommunikation wiederum begünstigen.</p> <p>Einflussfaktoren 'Zweiseitige Kommunikation' - 'Richtung der Einstellungsentwicklung'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einer möglichen Dominanz fragwürdiger Einstellungen, die dem Verständnis verantwortungsvoller Führung und demnach der angestrebten Richtung der Einstellungsentwicklung widersprechen, kann durch die Aktivierung und Beteiligung möglichst vieler Lernender und Prozesse zweiseitiger Kommunikation entgegen gewirkt werden. Wird eine vorherrschende, ggf. fragwürdige Meinung nicht von den Lernenden durch das Einbringen von Gegenargumenten selber relativiert, ist es Aufgabe der Lehrperson, im Rahmen der Reflexionsphasen die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf widersprüchliche, inkonsistente oder fragwürdige Meinungen und Haltungen zu schärfen sowie auf Unzulänglichkeiten bisheriger Denkstrukturen in Bezug auf verantwortungsvolles Handeln hinzuweisen, um auf diese Weise eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung zu fördern.
	<p>Einflussfaktor 'Lehrperson' (=Bezugsperson)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung, die eine veränderte Lehr-Lernauffassung sowie andere Lehrkompetenzen erfordert. Durch konkrete Unterrichtserfahrungen in solchen Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Reflexion können diese Kompetenzen (bzw. Teilkompetenzen davon) schrittweise entwickelt werden. Dieser Prozess sollte im Sinne einer 'didaktischen Beratung' unterstützt werden.
<p>Neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <p>Einflussfaktor 'Kognitive Dissonanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist es die Aufgabe der Lernenden, Handlungsweisen (beispielsweise des Protagonisten) hinsichtlich ihrer Richtigkeit zu bewerten, erfolgt zwar ein Hineinversetzen in den Sachverhalt und ein Abgleich mit der eigenen Einstellung, sie übernehmen jedoch nicht direkt eine handelnde Rolle, die für das Aufkommen des Gefühls kognitiver Dissonanz verantwortlich ist. In diesem Fall kann jedoch durch die Konfrontation mit anderen Haltungen zu der Sachlage 'kognitive Dissonanz nach der Entscheidung' (post-decisional dissonance²)

	<p>Prototyp 2 'Strategisches Management'</p> <p>aufzutreten.</p> <ul style="list-style-type: none"> Für die Ermöglichung direkter Handlungserfahrungen im Umgang mit Wertekonflikten ist es notwendig, den Lernenden direkt mit dem Dilemma, das sich durch mindestens zwei konkurrierende Werte auszeichnen muss, und der Entscheidung, wie er handeln würde, zu konfrontieren. Das Erleben dieser 'Wertezwickmühle' ist Voraussetzung für das Aufkommen kognitiver Dissonanz.
<p>Erkenntnisse in Bezug auf den Prozess der Designentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> Der Dozierende bringt eine Vielzahl an eigenen Design-Ideen in den Kooperationsprozess mit ein. Aufgrund der Umsetzungserfahrungen im Rahmen der Erprobung von Prototyp 1 ist der Dozierende bereit, andere Modulhalte zu straffen, um einen angemesseneren zeitlichen Rahmen für die Einheit zu schaffen. In den vom Dozierenden gestalteten Phasen (insbesondere der Einführungsphase) sind Verbesserungen in Richtung eines teilnehmerzentrierteren Unterrichts sichtbar.
<p>Unmittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> Um das Empfinden kognitiver Dissonanz auszulösen, ist anzustreben, die Lernenden direkt mit einem Dilemma zu konfrontieren und durch die Frage des verantwortungsvollen Umgangs mit diesem Dilemma in eine 'handelnde Rolle' hineinzuversetzen. Der Olympos-Fall bietet dafür verschiedene Anknüpfungspunkte. So ist es möglich, die Lernenden mit dem Hergang der Ereignisse bis zur Kündigung des Protagonisten und dem Konflikt 'Soll Michael Woodford an die Öffentlichkeit gehen – ja oder nein?' zu konfrontieren. Der tatsächliche Hergang des Falles (nach der Kündigung des Protagonisten) kann nach der Diskussion des Wertekonfliktes weitere Reflexionsprozesse in Gang setzen. Der Fall ist inhaltlich nochmal zu überarbeiten, um Verständnisschwierigkeiten oder einer unklaren Faktenlage, welche die Fähigkeit der Lernenden zur Weiterverarbeitung der Inhalte negativ beeinflusst, entgegenzuwirken. Aus Sicht der Dozierenden ist die inhaltlich Anknüpfung an das Modul zu verbessern. So soll am Ende der Unterrichtseinheit der Rückbezug zum Ausgangspunkt der Gesamteinheit, dem normativen Rahmen, gewährleistet werden.

Tabelle 15: Prototyp 2 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick

4.7. Das didaktische Design für das Modul 'Strategisches Management' – Prototyp 3

4.7.1. Zum Prozess der Design-Entwicklung

Im Rahmen des Re-Designs der Unterrichtseinheit wurden die Erkenntnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen, der Videoanalysen sowie der Prüfungsaufgabe aufbereitet und mit dem verantwortlichen Dozierenden diskutiert und reflektiert, um konkrete Verbesserungsmassnahmen abzuleiten. Aufgrund des in der vorherigen Erprobung deutlich spürbaren didaktischen Potentials des Olympus-Fall wurde entschieden, den Fall beizubehalten und zu optimieren. Aufgrund zahlreicher eingebrachter Verbesserungsideen wurde deutlich, dass die Lehrperson ein grosses persönliches Interesse an der Weiterentwicklung und nachhaltigen Implementierung des Cases im Rahmen des Moduls mitbrachte. So wurde einer der wesentlichsten Veränderungsaspekte von dem Dozierenden initiiert. Dieser betraf die Aufsplittung des Falles in zwei Teile, der die Lernenden zunächst mit dem Dilemma konfrontieren sollte, ob der Protagonist den Bilanzbetrug öffentlich machen sollte, und die Lernenden erst nach der konfrontativen Diskussion möglicher Vorgehensweisen über die tatsächliche Entscheidung und Handlungsstrategie des Michael Woodford sowie damit einhergehende kurz- und mittelfristige Konsequenzen seines Handelns informieren sollte. In mehreren Feedback-Gesprächen mit dem Dozierenden wurden der Fall sowie Modifikationen in Bezug auf die Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse entwickelt und abgestimmt.

4.7.2. Modulspezifische Kontextbedingungen

Hinsichtlich der modulspezifischen Kontextbedingungen waren keine besonderen Gegebenheiten feststellbar. Demnach kann von ähnlichen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen wie bei der Erprobung des Prototyps 2 in diesem Modul ausgegangen werden (siehe Kapitel IV.4.6.2). Mit der Lerngruppe – der Kohorte des EMBA 43 (bestehend aus insgesamt 42 Teilnehmenden, davon 5 Frauen) – wurde bereits im Rahmen der ersten Erprobung im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' gearbeitet.

4.7.3. Angestrebte Lernziele

In Bezug auf die Kompetenzanforderungen im Zuge verantwortungsvoller Führung wurden keine Veränderungen vorgenommen. Analog zu Prototyp 2 sollten die Lernenden für Herausforderungen im Zusammenhang mit werteorientiertem Entscheiden und Handeln in komplexen Dilemma-Situationen sensibilisiert werden. Folgende Lernziele in der Einstellungsdimension wurden im Rahmen der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse berücksichtigt (siehe auch Kapitel IV.4.6.3):

Die Lernenden sollen...

1. individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen und sich eigener Erfahrungen mit Dilemma-Situationen bewusst werden;
2. sich der Beschaffenheit von Wertekonflikten bewusst werden;
3. verschiedene Anliegen, Erwartungen und Interessen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen als Ausgangspunkt von Wertekonflikten erkennen;
4. Konsequenzen von Handlungsalternativen für beteiligte Anspruchsgruppen berücksichtigen und beurteilen;
5. erkennen, dass das Handeln in Wertekonflikten situationsangemessene (sowie gut begründete) Kommunikations- und Handlungsstrategien erfordert, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermaßen berücksichtigen.
6. bereit sein, Kompromisse bei der Lösung von Wertekonflikten einzugehen.
7. den Unterschied zwischen werteorientiertem Entscheiden und Handeln wahrnehmen.
8. sich eigener Werte, Prinzipien und Einstellungen bewusst werden;
9. bereit sein, im Diskurs mit anderen seine Meinung und Einstellung zu der Problemsituation zu vertreten, zu diskutieren sowie die Meinungen und Einstellungen anderer zu respektieren;
10. bereit sein, die eigene Meinung bzw. Einstellung gegebenenfalls anzupassen oder zu erweitern.

4.7.4. Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse

Entsprechend der kritischen Ereignisse betrafen die grössten Veränderungen die inhaltliche Ausrichtung und Aufbereitung des Olympus-Falles. In diesem Zusammenhang wurden nochmals intensive Rechercharbeiten vorgenommen, um den Fall um die Informationen anzureichern, die in der letzten Erprobung Verständnisschwierigkeiten oder Unklarheiten aufgeworfen hatten. Dies betraf vor allem eine detailliertere Beschreibung der Bemühungen des Protagonisten, den Bilanzbetrug innerhalb des Unter-

nehmens aufzuklären, die Integration zusätzlicher Informationen zur Unternehmens- und Führungsstruktur sowie der zu diesem Zeitpunkt geltenden Corporate Values von Olympus. Letzteres sollte die Anbindung des Designs an die vorherige Sequenz zur Implementierung von Unternehmenswerten begünstigen.

Zudem wurde der Fall in zwei Teile gespalten. Teil A (siehe Anhang 10) sollte die Teilnehmenden in chronologischem Ablauf über den Hergang der Vorkommnisse – von der ersten Begegnung mit den Betrugsvorwürfen, den internen Bemühungen zur Aufklärung bis hin zur Kündigung des Michael Woodford durch das Board of Directors – informieren und am Ende in das Dilemma versetzen, was sie nun anstelle des Protagonisten in dieser komplexen und verzwickten Situation tun würden. Man entschied sich bewusst dafür, die Lernenden mit einer extremen Handlungsalternative, nämlich dem Gang an die Öffentlichkeit zu konfrontieren, um durch das Abwägen dieser Möglichkeit mit anderen Handlungsalternativen ein wirkliches Dilemma und das Bedürfnis, diesen Zustand der kognitiven Dissonanz beseitigen zu wollen, zu fördern. Aufgrund der Erfahrungen aus der vorherigen Erprobung ist mit durchaus kontroversen Ansichten bezüglich der Frage, ob Michael Woodford an die Öffentlichkeit gehen sollte, zu rechnen, die wiederum wesentlich für den weiteren Unterrichtsverlauf und das Aufkommen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation gelten.

Da die Lernenden im Rahmen der vorherigen Erprobung ihre Bewertung auf der Grundlage der verfügbaren Informationen über die Ereignisse vor und nach der Übergabe der vertraulichen Unternehmensdokumente an die Presse machten und insbesondere diejenigen, die gegen eine Veröffentlichung waren, die kurzfristig enorme Wertminderung des Unternehmens anklagten, blieb abzuwarten, welche Auswirkungen die Zweiteilung des Falles auf die Bewertungsprozesse sowie den Unterrichtsverlauf haben würde.

Mit Teil B (siehe Anhang 11), also den Informationen über den tatsächlichen Hergang des Falles, sollten die Lernenden in einer abschliessenden Lernphase konfrontiert werden, um auf diese Weise eigens entwickelte oder präferierte Handlungsoptionen mit der des Protagonisten abgleichen und bewerten zu können. Eine separate Phase der Lösungsorientierung war nicht mehr vorgesehen, sondern sollte im Zuge der Diskussion des Teils B berücksichtigt werden.

Teil B wurde dahingehend aufbereitet, dass geeignete Anknüpfungspunkte für einen Rückbezug zum normativen Rahmen im strategischen Management möglich wären und damit die Verknüpfung der Unterrichtseinheit mit den Modulinhaltungen zu verstärken. Aufgrund dessen sollen nicht nur die kurzfristigen, sondern auch mittelfristigen

Folgen nach der Veröffentlichung des Bilanzskandals dargelegt werden. Dazu gehören beispielsweise die Bemühungen von Olympus, die Corporate Governance-Struktur, das interne Kontrollsystem sowie das Compliance System zu verbessern, um dadurch das Vertrauen der Stakeholder zurückzugewinnen.

Die Abfolge der Lernphasen, die intendierten Lehr- und Lernaktivitäten sowie die dem Design zugrundeliegenden theoretischen Fundierungen entsprechen – bis auf die erläuterten Modifikationen – der Verlaufsplanung aus Prototyp 2 (siehe Kapitel IV.4.6.4) und soll deswegen an dieser Stelle nicht mehr detailliert aufgezeigt werden.

4.7.5. Beschreibung und Interpretation der Evaluationsergebnisse

4.7.5.1. Lernphase: Einführung und Problemorientierung

Einflüsse der Lehrperson. In Bezug auf die Einführungsphase, in der die Lernenden für Führungsinstrumente des normativen Rahmens sowie damit verbundene Herausforderungen sensibilisiert werden sollten, wurden die Bemühungen der Lehrperson hinsichtlich einer stärkeren Ziel- und Problemorientierung sowie einer aktiveren Einbindung der Teilnehmenden sehr deutlich. So wurden die Lernziele für die gesamte Einheit explizit von der Lehrperson erläutert und im Rahmen dessen insbesondere die organisationalen und individuellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Implementierung von Corporate Values hervorgehoben. Die Orientierung zu Beginn sowie die Einführung der Führungsinstrumente des normativen Rahmens und deren prägnante Veranschaulichung anhand realer Beispiele wirkten sich positiv auf die Aufmerksamkeit der Lernenden in dieser Phase aus. Obwohl die Lernenden in dieser Phase zwar nach wie vor in einer mehrheitlich rezeptiven, die Informationen aufnehmenden Haltung waren, da die Einbindung der Erfahrungen der Teilnehmenden nur ansatzweise stattfand, gelang es der Lehrperson, durch eine Straffung der Inhalte und Beispiele, die in Bezug auf Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit der Lerninhalte keine negativen Auswirkungen hatte, die Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden mehrheitlich aufrechtzuerhalten. Auf eine nun sehr viel kürzere und prägnantere lehrerzentrierte Phase erfolgte sogleich die Aktivierung der Lernenden im Zuge der eigenständigen Erarbeitung möglicher Massnahmen zur erfolgreichen Implementierung von Unternehmenswerten, wodurch eine angemessene Balance aus Fremd- und Selbststeuerung festzustellen war (75:1, 26:39). Da die Vermittlung von möglichst viel Wissen und Inhalten in der Wahrnehmung von Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, oftmals wesentlich ist, ist die Bereitschaft des Do-

zierenden, die Inhaltsorientierung zugunsten der stärkeren Einbindung der Lernenden zurückzustellen, sehr positiv zu werten.

4.7.5.2. Lernphase: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen

Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz. Im Zuge der Einführung des Olympus-Falles, bei der das moralische Dilemma des Protagonisten vom Dozierenden erläutert und die Herausforderung gut deutlich wurde, sind – ähnlich wie bei der vorherigen Erprobung – zunächst keine besonderen Reaktionen der Teilnehmenden zu beobachten, die Rückschlüsse auf deren persönliche Betroffenheit durch die Problemsituation zulassen würden. Dies könnte durch die fehlende Überleitung von der vorherigen Unterrichtssequenz, in der die Implementierung von Corporate Values im Zentrum stand, zu dieser Sequenz zu begründen sein, so dass den Lernenden keine entsprechenden Anknüpfungspunkte zur Verfügung standen. Gleichermassen müssen die ausbleibenden Reaktionen nicht unbedingt negativ gewertet werden, da durchaus eine abwartende Stimmung sowie eine allgemein hohe Aufmerksamkeit der Lernenden auszumachen war (72:3, 51:51). Nach einer konzentrierten Phase des Lesens des Falles wurden bereits erste Reaktionen in Form von beginnenden, fallbezogenen Diskussionen unter einer Vielzahl von Lernenden sichtbar, die auf inhaltliches Interesse und möglicherweise kognitive Dissonanz durch die anstehende Entscheidung zu der Frage, ob der Protagonist an die Öffentlichkeit gehen solle, zurückgeführt werden können.

Die Einführung der Arbeitshilfe zur Unterstützung ethischer Entscheidungsfindung minderte die aufkommende Dynamik, da die Lernenden dadurch wieder in eine rezeptive Haltung versetzt wurden. Zudem wurde der Nutzen der Arbeitshilfe für die anschließende Fallbearbeitung in den Erläuterungen der Lehrperson zu wenig deutlich (74:5, 52:53). Mit dem damit einhergehenden Aufmerksamkeitsabfall wurde im Vorfeld nicht gerechnet – schliesslich wollte man mit dem inhaltlichen Einschub das Gegenteil erreichen, nämlich die bewusste Wahrnehmung der Arbeitshilfe, die bei der vorherigen Erprobung durch deren Erklärung nach der Positionierung zum Fall durch Aufbruchsstimmung und Unruhe kaum erfolgt war.

Einflüsse der Interaktion und (erwartete) Stellungnahme. Die anschließende Stellungnahme auf einer imaginären Skala im Raum zu der Frage 'Sollte Michael Woodford an die Öffentlichkeit gehen – ja oder nein?' führte wiederum zu einer Aktivierung und Einbindung der Lernenden sowie positiver Stimmung (79:9, 72:7).

"Ich fand das sehr gut, dass man sich anfangs exponieren musste auf der Skala Ja/Nein/Vielleicht, dass man da direkt eine Position einnehmen musste. Weil man dadurch gleich involviert wird." (76:62, 215:215)

Das "Exponieren" auf einer Skala, also die offensichtliche Verbindung der eigenen Person mit einer entsprechenden Meinung, wirkte sich auch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden positiv auf die Initiierung erster Bewertungsprozesse sowie eine gründliche Verarbeitung der Informationen aus, um eine vertretbare und begründbare Position einnehmen zu können. In der nachfolgenden Aussage eines Lernenden wird zudem deutlich, welchen Einfluss die Art und Weise der Beschaffenheit des Dilemmas auf den Bewertungsprozess bzw. die Meinungsbildung haben kann. So kann sich die Fokussierung auf eine Frage, die zwei Entscheidungsmöglichkeiten aufspannt, von denen keine falsch ist, möglichen Verzerrungseffekten entgegenwirken.

"Deswegen finde ich es auch gut, dass man sich zu Beginn positionieren muss. Links oder rechts oder in der Mitte. Um einfach auch seine Meinung zu reflektieren. Zu sagen, stand ich jetzt auf der für mich richtigen Seite und warum habe ich das so vertreten? Es ist ja keiner hier, um zu sagen: du warst jetzt auf der falschen Seite und mit dem Finger drauf zu zeigen, sondern jeder will ja hier was lernen, und ich stehe immer auf der 'richtigen' Seite. Deswegen war es wichtig, dass das am Anfang so deutlich wurde." (76:98, 313:313)

Kognitive Dissonanz. In den Schilderungen der Teilnehmenden zu ihrer subjektiven Wahrnehmung der Unterrichtseinheit wurde deutlich, dass die Fokussierung auf die Frage 'Öffentlichkeit ja oder nein' und damit die Konfrontation der Lernenden mit zwei Handlungsalternativen bei einigen der Befragten das Gefühl kognitiver Dissonanz ausgelöst hatte, das gleichzeitig die persönliche Betroffenheit durch die Problemlage förderte.

Was mich betroffen gemacht hat, war im Grunde alleine die Tatsache, dass ich eine Entscheidung fällen muss, bei der es zwei Extremsituationen sind, wo ich sehr wohl Verantwortung trage - gedanklich. Und dann aber sehr unsicher ist, in welche Richtung es gehen soll. (76:3, 13:15)

Interessanterweise waren jedoch auch bei dieser Erprobung kaum Positionierungen in der Mitte der Skala (3 Lernende) zu beobachten, was ein Hinweis auf ambivalente und damit dissonante Haltungen gewesen wäre. Hingegen positionierte sich die Mehrheit mit 28 Lernenden klar bei 'Ja', während 13 Lernende die Nein-Position einnahmen. Die im Vergleich zur vorherigen Erprobung wesentlich kleinere Gruppe, die sich gegen einen Gang an die Öffentlichkeit aussprach, kann darauf zurückgeführt werden,

dass die Konsequenzen, welche mit der Veröffentlichung der Vertuschung in den Medien einhergingen, nicht bekannt waren und somit nicht in die Bewertung der Problemsituation einfließen konnten. Schliesslich war das gewichtigste Argument der Nein-Gruppe beim letzten Mal die enorme Wertminderung des Unternehmens und das Schicksal der Mitarbeitenden von Olympus. Gleichermassen kann die detailliertere Beschreibung der Bemühungen des Protagonisten, den Skandal innerhalb des Unternehmens aufzuklären, zur Verstärkung der Haltung geführt haben, Michael Woodford hätte intern alles versucht. Die Veränderung des Cases machte sich auch in den Begründungen der Lernenden bemerkbar. Diese erfolgten bei der Abfrage durch die Dozierende ohne bemerkbare Unsicherheiten sowie gemäss der eingenommenen Position, sie fielen jedoch im Vergleich zur letzten Erprobung weniger ausführlich und differenziert aus – vermutlich da insgesamt weniger Informationen zum Fall zur Verfügung standen (72:8, 84:90). Letztlich zeigen diese Beobachtungen und insbesondere der Vergleich zur vorherigen Erprobung, dass Bewertungen auf der Grundlage der verfügbaren Informationen vorgenommen werden. Demnach bedarf es einer sorgfältig durchdachten Aufbereitung der Problemsituationen sowie einer vorgängigen Reflexion, mit welchen Reaktionen bzw. Haltungen der Lernenden aufgrund der dargebotenen Informationen zu rechnen ist. Ist es das Ziel eine möglichst kontroverse Diskussion der Problemsituation oder eine Betrachtung des Dilemmas aus verschiedenen Blickwinkeln zu initiieren (und ein Gefühl kognitiver Dissonanz auszulösen), ist darauf zu achten, die Fälle dementsprechend aufzubereiten.

4.7.5.3. Lernphasen: Handlungsschritte planen und Verhaltensmöglichkeiten erproben

Motivation durch zweiseitige Kommunikation und persönliche Relevanz. Sehr deutlich waren die Konsequenzen der Zweiteilung des Cases bei der Diskussion im Plenum zu erkennen. Während bereits die Anfangsstatements sachlich und nüchtern vorgetragen wurden, war auch der weitere Verlauf der Debatte durch eine mehrheitlich verständigungs- und lösungsorientierte sowie konstruktive Haltung der Lernenden charakterisiert, bei der durchaus zustimmende oder ablehnende, jedoch keine emotionalen Reaktionen wie Wut, Ärger oder Unverständnis für die andere Seite beobachtbar waren. Die Teilnehmenden redeten ruhig und liessen sich ausreden. Insgesamt erfolgte eine ausgewogene Betrachtung der Problemsituation aus verschiedenen Blickwinkeln, die durch den kontinuierlichen Wechsel der Personen im inneren Kreis ständig neue Impulse erhielt und auf diese Weise die Diskussion nicht zäh, sondern trotzdem als

dynamisch erlebt wurde (z.B. 74:19, 142:144 oder 73:14, 168:169). Wie auch die Videoanalysen der Kleingruppenarbeit bei der Vorbereitung auf den Fall zeigten, setzten sich die Lernenden aktiv mit der Problemsituation auseinander und hatten vielfach das Bedürfnis, sich an der Diskussion zu beteiligen und die eigene Meinung zu artikulieren und verbalisieren. So war in dieser Phase bei den meisten Lernenden eine hohe Aufmerksamkeit zu verzeichnen, auch wenn immer wieder zu beobachten war, dass diese variierte, je nachdem wer sprach oder wie vorgetragen wurde (74:16, 139:141). Dennoch kann angenommen werden, dass im Rahmen dieser Erprobung nicht ein konfrontativer, emotional gefärbter und hitziger Diskussionsverlauf oder Einflüsse besonders hervorstechender Vortragender zu einer hohen Aufmerksamkeit und anhaltenden Verlaufsmotivation der Lernenden beitrugen und – möglicherweise als peripherer Reiz – die Einstellungsentwicklung beeinflussten, sondern das Interesse an dem Lerninhalt die Bereitschaft zur bewussten Verarbeitung der Informationen förderte sowie die Qualität der Argumente mehrheitlich ausschlaggebend für die Meinungsbildung der Lernenden waren. Diese Annahme wurde von einer Vielzahl an Aussagen von Teilnehmendem im anschließenden Fokusgruppen-Interview unterstützt, welche die Auseinandersetzung mit dem Olympus-Fall und das Hineinversetzen in das Dilemma des Protagonisten als eine intensive und bereichernde Lernerfahrung bezeichneten. Insbesondere die Realitätsnähe des Falles förderte die persönliche Betroffenheit sowie die Identifikation von Parallelen zu ähnlichen Herausforderungen im beruflichen Alltag der Lernenden.

*"Man muss nicht nach Japan reisen, um solche Situationen mitzuerleben."
(76:61, 213:213)*

"Ich kann dazu sagen, dass ich den Fall sehr intensiv fand. Insbesondere deswegen, weil ich einen praktischen Anknüpfungspunkt hatte und schon mal in einer ähnlichen Situation war. Nicht in der Form, dass es um kriminelle Situationen ging, aber in der Situation, dass ich eine Gesellschaft übernommen habe in der Geschäftsführung, die ich schon vorher über mehrere Jahre begleitet habe, und mir mit dem Tag der Übernahme erst klar wurde, dass wir eigentlich insolvent waren. Und da ist es dann wirklich schwierig, sich richtig zu verhalten – angesichts der Aufsichtsräte, der abgetretenen Geschäftsführung und den Erwartungen der übrigen Stakeholder bei so einer Situation. Und deswegen konnte ich es sehr gut nachvollziehen. Diesen Druck, wengleich es eine ganz andere Dimension war, in der dieser Mann war. Insofern schon sehr praxisrelevant und das war gut." (76:6, 23:23)

"Mich hat er betroffen gemacht, ich musste noch die ganze Nacht darüber nachdenken (Lachen). Ich würde auch heute zu einer anderen Einschätzung kommen." (76:1, 5:7)

Einflüsse der Interaktion. Die inhaltliche Analyse der einbrachten Argumente zeigte, dass als Hauptargumente für einen Gang an die Öffentlichkeit der rechtliche Zwang (*"Loyalität hört dort auf, wo die rechtlichen Grenzen durchbrochen werden"*, 72:13, 125:148) sowie die Verantwortung gegenüber relevanten Stakeholder, und hier vor allem nicht nur gegenüber den Anteilseignern des Unternehmens, genannt wurden. Die wesentlichen Hauptargumente, die gegen einen Gang an die Öffentlichkeit sprachen, waren die mangelnde, interne Aufklärung, Loyalität zum Unternehmen, kulturelle Aspekte wie ein möglicher Gesichtsverlust, die Unkontrollierbarkeit der Ereignisse durch einen wahrscheinlichen Medienrummel sowie der Schutz des Unternehmens sowie der Mitarbeitenden. In Bezug auf die angestrebten Lernziele wurde deutlich, dass die Interessen und Erwartungen verschiedener Anspruchsgruppen in die Wahl möglicher Handlungsoptionen miteinbezogen wurden sowie die verschiedenen Wertekonflikte (z.B. Loyalität versus Transparenz, Loyalität versus Rechtmässigkeit, individueller Schutz versus Gemeinwohl) in den Argumentationen sichtbar wurden. Das in der vorherigen Erprobung vertretene (ausser-moralische) Hauptargument der Kontra-Gruppe, nämlich die enorme Wertminderung des Unternehmens, das der Kenntnis der Konsequenzen der Veröffentlichung, insbesondere in Bezug auf den extremen Fall des Aktienkurses geschuldet war, war in diesem Diskussionsverlauf nicht in dieser starken Form vorzufinden. Was sich jedoch in dieser Erprobung unerwartet in den Vordergrund stellte und die moralische Dimension untergrub, war eine juristische Argumentation. Hier machte sich zum ersten Mal über den gesamten Erprobungszyklus hinweg der Einfluss unterschiedlicher beruflicher Hintergründe auf die Meinungsbildung bemerkbar.

Eingeleitet durch ein provokatives und angreifendes Statement eines Teilnehmenden nach der Zusammenfassung der in der Diskussion vorgebrachten Argumente durch die Beobachter, nahm die Diskussion diese Wendung. So brachte dieser Lernende mit vor Empörung zitternder Stimme hervor, dass er es nicht nachvollziehen könne, *"dass es in diesem Raum immer noch Personen gebe, die nicht an die Öffentlichkeit gehen würden, obwohl Beweise vorliegen würden. Mehr könne die Situation nicht mehr eskalieren, das sei kein Spass mehr. Da wären sich wohl alle Juristen einig, dass hier ein Wirtschaftstatbestand vorliege"* (73:16, 191:201). Dieser Vorwurf hatte eine Vielzahl zustimmender und ablehnender Reaktionen anderer Lernender zur Folge und liess die

bis dahin sachliche und verständigungsorientierte Diskussion zu einer plötzlich hitzigen und emotional gefärbten Diskussion werden (z.B. 74:20, 149:152). Die Beobachtungs- wie auch die Interviewdaten machten deutlich, dass die Juristen innerhalb der Lerngruppe der Meinung waren, einen Informationsvorsprung zu haben, da aus deren Perspektive lediglich eine Haltungsalternative, nämlich der Gang an die Öffentlichkeit, (konkret die Staatsanwaltschaft) zur Auswahl stand und demnach aus deren Sicht gar kein Dilemma vorzufinden war.

"Ich glaube, dass tatsächlich die Juristen unter uns gar nicht das Dilemma diskutiert haben, sondern eine juristische Position eingenommen haben. (...) Und in der Gruppendiskussion hatten wir dann die Situation, dass Wissende gegen Unwissende diskutiert haben." (76:17, 37:37)

Interessant war der Effekt, dass die Gruppe der Juristen ab diesem Zeitpunkt ausschliesslich ihren Standpunkt durchsetzen wollte und moralische Fragestellungen, die in diesem Zusammenhang von anderen Teilnehmenden in Form von ablehnenden Reaktionen eingeworfen wurden, nicht angenommen oder anerkannt wurden. Dies kann auf gefestigte und starke Einstellungen zurückzuführen sein, möglicherweise jedoch auch auf den Aspekt der Zugehörigkeit zur Gruppe der Juristen, der als peripherer Reiz fungierte und zur Folge hatte, dass meinungskonträre Argumente keiner gründlichen Verarbeitung mehr unterzogen wurden und demnach keinen Einfluss auf eine mögliche Reflexion der eigenen Meinung hatten. Dies zeigte sich auch in der Aufforderung am Ende der Unterrichtseinheit, nochmals zu der übergeordneten Fragestellung, ob Michael Woodford an die Öffentlichkeit gehen sollte, Stellung zu beziehen. Trotz der Dominanz der Juristen am Ende der Diskussion war erstaunlich, dass es lediglich eine Person aus der Contra-Gruppe gab, die einen Entscheidungswechsel vornahm (73:18, 245:260). So wäre in Anbetracht des Verlaufs der Debatte durchaus zu vermuten gewesen, dass sich mehrere Lernende der Meinung der Juristen aufgrund peripherer Reize wie der zugeschriebenen Expertise oder der Vielzahl an Argumente anschliessen würden. Dass dies nicht geschah, ist ein weiterer Indikator für die hohe Relevanz des Themas für die Lernenden, die eine bewusste Reflexion der Argumente begünstigte.

- *Nachdem einige Juristen ihre Vorträge gehalten haben, muss ich ganz ehrlich sagen, ist für mich mit meiner juristischen Vorbildung nicht nachvollziehbar, wie man nach diesen Vorträgen noch an seiner alten Meinung hat festhalten können.*
- *Das ist der Prophet im eigenen Land, dem glaubt man nicht. (lachen)*
- *Das war eure Meinung, ok, aber das war natürlich nicht der Fakt für uns. Für uns waren andere Aspekte wesentlich. (76:66, 239:245)*

Schlussfolgerungen. Die Fokussierung auf die juristische Dimension im Diskussionsverlauf hätte eine stärkere Steuerung seitens der Lehrperson notwendig gemacht, um die Lernenden zu einer Differenzierung zwischen moralischen und juristisch-formalen (bzw. nicht-moralischen) Fragestellungen anzuregen. Dies gelang aufgrund der fortgeschrittenen Zeit, des so nicht antizipierten Verlaufs sowie der allgemein als anspruchsvoll wahrgenommenen didaktischen Herausforderung, eine solche Diskussion auf eine Metaebene zu bringen, den Vergleich und die Abstrahierung einer Vielzahl von eingebrachten Argumenten anzustossen und "*den Kern herauszuschälen*", nur ansatzweise. Zudem wurde deutlich, dass der Fall eine – vorab in dieser Form nicht erwartete – Komplexität aufweist, deren Reduktion auf wesentliche Erkenntnisse für die Lernenden ohne Unterstützung kaum zu bewältigen ist. Dies entsprach auch der Wahrnehmung der befragten Teilnehmenden im Anschluss an die Unterrichtseinheit, wie diese Aussage beispielhaft zeigt:

"(...) da ist uns ein richtig schwerer Brocken hingeworfen worden und vielleicht muss man von dem einfach viel, viel mehr transparent machen, um dann den Kern überhaupt rausschälen zu können. Dass er nicht untergeht im Gesamtkontext - wir merken mittlerweile in der ganzen Diskussion - das Thema Dilemma, ein Wertedilemma, das ist nicht so rausgekommen, dass wir sagen können, ok das war sozusagen der Fokus und das wäre ja eigentlich das Ziel". (76:49, 153:153)

4.7.5.4. Lernphase: Handlungsmodelle beobachten und Handlungserfahrungen auswerten

Motivation. Die Konfrontation der Lernenden mit dem realen Ausgang des Falls ging mit einer spürbaren Erwartungshaltung, die sich in hektischem Blättern in dem ausgeteilten Arbeitspapier, konzentriertem Lesen und beobachtbaren zustimmenden oder verwunderten Reaktionen äusserte, einher. Die Abfrage der spontanen Gedanken über die tatsächliche Vorgehensweise von Michael Woodford involvierte selbst Teilnehmende, die zuvor als eher zurückhaltend wahrgenommen wurden. Die Aufmerksamkeit und Konzentration der Lernenden kann in dieser Phase als sehr hoch bezeichnet werden (74:24: 204:209). Nach der vorhergehenden hitzigen und emotional gefärbten Diskussion erfolgte nun wieder eine sachliche und kritische Bewertung der Ereignisse im Fall, im Rahmen dessen positive wie auch als kritisch wahrgenommene Handlungsweisen des Protagonisten identifiziert wurden. So wurde beispielsweise darüber diskutiert, unter welchen Umständen eine Heroisierung des Michael Woodford als (moralisch) richtig empfunden werden würde – ausgelöst durch den entstandenen Ein-

druck, persönliche Rache, Eitelkeit oder wirtschaftliche Vorteile könnten die Motive des Protagonisten gewesen sein. Zudem wurde den Teilnehmenden der enorme (Handlungs-)Druck, der sich für den Protagonisten durch das Dilemma aufgebaut haben musste, nochmals stärker bewusst.

Implementationsabsicht. Letztlich begannen die Lernenden – ohne dass dies von der Lehrperson initiiert werden musste – über weitere alternative Handlungsoptionen (z.B. den Gang an die Staatsanwaltschaft anstatt die Presse) sowie denkbare Kommunikationsstrategien zu reflektieren, die möglicherweise den für das Unternehmen entstandenen Schaden hätten minimieren können.

Schlussfolgerungen. Da bei dieser Erprobung mehr Zeit für diese abschliessende Lernphase zur Verfügung stand, gelang immerhin an dieser Stelle der Wechsel auf eine Metaebene. Es wurde jedoch auch hier deutlich, dass die Abstrahierung der Erkenntnisse, die für eine Übertragung auf ähnliche Situationen notwendig wäre, eine Herausforderung für die Lernenden darstellte und einer stärkeren Führung seitens der Lehrperson bedarf (73:18, 245:260). Dass die Arbeit mit dem Fall Bewertungsprozesse initiierte, die eigene Einstellungen und Prinzipien bewusst machen kann, zeigte ein Beitrag einer Teilnehmerin, die am Ende der Unterrichtseinheit Folgendes einbrachte: *"Ich könnte nie so bedingungslos hinter einem Unternehmen stellen. Loyalität hat für mich Grenzen, das ist mir erst heute richtig bewusst geworden"* (72:14, 247:257).

Effektivität. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die über die Erprobungszyklen hinweg gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse nun in einem stimmigen und an den Praxiskontext angepassten Design mündeten, das mehrheitlich die intendierten Lehr- und Lernaktivitäten auslöste und hinsichtlich der angestrebten Lernziele als effektiv bezeichnet werden kann. So waren durchaus noch kritische Ereignisse feststellbar, die Optimierungsmöglichkeiten zur Stärkung der Nachhaltigkeit des Designs aufzeigen und eine weitere Ausdifferenzierung der Gestaltungsannahmen ermöglichen, dennoch machen insbesondere die – teilweise sehr eindrücklichen – Aussagen der Teilnehmenden deutlich, dass mit dem Olympus-Fall sowie der Art und Weise der lehr-lernmethodischen Gestaltung der Unterrichtseinheit ein Gesamtkonzept entwickelt wurde, dass dem Anspruch, zu einer Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beizutragen und insbesondere deren Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln zu fördern, gerecht wird.

"Für mich ist das Wichtigste an dieser Ausbildung das Erschliessen des Fundus, und auf der Strecke über das ein oder andere nachzudenken. Ich kann euch nur beglückwünschen zu dem Gesamtkonzept und ich halte es für extrem praxisrelevant. Ich habe dieses Modul gemacht, nachdem ich aufgehört habe, Geschäftsführer zu sein und hätte einiges gern gewusst, als ich Geschäftsführer war." (76:99, 353:353)

"Das Thema haben wir ja in der leichten Version letztes Mal (Hinweis: im Zuge der Erprobung des Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung') kennengelernt. Das ist ja schon eine Steigerung zu dem Fall letztes Mal, wo es ja genau darum ging, dass der Typ am Ende feststellt, hoppla, in den Kreis, in den ich da reinkomme, das sind ja alles 'Schurken'. Hier ist es jetzt sozusagen real nachvollziehbar und ich glaube schon, dass der Charme auch daran liegt. Das mal wirklich hautnah zu erleben und auch mitleiden, auch dieses Video, dieses Interview nachher, das ist schon bereichernd, wenn man das mal nicht nur rein als konstruierten Fall erlebt." (76:60, 207:207)

"Einer der interessantesten Fälle, die wir hier bisher gemacht haben. Von der Fragestellung und vor allen Dingen auch...hier soll ja keiner rausgehen mit einer juristischen Grundausbildung - sondern vor dem Hintergrund der Management-Skills, der Einschätzung von Situationen, ich glaube, das ist für jeden der hier sitzt, in der einen oder anderen vielleicht ausgeprägteren Art und Weise, eine der Zielsetzungen. Vor dem Hintergrund war das zum ersten Mal wirklich eine Geschichte, bei der man sagen kann, man nimmt was mit. Das ist mein persönlicher Eindruck." (76:26, 49:49)

"Dieser Fall bietet die Chance, das Thema mal nicht so weichzuspülen. Denn viele glaube ich gehen da mit der Einstellung rein - ach jetzt kommt der softe Teil, jetzt können wir ein bisschen wegklappen, jetzt wird es angenehm. Dieser Fall zeigt, dass es Situationen geben kann, in denen man Rückgrat zeigen muss und wo es richtig wehtun kann, wenn man da nicht eine ganz klare Orientierung hat in seinem normativen Rahmen." (76:53, 183:183)

4.7.6. Prototyp 3 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick – Ableitung von Design-Annahmen und Konsequenzen für die Weiterentwicklung

	Prototyp 3 'Strategisches Management'
Einflussfaktoren Kontext (Einzelfall- bezogen)	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngruppe EMBA 43 mit 42 Teilnehmenden (davon 5 Frauen) – gleiche Lerngruppe wie bei Prototyp 1 im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision!' • Hinsichtlich der zeitlichen Einbettung und des zeitlichen Rahmens gibt es keine Veränderungen.
Übergeordnete Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Im Vordergrund steht der verantwortungsvolle Umgang mit Wertekonflikten und damit einhergehend insbesondere Herausforderungen wertebasierte Entscheidens und Handelns. • Übergeordnete Lernziele: <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden sollen... • individuelle Herausforderungen im Zusammenhang mit Corporate Values erkennen, • situationsgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten ableiten, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermaßen berücksichtigen, • den Unterschied zwischen wertorientiertem Entscheiden und Handeln wahrnehmen. <p>Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen in der Einstellungsdimension sind in Kapitel IV.4.7.3 zu finden.</p>
Ausgestaltung der Lehr- Lernprozesse / Designmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Der fachbezogene Anknüpfungspunkt über die organisationale Herausforderung der Implementierung von Corporate Values bleibt bestehen. • Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit: Olympus-Fall. • Lehr-Lernmethodische Gestaltung in Grundzügen folgt grundsätzlich den Prozessphasen in Prototyp 2 (eine detaillierte Verlaufsplanung ist in Kapitel IV.4.6.4 zu finden): <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Grundlagen (Einführung in den normativen Rahmen) und Erarbeitungsphase von Massnahmen zur wirksamen Implementierung von Corporate Values. • Auseinandersetzung mit der Problemsituation im Olympus-Fall (Teil A, siehe Anhang 10) und Entschei-

	<p>Prototyp 3 'Strategisches Management'</p>
	<p>dung für eine Position (Soll der Protagonist an die Öffentlichkeit gehen – ja oder nein?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Argumentationslinien in Kleingruppen gemäss der eigenen Position und Vorbereitung auf die angekündigte Debatte. • Anschliessende Debatte mit konfrontativer Phase (im Rahmen der Fish-Bowl- oder Aquariummethode) im Plenum. • Konfrontation der Lernenden mit der tatsächlichen Vorgehensweise des Protagonisten (Fall Teil B, siehe Anhang 11) und Abgleich mit eigenen Lösungsstrategien. • Auswertung der Handlungserfahrungen und nochmalige Stellungnahme zur anfänglichen übergeordneten Frage. <p>Veränderungen bei folgenden Design-Merkmalen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zweiteilung des Falles: Teil A konfrontiert die Lernenden mit dem Dilemma des Protagonisten, ob er an die Öffentlichkeit gehen soll oder nicht, Teil B informiert die Lernenden über die tatsächliche Vorgehensweise des Protagonisten und den kurz- und mittelfristigen Folgen seines Handelns. • Inhaltliche Überarbeitung des Falles – unter Berücksichtigung der Aspekte, die zu Verständnisschwierigkeiten führten sowie Aspekten, die fachliche Anknüpfungspunkte bieten. • Auf die konfrontative Phase im Rahmen der Diskussion folgt (insbesondere in Anbetracht des zeitlichen Rahmens) keine separate Phase der Lösungsorientierung. Die Entwicklung alternativer Handlungsoptionen soll im Zuge der Diskussion der tatsächlichen Vorgehensweise des Protagonisten stattfinden. • Es soll mehr Zeit darauf verwendet werden, nach der konfrontativen Phase der Diskussion die gehörten Argumente zu reflektieren und zu beurteilen.
<p>Theoretische Fundierung (verankert in Design-Merkmalen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche und inhaltliche Relevanz (Faktor Motivation) fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. • Hohe Fähigkeit fördert die Bereitschaft zur Reflexion der Lerninhalte. Die Verständlichkeit des Lerninhalts unterstützt die Fähigkeit zur Weiterverarbeitung. • Die Ermöglichung von direkten Erfahrungen über Problemstellungen, die kognitive Dissonanz auslösen, fördert die Einstellungsentwicklung. • Das Vorwissen der Lernenden kann in motivationaler Hinsicht das Ausmass der Informationsverarbeitung

	Prototyp 3 'Strategisches Management'
	<ul style="list-style-type: none"> beeinflussen. Zweiseitige Kommunikation fördert die Einstellungsentwicklung, wenn Gegenargumente wahrscheinlich sind und diese widerlegt werden können. Die Improvisation bzw. aktive Verbalisierung von vorgegebenen Argumenten fördert die Einstellungsentwicklung; dabei sind die Argumente auf die Position auszurichten, die es zu fördern gilt. Positionen, die zu zustimmenden Reaktionen führen, intensivieren die Einstellungsentwicklung in diese Richtung. Die Entwicklung von 'if-then-plans' für konkrete Situationen stärkt die Implementationsabsichten der Lernenden. Neue Informationen, Gefühle oder Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. Die Erarbeitung eigener Schlussfolgerungen fördert die Einstellungsentwicklung. <p>Die Verankerung der theoriegeleiteten Design-Annahmen in den Design-Merkmalen ist in Kapitel IV.4.6.4 detailliert aufgezeigt.</p>
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> Selektive Unterrichtsbeobachtung durch 3 Personen Videogestützte Beobachtung von 3 Kleingruppen Videogestützte Beobachtung der Plenumsdiskussion Gruppeninterview mit 9 Lernenden
ERKENNTNISSE	
Design-Annahmen zu Lernvoraussetzungen	<p>Neu entwickelte Design-Annahme:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden haben Schwierigkeiten in Phasen der Reflexion und Abstraktion bzw. Abstrahierung, sich von der spezifischen Problemsituation zu lösen und die Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Problemsituation zu generalisieren und auf ähnliche Herausforderungen in deren beruflichem Alltag zu transferieren. Um diesen Transfer zu leisten, bedarf es einer stärkeren Führung durch die Lehrperson.

<p>Bestätigte Design-Annahmen</p>	<p>Lehr-Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktoren 'Zweiseitige Kommunikation' - 'Position der Nachricht' - 'Verbalisierung von Argumenten' - 'Motivation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zustimmung und ablehnende Reaktionen im Rahmen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation lösen vielfach das Bedürfnis aus, die eigene Meinung verbalisieren zu wollen. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation der Teilnehmenden und die Entwicklung einer dynamischen Diskussion aus. <p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Ankündigung von Diskussionen, Stellungnahmen oder Entscheidungsbegründungen führen zur Aktivierung der Lernenden, dem Anstoß von Bewertungsprozessen und im Zuge dessen zu einer gründlicheren Verarbeitung der Lerninhalte, um eine vertretbare Stellung einnehmen zu können. • Es bietet sich an, die Bandbreite verschiedener Meinungen zur Lösung eines Wertekonflikts zu visualisieren. Eine offene und angenehme Lernatmosphäre sowie die Kennzeichnung des Wertekonflikts durch zwei alternative Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten (richtig vs. richtig) wirken Effekten der Verzerrung der eigenen Meinung (in Richtung der Meinung anderer Lernender) entgegen. <p>Einflussfaktor 'Kognitive Dissonanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ist es die Aufgabe der Lernenden, Handlungsweisen (beispielsweise des Protagonisten) hinsichtlich ihrer Richtigkeit zu bewerten, erfolgt zwar ein Hinenversetzen in den Sachverhalt und ein Abgleich mit der eigenen Einstellung, sie übernehmen jedoch nicht direkt eine handelnde Rolle, die für das Aufkommen des Gefühls kognitiver Dissonanz verantwortlich ist. In diesem Fall kann jedoch durch die Konfrontation mit anderen Haltungen zu der Sachlage 'Kognitive Dissonanz nach der Entscheidung' (post-decisional dissonance) auftreten. • Für die Ermöglichung direkter Handlungserfahrungen im Umgang mit Wertekonflikten ist es notwendig, den Lernenden direkt mit dem Dilemma, das sich durch mindestens zwei konkurrierende Werte auszeichnen muss, und der Entscheidung, wie er handeln würde, zu konfrontieren. Das Erleben dieser 'Wertezwickmühle' ist Voraussetzung für das Aufkommen kognitiver Dissonanz.

	<p>Einflussfaktor 'Lehrperson' (=Bezugsperson):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung, die eine veränderte Lehr-Lernauffassung sowie andere Lehrkompetenzen erfordert. Durch konkrete Unterrichtserfahrungen in solchen Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Reflexion können diese Kompetenzen (bzw. Teilkompetenzen davon) schrittweise entwickelt werden. Dieser Prozess sollte im Sinne einer 'didaktischen Beratung' unterstützt werden.
<p>Bestätigte und (weiter) ausdifferenzierte Design-Annahmen</p>	<p>Lehr-Lernaktivitäten</p> <p>Einflussfaktor 'Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine wahrgenommene Realitätsnähe sowie Anknüpfungspunkte zu ähnlichen beruflichen Herausforderungen fördert nicht nur die Bereitschaft der Lernenden, sich mit dem Thema bewusst auseinanderzusetzen, sondern wirkt der Haltung entgegen, das Thema als idealistisch und soft wahrzunehmen (persönliche Relevanz). <p>Einflussfaktor 'Zweiseitige Kommunikation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden nehmen die Bewertung der Problemsituation auf der Grundlage der verfügbaren Informationen vor. Demnach bedarf es einer sorgfältig durchdachten Aufbereitung der Problemsituationen sowie einer vorgängigen Reflexion, mit welchen Reaktionen bzw. Haltungen der Lernenden aufgrund der dargebotenen Informationen zu rechnen ist. Ist es das Ziel, eine möglichst konträre Diskussion der Problemsituation oder eine Betrachtung des Dilemmas aus verschiedenen Blickwinkeln zu initiieren (und ein Gefühl kognitiver Dissonanz auszulösen), ist darauf zu achten, die Fälle so aufzubereiten, dass konträre Meinungen zu erwarten sind. <p>Einflussfaktoren 'Zweiseitige Kommunikation und Motivation':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein kontrontativer, emotional gefärbter und hitziger Diskussionsverlauf kann die Aufmerksamkeit und Motivation der Lernenden positiv beeinflussen, kann jedoch – bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit – ebenso als peripherer Reiz fungieren.

	<p>Einflussfaktor 'Interaktion':</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit (geringe Motivation und Fähigkeit) kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zur Verzerrung der eigenen Meinung in die Richtung, die von der Gruppe vertreten wird, führen und als peripherer Reiz fungieren. Dies hat zur Folge, dass meinungskonträre Argumente keiner gründlichen Verarbeitung mehr unterzogen werden. • Bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit (geringe Motivation und Fähigkeit) können die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Charakteristika relevanter Bezugspersonen oder ein besonders emotional gefärbter Diskussionsverlauf als periphere Reize fungieren und eine gründliche Verarbeitung der Argumente beeinträchtigen.
<p>Neu entwickelte Design-Annahmen</p>	<p><u>Lehr-Lernaktivitäten</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Lernen von Handlungsmodellen kann über die Identifizierung positiver und kritischer Verhaltensweisen die Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen initiieren.
<p>Erkenntnisse in Bezug auf den Prozess der Designentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Dozierende bringt eine Vielzahl an eigenen Design-Ideen in den Kooperationsprozess ein. • Der Dozierende achtet in den selber gestapelten Sequenzen auf eine angemessene Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung. Die vormals sehr ausgeprägte Inhaltsorientierung (in der Einführungsphase zum normativen Rahmen) wird zugunsten einer stärkeren Einbindung der Erfahrungen der Lernenden reduziert.
<p>Unmittelbare Konsequenzen für die Design-Weiterentwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Olympus-Fall bietet eine (positive) Komplexität mit einer Fülle fachlicher wie auch moralischer Fragestellungen, die im verfügbaren zeitlichen Rahmen nicht vollumfänglich bearbeitet werden können. Bleibt der zeitliche Rahmen bestehen, ist es dennoch wesentlich, die Reflexionsphasen auszubauen. • Nach der konfrontativen Phase ist es bedeutsam, die moralischen Fragen und verschiedenen Dilemmata des Protagonisten mit den Lernenden zu erarbeiten, um die Komplexität des Falles auf wesentliche Aspekte zu reduzieren. • Auch die Diskussion des tatsächlichen Hergangs bringt eine Vielzahl moralischer Fragen zutage, die systematischer mit den Lernenden zu erarbeiten sind. Dies begünstigt die Reflexion alternativer Handlungsoptionen, die es hinsichtlich ihrer realistischen Umsetzbarkeit und der Folgen zu reflektieren gilt. So wurde der Unterschied zwischen wertorientiertem Entscheiden und Handeln noch deutlicher.

Tabelle 16: Prototyp 3 im Modul 'Strategisches Management' im Überblick

V. Fall- und modulübergreifende Analyse und Ableitung von kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien

Nach der ausführlichen Auswertung und Interpretation der einzelnen Design-Cases folgt nun die Analyse der Einzelfälle hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede. Im Zuge einer vergleichenden Kontrastierung werden dabei modulspezifische sowie modulübergreifende Erkenntnisse identifiziert. Grundlage für die Analyse bilden die Merkmale innerhalb des didaktischen Bezugsrahmens (siehe II.2.3.), der die Zusammenhänge zwischen organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen, individuellen Lernvoraussetzungen, Lehr- und Lernaktivitäten sowie angestrebten Lernzielen modelliert und gleichermaßen aufzeigt, worauf sich generierte kontextsensitive Theorien und Gestaltungsprinzipien beziehen können. Diese Merkmale waren auch bei den Einzelfallanalysen leitend, so dass diese über die Fälle hinweg in Bezug auf deren spezifische Ausprägungen verglichen werden können. Da sich Lernen bzw. die Gestaltung von Lernumgebungen jedoch immer in einem didaktischen Zusammenhang vollziehen, ist es selten möglich, diese Merkmale isoliert voneinander zu betrachten. So geht ein spezifischer kontextbezogener Aspekt beispielsweise mit einer Reihe von Konsequenzen für die Art und Weise der Ausgestaltung der Lehr- und Lernaktivitäten einher. Neben der Identifizierung 'eindimensionaler Typologien' (aufgrund eines einzelnen Merkmals) wird die Mehrzahl der Erkenntnisse in Form von 'mehrdimensionalen Typologien' dargestellt (Kelle & Kluge, 2010, S. 87), welche die Interdependenzen der Merkmale und damit die Komplexität von Lehr-Lernsituationen angemessener berücksichtigen.

1. Analyse der Kontextfaktoren

1.1. Der Einfluss organisationaler und sozialer Rahmenbedingungen auf die Gestaltung der didaktischen Designs

Werden die relevanten Kontextfaktoren über die einzelnen Design-Cases hinweg verglichen, zeigen sich eine Reihe von Aspekten, die in beiden Modulen gleichermaßen gelten und hinsichtlich derer keine modulspezifischen Unterschiede feststellbar sind.

Organisationale Rahmenbedingungen. Diese betreffen zum einen bestimmte organisationale Rahmenbedingungen des Praxisfeldes, zu denen beispielsweise der Ort der Durchführung, die Beschaffenheit der Unterrichtsräume, die Verfügbarkeit von Grup-

penräumen, Materialien oder Medien zählt. Diese brachten keine besonderen Einschränkungen im Hinblick auf die lehr-lernmethodische Gestaltung der Lernumgebungen mit sich. An dieser Stelle ist lediglich anzumerken, dass eine Veränderung der gängigen Sitzordnung in den Unterrichtsräumen – die als Hufeisen-Form eher lehrerzentrierte Unterrichtsformen begünstigt – aufgrund der Klassengrößen von durchschnittlich 50 Lernenden mit einem nicht unerheblichen organisatorischen Aufwand verbunden ist und im Unterrichtsalltag die Durchführung von erfahrungs- und interaktionsorientierten, offenen Lehr-Lern-Arrangements durchaus erschweren kann.

Grosse Klassengrößen und lehrmethodische Herausforderungen. Die relativ grossen Klassengrößen stellen eine der (sozialen) Rahmenbedingungen dar, welche die lehr-lernmethodischen Gestaltungsaktivitäten wesentlich beeinflussen. Sie verstärken die didaktische Herausforderung der Aktivierung und Beteiligung der Lernenden und erfordern differenzierte Überlegungen hinsichtlich der Auswahl und der Ausgestaltung von Lehrmethoden, die auf die angestrebten Ziele angepasst sowie mit einer grossen Lerngruppe unter Berücksichtigung räumlicher und zeitlicher Bedingungen durchführbar ist. Im Verlauf des Gestaltungs- und Entwicklungsprozesses erwies sich der Einsatz unterschiedlicher Methodengrundformen zur Förderung einer bestimmten Lernphase als sinnvoll, die sich durch einen Wechsel zwischen Aktivitäten im Plenum und in Kleingruppen auszeichnen sowie die Verschränkung von Phasen praktischen Erlebens mit anschliessender Reflexion anstreben. So ist der Lernprozess der Teilnehmenden in den didaktischen Designs beider Module in seinen Grundzügen folgendermassen gestaltet:

Zu Beginn der Unterrichtseinheit ist es Aufgabe der Lehrperson, die Lernenden im Lehrgespräch für die Problemsituation zu sensibilisieren, die übergeordnete Fragestellung, an der im Weiteren gearbeitet wird und die zudem die Bewertung der Problemlage durch die Lernenden erfordert, zu formulieren. Aktionssoziometrische Darstellungen, in der sich die Lernenden gemäss ihrer Meinung zu der Problemlage im Raum positionieren, fördern die Aktivierung der Lernenden und initiieren Bewertungsprozesse. Die Suche nach Lösungen in Form von Argumentations- oder Handlungsstrategien erfolgt in Kleingruppenarbeit, die Diskussion der Lösungen erfolgt wiederum im Plenum. Da es sich in Bezug auf die Förderung von Einstellungen als wesentlich erwies, Prozesse zweiseitiger Kommunikation sowie die Verbalisierung und Artikulation von Argumenten zu fördern, stellte sich der Einsatz verschieden ausgeprägter Varianten des Rollenspiels oder von Diskussionen – zunächst mit Vertretern der Kleingruppen, anschliessend durch die Öffnung der Diskussion mit der Gesamtgruppe – als ziel-

führend heraus. Die Auswertung der Erfahrungen wird durch die Lehrperson im Rahmen eines Lehrgesprächs gestaltet, kann den Abgleich 'externer' Lösungen beinhalten und schliesst letztlich mit einer nochmaligen Stellungnahme der Lernenden zur anfänglichen Frage ab – wiederum mit einer aktionssoziometrischen Darstellung (der Aufstellung im Raum), möglich wäre auch die Auszählung stummer oder verbaler Impulse.

Diese Abfolge ist an dieser Stelle bewusst lediglich skizziert. Sie nahm über die einzelnen Erprobungen hinweg immer mehr Formen an, da in Bezug auf die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung erst durch den iterativen Prozess der Designentwicklung und -erprobung immer klarer wurde, welche Design-Merkmale das Potential ausweisen, einen Beitrag hinsichtlich der angestrebten Lernziele zu leisten. Im Zuge der vergleichenden Analyse der Lehr-Lernprozesse wird dies differenziert ausgeführt.

Heterogenität der Lerngruppe. Ein wesentliches Merkmal des Programms ist weiterhin die grosse Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Ausbildungshintergründe, Branchenzugehörigkeit, Jobfunktionen und Arbeitsinhalten sowie Arbeits- und Führungserfahrung. Die divergierenden Lernvoraussetzungen brachten über die einzelnen Module hinweg folgende förderliche wie auch herausfordernde Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung mit sich:

- Als eine didaktische Leitidee, die den didaktischen Designs zugrunde liegt, gelten die Prinzipien problemorientierten Lernens. So sollte der Ausgangs- und Bezugspunkt für die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung die Konfrontation mit komplexen und praxisrelevanten Situationen sein, die in Bezug auf verantwortungsvolles Handeln bestimmte Herausforderungen und Schwierigkeiten aufwerfen, die von den Lernenden im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit bewältigt werden wollen. Die Attribute 'komplex' sowie 'praxisrelevant' sind diejenigen, die im Hinblick auf solch heterogene Lernvoraussetzungen wie im vorliegenden Anwendungsfeld vermuten lassen könnten, es bräuchte für jeden Lernenden unterschiedliche Zuschnitte der Problemsituation, damit persönliche Betroffenheit überhaupt aufkommen könnte (Euler & Hahn, 2007, S. 116) – ein Anspruch, der insbesondere bei dieser Klassengrösse kaum umsetzbar scheint. Dennoch gelang es über den Entwicklungs- und Gestaltungsprozess hinweg und damit einhergehender Umsetzungserfahrungen und -erkenntnisse, ein immer besseres Verständnis für die Beschaffenheit von Problemsituationen zu entwickeln, die für die Lernenden – trotz ihrer Heterogenität – eine gegenwärtige oder zukünftige Bedeutsamkeit aufweisen (können). Dies war vor allem im Hinblick auf die über-

geordnete Zielsetzung – der Förderung von Einstellungen – von grosser Relevanz. So stellt die Motivation der Lernenden, die wesentlich durch den Faktor der persönlichen und inhaltlichen Relevanz beeinflusst wird, eine der grundlegenden Bedingungen für die aktive und bewusste Weiterverarbeitung der Lerninhalte auf dem Weg zu einer möglichen Einstellungsentwicklung dar. Ein Aspekt, der die Auswahl oder auch Neukonzeption von Problemsituationen begünstigt, ergibt sich im Zuge der Kompetenzerforderungen verantwortungsvoller Führung. Während die theoretische Aufarbeitung zu dem Konzept der verantwortungsvollen Führung in der abschliessenden Frage mündete, inwiefern die theoretisch abgeleiteten, durchaus noch abstrakt wirkenden Anforderungen noch weiter in Bezug auf verschiedene Kontexte (Branchen, Disziplinen, Jobpositionen) konkretisiert werden müssen, zeigte die empirische Analyse der Interviews mit Teilnehmenden des Programms (siehe IV.2.1.2.), dass sowohl die Herausforderungen, die verantwortungsvolles Handeln in beruflichen Situationen mit sich bringt (in der Regel ausgelöst durch Dilemma-Situationen oder Wertekonflikte), als auch die dabei aktivierten bzw. notwendigen Handlungsschemata über verschiedene Kontexte hinweg als ähnlich bezeichnet werden können. Dies gilt demnach auch für Problemsituationen, die sich aus fachspezifischen Fragestellungen – im vorliegenden Fall der finanziellen Rechnungslegung und des strategischen Managements – heraus ergeben können. Im Zuge der Erprobungen wurde jedoch deutlich, dass es in Bezug auf die Beschaffenheit sowie der unterrichtlichen Einbettung der Problemsituationen bestimmter Merkmale bzw. Gestaltungsaspekte bedarf:

- Ist es Aufgabe der Lernenden, sich im Sinne der Übernahme einer handelnden Rolle in die Problemlage des Protagonisten hineinzusetzen und aus seiner Perspektive heraus Entscheidungen für den verantwortungsvollen Umgang mit einem Wertekonflikt zu treffen, ist es bedeutsam, dass fachbezogene Jobfunktionen, wie beispielsweise die Funktion des Corporate Controllers in einem Unternehmen, Merkmale aufweisen, die für die Lernenden aus unterschiedlichen Branchen (Mediziner, Juristen, Ingenieure etc.) gleichermassen von Bedeutsamkeit sind. Der gemeinsame 'Nenner' im vorliegenden Fall war das Merkmal der Führungsverantwortung. Da die Zielgruppe bereits über (unterschiedlich ausgeprägte) Führungserfahrung verfügt, erwiesen sich berufliche Herausforderungen in hohen Jobfunktionen, z.B. des Top-Managements, als geeignet.

Gestaltungsprinzip 1:**Der Einfluss der Heterogenität auf den Faktor der persönlichen und inhaltlichen Relevanz und damit verbundene Konsequenzen in Bezug auf geeignete Problemsituationen**

Um die Motivation durch persönliche Relevanz zu fördern, ist darauf zu achten, dass sich die (moralische) Problemlage aus fachspezifischen Inhalten ergibt, die Problemlage jedoch nicht primär an eine fachbezogene Jobfunktion gebunden ist, mit der sich die Lernenden ggf. nur schwer identifizieren können. Ist es die Aufgabe der Lernenden, sich in eine fachbezogene Jobfunktion hineinzusetzen, ist es bedeutsam, dass diese Merkmale aufweist, die über den Fachbezug hinaus für die Lernenden bedeutsam ist (z.B. Führungsverantwortung).

- Steht nicht die Konfrontation der Lernenden mit einem individuellen Wertekonflikt im Vordergrund, sondern die Sensibilisierung der Lernenden für relationale Aspekte verantwortungsvoller Führung (z.B. das Merkmal der Stakeholder-Orientierung), haben sich lehrmethodische Konzepte (wie z.B. das Rollenspiel) als geeignet erwiesen, bei denen die Lernenden durch die Übernahme unterschiedlicher und möglicherweise ungewohnter Perspektiven eine Problemsituation beleuchten und darüber ggf. neuartige Sichtweisen und Informationen erlangen, die eine Einstellungsentwicklung begünstigen. Im Zuge dessen ist auf eine angemessene Unterstützung der Lernenden bei der Perspektiven- bzw. Rollenübernahme zu achten – insbesondere dann, wenn die spezifische Rolle die zuvor erwähnten Merkmale nicht aufweist.

Gestaltungsprinzip 2:**Der Einfluss der Heterogenität im Zusammenhang mit der Beleuchtung einer Problemsituation aus unterschiedlichen Perspektiven**

Ist es die Aufgabe der Lernenden, die Problemsituation aus einer bestimmten, möglicherweise ungewohnten oder der eigenen Einstellung widersprechenden Perspektive zu beleuchten, können unterstützende Anleitungen oder ergänzende Informationen die Fähigkeit zur Perspektiven- oder Rollenübernahme in positiver Weise beeinflussen. Dabei ist auf einen angemessenen Grad an Unterstützung zu achten, um eine mögliche Überforderung oder Unterforderung der Lernenden zu vermeiden.

- Die Heterogenität der Zielgruppe verstärkt zudem die Notwendigkeit des Transfers der Handlungserfahrungen auf ähnliche Situationen oder andere Situationstypen, die im beruflichen Kontext der Lernenden relevant sind.

Gestaltungsprinzip 3:**Der Einfluss der Heterogenität auf die Gestaltung der Reflexionsphasen (im Rahmen problembezogenen Lernens durch Erfahrung)**

Im Hinblick auf die Heterogenität der Lerngruppe ist verstärkt darauf zu achten, insbesondere in den Reflexionsphasen die fallbezogenen Erkenntnisse sowohl auf ähnliche Situationen im Kontext des spezifischen Faches zu transferieren als auch deren Gültigkeit in anderen (für den Lernenden relevanten) Kontexten zu reflektieren.

- Die grosse Heterogenität der Teilnehmenden stellte sich in Bezug auf die übergeordnete Zielsetzung der Einstellungsentwicklung gegenüber verantwortungsvoller Führung über alle Erprobungen hinweg als förderlicher Faktor für Prozesse zweiseitiger Kommunikation heraus. Aufgrund unterschiedlicher Erfahrungshintergründe und Sozialisationsverläufe der Lernenden ist eine Vielfalt an Meinungen, Sichtweisen und Einstellungen zu erwarten, die ablehnende und oftmals auch emotionale Reaktionen bei meinungskonträren Argumenten hervorrufen. Dadurch erfolgt eine Aktivierung vorhandener Einstellungen zu dem jeweiligen Objekt bzw. Sachverhalt, die – sofern das Thema eine gewisse Relevanz für den Lernenden besitzt – das Bedürfnis hervorrufen kann, die eigene Meinung verbalisieren und rechtfertigen zu wollen. Gleichermassen können durch einstellungsinkongruente Informationen erste Ambivalenzen und eine explizite Einstellung entstehen – ein wesentlicher Vorgang auf dem Weg zu einer Anpassung oder Erweiterung bestehender Einstellungen oder möglicherweise der Bildung einer neuen Einstellung.
- Der Einfluss der Heterogenität auf Prozesse zweiseitiger Kommunikation kann im Unterrichtsgeschehen mit weiteren Effekten einhergehen. So lösten ausgeprägte Phasen zweiseitiger Kommunikation, in denen Argumente und Gegenargumente ausgetauscht wurden, in der Regel hohe Aufmerksamkeit bei den Lernenden aus, die sich wiederum positiv auf den einstellungsrelevanten Faktor der Motivation auswirkte.

Gestaltungsprinzip 4:**Der Einfluss der Heterogenität auf Prozesse zweiseitiger Kommunikation und Motivation**

Eine ausgeprägte Heterogenität der Lerngruppe wirkt sich positiv auf Prozesse der zweiseitigen Kommunikation aus. Ablehnende (und insbesondere emotionale) Reaktionen auf meinungskonträre Argumente lösen vielfach das Bedürfnis aus, die eigene Meinung verbalisieren zu wollen. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation der Teilnehmenden und die Entwicklung einer dynamischen Diskussion aus.

- An dieser Stelle soll zudem auf den Aspekt eingegangen werden, dass der Anteil männlicher Teilnehmender in allen Lerngruppen, mit denen die Unterrichtseinheiten durchgeführt wurden, mit durchschnittlich etwa 90 Prozent bedeutend höher war als der Anteil weiblicher Lernender – ein durchaus charakteristisches Merkmal solcher Management-Programme. Da die Auswirkungen einer solchen Verteilung im Unterrichtsgeschehen im Rahmen der formativen Evaluation nicht primär fokussiert wurden, lassen sich dahingehend keine modulspezifischen oder -übergreifenden Erkenntnisse formulieren. Beobachtbar war immer wieder, dass Frauen in der Tendenz verstärkter moralische Fragestellungen in Diskussionen einbrachten – eine Beobachtung, die es im Hinblick auf die lehr-lernmethodische Gestaltung von Prozessen der Einstellungsentwicklung wert wäre, differenzierter zu untersuchen.

Fachspezifischer Kontext – die Herausforderung der stimmigen Integration der Designs in bestehende Modulstrukturen. Während die bis hierhin erläuterten organisationalen sowie sozialen Rahmenbedingungen des Anwendungsfeldes in beiden Modulen sowie über die einzelnen Design-Cases hinweg sehr ähnliche gestaltungsbezogene Herausforderungen mit sich brachten, kristallisierte sich der fachspezifische Kontext der beiden Module – 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' sowie 'Strategisches Management' – als das Merkmal heraus, das die grössten Unterschiede auf modulbezogener Ebene erkennen liess. Während der Anspruch der stimmigen Integration der entwickelten Designs in bestehende Modulstrukturen sowie die sinnvolle Verknüpfung modulrelevanter Inhalte mit Kompetenzanforderungen verantwortungsvoller Führung im Modul 'Strategisches Management' über den Verlauf der Erprobungen zufriedenstellend und ohne besonders hervorstechende Problematiken umsetzbar war, erwies sich dieser Anspruch im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' als eine der grössten Herausforderungen, der man trotz einer Vielzahl an Optimierungen im Design bis zum Schluss nicht vollumfänglich genügen konnte.

Eine Annahme, die bereits im Vorfeld aufgrund des Erfahrungswissens des Dozierenden bestand und die sich über den Verlauf der Erprobungen in diesem Modul immer stärker festigte (und letztlich als Gestaltungsprinzip gelten kann), ist die Wahrnehmung des Faches 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' als eine zahlenorientierte und regelgetriebene Disziplin, die nicht oder nicht primär mit Fragestellungen des verantwortungsvollen, moralischen oder ethischen Handelns assoziiert wird – eine Erkenntnis, die sich auf die Lernvoraussetzungen der Zielgruppe bezieht, in Bezug auf die stimmige Integration der Unterrichtseinheit in das Modul jedoch als wesentliche Ursache für die aufkommenden kritischen Ereignisse gelten kann und aufgrund dessen

an dieser Stelle mitaufgenommen wird. Je besser es gelang, das Design mit fachspezifischen Inhalten zu verknüpfen, umso weniger Irritation war in der Wahrnehmung der Teilnehmenden festzustellen. Die Verknüpfung bezog sich zum einen darauf, dass sich die Problemsituationen verantwortungsvollen Handelns, mit denen die Lernenden im Rahmen der Unterrichtseinheiten konfrontiert wurden, klar aus fachspezifischen Inhalten ergeben (was einen positiven Effekt auf das Empfinden persönlicher Relevanz hat) und darüber hinaus im Rahmen der Bearbeitung und Diskussion der Problemlagen der Rückgriff auf Fachinhalte notwendig ist und/oder sich durch deren Bearbeitung neben Erkenntnissen zu verantwortungsvollem Handeln ebenso fachspezifische Erkenntnisse ergeben. Es zeigte sich, dass gerade in der Phase der Auswertung der Erfahrungen die Anknüpfung an fachliche Aspekte wesentlich ist, um die Rückbindung zum Modul zu gewährleisten. Während es für die stimmige Integration des Designs auch im Modul 'Strategisches Management' ebenso bedeutsam war, die Problemsituationen an bereits behandelte Fachinhalte anzubinden, war der 'Bogen' zurück zu den Modulinhalten dort von nachgelagerter Relevanz. So gelang es beispielsweise im Rahmen der Bearbeitung des Olympus-Falls am Ende der Unterrichtseinheit nicht – wie eigentlich geplant – die Konsequenzen der Veröffentlichung des Bilanzskandals im Kontext strategisch relevanter Fragen zu thematisieren und auf diese Weise den Rückbezug zu zuvor behandelten Themen zu ermöglichen. Aus der Perspektive der Lernenden führte dies jedoch nicht dazu, die Einheit innerhalb des Moduls als 'Fremdkörper' zu empfinden.

Gestaltungsprinzip 5:

Der Einfluss der Einstellung der Lernenden zum Fach 'Rechnungslegung und Revision' auf die stimmige Integration des Designs in das Modul

Es ist darauf zu achten, dass die verbreitete Einstellung 'Rechnungslegung und moralische Fragestellungen sind zwei unterschiedliche Themen' überwunden wird. Es sollte für die Lernenden zu Beginn deutlich werden, dass sich aus dem fachspezifischen Kontext heraus Herausforderungen ergeben können, in denen die Anwendung des fachspezifischen und technischen Wissens nicht ausreicht. Zudem ist es wesentlich, dass fachspezifische und überfachliche (moralische) Fragestellungen im Verlauf des Unterrichts gleichermaßen thematisiert werden.

Eine weitere Auffälligkeit, die an dieser Stelle im Zusammenhang mit der stimmigen Integration der Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung eine bedeutende Rolle spielt, hängt mit der Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten zusammen, die das Gefühl der Irritation bei den Lernenden verstärken können. So zeigte sich sowohl in der Interviewstudie zur Präzisierung des Situati-

onstyps 'Verantwortungsvolle Führung' als auch im Rahmen der Erprobungen der didaktischen Designs, dass die Lernenden 'Werteorientierung' (als eine wesentliche Konstituente verantwortungsvoller Führung) mehrheitlich mit idealistischem und realitätsfernem Handeln assoziieren. Es zeigte sich, dass diese Assoziationen besonders durch bestimmte Begriffe wie 'Ethik', 'Werte' oder 'Moral' hervorgerufen werden. Im Rahmen der ersten Erprobung im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision', in dem die Bearbeitung der Problemsituationen vor allem Kompetenzanforderungen im Zuge wertorientierten Entscheidens und Handelns adressierten und die Einführungsphase die Identifizierung der zugrundeliegenden konkurrierenden Werte fokussierte, war dieses Phänomen in besonderem Mass beobachtbar. Dies führte zu einer Neuausrichtung der angestrebten Ziele in diesem Modul. So standen in der Folge nicht mehr primär wertorientierte Fragestellungen im Vordergrund, sondern relationale Aspekte verantwortungsvoller Führung – konkret die Sensibilisierung für das Merkmal der Stakeholder-Orientierung. Auch wenn die Problemsituationen (der Novartis-Fall) durchaus wertorientierte und moralische Fragen aufwirft und auch aufwerfen soll, gelang es über diesen veränderten Zugang die zuvor angesprochene Einstellung der Teilnehmenden – 'Rechnungslegung und moralische Fragestellungen sind zwei unterschiedliche Themen' – nicht zu verstärken. In den Erprobungen im Modul 'Strategisches Management', in denen primär der Umgang mit individuellen Wertekonflikten im Vordergrund stand, kam dieses Phänomen nicht zutage. Dies kann jedoch gleichwohl an der entwickelten Problemsituation – dem Olympus-Fall – liegen, der das Potential innehat, *"das Thema mal nicht so weichzuspülen (...) und zeigt, zeigt, dass es Situationen geben kann, in denen man Rückgrat zeigen muss und wo es richtig wehtun kann, wenn man da nicht eine ganz klare Orientierung in seinem normativen Rahmen hat"* (76:53, 183:183) – wie es ein Teilnehmender formulierte.

Gestaltungsprinzip 6:**Assoziationen der Lernenden mit wertorientiertem Handeln und deren Einfluss auf die stimmige Integration der Designs in bestehende Modulstrukturen**

Die Lernenden assoziieren wertorientiertes Handeln mehrheitlich mit Idealismus, Realitätsferne und im Führungsalltag nur bedingt umsetzbar. Diese Assoziation wird durch die Verwendung von bestimmten Begrifflichkeiten wie 'Ethik' oder 'Werte' verstärkt und kann dadurch die stimmige Integration der Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung negativ beeinflussen.

Es ist darauf zu achten, von den Lernenden oftmals negativ konnotierte Begriffe (Werte, Ethik oder Moral) zu vermeiden und durch alltagsnahe Begriffe wie 'Entscheidungskonflikt', 'Zielkonflikt', 'verantwortungsvolles Handeln' zu ersetzen.

Diese Erfahrungen zeigen, dass die Zielsetzung, die Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen – oder wie im vorliegenden Fall die Förderung der Einstellungsdimension – konsequent und nahtlos in einem Curriculum, das die Bandbreite verschiedener betriebswirtschaftlicher Funktionsbereiche abdeckt, zu verankern, je nach Fach unterschiedlicher didaktischer Lösungen bedarf. Es wird deutlich, dass in Fächern, deren inhaltlicher Kern möglicherweise nicht unmittelbar Fragen des verantwortungsvollen, moralischen oder ethischen Handelns vermuten lässt (obwohl sie es alle tun), mehrdimensionale Zieldimensionen anzustreben sind, also Problemsituationen den Ausgangspunkt des Lernens darstellen, die neben fachbezogenen Kompetenzen beispielsweise auch Einstellungen aktivieren. In Fächern, deren Inhalte eine gewisse Nähe zu überfachlichen Themen aufweisen, kann es demgegenüber begründet sein, die Einheiten stärker auf die Förderung von Einstellungen (oder überfachlicher Handlungskompetenzen im Allgemeinen), also eindimensionale Zieldimensionen, auszurichten, eine Anbindung an fachliche Kontexte jedoch gleichermassen wesentlich ist.

Gestaltungsprinzip 7:**Mehrdimensionale und eindimensionale Zielbezüge (sowie Problemsituationen) in Abhängigkeit des Faches**

Der Anspruch, die Förderung von Lernzielen in der Einstellungsdimension systematisch und stimmig in verschiedenen Fächern eines Curriculums zu verankern, erfordert für jedes Fach angepasste didaktische Lösungen.

Weisen die zentralen Fachinhalte hinsichtlich des Einstellungsobjektes geeignete Anknüpfungspunkte auf, die eine stimmige Anbindung begünstigen, ist die Gestaltung von Lerneinheiten, die sich primär auf die Förderung der Einstellungsdimension konzentrieren, möglich (eindimensionale Zielbezüge), wobei eine Anbindung an fachliche Kontexte dennoch zu gewährleisten ist.

Gestaltet sich die Anbindung herausfordernder, ist es sinnvoll, neben der Einstellungsdimension in gleichem Masse fachliche Kompetenzen zu adressieren (mehrdimensionale Zieldimensionen).

Die Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Inhalte wirkt sich sowohl bei ein- als auch mehrdimensionalen Zielbezügen positiv auf das Empfinden der Stimmigkeit aus.

Fach- bzw. modulübergreifend zeigte sich jedoch auch hier die Notwendigkeit, dass sich die Problemsituationen zwar aus dem fachlichen Kontext heraus ergeben, in ihrer Beschaffenheit jedoch die Übertragung zu ähnlichen Herausforderungen in anderen Kontexten zulassen. Dieser Aspekt ist in Bezug auf den einstellungsrelevanten Faktor der persönlichen Relevanz wesentlich.

Gestaltungsprinzip 8:**Die Bearbeitung von Problemsituationen im Fachkontext und deren Potential zur Transferierbarkeit auf andere Kontexte**

Um die Passung der Unterrichtseinheit zu den Modulhalten, die für die Lernenden als Indikator für die Relevanz des Themas gilt, zu fördern, ist darauf zu achten, dass sich die (moralische) Problemsituation aus fachspezifischen Inhalten ergibt oder deren Bearbeitung den Einbezug fachspezifischer Inhalte erfordert, gleichzeitig aber Parallelen zu ähnlichen Herausforderungen in anderen Kontexten zulassen, also wiederum auch fachübergreifend gelten.

Neben der Passung zu den Modulhalten stellten sich eine Reihe weiterer Faktoren als wesentliche Relevanzindikatoren für die Teilnehmenden heraus. So wurde deutlich, dass organisationale Aspekte wie beispielsweise der Zeitpunkt der Einbettung der Ein-

heit in das Modul, die Länge der Unterrichtseinheit oder die Häufigkeit solcher Einheiten über das Programm hinweg einen Einfluss darauf haben können, wieviel Bedeutsamkeit und Glaubwürdigkeit die Lernenden dem Thema beimessen. Die Glaubwürdigkeit wird weiterhin an Faktoren wie Prüfungsrelevanz und insbesondere an der Modellhaftigkeit der Lehrperson festgemacht. Letzteres wird beispielsweise beeinflusst durch die wahrgenommene Sicherheit der Lehrperson im Umgang mit Fragestellungen verantwortungsvollen Führens.

Gestaltungsprinzip 9:

Organisationale Faktoren als Relevanzindikatoren

Der Relevanz des Themas 'Verantwortungsvolle Führung' wird wesentlich durch verschiedene organisationale Faktoren (an welchem Tag wird die Einheit integriert? zu welcher Uhrzeit? wieviel Zeit wird dafür zur Verfügung gestellt? wie oft erfolgen solche Einheiten über das Programm hinweg? ist das Thema prüfungsrelevant?) beeinflusst.

Die Thematisierung und Bearbeitung von Fragestellungen im Zusammenhang mit verantwortungsvoller Führung wird dann als 'Randerscheinung' (im Vergleich zu anderen Fachinhalten) wahrgenommen, wenn solche Unterrichtseinheiten lediglich singular im Verlauf des Curriculums integriert werden, die Einbettung am Ende eines Modules oder Modultages erfolgt und/oder limitierte Zeitfenster zur Verfügung gestellt werden, die eine intensive und gründliche Bearbeitung der Fragestellungen erschweren oder nicht ermöglichen. Zudem wird die Glaubwürdigkeit des Themas an Indikatoren wie Prüfungsrelevanz und Passung des Themas zu den gesamten Modul-inhalten festgemacht.

Als weiterer bedeutender Relevanzindikator gilt die Modellhaftigkeit der Lehrperson. Es ist wesentlich, dass die Lehrperson das Thema persönlich und inhaltlich relevant empfindet und im Umgang mit Fragestellungen verantwortungsvollen Handelns in ihrem jeweiligen fachlichen Kontext vertraut ist.

Auf Programm- sowie Modulebene bedarf es einer Berücksichtigung dieser Relevanzindikatoren durch die verantwortlichen Personen, wenn das Ziel, Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln systematisch und stimmig in die Fächer zu integrieren, ernsthaft verfolgt werden möchte.

1.2. Lernvoraussetzungen in Bezug auf die Kompetenzanforderungen verantwortungsvoller Führung

Während bereits im Zusammenhang mit den sozialen Rahmenbedingungen die Heterogenität der Teilnehmenden sowie damit einhergehende didaktische Herausforderungen thematisiert wurden, sollen an dieser Stelle die Erkenntnisse geschildert werden, die sich über den Erprobungszyklus hinweg hinsichtlich des Kompetenzniveaus der Lernenden in Bezug auf die angestrebten Lernziele auf modulübergreifender Ebene ableiten lassen. Diese Erkenntnisse hängen mit dem einstellungsrelevanten Faktor der Fähigkeit zusammen, der – ebenso wie der Faktor der Motivation – eine Voraussetzung für die Wahrscheinlichkeit der bewussten Weiterverarbeitung der Inhalte gelten kann. Da die Identifikation ungenügender Fähigkeiten bei den Lernenden in Bezug auf bestimmte Lernziele im Verlauf der Erprobungen mit konkreten Optimierungen im didaktischen Design oder mit der Ableitung erforderlicher (jedoch möglicherweise aufgrund der Rahmenbedingungen nicht umsetzbarer) Gestaltungsaktivitäten einhergehend, münden die Erläuterungen – sofern sie sich als wiederkehrendes Muster herausstellten – in Gestaltungsprinzipien.

Um die über die Erprobungen hinweg entwickelten Annahmen zu den Lernvoraussetzungen in den Kontext der didaktischen Designs einordnen zu können, werden die leitenden Zielvorstellungen nochmals skizziert.

Die übergeordnete Zielsetzung des didaktischen Designs im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' fokussiert die Förderung der Fähigkeiten der Lernenden, Anliegen, Interessen und Erwartungen in Interaktionsbeziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen in einer Konfliktsituation zu erkennen und bei der Entwicklung von Kommunikations- und Handlungsstrategien im Hinblick auf den verantwortungsvollen Umgang mit der Konfliktsituation angemessen zu berücksichtigen. Durch die Art und Weise der Gestaltung der Lehr-Lernprozesse werden die Lernenden dazu angeregt, die im Case geschilderte Situation (konkret geht es um die Richtigkeit der Offenlegung von Informationen im Zuge externer Rechnungslegung) zu Beginn kritisch zu bewerten und über die Einnahme der Perspektiven unterschiedlicher interner sowie externer Stakeholder ggf. neuartige Erfahrungen und Informationen zu erlangen, die zu einer Festigung oder möglicherweise Veränderung der anfänglichen Einstellungen gegenüber dem Sachverhalt führen kann. Die ausdifferenzierten Lernziele in der Einstellungsdimension bewegen sich demnach auf den Ebenen des Erkennens, Wahrnehmens und Bewusstwerdens bis hin zur Ebene des Bewertens.

Während die Ziele im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' primär Kompetenzanforderungen des Merkmales 'Stakeholder-Orientierung' sowie werteorientierten Handelns fokussieren, ist die Zielsetzung des Moduls 'Strategisches Management', die Lernenden über die Konfrontation mit einem komplexen individuellen Wertekonflikt für Anforderungen im Zusammenhang mit werteorientiertem Entscheiden und Handeln zu sensibilisieren. Die Bewertungsprozesse werden erstmals über das Fällen einer Entscheidung aus der Perspektive des Protagonisten, welche von zwei Handlungsoptionen die Richtige ist, initiiert und im weiteren Verlauf durch die Begründung der Entscheidung sowie das Erkennen anderer Meinungen und Sichtweisen aktiviert. Auch hier steht die Reflexion der eigenen Einstellung zu der Problemsituation im Zentrum, die durch die gemachten Erfahrungen (im Rahmen der Diskussion unterschiedlicher Meinungen), damit verbundener positiver oder negativer Gefühle oder aufgrund neuer Informationen möglicherweise intensiviert oder in Form einer expliziten Einstellung neu gebildet wird.

Eine Erkenntnis, die in sehr deutlicher Form erstmals bei der Erprobung des ersten Prototypen im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' auftrat, wesentlich für den weiteren Gestaltungsprozess gelten kann und auch im Rahmen weiterer Erprobungen an verschiedenen Stellen immer wieder ersichtlich wurde, war die Beobachtung, dass die Lernenden ein hohes Mass an persönlichen und berufsbezogenen Erlebnissen mit Dilemma-Situationen mitbringen, jedoch Schwierigkeiten haben, von einer gewohnt umsetzungsorientierten und/oder fachlichen Ebene auf eine Werteebene zu wechseln. Bei der Analyse der Dilemma-Situationen in Bezug auf die konkurrierenden Werte, die das Dilemma letztlich begründen, wurde die Tendenz der vorschnellen Entwicklung möglicher Lösungsoptionen erkenntlich, während die Identifikation und vor allem Benennung von moralischen wie auch ausser-moralischen Werten eine grosse Herausforderung für die Mehrzahl der Lernenden darstellte. Gleichermassen waren die Teilnehmenden kaum in der Lage, moralische von ausser-moralischen Werten abzugrenzen. Eine unmittelbare Konsequenz dieser Beobachtungen war die Einsicht, dass für den Aufbau dieser Kompetenzen Zeit aufgewendet werden muss – sei es beispielsweise im Rahmen von Einführungssequenzen und anschliessenden Übungseinheiten zur Benennung und Analyse von Werten oder einer gemeinsamen Erarbeitung der Werte, abgeleitet aus den für eine Diskussion entwickelten Argumente. In Anbetracht der zeitlichen Rahmenbedingungen konnte dies nur ungenügend erfolgen, was andere Lernziele stärker in den Vordergrund rücken liess. Führt man sich jedoch die Situation vor Augen, die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvol-

lem Handeln nicht nur in zwei Fächern, sondern über das gesamte Programm hinweg zu integrieren, würde sich durchaus die Chance eröffnen, einen schrittweisen Aufbau der angesprochenen Kompetenzen anzustreben. Modulübergreifend lässt sich folgendes Gestaltungsprinzip formulieren:

Gestaltungsprinzip 10:**Die Herausforderung des Übergangs auf eine Werteebene**

Die Lernenden bringen ein hohes Mass an persönlichen und berufsbezogenen Erlebnissen mit Dilemma-Situationen bzw. Wertekonflikten mit, besitzen jedoch wenig Erfahrung damit, diese hinsichtlich der zugrundeliegenden Ursachen in systematischer Weise zu analysieren. Insbesondere die Benennung konkurrierender Werte, die Identifikation moralischer Fragen, welche die Problemsituation aufwirft, sowie die Abgrenzung zu ausser-moralischen Aspekten bereitet Schwierigkeiten.

Um die Fähigkeit der Lernenden hinsichtlich dieser Aspekte zu fördern, muss Aktivität und vor allem Zeit darauf verwendet werden, diese schrittweise aufzubauen und bei den Lernenden eine differenzierte Sprache für den Ausdruck von Werten in Konfliktsituationen zu entwickeln.

Ebenso modulübergreifend war zu erkennen, dass die Ankündigung von Diskussionen im Plenum, in denen die Stellungnahmen, Entscheidungsbegründungen oder Lösungsstrategien aus der Kleingruppenarbeit vertreten und verteidigt werden sollten, zu einer Aktivierung der Lernenden, der Initiierung von Bewertungsprozessen sowie zu einer gründlichen Verarbeitung der Informationen führte, um (vor der Lehrperson und den anderen Lernenden) eine möglichst gute und vertretbare Position übernehmen zu können. Entgegen dieser positiven Lernhandlungen war gleichermassen in beiden Modulen beobachtbar, dass sich die Vorbereitung in den Kleingruppen auf die Entwicklung von Argumentationsstrategien gemäss der eigenen Meinung oder im Rahmen der Übernahme einer bestimmten Rolle fokussierte, während das Agieren der anderen Diskussionsteilnehmenden, zu erwartende Gegenargumente von deren Seite sowie überzeugende Antworten darauf oder auch Angriffsflächen, welche die anderen möglicherweise bieten, kaum reflektiert wurden. Die Lernenden prüften also die im Gedächtnis gespeicherten sowie im Fall dargebotenen Informationen dahingehend, welche Argumente die eigene oder einzunehmende Position stützen, während gegensätzliche Argumente weitgehend ignoriert wurden.

Gestaltungsprinzip 11:**Die Herausforderung der Antizipation von Gegenargumenten für eine angekündigte Diskussion**

Die Ankündigung von Diskussionen, Stellungnahmen oder Entscheidungsbegründungen führen zur Aktivierung der Lernenden, dem Anstoss von Bewertungsprozessen und im Zuge dessen zu einer gründlicheren Verarbeitung der Lerninhalte, um eine vertretbare Stellung einnehmen zu können.

Die Ankündigung einer Diskussion, in der eine bestimmte Perspektive von den Lernenden vertreten werden soll, führt in der Vorbereitung auf die Debatte zu einer primären Fokussierung auf die Entwicklung einer Argumentationslinie gemäss der eigenen oder der eingenommenen Perspektive, während das Agieren der anderen Diskussionsteilnehmer nicht bzw. kaum antizipiert wird. Sie haben Schwierigkeiten damit, Gegenargumente zu antizipieren und den Umgang damit (z.B. in einer anstehenden Debatte) zu reflektieren. Es bietet sich an, den Grad an Unterstützung zu erhöhen (bzw. durch konkretisierte Arbeitsaufträge).

In Bezug auf die Anforderung an die Lernenden, sich in die Lage des Protagonisten einer Problemsituation zu versetzen und aus dieser Perspektive heraus zu überlegen, wie man selber in diesem Wertekonflikt in Rückbezug auf eigenen Prinzipien handeln würde, wurden keine besonderen Schwierigkeiten ersichtlich. Modulübergreifend wurde sichtbar, dass es den Lernenden leichter fällt, gemäss der eigenen Einstellung zu argumentieren oder eine Rolle einzunehmen, die eine geringe Diskrepanz zur eigenen Haltung aufweist. Letzteres kann neben der Diskrepanz zur eigenen Einstellung weiterhin mit dem – bereits angesprochenen – Fehlen von fall- oder fachübergreifenden Merkmalen begründet werden, die eine Identifizierung mit der Rolle erleichtern würden. So war es beispielsweise im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' herausfordernd für die Lernenden, sich in die Rolle der Revisionsstelle hineinzusetzen.

Gestaltungsprinzip 12:**Die Herausforderung der Perspektivenübernahme**

Die Lernenden bringen grundsätzlich die Fähigkeit mit, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen und eine spezifische Rolle einzunehmen. Die Perspektivenübernahme bereitet jedoch Schwierigkeiten, je grösser die Diskrepanz der einzunehmenden Position von der eigenen Position ist. In diesem Fall kann es hilfreich sein, die Perspektivenübernahme durch eine konkrete Rollenbeschreibung und zusätzliche Informationen zu unterstützen.

Ein weiteres Phänomen, das modulübergreifend sichtbar wurde, war die Herausforderung der Lernenden, von konfrontativ geprägten Diskussionsphasen in eine lösungsorientierte Phase zu wechseln, in der die Entwicklung von Handlungsoptionen im Vordergrund steht, die möglichst die Sichtweisen und Ansprüche der verschiedenen Positionen in angemessener Masse berücksichtigen. Dies bereitet vor allem dann Schwierigkeiten, wenn die Lernenden diese Aufgabe selbstgesteuert (z.B. in Kleingruppen) zu bewältigen haben. In diesem Fall zeigte sich, dass die Teilnehmenden grösstenteils in einer Verteidigungshaltung verbleiben – ein Zeichen für durchaus angestrebte Effekte, wie z.B. der Identifizierung mit der Rolle oder grosser Relevanz, die dem Thema zugeschrieben wird und dazu führt, die eigene Meinung zu diesem Thema durchsetzen zu wollen. Aus didaktischer Sicht ist der Übergang in eine lösungsorientierte Phase im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen verantwortungsvoller Führung jedoch sehr bedeutsam. Auf diese Weise ist es möglich, für den wesentlichen Unterschied zwischen dem Treffen einer subjektiv wahrgenommenen 'richtigen' Entscheidung und tatsächlichem Handeln in Wertekonflikten zu sensibilisieren, zur Berücksichtigung der eigenen, aber auch anderer Sichtweisen, Erwartungen und Anliegen bei der Reflexion von Lösungen anzuregen sowie zur Entwicklung von Handlungsoptionen aufzufordern, die unter Berücksichtigung der in der Praxis oftmals einschränkenden und hinderlichen Rahmenbedingungen realistisch umsetzbar sind (um der Assoziation verantwortungsvollem mit zu idealistischem Handeln zu entgegenen). Letzteres würde eine differenzierte Ausarbeitung der Handlungsstrategien erfordern, welche die Antizipation möglicher Folgen, Reaktionen, Gefahren oder Chancen einschliesst. Aufgrund der zeitlichen Einschränkungen in den Erprobungen verblieben die Lernenden bei der Formulierung allgemeiner und abstrakter Handlungsoptionen.

Die Erfahrungen aus den Erprobungen zeigen zum einen, dass es einer verstärkten Steuerung durch die Lehrperson bedarf, um den Wechsel in eine lösungsorientierte Phase zu bewerkstelligen. In diesem Zusammenhang kann beispielsweise die Konfrontation der Lernenden mit einer 'externen' Lösung (z.B. der tatsächlichen Handlungsweise des Protagonisten in der Konfliktsituation) und der Aufforderung, diese Lösung kritisch zu beurteilen, diesen Prozess einleiten. Zum anderen wurde ersichtlich, dass auch für diese Phase in angemessener Masse Zeit und Aktivität aufgewendet werden muss, damit die angesprochenen Zielsetzungen erreicht werden können.

Gestaltungsprinzip 13:**Die Herausforderung des Übergangs von einer konfrontativen zu einer lösungsorientierten und kompromissbereiten Haltung**

Die Lernenden besitzen mehrheitlich die Fähigkeit, Standpunkte und Positionen in Diskussionen mit anderen zu vertreten. Der Übergang von einer konfrontativen Phase, die durch die Verteidigung der eigenen Position und das Angreifen konträrer Meinungen geprägt ist, zu einer konstruktiven, lösungsorientierten Phase, in der alternative Handlungsoptionen ausgearbeitet werden, wird als anspruchsvoll empfunden und bedarf der Unterstützung durch die Lehrperson.

Der Bedarf nach einer verstärkten Steuerung der Lehrperson wird zudem in den Reflexionsphasen deutlich. Dabei ist ein wiederholter Wechsel auf eine andere Ebene, nämlich eine Metaebene, notwendig, in der es um die Reflexion, Abstrahierung und Generalisierung der fallbezogenen Erlebnisse geht, um sie auf ähnliche oder andere Situationen transferieren zu können sowie die anfängliche Meinung vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen nochmals zu reflektieren. Da es aufgrund zeitlicher Limitationen im Rahmen der Erprobungen mehrheitlich nicht gelang, die Phase der Generalisierung der Handlungserfahrungen in angemessener Masse durchzuführen, bezieht sich die Aussage, dass es für die Lernenden eine Herausforderung darstellt, auf eine Metaebene überzugehen und sich von der spezifischen Problemsituation zu lösen, auf eine singuläre Erprobungserfahrung. Da jedoch modulübergreifend immer wieder ähnliche Beobachtungen gemacht wurden, soll dieser Aspekt an dieser Stelle dennoch angesprochen werden. Die Ableitung eines Gestaltungsprinzips mittlerer Anwendungsreife würde jedoch eine weitere Überprüfung erfordern.

2. Analyse der Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung

2.1. Gestaltungsprinzipien als Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten

Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz. Bereits im Zusammenhang mit der Heterogenität der Teilnehmenden wurden die didaktischen Herausforderungen in Bezug auf geeignete Problemsituationen, welche die Lernenden trotz ihrer diversen Erfahrungshintergründe, Branchenzugehörigkeiten oder Jobfunktionen als persönlich und inhaltlich relevant empfinden, angesprochen. So ist es wesentlich, dass die Problemsituationen oder die handelnden Personen, deren Perspektive die Lernenden einnehmen sollen, Merkmale aufweisen, die über die Teilnehmergruppe hinweg als gleichermaßen bedeutsam gelten kann. Da der Anspruch, die didaktischen Designs stimmig in die jeweiligen Fächer bzw. Module einzubetten, die Notwendigkeit fachspezifischer Problemsituationen, die im fachwissenschaftlichen Kontext stehen, mit sich bringt, kann der Anknüpfungspunkt vor allem über herausfordernde Führungssituationen, die insbesondere in höheren Management-Funktionen vorkommen können, gefördert werden. Dies gelang im Novartis-Fall, der für das Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' entwickelt wurde, über die übergeordnete Fragestellung, inwiefern die Art und Weise der Offenlegung von Informationen (in den Geschäftsberichten des Unternehmens) richtig gewesen sei. Eine Fragestellung, die fachlich an die Aufgaben im Rahmen externer Rechnungslegung anschliesst, deren Beantwortung jedoch insbesondere das Top-Management – in diesem Fall der Verwaltungsrat des Unternehmens – vornehmen muss. Die Problemsituation im Olympus-Fall hingegen kann durchaus als eine 'Extremsituation' bezeichnet werden. Mit der Aufdeckung eines Bilanzskandals in einer solchen Grössenordnung werden die Teilnehmenden in ihrem beruflichen Alltag vermutlich (und hoffentlich) nicht konfrontiert sein werden. Dennoch zeigt dieser Fall in besonderem Mass, dass Top-Management-Funktionen mit einer gesteigerten Verantwortung und daraus resultierendem Handlungsdruck einhergehen, in derart komplexen Dilemma-Situationen die 'richtige Entscheidung' für alle Beteiligten zu treffen. Beide Fälle werfen somit Schwierigkeiten in Führungssituationen auf, die in Anbetracht der mehrheitlich angestrebten oder bereits innehabenden beruflichen Tätigkeiten eine zukünftige und/oder gegenwärtige Bedeutsamkeit für die

Teilnehmenden hatten und die Bereitschaft weckten, sich weiter mit diesen Schwierigkeiten auseinandersetzen zu wollen.

Gestaltungsprinzip 14:**Realitätsnahe sowie momentan und zukünftig bedeutsame Problemsituationen**

Um die Motivation durch persönliche und inhaltliche Relevanz zu fördern, ist die Lehrperson aufgefordert, die Lernenden mit realitätsnahen und momentan oder zukünftig bedeutsamen Problemsituationen zu konfrontieren, die das Bedürfnis zur Auseinandersetzung erwecken. Dies kann durch die Bearbeitung von konkreten Fällen erfolgen, in denen die Lernenden eine handelnde Rolle übernehmen und auf diese Weise mit herausfordernden Führungssituationen konfrontiert werden.

Weiterhin entschied man sich im Verlauf der Erprobungen für den Einsatz realer Unternehmensfälle, bei denen bewusst keine Anonymisierung vorgenommen wurde. Es zeigte sich, dass durch den Realitätsbezug die Relevanz der Problemsituationen aus Sicht der Lernenden zunahm sowie der Haltung entgegen gewirkt werden konnte, verantwortungsvolles und werteorientiertes Handeln als realitätsfern, idealistisch oder soft zu bezeichnen.

Gestaltungsprinzip 15:**Realitätsnahe oder reale Fälle**

Eine wahrgenommene Realitätsnähe sowie Anknüpfungspunkte zu ähnlichen beruflichen Herausforderungen fördert nicht nur die Bereitschaft der Lernenden, sich mit dem Thema bewusst auseinandersetzen, sondern wirkt der Haltung entgegen, das Thema als idealistisch und soft wahrzunehmen (persönliche Relevanz).

Vorwissen und Motivation. Die Bearbeitung realer Fälle, die zudem eine gewisse Aktualität aufweisen, ging einher mit (teilweise unerwarteten) Effekten, die mit dem einstellungsrelevanten Faktor des Vorwissens zusammenhängen und motivationale Auswirkungen haben. Insbesondere der Vergleich der durch den Novartis- und den Olympus-Fall ausgelösten (kritischen) Lernhandlungen ermöglicht die Ableitung von Gestaltungsmassnahmen, die negativen motivationalen Effekten durch den Faktor des Vorwissens entgegenwirken können.

Dem Novartis-Fall wurde zur Zeit seines Einsatzes eine grosse Präsenz in den Schweizer Medien zuteil. Während im Vorfeld angenommen wurde, dass sich diese Aktualität positiv auf das Interesse der Lernenden auswirken sollte, löste dieser Umstand hingegen das Gefühl bei der Mehrheit der Lernenden aus, schon 'alles zu wissen', was sich

wiederum negativ auf deren Bereitschaft auswirkte, sich bewusst und aktiv mit dem Fall auseinanderzusetzen. Es stellte sich als bedeutsam heraus, den Fall – dem hinsichtlich der angestrebten Lernziele viel Potential zugeschrieben wurde – aus einer neuartigen Perspektive zu beleuchten, die nicht die in der Öffentlichkeit geführte Diskussion widerspiegelt und demnach den Rückgriff auf eine bereits gefestigte Meinung zu der Thematik erschwert. Diese Optimierungsmassnahme sowie die verbesserte Anbindung an die fachspezifischen Modul Inhalte, die positiv auf das Empfinden inhaltlicher Relevanz wirkte, liess die kritischen Einflüsse des Vorwissens über den Fall bei der weiteren Erprobung des Falles in den Hintergrund rücken.

In Bezug auf den Olympus-Fall war lediglich rudimentäres Wissen bei einem Teil der Lernenden vorhanden. Dieses geringe Vorwissen bzw. die Unkenntnis über den Fall und seine Geschehnisse sowie der Aspekt, dass der Umgang mit diesem individuellen Wertekonflikt Parallelen zu ähnlichen beruflichen Herausforderungen erkennen liess, führte (im Gegensatz) zu positiven Effekten auf die Motivation der Teilnehmenden. Zudem wurde deutlich, dass es herausfordernd für die Lernenden war, den Olympus-Fall in seiner Komplexität und aufgrund einer Vielzahl neuer Informationen zu durchdringen. Entgegen der Vermutung, dies könnte deren Motivation mindern, waren vielmehr besonders intensive und engagierte Bemühungen beobachtbar, die Informationen zu verarbeiten, um eine fundierte Meinung bilden zu können. Aus diesen Umsetzungserfahrungen und -erkenntnissen kann folgendes (modulübergreifendes) Gestaltungsprinzip formuliert werden:

Gestaltungsprinzip 16:**Motivationale Auswirkungen des Vorwissens**

Die Bereitschaft der Lernenden, sich mit einem Konfliktfall auseinanderzusetzen, hängt wesentlich davon ab, wie viel Vorwissen die Lernenden in Bezug auf den Fall mitbringen. Erscheint die Problemlage den Lernenden thematisch zu vertraut, zu bekannt oder zu einfach, hat dies negative Auswirkungen auf deren Motivation. Positive motivationale Effekte können also durch das Vorwissen über den Fall zunächst gemindert sein ('Kenne ich schon, finde ich langweilig'), es sei denn,

- der Fall wird aus einer neuartigen oder ungewohnten Perspektive bearbeitet, der den Rückgriff auf eine gefestigte Meinung erschwert und dadurch das Empfinden kognitiver Dissonanz aufkommen kann,
- der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, deren Bearbeitung durch den Rückgriff auf das Vorwissen zwar Anknüpfungspunkte bietet, jedoch nicht lösbar ist (und wiederum kognitive Dissonanz fördert),
- der Fall motiviert durch seine Komplexität und die daraus resultierende Anforderung, auf der Basis der zur Verfügung stehenden Informationen eine vertretbare Meinung zu entwickeln,
- der Fall wirft eine Schwierigkeit auf, die für den Lernenden persönlich und/oder inhaltlich relevant ist.

Fähigkeit. Geht die Komplexität einer Problemsituation jedoch mit einer Vielzahl an Verständnisschwierigkeiten einher, erschwert dies die Fähigkeit der Weiterverarbeitung der Inhalte und wirkt sich – trotz hoher Motivation der Lernenden – negativ auf Prozesse der Einstellungsentwicklung aus.

Gestaltungsprinzip 17:**Verständlichkeit des Lerninhalts**

Je unbekannter und komplexer die Problemsituation für die Lernenden ist, umso mehr Zeit ist für die Klärung der Faktenlage sowie Verständnisschwierigkeiten aufzuwenden. Dabei können sich Verständnisschwierigkeiten negativ auf die Fähigkeit zur Weiterverarbeitung der Inhalte und – trotz hoher Motivation – auf die Einstellungsentwicklung auswirken. Es ist darauf zu achten, in Abhängigkeit der Lernvoraussetzungen die Problemsituation so aufzubereiten, dass inhaltliche Verständnisschwierigkeiten vermieden werden. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die Lernenden die Bewertung der Problemsituation auf der Basis der vorhandenen Informationen vornehmen.

Kognitive Dissonanz und zweiseitige Kommunikation. Die Förderung von direkten Erfahrungen durch das Erleben kognitiver Konflikte bzw. kognitiver Dissonanz sowie die aktive und konfrontative Auseinandersetzung mit möglichen Handlungsentscheidungen in dieser Konfliktsituation waren eine der wesentlichen unterrichtspraktischen Ziele in den didaktischen Designs beider Module.

Dies ergab sich – neben den theoriegeleiteten Annahmen über deren positive Effekte auf Prozesse der Einstellungsentwicklung – vor allem auch aus den Kompetenzerfordernissen verantwortungsvoller Führung, die in den einzelnen Designs im Vordergrund standen, und der Überlegung, wie Lehr-Lernprozesse methodisch ausgestaltet werden können, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Da die Lernenden in der Unterrichtseinheit im Modul 'Strategisches Management' für den verantwortungsvollen Umgang mit individuellen Wertekonflikten und damit einhergehenden Herausforderungen sensibilisiert werden sollten, war der Ausgangs- und Bezugspunkt für die Einheit ein subjektives Dilemma, das die Lernenden über die Einnahme einer handelnden Rolle (durch das Hineinversetzen in die Hauptperson) lösen sollten. Aufgrund konkurrierender Werte in diesem Dilemma, der Möglichkeit verschiedener Handlungsalternativen und keiner Ausweichmöglichkeit aus diesem Konflikt, wird das Treffen einer 'richtigen' Entscheidung erschwert und ein Zustand des Unbehagens (kognitive Dissonanz) ausgelöst, der die Bereitschaft auslöst, durch die Veränderung der kognitiven Strukturen (beispielsweise durch die Aufnahme neuer Informationen) das Unbehagen zu reduzieren. Ähnlich wie es beispielsweise auch in der Dilemma-Methode nach Kohlberg (1996) oder ähnlichen Methoden der Moraldiskussion fokussiert wird, steht in der Konfrontation mit dem Dilemma die Auseinandersetzung mit aufkommenden Wertfragen und die argumentative Begründung des eigenen Standpunkts im Vordergrund, der im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit durch die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation, also der konfrontativen Diskussion unterschiedlicher Meinungen, herausgefordert und möglicherweise erschüttert wird.

Die übergeordnete Zielsetzung im Rahmen des didaktischen Designs im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung' war etwas anders gelagert – hier stand die Sensibilisierung der Lernenden für unterschiedliche Ansprüche, Erwartungen und Interessen interner sowie externer Stakeholder und deren Berücksichtigung im verantwortungsvollen Umgang mit Konfliktsituationen. So bot es sich an, die Lernenden in verschiedene Rollen (bzw. Anspruchsgruppen) 'schlüpfen' zu lassen und die Problemlage (den Novartis-Fall) aus dieser Perspektive zu beleuchten sowie die Interessenskonflikte im Zuge einer Diskussion zwischen den Anspruchsgruppen bzw. eines 'Stakeholder-

Diskurses' deutlich werden zu lassen. Demnach waren auch hier Prozesse zweiseitiger Kommunikation wesentlich, um eine Betrachtung der Problemsituation aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu ermöglichen. Auch wenn die Lernenden die Problemsituation (in diesem Fall ging es um die Art und Weise der Offenlegung von Informationen) hinsichtlich ihrer Richtigkeit und ebenso eine Entscheidung zwischen 'richtig oder falsch' treffen sollten, waren sie nicht direkt mit einem Dilemma und dem Treffen einer Handlungsentscheidung konfrontiert, was für das Aufkommen kognitiver Dissonanz verantwortlich wäre. In solchen Fällen kann jedoch im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit durch die Konfrontation mit anderen Haltungen und Perspektiven Unsicherheit bezüglich der anfänglichen Einschätzung der Situation (kognitive Dissonanz nach der Entscheidung), die ebenso mit einer Veränderung oder Anpassung der kognitiven Struktur einhergehen kann.

Gestaltungsprinzip 18:**Verschiedene Arten kognitiver Dissonanz in Abhängigkeit der Problemsituation**

Ist es die Aufgabe der Lernenden, Handlungsweisen hinsichtlich ihrer Richtigkeit zu bewerten, erfolgt zwar ein Hineinversetzen in den Sachverhalt und ein Abgleich mit der eigenen Einstellung, sie übernehmen jedoch nicht direkt eine handelnde Rolle, die für das Aufkommen des Gefühls kognitiver Dissonanz verantwortlich ist. In diesem Fall kann jedoch durch die Konfrontation mit anderen Haltungen zu der Sachlage 'kognitive Dissonanz nach der Entscheidung' ('post-decisional dissonance') auftreten. Für die Ermöglichung direkter Handlungserfahrungen im Umgang mit Wertekonflikten ist es notwendig, den Lernenden direkt mit dem Dilemma, das sich durch mindestens zwei konkurrierende Werte auszeichnen muss, und der Entscheidung, wie er handeln würde, zu konfrontieren. Das Erleben dieser 'Wertwickmühle' ist Voraussetzung für das Aufkommen kognitiver Dissonanz.

Prozesse zweiseitiger Kommunikation finden erst dann statt, wenn konträre Meinungen zu einer Problemlage vorhanden sind. Dies erforderte die Konzeption von Problemsituationen, die aufgrund ihrer Beschaffenheit solch gegensätzliche Meinungen bei den Lernenden erwarten lassen.

Gestaltungsprinzip 19:**Prozesse zweiseitiger Kommunikation und die Notwendigkeit konträrer Meinungen**

Die Lernenden nehmen die Bewertung der Problemsituation auf der Grundlage der verfügbaren Informationen vor. Demnach bedarf es einer sorgfältig durchdachten Aufbereitung der Problemsituationen sowie einer vorgängigen Reflexion, mit welchen Reaktionen bzw. Haltungen der Lernenden aufgrund der dargebotenen Informationen zu rechnen ist. Ist es das Ziel, eine möglichst kontroverse Diskussion der Problemsituation oder eine Betrachtung des Dilemmas aus verschiedenen Blickwinkeln zu initiieren (und ein Gefühl kognitiver Dissonanz auszulösen), ist darauf zu achten, die Fälle so aufzubereiten, dass konträre Meinungen wahrscheinlich sind.

Wie bereits angesprochen, liess die Heterogenität der Teilnehmenden eine Vielfalt an Haltungen und demnach auch konträrer Meinungen vermuten. Dennoch erwiesen sich bestimmte Merkmale des Designs als besonders förderlich und darüber hinaus wesentlich für das Aufkommen möglichst kontroverser Diskussionen:

- Um kognitive Dissonanz auszulösen sowie im weiteren Verlauf eine kontroverse Diskussion zu unterstützen, waren die Konstruktion des Dilemmas und die Formulierung der 'Bilanzfrage' entscheidend (insbesondere im Design des Moduls 'Strategisches Management' – im Design des Moduls 'Finanzielle Rechnungslegung' gestaltete sich dieser Aspekt wie erwähnt in etwas veränderter Form). So war es bedeutsam, dass sich die Lernenden zwischen zwei Handlungsalternativen entscheiden mussten, die darüber hinaus ein Ausweichen aus dem Dilemma oder eine Konsensbildung auf nicht-moralischer Ebene unmöglich machte (vgl. auch Herzig, 1998, S. 176). Zudem sollten die konkurrierenden Werte klar in der Dilemma-Situation ersichtlich sein. So spannte beispielsweise die Frage, ob der Protagonist im Olympus-Fall den Bilanzskandal öffentlich machen soll oder nicht, ein Kontinuum zwischen zwei Handlungsextremen auf – dem Gang an die Öffentlichkeit, getrieben von dem Bedürfnis, illegale Bilanzierungspraktiken nicht vertuschen zu wollen, sowie der Option, weitere Aufklärungsversuche innerhalb des Unternehmens zu initiieren, ausgelöst durch die Loyalität zum Unternehmen sowie der Verantwortung als CEO, Schaden für das Unternehmen und die Mitarbeiter abzuwenden. Auch wenn die Frage die Option, nichts zu tun, prinzipiell zulassen würde, waren derartige Überlegungen vor dem Hintergrund verantwortungsvollen Handelns nicht tragbar und wurden – wenn sie dann doch aufkamen – von anderen Lernenden ausgehebelt.
- Ist es Aufgabe der Lernenden, die Konfliktsituation nicht aus einer individuellen Perspektive zu beleuchten, sondern aus einer anderen, möglicherweise ungewohn-

ten Perspektive zu argumentieren, erwies es sich hilfreich, Perspektiven auszuwählen, die sich durch grundsätzlich konträre Sichtweisen auf das Problem auszeichnen sowie im Zuge von Rollenbeschreibungen die Rollenausrichtung bewusst extremer auszugestalten.

- Zudem erwies sich neben der Entwicklung von Argumentationslinien aus der eigenen oder einzunehmenden Perspektive die Antizipation von Gegenargumenten als förderlich für das Aufkommen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation. Durch die Reflexion von gegensätzlichen Argumenten erfolgt in der Regel ebenso eine Reflexion möglicher Antworten auf diese Gegenargumente sowie mögliche Angriffsflächen der anderen Diskussionsteilnehmender.
- Weiterhin sind Einflüsse der Interaktion zu berücksichtigen, die im Rahmen von Unterrichtsprozessen die Meinungsbildung der Lernenden erheblich beeinflussen können. Um möglichen Verzerrungen von Meinungen entgegenzuwirken, die beispielsweise aufgrund dessen erfolgen, weil die Meinungen der anderen Lernenden bekannt sind oder von einer 'sozial erwünschten' Meinung ausgegangen wird (wie es beispielsweise im Zuge der öffentlich geprägten Meinung im Novartis-Fall ersichtlich wurde), stellte sich die Instruktion der Lehrperson an die Lernenden als förderlich heraus, dass derartige Konfliktsituationen einen Handlungsspielraum aufwerfen und es innerhalb dieses Kontinuums keine 'falschen' Lösungen gibt. Weiterhin unterstützend ist die Herstellung einer offenen und angenehmen Lernatmosphäre.
- Zudem kann der Diskussionsprozess – sofern das Aufkommen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation nicht wie erwartet verläuft – von der Lehrperson durch das Einbringen problematisierender und Konfliktfragen sowie provokativer und starker Argumente unterstützt werden. Diese haben das Ziel, die Lernenden zu aktivieren und die Entwicklung ablehnender Reaktionen anzustossen, die das Bedürfnis hervorrufen, die eigene Meinung verbalisieren und verteidigen zu wollen.

Gestaltungsprinzip 20:**Möglichkeiten der Förderung zweiseitiger Kommunikation**

Ist es das Ziel, Prozesse zweiseitiger Kommunikation zu fördern und eine möglichst kontroverse Diskussion der Problemsituation anzustreben, kann dies im Rahmen der lehr-lernmethodischen Gestaltung des Unterrichts folgendermassen berücksichtigt werden:

- durch das Aufspannen eines Konfliktes, der ein Kontinuum zwischen zwei (extremen) Handlungsoptionen eröffnet und ein Ausweichen aus dem Konflikt verhindert,
- durch das Aufspannen eines Konfliktes, der die zugrundeliegenden konkurrierenden Werte klar erkennen lässt,
- durch das Aufspannen eines Konfliktes, der Interpretationsspielraum, aber keine grundsätzlich falschen Handlungslösungen zulässt und dadurch Meinungsverzerrungen entgegenwirken kann,
- indem die Lernenden unterschiedliche Perspektiven/Rollen einnehmen, die sich durch möglichst konträre Sichtweisen auf das Problem auszeichnen,
- durch die Antizipation möglicher Gegenargumente im Rahmen der Vorbereitung von Argumentationslinien,
- durch eine entwicklungsfreundliche und offene Lernatmosphäre im Allgemeinen,
- durch die Unterstützung des Diskussionsprozesses durch das Einbringen problematisierender und Konfliktfragen sowie provokativer und starker Argumente, die ablehnende Reaktionen hervorrufen.

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Einstellungsentwicklung. Es wurde bereits deutlich, dass neben der argumentativen Begründung des eigenen Standpunktes oder aber im Rahmen der Rollenübernahme durch die Durchführung anschliessender Plenumsdiskussionen eine möglichst ganzheitliche Betrachtung der Problemsituation angestrebt wurde. Dies war in der Annahme begründet, dass durch die konfliktreiche und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Problemlage sowohl vorhandene implizite Einstellungen aktiviert werden würden als auch der Abgleich zwischen der impliziten Einstellung sowie den neuen Informationen stattfindet, was in einer Veränderung oder Erweiterung der bestehenden Einstellung münden kann (ggf. durch die Bildung einer neuen, expliziten Einstellung, welche die implizite Einstellung zunächst überlagert). Dass die Art und Weise der lehr-lernmethodischen Gestaltung hinsichtlich der Förderung tiefergehender Reflexionsprozesse bestehender Einstellungen als geeignet gelten kann, zeigten die Ergebnisse der formativen Evaluation an verschiedensten Stellen auf. Es bleibt jedoch offen, in-

wieweit neue Einstellungen oder die Erweiterung bzw. Veränderung vorhandener Einstellungen über die Unterrichtseinheit hinaus bestehen und gefestigt werden. Den Erkenntnissen der sozialpsychologischen Einstellungsforschung folgend, bedarf es der wiederholten Aktivierung neuer Einstellungen unter ähnlichen Kontextbedingungen, um tatsächlich zu impliziten Einstellungen bzw. stabilen Dispositionen zu werden. Auch vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll und notwendig, die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvollem Handeln nicht nur in zwei, sondern mehreren Modulen über das Management-Programm hinweg zu integrieren.

Gestaltungsprinzip 21:

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Einstellungsentwicklung

Prozesse zweiseitiger Kommunikation erweisen sich als geeignet, Problemsituationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und auf diese Weise sowohl bestehende (implizite) Einstellungen hinsichtlich des Einstellungsobjekts zu aktivieren als auch einen Abgleich vorhandener Einstellungen mit neuen Informationen zu initiieren. Diese Reflexionsprozesse (bzw. kognitiven Prozesse höheren Aufwands) sind wesentlich für die Erweiterung oder Veränderung bestehender Einstellungen sowie der Bildung neuer (expliziter) Einstellungen.

Um die Stärke sowie Zugänglichkeit erweiterter, veränderter oder neuer Einstellungen zu fördern, ist eine wiederholte Aktivierung dieser Einstellungen unter ähnlichen Kontextbedingungen notwendig.

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Richtung der Einstellungsentwicklung. In Bezug auf die Richtung der Einstellungsentwicklung zeigten sich durchaus unerwartete Effekte der zweiseitigen Kommunikation. So ging die Intention, durch zweiseitige Kommunikation eine ausbalancierte Betrachtung der Problemsituation zu fördern, gleichermassen mit der Vermeidung einer einseitigen Einstellungsentwicklung in eine Richtung, die möglicherweise nicht angestrebt wird, einher. Durch ungenügendes Aufkommen zweiseitiger Kommunikation und/oder den Einfluss von Bezugspersonen (bzw. Vortragenden, Rollenvertretern), denen beispielsweise durch die Art und Weise der Präsentation der Argumente, die Formulierung besonders provokativer und extremer Aussagen, zugeschriebener Expertise oder Beliebtheit in der Lerngruppe besondere Aufmerksamkeit zuteilwird, kann eine einseitige Meinungsbildung begünstigt werden – ein Effekt, der modulübergreifend erkennbar war. Um diesem Effekt entgegenzuwirken, stellte sich die Aktivierung und Beteiligung möglichst vieler Lernender im Rahmen der Diskussionen (im Plenum) als wesentlich

heraus. Aufgrund der Klassengrößen war es jedoch nicht zielführend, eine Diskussion mit allen Lernenden durchzuführen. Demnach erfolgten die konfrontativen Auseinandersetzungen zu der Problemsituation in beiden Modulen zunächst zwischen Vertretern der Kleingruppen in einem 'kleineren Kreis', der entweder zeitnah für das Plenum geöffnet wurde oder durch einen Wechsel der Diskussionsteilnehmer neue Impulse und Sichtweisen in die Debatte ermöglichte. Zur Förderung der Interaktion und aktiven Beteiligung stellte sich bei dieser Gruppengröße insbesondere die s.g. 'Fish-Bowl-Methode' (oder auch Innenkreis-Aussenkreis-Methode) als geeignet dar. Dabei diskutieren die Kleingruppenvertreter im Innenkreis, während die anderen Teilnehmenden der Diskussion in den Aussenkreisen folgten und jederzeit die Möglichkeit hatten, aktiv zu partizipieren und ihre Meinung zu verbalisieren, indem sie einen der freien Stühle im Innenkreis besetzten.

Gestaltungsprinzip 22:

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Richtung der Einstellungsentwicklung (I)

Die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation unterstützt die ganzheitliche Betrachtung der Problemsituationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dies ist wesentlich, um einer einseitigen Beeinflussung des Meinungsbildes entgegenzuwirken, dessen Richtung möglicherweise nicht intendiert ist. Die Einbindung und Aktivierung möglichst vieler/aller Lernenden in eine Diskussion kann durch das Aufkommen ablehnender Reaktionen auf bestimmte Aussagen und den Drang, die eigenen Meinung kundzutun, diesem Effekt entgegenwirken.

Besonders relevant erwiesen sich Prozesse zweiseitiger Kommunikation in Bezug auf die Äusserung fragwürdiger Einstellungen, die dem Verständnis verantwortungsvoller Führung und demnach der angestrebten Richtung der Einstellungsentwicklung widersprachen. So zeigte sich sowohl in den Kleingruppenarbeiten als auch den Diskussionen im Plenum das Phänomen, dass fragwürdige Äusserungen zu der Generierung ablehnender Reaktionen bei anderen Lernenden führte, die – sofern sie die Möglichkeit zur Partizipation hatten – Gegenargumente anbrachten, die wiederum eine ausbalancierte Diskussion und Betrachtung der Problemsituation ermöglichten. So konnte modulübergreifend festgestellt werden, dass es in den meisten Fällen keiner Interventionen seitens der Lehrperson bedurfte, um extreme, strittige oder fragwürdige Einstellungen zu relativieren, sondern eine Art 'Selbstmechanismus' der Lerngruppe beobachtbar war. Dennoch ist es Aufgabe der Lehrperson, die eingebrachten Argumente hinsichtlich ihres inhaltlichen Gehalts sowie in Bezug auf die intendierte Richtung der

Einstellungsentwicklung zu prüfen und bei einer offensichtlich einseitigen Meinungsbildung in den Reflexionsphasen für widersprüchliche, inkonsistente oder fragwürdige Meinungen und Haltungen zu sensibilisieren.

Gestaltungsprinzip 23:

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Richtung der Einstellungsentwicklung (II)

Einer möglichen Dominanz fragwürdiger Einstellungen, die dem Verständnis verantwortungsvoller Führung und demnach der angestrebten Richtung der Einstellungsentwicklung widersprechen, kann durch die Aktivierung und Beteiligung möglichst vieler Lernender und Prozesse zweiseitiger Kommunikation entgegengewirkt werden. Wird eine vorherrschende, ggf. fragwürdige Meinung nicht von den Lernenden durch das Einbringen von Gegenargumenten selber relativiert, ist es Aufgabe der Lehrperson, im Rahmen der Reflexionsphasen die Wahrnehmung der Lernenden in Bezug auf widersprüchliche, inkonsistente oder fragwürdige Meinungen und Haltungen zu schärfen sowie auf Unzulänglichkeiten bisheriger Denkstrukturen in Bezug auf verantwortungsvolles Handeln hinzuweisen, um auf diese Weise eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung zu fördern.

Es war nun wiederholt von der 'Richtung' der Einstellungsentwicklung die Rede, die in didaktischen Interaktionen angestrebt werden möchte. Doch in welche Richtung sollen die Einstellungen der Lernenden gefördert werden? Und bedeutet dies nicht, den Lernenden eine bestimmte Einstellung aufzuoktroieren? Im Zusammenhang mit diesen Fragestellungen ist darauf hinzuweisen, dass eine klare Ausweisung des normativen Bezugspunkts für die Entwicklung von didaktischen Designs zur Förderung spezifischer Einstellungen notwendig ist. Im Hinblick auf das Zielkonstrukt der verantwortungsvollen Führung bedeutete dies eine klare Präzisierung und Grundlegung, welche Merkmale verantwortungsvolles Handeln im Führungskontext konstituieren und welche Kompetenzanforderungen und Lernziele in der Einstellungsdimension angestrebt werden möchten. Dies umfasste die Reflexion darüber, welche Wertausrichtung die didaktische Kommunikation leiten sollte. So wurde die Übernahme von Verantwortung grundsätzlich zwischen dem Streben nach der Orientierung an eigenen Werten und Prinzipien sowie der Berücksichtigung externer Anforderungen sowie der Konsequenzen des Handelns verortet und mit der Zielsetzung verbunden, die Lernenden für eine verständigungsorientierte, situations- und systemgerechte Kommunikationsgestaltung in herausfordernden Dilemma-Situationen zu sensibilisieren. Verantwortungsvolle Führung kann innerhalb dieser Wertausrichtung von altruistischem, selbstlosen und

zu idealistischem sowie rein egoistischem, profitorientiertem und opportunistischen Handeln abgegrenzt werden. Die zuvor angesprochenen 'fragwürdigen' Einstellungen, die möglicherweise von Lernenden in der Unterrichtssituation geäußert werden und unter bestimmten Bedingungen (wie zuvor erläutert) möglicherweise eine Einstellungsentwicklung in eine Richtung, die nicht intendiert ist, (auch bei anderen Lernenden) begünstigen, wären diesen extremen Ausprägungen zuzuordnen und demnach nicht die Zieldimension didaktischen Handelns. So ist es wesentlich, die 'Richtung' der Einstellungsentwicklung normativ auszuweisen und den Lernenden innerhalb dieser Wertausrichtung Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, die das Bewusstmachen und die Reflexion eigener Einstellungen und Werte in den Vordergrund stellt.

Gestaltungsprinzip 24:

Die Notwendigkeit der Wertausrichtung in der didaktischen Interaktion im Zusammenhang mit der angestrebten 'Richtung' der Einstellungsentwicklung

Es ist wesentlich, die Richtung der angestrebten Einstellungsentwicklung normativ zu begründen, um didaktisches Handeln dahingehend auszurichten. Dies erfordert eine klare (normative) Präzisierung und Grundlegung des Einstellungsobjektes als didaktische Zieldimension. Es sollte das Ziel sein, den Lernenden innerhalb der definierten Wertausrichtung Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, eigene Einstellungen und Werte wahrzunehmen, hinsichtlich der Wertausrichtung kritisch zu reflektieren und möglicherweise anzupassen. Dies ist klar abzugrenzen von der Intention, den Lernenden bestimmte Einstellungen aufzotroyieren oder aufzuzwängen zu wollen, was einem konstruktivistischen Lernverständnis und dem Postulat der Selbstverantwortung des Individuums widersprechen würde.

In den didaktischen Designs beider Module spielte das 'Lernen von Modellen' in verschiedener Weise eine Rolle. Im Modul 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' bot der Novartis-Fall die Möglichkeit, die Handlungsweisen des Unternehmens im Zuge der Offenlegung von Informationen kritisch zu hinterfragen und im Rahmen dessen positive sowie problematische Handlungsweisen in Bezug auf den Anspruch des verantwortungsvollen Führens zu identifizieren. So waren insbesondere die Lernenden, die sich in der Vorbereitung auf den Stakeholder-Diskurs in die Perspektiven der internen Anspruchsgruppen bzw. der Entscheidungsträger hineinversetzen und in der anschließenden Diskussion vertreten sollten, damit konfrontiert, möglicherweise als kritisch und fragwürdig wahrgenommene Verhaltensweisen, die eine Diskrepanz zu eigenen Einstellungen aufwies, im Rahmen der Übernahme der Rolle rechtfertigen zu

müssen. Es wurden jedoch Tendenzen sichtbar, in denen die Lernenden in einer blossen Rechtfertigungshaltung verblieben, ohne die Verhaltensweisen tatsächlich kritisch zu hinterfragen. Auch in diesem Zusammenhang zeigte sich die Notwendigkeit zweiseitiger Kommunikation, die in diesem Fall eine ausgewogene Betrachtung der Problemsituation sowie eine tatsächlich kritische Beurteilung der Handlungsweisen ermöglicht hätte. Um Prozesse zweiseitiger Kommunikation in diesen Kleingruppen zu fördern, erwiesen sich zum einen die Antizipation von Gegenargumenten, die ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsauftrags war, als auch eine möglichst heterogene Zusammenstellung der Kleingruppen als wesentlich.

Gestaltungsprinzip 25:

Prozesse zweiseitiger Kommunikation und deren Einfluss auf die Richtung der Einstellungsentwicklung (III) – Lernen von 'kritischen' Handlungsmodellen

Im Zuge der Einnahme einer bestimmten Perspektive oder Rolle werden Prozesse zweiseitiger Kommunikation für eine Einstellungsentwicklung in die angestrebte Richtung als wesentlich erachtet, um durch die Berücksichtigung anderer Perspektiven einer möglicherweise einseitigen Meinungsbildung entgegenzuwirken. Dies gilt insbesondere für die Übernahme der Perspektive eines 'kritischen' Handlungsmodells, bei der es das Ziel ist, aus (moralisch) problematischen Verhaltensweisen in positiver Weise zu lernen. Die Initiierung von Prozessen zweiseitiger Kommunikation unterstützt eine kritische Reflexion dieser Sichtweisen anstelle der blossen Rechtfertigung des Verhaltens aus der einzunehmenden Rolle heraus.

Im Modul 'Strategisches Management' wurde den Lernenden nach der Entwicklung und Verteidigung von Argumentations- und Handlungsstrategien für den verantwortungsvollen Umgang mit dem Wertekonflikt, die tatsächliche Vorgehensweise des Protagonisten im Fall in Form einer möglichen Lösung vorgestellt, die im weiteren Verlauf unter Rückbezug auf die Erfahrungen aus der vorherigen Diskussion einer kritischen Beurteilung unterzogen wurden. Es zeigte sich, dass über die Identifizierung positiver und problematischer Verhaltensweisen des Protagonisten Reflexionsprozesse über weitere realistisch umsetzbare Handlungsalternativen in Gang gesetzt wurden. Da diese Beobachtung nicht als modulübergreifende Erkenntnis gelten kann, sondern sich auf Erfahrungen der letzten Erprobung im Fall 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision', also einen Einzelfall bezieht, bleibt es eine Annahme, dass die Präsentation 'externer' Lösungen einen weiteren Abgleich mit der bestehenden Einstellung initiiert und darüber hinaus den Übergang in eine lösungsorientierte Phase, in der die Entwick-

lung von realistisch umsetzbaren Handlungsplänen im Vordergrund steht, begünstigen kann.

Zweiseitige Kommunikation und Gruppenzusammensetzung. Das erwähnte Beispiel mit der Übernahme der Sichtweisen 'kritischer Handlungsmodelle' zeigte auf, dass es gerade in der Vorbereitung auf den Stakeholder-Diskurs wichtig war, eine kritische Reflexion der Rollenhandlungen aus verschiedenen Blickwinkeln und im Zuge von Prozessen zweiseitiger Kommunikation vorzunehmen. In einem solchen Fall kann dies über heterogene Zusammensetzung der Kleingruppen, deren Mitglieder bezüglich der übergeordneten Konfliktfrage konträre Meinungen aufweisen, gefördert werden. Ist es hingegen das Ziel, dass die Lernenden gemäss ihrer eigenen Meinung eine argumentative Begründung erarbeiten, erwiesen sich homogen zusammengestellte Kleingruppen als sinnvoll. Interessant war, dass auch in den Gruppen, die grundsätzlich einen ähnlichen Standpunkt zu der Problemsituation vertraten, beim Aufkommen moralischer Fragestellungen oder bei der Äusserung extremer und fragwürdiger Meinungen durchaus unterschiedliche Werthaltungen deutlich wurden und über die Generierung ablehnender Reaktionen auf bestimmte Meinungen das Bedürfnis zur Verbalisierung von Gegenargumenten erweckten.

Gestaltungsprinzip 26:

Der Einfluss der Gruppenzusammensetzung auf Prozesse zweiseitiger Kommunikation

Bei der Zusammensetzung der Lerngruppen zur Diskussion und Erarbeitung von Argumentations- oder Handlungsstrategien für den Umgang mit Wertekonflikten/Dilemma-Situationen sind die Effekte der Heterogenität zu berücksichtigen. Ist es das Ziel, Prozesse der zweiseitigen Kommunikation anzustossen, ist eine heterogene Zusammensetzung der Lernenden aufgrund der Vielfalt an Meinungen und Sichtweisen sinnvoll. Ist es das Ziel, eine differenzierte Argumentations- oder Handlungsstrategie zu entwickeln, gehen Lerngruppen, die eine gewisse Homogenität bezüglich ihrer anfänglichen Position aufweisen, aufgrund geringerer Reibungsverluste zielorientierter, sachlicher und strukturierter vor.

Im Zuge der Diskussion moralischer Fragestellungen sind jedoch auch in homogen zusammengesetzten Gruppen unterschiedliche Priorisierungen von Werthaltungen sichtbar, die Prozesse zweiseitiger Kommunikation wiederum begünstigen.

Einflüsse der Interaktion auf Bewertungsprozesse. In Bezug auf die übergeordnete Zielsetzung der Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung war es in allen Erprobungen wesentlich, über die Bewertung eines Sachverhalts

bestehende Einstellungen zu aktivieren und durch die Verarbeitung der Informationen in den Arbeitsmaterialien sowie den Austausch mit anderen Lernenden und damit einhergehende Diskussionserfahrungen stetig einen Abgleich mit der bestehenden bzw. anfänglichen Meinung zu initiieren, der in einer Erweiterung, Anpassung der bestehenden Einstellungen oder Bildung einer neuen, expliziten Einstellung resultieren kann. Da es angestrebt wurde, dass die Lernenden handelnde Rollen einnehmen, welche die aktive Beteiligung an den Diskussionen sowie die Verbalisierung eigener Meinungen erforderte, und aus ihren Erfahrungen zu lernen, galt es Möglichkeiten zu finden, welche die beschriebenen intendierten Lernhandlungen begünstigen und negative Einflüsse, die aufgrund von Einflüssen der Interaktion entstehen können, zu minimieren.

Negative Einflüsse der Interaktion machten sich vor allem durch die Orientierung an der Meinung relevanter Bezugspersonen, denen Expertise oder Beliebtheit zugeschrieben wurde oder die aufgrund ihrer Vortragsweise (z.B. durch die Nutzung besonders provokativer Argumente, durch einen emotional gefärbten Vortragsstil oder durch die Wiederholung immer derselben Argumente) besondere Aufmerksamkeit zuteilwurde, bemerkbar. Gleichermassen wurde ersichtlich, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe als peripherer Reiz fungieren und einer aktiven und gründlichen Prüfung und Verarbeitung der Argumente entgegenwirken kann. Um solche Verzerrungen der Meinung oder oberflächliche Reflexionsprozesse möglichst vermeiden zu können, war die aktive Beteiligung möglichst vieler Lernender in die Diskussionen sowie das Aufkommen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation wesentlich, um möglicherweise vorherrschenden Meinungen mit Gegenargumenten zu begegnen.

Gestaltungsprinzip 27:

Einflüsse der Interaktion und deren Auswirkungen auf Verarbeitungs- und Bewertungsprozesse

Bei geringer Elaborationswahrscheinlichkeit (geringer Motivation und Fähigkeit) kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Merkmale relevanter Bezugspersonen (wie z.B. wahrgenommene Expertise, Beliebtheit oder ein auffälliger Vortragsstil) zur Verzerrung der eigenen Meinung in die Richtung, die von der Gruppe bzw. der jeweiligen Person vertreten wird, führen und als peripherer Reiz fungieren. Dies hat zur Folge, dass die Informationen und Argumente keiner gründlichen Verarbeitung mehr unterzogen werden.

Die Einbindung und Aktivierung möglichst vieler/aller Lernenden in eine Diskussion kann durch das Aufkommen ablehnender Reaktionen und die Formulierung von gegensätzlichen Argumenten diesen Effekten entgegenwirken.

Weiterhin zeigte sich, dass die Ankündigung von Stellungnahmen oder Diskussion eine gründliche Verarbeitung der Lerninhalte förderte, da dadurch das Bedürfnis erweckt wurde, eine möglichst gute sowie vertretbare Position einnehmen zu können. Dieser Effekt wurde insbesondere zur Aktivierung der anfänglichen Meinung zu der Problemsituation zu Beginn der Unterrichtseinheit genutzt. So wurden die Lernenden nach dem Lesen der Problemsituationen zu einer ersten Stellungnahme zu der Konfliktfrage aufgefordert. Dabei erwiesen sich aktionssoziometrische Darstellungen, in denen sich die Lernenden gemäss ihrer Meinung zu der Problemlage im Raum positionierten und demnach direkt mit ihrer Meinung in Verbindung gebracht werden konnten, als förderlich für die Aktivierung der Lerngruppe sowie die Initiierung einer gründlichen Verarbeitung der Informationen im Hinblick auf die Einnahme einer vertretbaren Position. Um dennoch Verzerrungen der Meinung zu vermeiden, war die bereits angesprochene Klarheit für die Lernenden wesentlich, keine 'falsche' Stellung einnehmen zu können.

Ähnliches war in den Kleingruppen zur Ausarbeitung von Argumentationslinien beobachtbar. So war modulübergreifend eine durchweg hohe Motivation und Beteiligung der Lernenden in den Gruppendiskussionen festzustellen – ausgelöst durch den Arbeitsauftrag, die entwickelte Stellungnahme in der anschliessenden Diskussion im Plenum vertreten zu sollen.

Gestaltungsprinzip 28:

Bewertungsprozesse unter Berücksichtigung von Einflüssen der Interaktion

Die Ankündigung von Diskussionen, Stellungnahmen oder Entscheidungsbegründungen führen zur Aktivierung der Lernenden, dem Anstoss von Bewertungsprozessen und im Zuge dessen zu einer gründlicheren Verarbeitung der Lerninhalte, um eine vertretbare Stellung einnehmen zu können.

Je stärker der Lernende selber mit seiner Meinung in Verbindung gebracht werden kann und je unbekannter die Meinungen der anderen sind, desto wahrscheinlicher ist eine gründliche Verarbeitung der Informationen, um eine vertretbare Position einnehmen zu können. Sind die Meinungen der anderen ersichtlich/bekannt, ist die Äusserung ambivalenter Meinungen nicht unwahrscheinlich.

Es bietet sich an, die Bandbreite verschiedener Meinungen zur Lösung eines Wertekonflikts zu visualisieren (z.B. mittels aktionssoziometrischer Darstellungen wie der 'Aufstellung im Raum'). Eine offene Lernatmosphäre sowie die Kennzeichnung des Wertekonflikts durch zwei alternative Entscheidungs- oder Handlungsmöglichkeiten wirken Effekten der Verzerrung der eigenen Meinung (in Richtung der Meinung anderer Lernender) entgegen.

Schlussfolgerungen. Die modulübergreifende Analyse zeigte weiterhin, dass Handlungen der Lehrperson nicht direkt auf die Veränderung von Einstellungen gerichtet sein sollten, sondern die Bereitstellung und Gestaltung einer offenen, unbedrohlichen und angenehmen Lernumgebung sowie die Ermöglichung von Konflikterleben, intensiven Auseinandersetzungen mit Fragen des verantwortungsvollen Handelns und die Konfrontation der Lernenden mit neuen Denkweisen die primären Aufgaben der Lehrperson darstellen. So erwiesen sich Interventionen der Lehrperson in Diskussionsverläufen dann sinnvoll, wenn sie neue Denkanstöße initiierten oder die Reflexion der Lernenden in Bezug auf inkonsistente oder kritische Argumentationen anregten. Es wurde deutlich, dass Interventionen, bei denen die Lehrperson zu stark in eine Richtung oder Meinung steuert oder eigene Stellungnahmen einbringt, die Gefahr bergen, dass sie von den Lernenden als Belehrung oder Indoktrination aufgefasst werden. Gerade in den Reflexionsphasen stellte es sich als bedeutsam heraus, dass die Teilnehmenden eigenständig Schlussfolgerungen (im Sinne von Erkenntnissen aus der Unterrichtseinheit) formulierten.

Gestaltungsprinzip 29:

Der Umgang mit Schlussfolgerungen (I)

Die Lernenden werden dann zu eigenen Bewertungsprozessen und zur Generierung und Verbalisierung von Argumenten angeregt, wenn die Lehrperson eine offene Diskussionsatmosphäre schafft, mit entwicklungsstimulierenden Fragestellungen begleitet und Schlussfolgerungen nicht vorgibt.

In Reflexionsphasen ist es wesentlich, dass Schlussfolgerungen (im Sinne von Erkenntnissen aus den Erfahrungsphasen) nicht von der Lehrperson vorgegeben, sondern – angeregt durch die Lehrperson – primär von den Lernenden erarbeitet werden (angemessene Balance aus Selbst- und Fremdsteuerung).

Dennoch wurde der Wunsch der Lernenden nach einer abschliessenden 'Lösung' oder Stellungnahme durch die Lehrperson oder auch stellvertretend durch die Bildungsinstitution verstärkt geäußert – ein Wunsch, welcher der Beschaffenheit der Konfliktsituationen, die keine einzig 'richtige' Lösung suggerieren, zunächst widerspricht. Da eine abschliessende Lösung jedoch in der Wahrnehmung der Lernenden die Gültigkeit des Lerninhalts fördern kann, erwiesen sich Schlussfolgerungen geeignet, die keine Formulierung einer detaillierten Lösung beinhalteten, sondern vielmehr einen nochmaligen Abgleich mit der eigenen Einstellung und weiterführende Reflexionsprozesse begünstigen. So stellte es sich beispielsweise als förderlich heraus, wenn die Lehrperson

abschliessend die im Diskussionsverlauf von den Lernenden eingebrachten Argumente und Lösungsvorschläge nochmals zusammenfasste und diese hinsichtlich der wesentlichen Kategorien verantwortungsvoller Führung bzw. hinsichtlich des ausgewiesenen normativen Bezugsrahmens reflektierte. Dabei schien es jedoch wesentlich, Haltungen oder Lösungen von Lernenden nicht offensichtlich abzuwerten, sondern zu einer übergreifenden, kritischen Reflexion der Handlungserfahrungen im Rahmen der Unterrichtseinheit anzuregen.

Als Alternative erwies sich die abschliessende Konfrontation der Lernenden mit einer 'externen' Lösung (z.B. der tatsächlichen Handlungsweise des Protagonisten in der Problemsituation) als geeignet für den Anstoss weiterführender Reflexionsprozesse. Die Identifikation positiver sowie möglicherweise kritischer oder fragwürdiger Handlungselemente kann dabei einen Abgleich mit zuvor erarbeiteten Lösungsansätzen initiieren. In diesem Zusammenhang war der Wunsch der Lernenden nach einer expliziten Stellungnahme seitens der Lehrperson weniger präsent, da durch die Lösung ein Bezug zur objektiven Realität herstellbar war und sich dieser Aspekte ebenso positiv auf die Wahrnehmung der Gültigkeit des Lerninhalts aus der Perspektive der Lernenden auswirkte.

Zudem kann der von den Lernenden oftmals geäusserte Wunsch nach einer abschliessenden Lösung auch auf den Umstand zurückgeführt werden, dass die Lernphase der Auswertung und Generalisierung der Erfahrungen der Unterrichtseinheit aufgrund der limitierten zeitlichen Rahmenbedingungen mehrheitlich nicht in angemessenem Masse durchgeführt werden konnte.

Gestaltungsprinzip 30:

Der Umgang mit Schlussfolgerungen (II) und deren Einfluss auf die Wahrnehmung der Gültigkeit des Lerninhalts

Eine abschliessende Schlussfolgerung seitens der Lehrperson (oder auch stellvertretend für die Bildungsinstitution) kann die Gültigkeit des Lerninhalts erhöhen. Dabei ist darauf zu achten, keine (abschliessende) Lösung zu formulieren und dadurch möglicherweise andere Haltungen oder Lösungsvorschläge abzuwerten, sondern zu einer weiterführenden Reflexion eigener Einstellungen anzuregen, indem die im Diskussions- und Unterrichtsverlauf eingebrachten Argumente und Lösungsansätze für den Umgang mit den bearbeiteten Problemsituationen im Hinblick auf die wesentlichen Merkmale verantwortungsvoller Führung (und demnach der angestrebten Wertausrichtung) zu reflektieren.

Alternativ ist eine abschliessende Konfrontation der Lernenden mit einer 'externen' Lösung möglich – beispielsweise mit der tatsächlichen Vorgehensweise des Protago-

nisten in der Problemsituation. Durch die Identifizierung positiver sowie möglicherweise kritischer Handlungsweisen wird ein Abgleich mit zuvor erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten initiiert und darüber weiterführende Reflexionsprozesse ausgelöst. Die Präsentation einer 'externen' Lösung bestärkt durch den Bezug zur objektiven Realität die Wahrnehmung der Gültigkeit des Lerninhalts aus der Perspektive der Lernenden und mindert den Wunsch der Lernenden nach einer expliziten Stellungnahme und Lösung seitens der Lehrperson.

Insgesamt ist für die Reflexionsphase der Auswertung und Generalisierung von Handlungserfahrungen Zeit und Aktivität aufzuwenden. Eine intensive Analyse der Unterrichtsgeschehnisse (z.B. der Diskussionsverläufe, der eingebrachten Argumente, der formulierten Lösungsansätze) ist wesentlich für die Ableitung von Erkenntnissen, die auf die beruflichen Kontexte der Lernenden transferiert werden können. Letzteres wirkt sich positiv auf die Wahrnehmung der Lernenden aus, eine 'Lösung' im Sinne einer abschliessenden Schlussfolgerung erarbeitet zu haben.

Die formulierten Anforderungen an geeignete Lehrhandlungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit Schlussfolgerungen bringen die Herausforderung mit sich, Selbst- und Fremdsteuerung in eine angemessene Balance zu bringen. Über den Erprobungszyklus hinweg erwiesen sich insbesondere die Reflexionsphasen dahingehend optimierungsbedürftig. So wurde deutlich, dass die erforderliche Führung in den Reflexionsphasen oftmals eine zu ausgeprägte Fremdsteuerung mit sich brachte. Dies konnte zum einen auf die grundsätzlich anspruchsvolle Aufgabe der Gestaltung von solchen Reflexionsphasen zurückgeführt werden. Zum anderen zeigte sich, dass die Tendenz des Rückfalls in einen traditionellen Unterricht Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind und mit erfahrungsorientierten Methoden weniger Erfahrung aufweisen, besonders schwer fällt.

Gestaltungsprinzip 31:

Der Umgang mit Schlussfolgerungen (III) als didaktische Herausforderung für die Lehrperson

Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung. Aufgrund der insbesondere in Reflexionsphasen stärker geforderten Führung durch die Lehrperson ist ein 'Rückfall' in einen traditionellen Unterricht, bei dem weniger der Lernende, sondern vielmehr die Lehrperson Erkenntnisse vorgibt anstatt diese von den Lernende entdecken und erarbeiten zu lassen, nicht unwahrscheinlich. Es ist auf eine angemessene Balance zwischen Fremd- und Selbststeuerung zu achten.

2.2. Gestaltungsprinzipien als Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Prozesszusammenhängen

Grundsätzlich erwies sich ein Aufbau von Lernphasen zielführend, der sich in einem Wechselspiel zwischen praktischen Handlungserfahrungen und theoretischen Reflexionen vollzieht. Auch wenn die Lernphasen als lineare Schrittfolge erläutert werden, wird vielmehr eine zirkuläre Abfolge angenommen, innerhalb der die einzelnen Phasen je nach Zielsetzung eine unterschiedliche Bedeutsamkeit besitzen können. Folgende Abfolge von Lernphasen stellte sich im Rahmen der modulübergreifenden Analyse als förderlich für die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im vorliegenden Anwendungsfeld heraus, wobei im Hinblick auf die Generalisierbarkeit und Anwendungsreichweite dieses Gestaltungsprinzip darauf hingewiesen werden muss, dass letztlich keine alternativen Prozessabläufe erprobt wurden.

Gestaltungsprinzip 32:

Lernphasen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung

- **Phase 1: Sich mit problemhaltigen Handlungssituationen auseinandersetzen**
Ausgehend von Einstiegen, die Bezüge zum fachwissenschaftlichen Kontext sowie zur persönlichen Erfahrungswelt der Lernenden schaffen, erfolgt die Konfrontation mit Herausforderungen im Zusammenhang mit verantwortungsvollem Führen. In der Bearbeitung der Problemsituationen werden je spezifische Kompetenzen adressiert.
- **Phase 2: Eigene Einstellungen aktivieren – Einnahme einer Position**
Um erste Bewertungsprozesse zu initiieren, kann über die Darbietung einer Konfliktfrage, die ein Kontinuum zwischen zwei Handlungsoptionen aufspannt und kognitive Dissonanz auslöst, zu einer ersten Stellungnahme und deren Begründung aufgefordert werden.
- **Phase 3: Eigene Handlungsschritte planen – Entwicklung von Argumentations- und/oder Handlungsstrategien**
Die Planung und Erarbeitung von Argumentations- und/oder Handlungsstrategien aktiviert weitere Bewertungsprozesse bei den Lernenden sowie die Generierung und Verbalisierung von Argumenten im Austausch mit anderen Lernenden. Die Ankündigung einer anschließenden Diskussion fördert die Bereitschaft der Lernenden, die Informationen gründlich zu verarbeiten.
- **Phase 4: Verhaltensmöglichkeiten erproben – Konfrontative Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen**
Die erarbeiteten Argumentations- und/oder Handlungsstrategien werden im Rahmen von Prozessen zweiseitiger Kommunikation diskutiert. Es erfolgt eine kon-

frontative Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen, die eine ganzheitliche Betrachtung der Problemsituation ermöglicht.

- **Phase 5: Eigene und fremde Sichtweisen abgleichen – Konstruktive Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten**

Über den Wechsel in eine lösungsorientierte Phase, in der die Lernenden realistisch umsetzbare Handlungsmöglichkeiten entwickeln, welche die konträren Standpunkte gleichermaßen berücksichtigen, erfolgt ein Abgleich eigener sowie fremder Sichtweisen. Gleichermassen kann dieser Abgleich über die Konfrontation mit einer 'externen' Lösung erfolgen, indem die Lernenden positive und problematische Handlungsweisen identifizieren und im Zuge dessen weitere Handlungsoptionen ableiten.

- **Phase 6: Handlungserfahrungen auswerten – Reflexion der eigenen Einstellung**

Wesentlich ist eine abschliessende Reflexion darüber, welche neuen Informationen ggf. zu einer Festigung, Anpassung, Veränderung oder Erweiterung der eigenen Einstellung geführt haben. Zudem ist es bedeutsam, die fachspezifischen Erkenntnisse zu sichern sowie die Erkenntnisse in Bezug auf den Umgang mit Herausforderungen verantwortungsvoller Führung zu abstrahieren und auf ähnliche Situationen aus den beruflichen Kontexten der Lernenden zu übertragen.

Optional: Eine Phase der Erarbeitung von Grundlagen (fachspezifische Grundlagen, wertgebundene Fragestellungen, Arbeitstechniken) kann die Fähigkeit der Lernenden zur Verarbeitung des Lerninhalts unterstützen.

Bereits im Zusammenhang mit den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden in Bezug auf die in den Designs angestrebten Kompetenzanforderungen wurde deutlich (siehe 0.), dass die Lernenden insbesondere beim Übergang von der konfrontativen in die lösungsorientierte Phase sowie bei der Abstrahierung der fall- und situationsbezogenen Erkenntnisse Schwierigkeiten haben. Hier ist es Aufgabe der Lehrperson, den Strukturierungs- und Unterstützungsgrad sowie das Tempo dementsprechend anzupassen.

Die Verzahnung von der Ermöglichung konkreter Erfahrungen und anschliessenden Reflexionen dieser Erlebnisse fordert den Lernenden grundsätzlich über den gesamten Lernprozess hinweg zu aktiven Handlungs- und Denkprozessen heraus. Aufgrund der grossen Lerngruppen im Anwendungsfeld war es jedoch nicht möglich, insbesondere in der Phase der konfrontativen Diskussion alle Lernenden gleichermaßen partizipieren zu lassen. Verschiedene Möglichkeiten, wie dieser Problematik begegnet werden kann, wurden bereits erläutert. An dieser Stelle soll nochmals darauf aufmerksam ge-

macht werden, dass Phasen, in denen ein Teil der Lernenden in mehrheitlich rezeptiver Haltung ist, sogleich Auswirkungen auf die Verlaufsmotivation der Lernenden haben können und eine gründliche Verarbeitung der Inhalte beeinträchtigen können. Die Lehrperson sollte darauf achten, die Phasen, in denen nur ein Teil der Lerngruppe in einer aktiven Rolle ist, in ihrer Länge – je nach Aufmerksamkeit der gesamten Lerngruppe – flexibel anzupassen oder die passiven Lernenden wiederum aktiv einzubinden.

Gestaltungsprinzip 33:**Die Bedeutung der Verlaufsmotivation für die aktive Verarbeitung von Inhalten**

Zur Aufrechterhaltung der Verlaufsmotivation bei der gesamten Lerngruppe ist auf eine angemessene Balance aktiver (und handelnder) sowie passiver bzw. rezeptiver Phasen zu achten. Zu lange Phasen in rezeptiver Haltung können aufgrund begrenzter Aufmerksamkeitsspannen die aktive und bewusste Verarbeitung der Inhalte und Informationen und demnach das Ausmass der Einstellungsentwicklung bei den Lernenden mindern.

Ähnlich der Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich von Krathwohl, Bloom & Masia (1964), die von einer hierarchischer Struktur affektiver Lernziele ausgehen, kann die Förderung von Einstellungen grundsätzlich als ein prozesshafter Entwicklungsvorgang charakterisiert werden, der über Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens, Bewusstmachens (z.B. von situationsspezifischen Herausforderungen verantwortungsvoller Führung, zugrundeliegenden Werten in einem Dilemma oder anderen Sichtweisen) sowie über Prozesse aktiven Handelns in der Interaktion und im Austausch von Argumenten mit anderen in einer Erweiterung oder Anpassung bestehender mentaler Strukturen oder der Bildung einer neuen, expliziten Meinung münden kann. Es wird deutlich, dass das unterrichtspraktische Ziel der Entwicklung von Einstellungen nicht ein einmaliges Ereignis, sondern eine Abfolge von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsprozessen notwendig macht, die es schrittweise aufzubauen gilt.

Die Lernziele in der Einstellungsdimension für die didaktischen Designs orientierten sich an diesen Prozessschritten und ermöglichten in der Art und Weise der Ausgestaltung der Lernprozesse die Aufnahme von Wissen hinsichtlich des Einstellungsobjektes (z.B. über die Erkenntnis, dass die Übernahme anderer Perspektiven neue Lösungen für ein Problem eröffnet), konkrete Erfahrungen (z.B. über die Initiierung kognitiver Dissonanz oder der aktiven Verbalisierung von Argumenten) sowie damit einhergehende (möglichst positive) Gefühle. Demnach versuchte man, sowohl die kognitive,

affektive als auch verhaltensbasierte Dimension im Rahmen der Lehr-Lernsituationen anzusprechen.

Gestaltungsprinzip 34:**Die Entwicklung von Einstellungen als Abfolge von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsprozessen**

Die Entwicklung von Einstellungen vollzieht sich in einem Prozess. So vollziehen sich Bewertungsprozesse über die Aktivierung bestehender (impliziter) Einstellungen sowie über zielgerichtete Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse, die in der konkreten Lehr-Lernsituation ermöglicht werden und eine Bewertung des Einstellungsobjektes aufgrund der durch diese Prozesse entstandenen neuen Informationen, Erfahrungen oder Gefühle initiieren. Dies kann zu einer Erweiterung oder Anpassung der bestehenden (impliziten) Einstellung oder der Bildung einer neuen (expliziten) Einstellung führen.

Es ist zu berücksichtigen, dass diese prozesshafte Entwicklung Zeit benötigt und es im Hinblick auf die Förderung der Stabilität neuer oder auch erweiterter Einstellungen weiterer Aktivitäten bedarf.

3. Analyse des Design-Entwicklungsprozesses

Der Design-Entwicklungsprozess zeichnete sich in besonderem Mass durch die Kooperation zwischen den modulverantwortlichen Dozierenden und der Forschenden aus. Diese war in beiden Modulen durch einen respektvollen Umgang miteinander sowie das gemeinsame Interesse an der Entwicklung praktisch umsetzbarer didaktischer Designs, die sich stimmig in das Modul integrieren, geprägt. Das Erfahrungswissen der Dozierenden in Bezug auf das Anwendungsfeld – seien es einschränkende Rahmenbedingungen, Charakteristika der Zielgruppe oder Einschätzungen zur potentiellen Umsetzbarkeit des Designs – trugen erheblich dazu bei, am Ende des Erprobungszyklus auf Unterrichtskonzepte und dazugehörige Materialien zu blicken, die hinsichtlich der angestrebten Lernziele als geeignet gelten können sowie das Potential einer nachhaltigen Implementierung besitzen. In Bezug auf Letzteres spielte die anfängliche und vor allem fortwährende Verständigung über unterrichtspraktische und wissenschaftliche Ziele eine grosse Rolle. Es wurde deutlich, dass insbesondere die Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum sowie die kontinuierliche Reflexion der Umsetzungserfahrungen im Rahmen der Erprobungen diesen Verständigungsprozess in positiver Weise beeinflusste. Es zeigte sich, dass die Berücksichtigung der Lehrkompetenzen sowie deren Präferenzen oder auch ablehnender Haltungen gegenüber bestimmten Lehr-Lernformen und -methoden für die Konzeption eines Designs wesentlich war, das von den Dozierenden weiterhin umgesetzt werden würde. Gleichzeitig musste jedoch berücksichtigt werden, dass dies nicht auf Kosten der Innovation passierte. Ein Spannungsfeld, das zum einen durch den regelmässigen Austausch mit den Dozierenden als auch die schrittweise Übergabe des Konzeptes an die Lehrperson überwunden werden konnte. So wurden die Erprobungen der ersten Prototypen mehrheitlich von der Forschenden unterrichtet und die aktive Beteiligung der Lehrperson im weiteren Verlauf immer stärker ausgebaut. Es wurde deutlich, dass offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsformen sowie die Fokussierung überfachlicher Zieldimensionen für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine Herausforderung darstellte. Zudem machte sich die Prägung der Dozierenden durch deren Disziplinen bemerkbar. So war die Haltung der Lehrperson im Fach 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' beispielsweise der Zielsetzung, Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung zu fördern, offen und interessiert, da die Relevanz des Themas auch im Kontext des eigenen Faches bewusst war. Dennoch zeigte sich eine gewisse Unsicherheit in Unterrichtssituationen, in denen moralische und ethische Fragestellungen im Vordergrund standen. Die Anpassung der Ziel-

setzungen, die nicht mehr primär werteorientierte Aspekte verantwortungsvoller Führung fokussierte, gingen im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit mit einer grösseren Bereitschaft des Dozierenden einher, aktiv an der Unterrichtseinheit mitzuwirken – hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Designs ein wesentlicher Schritt, der zudem keine Einschränkungen für die wissenschaftlichen Zielsetzungen mitbrachte.

Insgesamt können solche Formen der Zusammenarbeit zwischen fachlichen und didaktischen Experten eine Chance darstellen, Lehrkompetenzen von Dozierenden (in diesem Fall waren es Professoren) schrittweise zu entwickeln. Durch das Erleben kritischer Ereignisse in Unterrichtssituationen sowie die anschliessende gemeinsame Reflexion und Ableitung von Optimierungsmöglichkeiten erfolgte eine Sensibilisierung der Dozierenden für didaktische Fragestellungen sowie die Wahrnehmung des Potentials solch offener, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Lehr-Lern-Arrangements, die jedoch andere Fertigkeiten der Lehrperson erfordern.

Gestaltungsprinzip 35:

Der schrittweise Aufbau von Lehrkompetenzen

Offene, erfahrungsorientierte und teilnehmerzentrierte Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Fokussierung der Einstellungsdimension sind für Lehrpersonen, die einen kognitiv ausgerichteten Unterricht gewohnt sind, eine didaktische Herausforderung, die eine veränderte Lehr-Lernauffassung sowie andere Lehrkompetenzen erfordert. Durch konkrete Unterrichtserfahrungen in solchen Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Reflexion können diese Kompetenzen (bzw. Teilkompetenzen davon) schrittweise entwickelt werden. Dieser Prozess sollte im Sinne einer 'didaktischen Beratung' unterstützt werden.

VI. Resümee und Ausblick

1. Reflexion der Forschungsergebnisse hinsichtlich ihres Beitrags für Bildungswissenschaft und -praxis

Den Anfang der Arbeit bildete eine noch offene und unscharfe Herausforderung aus der Bildungspraxis – genauer aus dem Kontext der Management und Executive Education. Rekurrierend auf die wissenschaftliche sowie gesellschaftliche Debatte über das potentielle Unvermögen vieler Führungskräfteaus- und -weiterbildungen, ihre Lernenden im Zuge einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung angemessen auf die komplexen Anforderungen der Praxis vorzubereiten, wurde der Anspruch formuliert, einen Beitrag dahingehend zu leisten, wie neben der oftmals einseitigen Vermittlung von Experten- und Spezialwissen die Förderung von Einstellungen verstärkt in derartigen Programmen fokussiert werden kann. Eine Zieldimension, die bisher weitgehend vernachlässigt wurde – sei es aufgrund der verbreiteten Annahme, Einstellungen seien nicht veränderbar, oder aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Konzeptionen sowie praktischer Handlungsempfehlungen in der Lehr-Lernforschung, wie die Förderung von Einstellungen lehr-lernmetho- disch gestaltet werden kann. Dazu gesellt sich die Frage, welche Einstellungen es denn überhaupt wert seien, entwickelt zu werden und vor allem in welche Richtung. So hört man in der Wirtschaft seit geraumer Zeit den 'Ruf nach Verantwortung', der im Zuge der Vorkommnisse der Finanz- und Wirtschaftskrise immer lauter wurde – doch was heisst es konkret, verantwortungsvoll zu handeln? Und sei dies ein Ziel im Rahmen der Management- und Executive Education – auf welche beruflichen Herausforderungen im Zuge verantwortungsvoller Führung sind die Lernenden denn überhaupt vorzubereiten?

Die Problemanalyse mündete in der forschungsleitenden Fragestellung, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, welche die Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung im Kontext der Management und Executive Education anstreben. Das übergeordnete Erkenntnisinteresse führte zur Identifizierung vier zentraler Herausforderungen, die im Rahmen dieser Arbeit aufgenommen wurden und zu deren Bewältigung mehrheitlich keine vorgespurten Wege und elaborierte Muster existieren:

1. Entwicklung eines theoretischen Verständnisses von Einstellungen als didaktisches Konstrukt sowie Ableitung von Implikationen aus der sozialpsychologischen Forschung zur Einstellungsentwicklung und -veränderung in Form von theoriegeleite-

- ten Design-Annahmen, welche die lehr-lernmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellung anleiten können;
2. Theoretische Fundierung und Konzeptualisierung des Zielkonstrukts 'Verantwortungsvolle Führung' als normativer Ausgangs- und Bezugspunkt für die Ableitung von Kompetenzanforderungen im Zuge verantwortungsvollen Handelns im beruflichen Führungskontext, die im Rahmen der Entwicklung von Lernumgebungen angestrebt werden (können);
 3. Exemplarische Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung von konkreten didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung in zwei thematisch konträren Kursen des Executive MBA der Universität St. Gallen;
 4. Methodologische Umsetzung von Leitgedanken des Forschungs- und Entwicklungsparadigmas 'Design-based Research (DBR)' mit dem Ziel, kontextsensitive Theorien und Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung zu generieren sowie stabile und umsetzbare Lernumgebungen für das Praxisfeld zu entwickeln.

Das Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit orientierte sich an den Leitgedanken und den typischen Forschungs- und Entwicklungsphasen des Design-based Research-Ansatzes. Dieser stellt nicht die Untersuchung bestehender Wirklichkeiten in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses, sondern versteht neue und unscharfe pädagogisch-didaktische Herausforderungen als Ausgangspunkt für die Exploration und Gestaltung innovativer Lösungen für die Bildungspraxis bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Dabei handelt es sich um ein Paradigma, das sich noch in seiner Entwicklung und Schärfung befindet. So war es zu Beginn der Arbeit zunächst notwendig, die verbindenden Merkmale verschiedener gestaltungsorientierter Ansätze herauszuarbeiten, um zum einen die wesentlichen Charakteristika und damit einhergehende Potentiale sowie Herausforderungen von DBR zu identifizieren und zum anderen die Phasen des DBR kennzeichnenden Forschungs- und Entwicklungsprozesses und deren konkrete Ausgestaltung zu definieren, die leitend für die wissenschaftlichen und praktischen Aktivitäten im Rahmen dieser Arbeit waren.

Die ersten beiden Phasen der '*Problempräzisierung*' sowie der '*Auswertung von Literatur und Erfahrungen*' umfasste die Identifizierung und Auswertung wissenschaftlicher Theorien im Hinblick auf ihre Eignung und ihr Potential zur Bearbeitung der Forschungs- und Gestaltungsfragen und mündete in der Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens, der als Ausgangspunkt für die Entwicklung der konkreten didaktischen Designs im Praxisfeld diente.

Im Zuge dessen wurden einerseits verschiedene theoretische Zugänge aus der sozialpsychologischen Forschung zum Einstellungskonstrukt analysiert, um daraufhin ein Verständnis des Einstellungskonstrukts aus pädagogisch-didaktischer Perspektive zu erarbeiten, das die Förderbarkeit von Einstellungen zulässt und als wesentliche Zieldimension didaktischen Handelns ausweist. Dabei wurden Einstellungen "als evaluative Gesamteinschätzung – basierend auf kognitiven, affektiven und konativen bzw. verhaltensbasierten Komponenten – definiert, die als hierarchisch aufgebaute mentale Systeme (bzw. implizite Einstellungen) im Dispositionen Sinne das Potential eine Individuums beschreiben, unter gleichartigen Kontextbedingungen bzw. in ähnlichen Situationen ein Objekt in einer bestimmten Weise zu bewerten, was sich in einer Handlungsabsicht oder einer konkreten Handlung gemäss dieser Einstellung äussert". Das didaktische Ziel ist es demnach, solch implizite Einstellungen bei den Lernenden zu entwickeln, wohingegen der Ausgangspunkt der didaktischen Förderung die Ermöglichung anspruchsvoller kognitiver Prozesse bei den Lernenden ist, welche die Bildung s.g. expliziter Einstellungen initiieren können, die auf der Basis situativ zur Verfügung stehender Informationen oder aufgrund von (Unterrichts-) Erfahrungen konstruiert werden und eine Festigung, Veränderung oder Erweiterung bestehender (impliziter) Einstellungen oder die Entwicklung einer neuen Einstellung zur Folge haben können. In einem weiteren Schritt wurden sozialpsychologische Theorien zu den Einflüssen von Einstellungen auf Informationsverarbeitungsprozesse und Verhalten sowie zu kognitiven und verhaltensbasierten Einflüssen auf Prozesse der Einstellungsänderung beleuchtet, während durchgängig deren Implikationen für die lehrerlernmethodische Gestaltung von Lernumgebungen reflektiert wurden. Die Auswertung dieser theoretischen Stränge sowie die abgeleiteten Implikationen wurden abschliessend in einem Bezugsrahmen zusammengefasst und systematisiert, der die Implikationen in Form von (vorläufigen) theoriegeleiteten Design-Annahmen darstellt, welche die Gestaltung von didaktischen Lehr-Lern-Situationen zur Förderung von Einstellungen leiten können. Während eine Vielzahl dieser theoriegeleiteten Design-Annahmen im Rahmen der Konzeption, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs im Praxisfeld hinsichtlich ihres Bewährungsgrades geprüft und weiter ausdifferenziert wurden, kann der Transfer sozialpsychologischer Theorien zur Einstellungsbildung und -entwicklung auf den pädagogisch-didaktischen Kontext gleichermaßen in anderen Anwendungskontexten für die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen nutzbar gemacht werden, wobei es auch dann einer Überprüfung und Ausdifferenzierung der noch abstrakt geltenden, theoretischen Annahmen zur (potentiellen) Förderung von Einstellungen bedarf.

Andererseits war es wesentlich, das Zielkonstrukt (bzw. das Einstellungsobjekt) 'Verantwortungsvolle Führung' zu präzisieren und auf diese Weise die normative Position des didaktischen Handelns auszuweisen. Die Auswertung relevanter normativer sowie empirisch-deskriptiver Ansätze zu dem Konzept der verantwortungsvollen Führung sowie die Analyse des verwandten Konzeptes der ethischen Führung resultierte in der Entwicklung eines generischen Modells verantwortungsvoller Führung. Innerhalb dieses Modells wird verantwortungsvolle Führung als relationales und wertebasiertes Phänomen verstanden, das durch die Kategorien 'Stakeholder-Orientierung', 'Nachhaltigkeitsorientierung', 'Systemorientierung' und 'Werteorientierung' konstituiert wird, wobei letztere zudem die Fähigkeit einer Führungskraft umfasst, in Wertekonflikten und Dilemma-Situationen wertorientiert zu entscheiden und zu handeln, Integrität zu wahren und sich eigener zentraler Werte und Einstellungen bewusst zu sein (Selbstklärung). Im Zuge einer Interviewstudie mit Programmverantwortlichen, Dozierenden und Teilnehmenden des Executive MBA wurde das theoretisch entwickelte Verständnis in einem weiteren Schritt geprüft, ausdifferenziert und konkretisiert. Dabei stand die Frage im Zentrum, mit welchen Herausforderungen erfahrene Führungskräfte – die Zielgruppe im Rahmen des Praxisfelds – in ihrem beruflichen Alltag im Zuge verantwortungsvoller Führung konfrontiert sind. Unter Zuhilfenahme des Situationstypenmodells von Euler und Bauer-Klebl (2009) wurde schliesslich auf der Basis der theoretischen Überlegungen sowie der empirischen Erkenntnisse ein s.g. 'kontextsensitiver' Situationstyp konstruiert, der die Handlungsanforderungen verantwortungsvoller Führung präzisiert und als normativer Bezugspunkt für die Ableitung von konkreten Lernzielen gelten kann, die in den entwickelten didaktischen Designs im Anwendungsfeld adressiert wurden. Als übergeordnete Zielperspektive wurde in dem Situationstyp die Fähigkeit einer Führungskraft ausgewiesen, sich eigener Ziele und Werte bewusst zu sein, differierende Werte in Wertekonflikten zu identifizieren und situations- und systemgerechte Kommunikations- und Handlungsstrategien abzuleiten und umzusetzen, die eigene Werte sowie Anforderungen von aussen gleichermaßen berücksichtigen. Da im Zuge der empirischen Analyse deutlich wurde, dass der Anspruch verantwortungsvoller Führung über verschiedene berufliche Kontexte hinweg ähnliche Herausforderungen und demnach Kompetenzanforderungen mit sich brachte, charakterisiert der konstruierte Situationstyp einen Praxisausschnitt, auf den angehende und erfahrene Führungskräfte im Rahmen verschiedener Managementaus- und -weiterbildungen vorbereitet werden können und sollten.

Der Forschungsprozess war von Beginn an durch eine Verzahnung wissenschaftlicher und praktischer Aktivitäten geprägt. So erfolgten parallel zur Aufarbeitung des Forschungsstandes die Exploration des Anwendungsfeldes sowie erste Gespräche mit den Programmverantwortlichen des Executive MBA sowie den Lehrpersonen, in deren Module neu entwickelte Unterrichtseinheiten integriert werden sollten (*Auswertung von Erfahrungen*). Dies ermöglichte eine Klärung und weitere Präzisierung der wissenschaftlichen sowie unterrichtspraktischen Zielvorstellungen. So sollte die Entwicklung und Erprobung von didaktischen Designs zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung in den Modulen 'Strategisches Management' und 'Finanzielle Rechnungslegung und Revision' stattfinden, wobei eine möglichst stimmige Integration der Unterrichtseinheiten in die bestehenden Modul- und Programmstrukturen anzustreben war. Weiterhin konnte in dieser Phase das Verständnis für relevante organisationale und soziale Rahmenbedingungen sowie die Charakteristika der Zielgruppe geschärft werden. An dieser Stelle – wie auch im gesamten weiteren Forschungs- und Entwicklungsprozess – wurden das Potential und der Mehrwert von Design-Base Research durch die kontinuierliche Response Einbindung der Praxispartner deutlich. So verfügen diese über ein differenziertes Wissen und Gespür darüber, welche förderlichen und hinderlichen Kontextbedingungen zu berücksichtigen sind oder mit welchen kritischen Ereignissen im Unterrichtsverlauf möglicherweise zu rechnen ist. Hinsichtlich der (potentiellen) Umsetzbarkeit von didaktischen Designs können auf diese Weise bereits im Vorfeld Anpassungen im Design vorgenommen werden und die Qualität der didaktischen Lösungen massgeblich gesteigert werden.

Die DBR-kennzeichnenden Phasen der *'Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs'* vollzogen sich schliesslich in einem Zyklus, der eine je dreimalige Erprobung und Optimierung der Unterrichtskonzepte in beiden Modulen ermöglichte. Im Zuge der *Entwicklung und Verfeinerung der didaktischen Designs* galt der Anspruch, die Unterrichtseinheiten zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung sinnvoll mit fachbezogenen Inhalten zu verknüpfen sowie – unter Berücksichtigung der relevanten modulübergreifenden und -spezifischen Kontextbedingungen sowie der ausgewählten Lernziele – die theoriegeleiteten Design-Annahmen zur Förderung von Einstellungen auf vielfältige Weise in verschiedenen Design-Merkmalen zu verankern. Nach der Reflexion der entwickelten Konzepte in Bezug auf deren Konsistenz, Zielgeeignetheit und Realisierbarkeit erfolgte die Erprobung des Designs im realen Unterrichtssetting, wobei mithilfe der eingesetzten Methoden der formativen Evaluation (z.B. videogestützte Unterrichtsbeobach-

tungen, Einzel- und Gruppeninterviews mit Teilnehmenden, Integration von Aufgaben in die Modulprüfungen, Artefakte der Lernenden) Daten erhoben wurden, die Aufschluss darüber ermöglichen, wie das Design in der Komplexität des Anwendungsfeldes funktioniert, welche Merkmale einen (potentiellen) Beitrag hinsichtlich der angestrebten Lernziele leisten und welche förderlichen und hinderlichen Faktoren oder Rahmenbedingungen ersichtlich werden. Im Zuge der retrospektiven Einzelfall-Analyse der qualitativen Daten erfolgte ein konsequenter Rückbezug auf die theoretischen Annahmen mit der Zielsetzung, aufgrund der empirischen Erkenntnisse und praktischen Umsetzungserfahrungen das Design zu verbessern und zu optimieren sowie die Design-Annahmen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dabei ging es darum, den Bewährungsgrad der Design-Annahmen nicht nur 'zu überprüfen' und dabei zu einer blossen Bestätigung oder Verwerfung derer zu gelangen, sondern Erkenntnisse im Hinblick auf die Frage zu generieren, wie Lehr-Lernprozesse zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung für den ausgewiesenen Anwendungskontext konkret ausgestaltet werden können.

Im Rahmen der abschliessenden fall- und modulübergreifenden Analyse bzw. der Phase der '*Generierung von Gestaltungsprinzipien*' bestand der Fokus darin, durch die Kontrastierung der Fälle die Design-Annahmen und Erkenntnisse zu identifizieren, die fachspezifisch oder modulübergreifend Geltung besitzen, und das Substrat der Erkenntnisse in Form von Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung zu formulieren. Diese beziehen sich auf die wesentlichen Kategorien und deren Zusammenhänge, die eine didaktische Situation konstituieren. So sind die Gestaltungsprinzipien als Handlungsempfehlungen zu verstehen, die Aussagen zu relevanten organisationalen und sozialen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung, zu den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe erfahrener Führungskräfte in Bezug auf die angestrebten Lernziele sowie zur Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse im Hinblick auf geeignete Lehr- und Lernaktivitäten sowie prozessuale Aspekte (z.B. die Abfolge von bestimmten Lernphasen) zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung enthalten. Darüber hinaus wurden zudem wesentliche Erkenntnisse in Bezug auf den Design-Entwicklungsprozess festgehalten, der in der vorliegenden Studie durch die Kooperation mit den modulverantwortlichen Lehrpersonen geprägt war. Insgesamt können die Forschungsergebnisse als kontextsensitive Gestaltungsprinzipien und Theorien mittlerer Reichweite verstanden werden, die auf ähnliche Anwendungskontexte übertragen werden können. So können die Prinzipien ebenso in ähnlich strukturieren MBA- oder

Executive MBA-Programmen oder grundsätzlich in Führungskräfteaus- und -weiterbildungen nutzbar gemacht werden. Gleichermassen ist die Mehrzahl der Ergebnisse nicht fachspezifischer, sondern fachübergreifender Natur und kann demnach die Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung auch in anderen fachlichen Kontexten anleiten.

Neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und dessen Beitrag zur Lehr-Lernforschung können die Gestaltungsprinzipien aufgrund ihrer Konkretheit ebenso als differenzierte Handlungsempfehlungen für die Unterrichtspraxis fungieren. Diese können Praktikern – seien es Programmverantwortliche, Lehrpersonen oder Trainer – eine Orientierung für ihr professionelles Handeln geben, müssen jedoch wiederum auf das konkrete Bildungsprogramm oder die konkrete Unterrichtssituation übertragen und dahingehend ausgestaltet werden.

Darüber hinaus sind umsetzbare und weitgehend stabile Unterrichtskonzepte sowie eine Vielzahl dazugehöriger Materialien (wie z.B. neu entwickelte Fälle) entstanden, die im konkreten Praxisfeld – dem Executive MBA – nachhaltig implementiert werden (können) sowie in ähnlichen Anwendungskontexten einsetzbar sind.

Insbesondere im Hinblick auf den Anspruch, im Zuge des iterativen Prozesses aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung didaktischer Designs im Praxisfeld wissenschaftliche Erkenntnisse in Form von Gestaltungsprinzipien und Theorien hervorzubringen, leistet die Arbeit durch die Art und Weise der exemplarischen (methodischen) Umsetzung einen Beitrag zur oftmals umstrittenen Leistungsfähigkeit von DBR. So wurde – wie bereits angesprochen – im Rahmen der Entwicklung der didaktischen Designs deren theoretische Verankerung möglichst transparent und nachvollziehbar ausgewiesen. Zudem wurde besonderer Wert darauf gelegt, die Entstehung, Ausdifferenzierung oder Verwerfung der theoriegeleiteten Design-Annahmen durch eine umfassende Dokumentation und Interpretation der Erprobungserkenntnisse und -erfahrungen eines jeden einzelnen 'Design-Cases' rekonstruierbar zu machen, wobei durch die Beschreibung wesentlicher individueller, sozialer und organisationaler Rahmenbedingungen eine hinreichende Kontextualisierung der Erkenntnisse gewährleistet werden soll (siehe auch Euler, 2014a, S. 107). Die fallübergreifende Analyse der einzelnen Design-Cases zeigt schliesslich das Potential von DBR auf, durch die im Forschungs- und Entwicklungsprozess gewonnenen Erkenntnisse zu Gestaltungsprinzipien zu gelangen, die über die Einzelfall hinausreichen, eine mittlere Anwendungsreichweite ausweisen, aber gleichwohl im Rahmen des Anwendungskontextes zu interpretieren sind, in dem sie entstanden sind.

2. Forschungsdesiderata

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sowie die Grenzen, die mit dem Untersuchungsdesign einhergehen, bringen neue und offene Fragestellungen hervor, die den Ausgangspunkt künftiger Forschung bilden können.

- Die Forschungsergebnisse in Form von kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung wurden als Theorien mittlerer Anwendungsreichweite ausgewiesen. Durch den iterativen Prozess aus Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Verfeinerung der didaktischen Designs in zwei fachlich konträren Kursen des Executive MBA-Programmes, in denen die Unterrichtseinheiten jeweils dreimal umgesetzt werden konnten, erfolgte nicht nur eine Exploration der Wirkungen des Designs in einer singulären Lernumgebung, sondern in insgesamt sechs Zyklen sowie in verschiedenen Modulen und mit wechselnden Lerngruppen. So war es möglich, durch die Identifikation von Gemeinsamkeiten und Unterschiede über die Erprobungen hinweg Prinzipien zu generieren, die fachbezogene und fachübergreifende Geltung besitzen und in ähnlichen Anwendungskontexten gleichermaßen nutzbar gemacht werden können. Anders als in herkömmlicher empirischer Forschung strebt DBR keine 'Gesetzesaussagen' von absoluter Gültigkeit an – schliesslich werden Lernumgebungen im Zusammenspiel mit ihrem Kontext, in dem sie implementiert werden, exploriert und entziehen sich demnach in ihrer Komplexität und Unvorhersehbarkeit einer absoluten Kontrollierbarkeit oder verlässlichen Reproduzierbarkeit. Die generierten Gestaltungsprinzipien sind vielmehr als heuristische Prinzipien, Handlungsempfehlungen und Hinweise für zielgerichtetes didaktisches Handeln zu verstehen (Euler, 2014a, S. 99), die sich im Rahmen der mehrmaligen Erprobungen im untersuchten Anwendungskontext entwickelt und bewährt haben und ihre Stärke in "ihrer Neuheit, ihrer Nützlichkeit und ihrer engen Verbindung zu lokalen und spezifischen Erfahrungen" (Reinmann, 2005, S.66) haben. So wurde versucht, den Falltypus – das Executive MBA-Programm – möglichst authentisch und differenziert zu repräsentieren, um die Möglichkeit der Übertragbarkeit auf ähnliche oder möglicherweise auch andere Anwendungskontexte bewerten zu können. So ist es im Rahmen künftiger Forschungsarbeiten anzustreben, diesen Transfer zu leisten, und die Prinzipien (sowie die entstandenen Unterrichtsmaterialien) in weiteren Fächern, in ähnlich modular aufgebauten Executive-MBA-Programmen sowie in anderen Kontexten, beispielsweise in Management-Kursen an Business Schools mit angehenden Führungskräften oder in Führungskräfteentwicklungsprogrammen in Unternehmen bei der Gestaltung von Lernumgebungen zu berücksichtigen, zu prüfen und kontextspezifisch weiterzuentwickeln.

Für das vorliegende Forschungsvorhaben, bei dem nicht auf bereits existierende Konzeptualisierungen zur methodisch-didaktischen Förderung von Einstellungen

zurückgegriffen werden konnte, stand der Aufbau eines umfassenden Verständnisses über die Wirkungsweise des theoretisch fundierten Designs in der lokalen Anwendungssituation sowie dessen Umsetzbarkeit und Realisierbarkeit im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Aufgrund dieser Zielsetzungen erwiesen sich die eingesetzten qualitativen Methoden zur Datenerhebung als geeignet, da auf diese Weise unerwartete Ereignisse oder sich neu eröffnende Möglichkeiten im Unterricht, die subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden, die durch das Design hervorgerufenen Lehr-Lernaktivitäten sowie situative Besonderheiten in ihrer Vollständigkeit erfasst und rekonstruiert werden konnten. In einem nächsten Schritt wäre es erstrebenswert, die Effektivität der Designs insbesondere im Hinblick auf die Frage, inwiefern eine Einstellungsänderung, -bildung oder -erweiterung bei den Lernenden gefördert wurde, stärker in den Fokus zu rücken. So scheint es durchaus sinnvoll, die Designs, denen zum Ende des Erprobungszyklus durch deren kontinuierliche und schrittweise Optimierung eine zufriedenstellende Stabilität zugeschrieben werden kann, nun im Rahmen einer summativen Evaluation und durch den Einsatz von quantifizierenden Instrumenten hinsichtlich ihrer Effektivität zu überprüfen (beispielsweise im Zuge einer Vorher-Nachher-Messung mit Experimental- und Kontrollgruppen). In diesem Zusammenhang wäre es zudem denkbar, den theoretisch und empirisch entwickelten konzeptionellen Bezugsrahmen verantwortungsvoller Führung als Basis für die Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Erfassung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung zu nutzen.

- In Bezug auf die Effektivität der Designs eröffnen sich weitere offene und künftig zu explorierende und prüfende Fragestellungen: So wurde zu Beginn der Arbeit als Zieldimension didaktischen Handelns die Förderung von s.g. impliziten Einstellungen bei den Lernenden ausgewiesen. Diese zeichnen sich durch eine gewisse Stabilität und Stärke aus und begünstigen die Wahrscheinlichkeit, dass diese Einstellung in konkreten Handlungsabsichten sowie konkretem Verhalten (beispielsweise im beruflichen Kontext) mündet. In der vorliegenden Studie bleibt offen, inwieweit veränderte, angepasste oder auch neue Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung tatsächlich das Handeln der Führungskräfte in ihrem beruflichen Alltag beeinflussen oder leiten. Dass dies zudem durch die lediglich einmalige und punktuelle Förderung nicht zu erwarten ist, ist nicht zu bestreiten. Im Rahmen der theoretischen Aufarbeitung sozialpsychologischer Theorien aus der Einstellungsforschung wurde der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten näher beleuchtet und Möglichkeiten bzw. Annahmen abgeleitet, wie die Förderung von Einstellungen in Lehr-Lernsituationen 'transferförderlich' gestaltet werden kann. Zukünftige Forschungsaktivitäten sollten sich diesem Aspekt verstärkt widmen – zumal dem Anspruch, neben der Förderung von Wissen und Fertigkeiten gleichermaßen die Einstellungsdimension fokussieren zu wollen, oftmals mit dem Vor-

wurf entgegnet wird, dass der besagte Transfer aufgrund einer Vielzahl von hinderlichen organisationalen oder individuellen Faktoren im beruflichen Alltag der Führungskräfte höchst unwahrscheinlich sei. Ein Vorwurf, der gleichermassen für die Anwendung von Wissen oder Fertigkeiten, die im Rahmen einer Bildungsmaßnahme erworben wurden, gelten kann. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass in Bezug darauf bereits ein Korpus an transferförderlichen Prinzipien existiert, die bei der Gestaltung von Lernumgebungen berücksichtigt werden können.

- Die Implementierung innovativer Lösungen zur Förderung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung in ein bestehendes Curriculum eines Management-Programms sowie deren stimmige Integration in vorhandene Modulstrukturen sowie fachwissenschaftliche Kontexte brachte eine Vielzahl von didaktischen sowie programmbezogenen Herausforderungen mit sich. Neben der Notwendigkeit einer angemessenen Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Lernziele und -inhalte spielt die Modellhaftigkeit der Bildungsinstitution sowie der Lehrperson eine besondere Rolle in Bezug die wahrgenommene Bedeutsamkeit des Themas 'Verantwortungsvolle Führung' aus der Perspektive der Lernenden, die massgeblich deren Bereitschaft beeinflusst, sich mit den Inhalten intensiv und gründlich auseinanderzusetzen. Ist es das Ziel eines Programms, verantwortungsvolle Führungskräfte entwickeln zu wollen, ist es wesentlich, verantwortungsvolles Handeln nicht nur singular im Curriculum zu thematisieren, sondern in ähnlichem Masse Zeit und Aktivität aufzuwenden, wie es für andere Fachinhalte auch der Fall ist. Das Vorhaben, Programmkonzepte zu entwickeln, die verantwortungsvolles Handeln nicht nur in separaten, isolierten Einheiten, sondern konsequent in verschiedenen betriebswirtschaftlichen Funktionsbereichen zu verankern, kann als vielversprechender und vor allem erfolgversprechender Weg bezeichnet werden. Dies erfordert jedoch neben der Bereitschaft von Dozierenden und Lehrpersonen, sich mit Fragestellungen verantwortungsvollen und moralischen Handelns innerhalb ihrer fachlichen Disziplinen auseinanderzusetzen, in besonderem Masse deren Fähigkeit und Kompetenz zu einer verstärkten Fokussierung der Einstellungsdimension und dem damit einhergehenden Einsatz offener, erfahrungsorientierter und teilnehmerzentrierter Unterrichtsmethoden. In der vorliegenden Studie ermöglichte die kooperative Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Forschender im Rahmen der Entwicklung, Erprobung und Reflexion der Umsetzungserfahrungen und -erkenntnisse neben der Stärkung der Identifikation mit dem Unterrichtskonzept einen schrittweisen Aufbau der Lehrkompetenzen der Dozierenden. Dabei erwies sich die sukzessive Übergabe des Konzeptes an die Lehrperson bis hin zum eigenverantwortlichen Unterrichten der Einheit als besonders förderlich. Es kann festgehalten werden, dass sich eine derartige Kooperation im Sinne einer 'didaktischen Beratung' durch die Synergien fachlicher und didaktischer Expertise positiv auf die Qualität und nachhaltige Implementierung entwickelter didaktischer De-

signs auswirkt und einen erfolversprechenden, wenn auch ressourcen- und zeitintensiven Prozess zur Förderung von Lehrkompetenzen darstellen kann. Diese und weitere Möglichkeiten der didaktischen Professionalisierung von Dozierenden (insbesondere an Hochschulen) sind in zukünftigen Forschungsarbeiten näher zu betrachten. Grundsätzlich eröffnet die Implementierung von Bildungsinnovationen in Programme der Management und Executive Education ein weites Forschungsfeld in Bezug auf Fragen rund um innovationsförderliche und -hinderliche Rahmenbedingungen, wesentliche Einflussfaktoren und mögliche Lösungsansätze.

Abschliessend bleibt zu hoffen, dass diese Arbeit wissenschaftlich als auch praktisch orientierten Akteuren aus Business und Executive Education, Führungskräfteentwicklung, Erwachsenenbildung oder verschiedensten Bildungsinstitutionen interessante Anregungen, theoretische Einblicke, praktische Umsetzungsideen sowie Impulse zu kritischer Reflexion und zum Weiterdenken und -forschen bietet – sowohl in Bezug auf methodisch-didaktische Möglichkeiten der Einstellungsentwicklung in Lehr-Lernkontexten, Ideen zur Ausgestaltung von Unterrichts- und Trainingseinheiten zur Förderung verantwortungsvollen Handelns als auch in Bezug auf die Potentiale von Design-based Research als einem Ansatz, der die Brücke zwischen Theorie und Praxis in besonderer und vielversprechender Weise zu schlagen vermag.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review Psychology* 52, 27-58.
- Ajzen, I. & Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence, and attitude-behavior correspondence. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual Process Theories in Social Psychology* (S. 117-138). New York: Guilford.
- Allert, H. & Richter, C. (2011). Designentwicklung. Anregungen aus Designtheorie und Designforschung. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien: Als E-Book verfügbar unter: <http://l3t.eu>*
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Altrichter, H. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aquino, K. & Reed, A. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Armitage, C. J. C. M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4).
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. Auflage). München: Pearson Studium.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bargh, J. A., Chaiken, S., Gollwitzer, P. M. & Trötschel, R. (1992). The generality of the automatic attitude activation effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 893-912.
- Bass, B. M. (1997). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bassen, A., Jastram, S. & Meyer, K. (2005). Corporate Social Responsibility. *zfwu*, 6(2), 231 - 236.

- Bem, D. J. (1967). Self-Perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3), 183-200.
- Bennis, W. & O'Toole, J. (2005). How Business Schools lost their Way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96-104.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bleisch, B. & Huppenbauer, M. (2011). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Versus.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and Attitude Change*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Brehm, J. W. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(3), 384-389.
- Brief, A. B. (1998). *Attitudes in and around organizations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Carey, M. A. (1994). The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus group research. In J. Morse (Hrsg.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (S. 225-241). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chaiken, S. (1987). The heuristic model of persuasion. In M. P. Zanna, J. M. Olsen & C. P. Herman (Hrsg.), *Social influence: The Ontario symposium* (5. Auflage, S. 3-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chia, R. (2005). The Aim of Management Education. *Organization Studies* 26, 1090-1092.
- Ciulla, J. B. (1995). Leadership ethics: Mapping the territory. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), S. 5-24.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.

Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. Newbury Park, CA: Sage.

Cooper, J. & Fazio, R. H. (1984). A new look at dissonance theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17, 229-266.

Cruikshank, J. L. (1987). *A delicate experiment : the Harvard Business School 1908-1945*. Boston: Harvard Business School.

Datar, S. M., Garvin, D. A. & Cullen, P. G. (2010). *Rethinking the MBA - Business Education at a Crossroads*. Boston: Harvard Business Press.

De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19, 297-311.

DeBono, K. G. & Harnish, R. J. (1988). Source expertise, source attractiveness, and the processing of persuasive information: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 541-546.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

Dewey, J. (1938/1955). *The Theory of Inquiry*. New York: Holt.

Dewey, J. (1951). *Wie wir denken*. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber.

Diefenbach, T. (2009). Are case studies more than sophisticated storytelling? Methodological problems of qualitative empirical research mainly based on semi-structured interviews. *Quality & Quantity*, 43(6), 875-894.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Jovanovich.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 5, 582-602.

- Eagly, A. H., Chen, S., Chaiken, S. & Shaw-Barnes, K. (1999). The impact of attitudes on memory: An affair to remember. *Psychological Bulletin*, 125(1), 64-89.
- Eagly, A. H., Wood, W. & Chaiken, S. (1978). Causal inferences about communicators and their effect on opinion change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 424-435.
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Eisenbeiss, S. A. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*.
- Euler, D. (2009). Die Förderung von Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Euler, D. (2012). Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung: eine feindliche Koexistenz? In E. Severing & R. Weiss (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung* (S. 29-46). Bielefeld: W.Bertelsmann.
- Euler, D. (2014a). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (1, S. 97-112). Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, D. (2014b). Design Research - a Paradigm under Development. In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 15-44). Stuttgart: Franz Steiner.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2006). *Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. Theoretische Fundierungen und Konsequenzen für die Curriculumentwicklung*. Unveröffentlichtes Manuskript: Insitut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2009). Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In D. Euler (Hrsg.), *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung* (S. 21-59). Stuttgart, Bern, Wien: Haupt-Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Auflage). Göttingen: Haupt.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as Objekt-Evaluation Associations: Determinants, Consequences, and Correlates of Attitude Accessibility In E. R. Petty & J. A. Krosnick (Hrsg.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences* (S. 1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Fazio, R. H. (2000). Accessible attitudes as tools for object appraisal: Their costs and benefits. In G. R. Maio & J. M. Olsen (Hrsg.), *Why we evaluate: Functions of attitudes* (S. 1-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C. & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.
- Fazio, R. H. & Roskos-Ewoldsen, D. R. (2005). Acting as we feel: When and how attitudes guide behavior. In T. C. Brock & M. C. Green (Hrsg.), *Persuasion: Psychological insights and perspectives* (S. 41-62). Thousand Oaks: Sage.
- Ferdig, M. A. (2007). Sustainability Leadership: Co-creating a Sustainable Future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (3. Auflage). Reinbeck: Rowohlt.
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: a Stakeholder Approach*. Boston, MA Pitman.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.
- Gentile, M. C. (2010). *Giving Voice to Values. How to Speak Your Mind When You Know What's Right*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Giacalone, R. A. & Thompson, K. R. (2006). Business Ethics and Social Responsibility Education: Shifting the Worldview. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 266-277.
- Gini, A. (1997). Moral Leadership: An Overview. *Journal of Business Ethics*, 16(3), 323-330.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Gollwitzer, P. M. & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 186-199.

- Gollwitzer, P. M. & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Psychology* (38, S. 249-268). San Diego, CA Academic Press.
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design Research from a Learning Perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 17-51). London: Routledge.
- Greenwald, A. G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. Ostrom (Hrsg.), *Psychological foundations of attitudes* (S. 148-170). New York: Academic Press.
- Greenwald, A. G. (1989). Why are attitudes important? In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Hrsg.), *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197-216.
- Grey, C. (2002). What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education. *Journal of Management Education* 26(5), 496-511.
- Grey, C. & French, R. (1996). *Rethinking Management Education*. London: Sage.
- Hanges, P. J. & Dickson, M. W. (2004). The development and validation of the GLOBE culture and leadership scales. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorman & V. Gupta (Hrsg.), *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies* (S. 205-218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hastorf, A. H. & Cantril, H. (1954). They saw a game - a case study. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(1), 129-134.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive Organization. *Journal of Psychology* 21, 107-112.
- Helfferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Ein Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herek, G. M. (1987). Can Functions Be Measured? A New Perspective on the Functional Approach to Attitudes. *Social Psychology Quarterly*, 50(4), 285-303.
- Herzig, B. (1998). *Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit*. Münster, New York: Waxmann.
- Höffe, O. (1986). *Lexikon der Ethik*. München: Beck.

- Hovland, C. I., Janis, I. L. & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion. Psychological studies of opinion change*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Howard, D. J. (1997). Familiar Phrases as Peripheral Persuasion Cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33(3), 231-243.
- Janis, I. L. & King, B. T. (1954). The influence of role playing on opinion change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(2), 211-218.
- Janis, I. L. & King, B. T. (1956). Comparison of the effectiveness of improvised versus non-improvised role-playing in producing opinion change. *Human Relations*, 9, 177-186.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft).
- Johnson, B. T. & Eagly, A. H. (1989). Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107, 375-384.
- Johnson, M. (1993). *Moral Imagination: implications of cognitive science for ethics*. Chicago, IL, London: The University of Chicago Press.
- Jonas, K., Broemer, P. & Diehl, M. (2000). Attitudinal Ambivalence. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 35-74.
- Judd, C. M. & Kulik, J. A. (1980). Schematic effects of social attitudes on information processing and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 569-578.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Kanungo, R. N. & Mendoca, M. (1996). *Ethical Dimensions of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Keets de Vries, M. F. R. (2001). *Struggling with the Demon: perspectives on individual and organizational irrationality*. Guilford, CT: International Universities Press.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keller, M. (2008). *Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation* (S. 192-238): University of Nebraska Press (Lincoln).
- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands: the social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton: Princeton University Press.
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices*. New York: HarperCollins Publishers.
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Kreuz, A. (2002). *Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung. Analyse und Weiterentwicklung von Untersuchungsinstrumenten*. Wien: WUV - Universitätsverlag.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational basis*. New York: Plenum.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Latham, G., Latham, S. & Whyte, G. (2004). Fostering Integrative Thinking: Adapting the Executive Education Model to the MBA Program. *Journal of Management Education*, 28(1), 3-18.
- Leavitt, H. J. (1989). Educating our MBAs: On teaching what we haven't taught. *California Management Review*, 31(3), 38-50.
- Levin, J. R. & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177-229.
- Linder, D. E., Cooper, J. & Jones, E. E. (1967). Decision freedom as a determinant of the role of incentive magnitude in attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(3), 245-254.
- Lumsdaine, A. A. & Janis, I. L. (1953). Resistance to "Counterpropaganda" Produced by One-Sided and Two-Sided "Propaganda" Presentations. *Public Opinion Quarterly*, 17(3), 311-318.
- Maak, T. (2007). Responsible Leadership, Stakeholder Engagement, and the Emergence of Social Capital. *Journal of Business Ethics*, 74(4), 329-343.
- Maak, T. & Pless, N. (2006a). Responsible Leadership in a Stakeholder Society - A Relational Perspective. *Journal of Business Ethics*, 66, S. 99 - 115.
- Maak, T. & Pless, N. (2006b). Responsible Leadership. A relational approach. In T. Maak & N. Pless (Hrsg.), *Responsible Leadership*. London and New York: Routledge.
- Maass, A., Russell, D. & Haberkorn, G. (1982). The effects of differential ascribed category membership and norms on minority influence. *European Journal of Social Psychology*, 12(1), 89-104.
- Maio, G. M. & Haddock, G. (2010). *The Psychology of Attitudes and Attitude Change*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Maio, G. R., Bell, D. W. & Esses, V. M. (1996). Ambivalence and Persuasion: The Processing of Messages about Immigrant Groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32(6), 513-536.
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2004). Theorie of Attitude: Creating a Witches' Brew. In G. R. Maio & G. Haddock (Hrsg.), *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes* (2 ed., S. 565-586). Hove: Psychology Press.
- Maio, G. R. & Olsen, J. M. (2000b). *Why we evaluate: functions of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Martens, J. U. (1998). *Verhalten und Einstellungen ändern*. Hamburg: Windmühle GmbH.

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McGuire, W. J. (1964). Inducing resistance to persuasion: Some contemporary approaches. *Advances in Experimental Social Psychology, 1*, S. 191-229.
- McGuire, W. J. & Papageorgis, D. (1962). Effectiveness of forewarning in developing resistance to persuasion. *Public Opinion Quarterly, 26*(1), 24-34.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London and New York: Routledge.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1979). Das fokussierte Interview. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 171-204). Stuttgart: Clett-Cotta.
- Mintzberg, H. (2004). *Manager statt MBAs*. San Francisco: Berrett-Koehler-Publishers, Inc.
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2002). Educationg Managers beyond Borders. *Academy of Management Learning & Education, 1*(1), 64-76.
- Mitroff, I. I. (2004). An Open Letter to the Deans and Faculties of American Business Schools. *Journal of Business Ethics, 54*, 185-189.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Navarro, P. (2008). The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? *Academy of Management Learning & Education, 7*(1), 108-123.
- Norman, R. (1975). Attitude-cognitive consistency, attitudes, conformity, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 83-91.
- Olson, M. A. & Fazio, R. H. (2001). Implicit Attitude Formation Through Classical Conditioning. *Psychological Science, 12*(5), 413-417.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1977). Forewarning, cognitive responding, and resistance to persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(9), 645-655.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, S. 124 - 203.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986b). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer.

- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. & Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 847-855.
- Petty, R. E., Ostrom, T. & Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Petty, R. E. & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (S. 323-390). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Petty, R. E., Wegener, D. T. & Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review Psychology*, 48, 609-647.
- Pfeffer, J. & Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-95.
- Plomp, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. In N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO.
- Pratkanis, A. R. (1989). The cognitive representation of attitudes. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Hrsg.), *Attitude structure and function* (S. 70-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Precht, P. (2007). *Stichwort: Verantwortung* (2. Auflage). Stuttgart: Metzler
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1972). *Values and Teaching*. New York: John Wiley.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52-69.
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). Online verfügbar unter:
http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf.
- Roglio, K. D. & Light, G. (2009). Executive MBA Programs: The Development of the Reflective Executive. *Academy of Management Learning & Education*, 8(2), 156-173.
- Rosenberg, M. J. (1960). A structural theory of attitude dynamics. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 319-340.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sackmann, S. A. (2006). Leading responsibly across cultures. In T. Maak & N. M. Pless (Hrsg.), *Responsible Leadership*. London and New York: Routledge.

- Sandoval, W. A. (2004). Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodied in Educational Designs. *Educational Psychologist*, 39(4), 213-223.
- Schmieder, C. (2014). Zur Wahl von QDA-Software. Hintergründe, Funktionalität, Hilfestellungen. In J. Kruse (Hrsg.), *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schraa-Liu, T. & Trompenaars, F. (2006). Towards responsible leadership through reconciling dilemmas. In T. Maak & N. M. Pless (Hrsg.), *Responsible Leadership*. London, New York: Routledge.
- Schulz von Thun, F. (2001). *Miteinander reden 3 - Das' innere Team' und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag GmbH.
- Schwartz, D. L., Chang, J. & Martin, L. (2005). Instrumentation and Innovation in Design Experiments: Taking the Turn towards Efficiency. *Stanford University, Internal Paper* (<http://aaalab.stanford.edu/papers/Design%20Exp%20readable.pdf>).
- Schwarz, N. (2007). Attitude Construction: Evaluation in Context. *Social Cognition*, 25(5), 638-656.
- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). The Construction of Attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Hrsg.), *Intrapersonal Processes (Blackwell Handbook of Social Psychology)* (436-457). Oxford, UK: Blackwell.
- Schwarz, N. & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(3), 513-523.
- Sears, D. O. & Funk, C. L. (1990). The limited effect of economic self-interest on the political attitudes of the mass public. *Journal of Behavioral Economics* 19, 247-271.
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.
- Shavitt, S. (1989). Operationalizing functional theories of attitude. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Hrsg.), *Attitude Structure and Function* (S. 311-337). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Shavitt, S. S. T. M. (1994). The Interaction of Endorser Attractiveness and Involvement in Persuasion Depends on the Goal That Guides Message Processing. *Journal of Consumer Psychology*, 3(2), 137.
- Shaw, W. H. & Barry, V. (1998). *Moral Issues in Business*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Smith, M. P., Bruner, J. S. & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.

- Snyder, M. & Kendzierski, D. (1982). Acting on one's behavior: Procedures for linking attitudes and behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 165-183.
- Tesser, A. (1978). Self-generated attitude change. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (11, S. 289-338). New York: Academic Press.
- Tesser, A. & Cowan, C. L. (1975). Thought and Number of Cognitions as Determinants of Attitude Change. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 3(2), 165-173.
- Tourangeau, R. (1992). Context effects on attitude responses: The role of retrieval and memory structures. In N. Schwarz & S. Sudman (Hrsg.), *Context effects in social and psychological research* (S. 35-47). New York: Springer-Verlag.
- Triandis, H. C. (1991). Attitude and attitude change. In Ency. Hum. Biol. 1 (Hrsg.), (S. 485-496). San Diego, CA: Academic Press.
- Tulodziecki, G. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie - Empirie - Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- van den Akker, J., Branch, R., Gustafson, K., Nieveen, N. & Plomp, T. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker (Hrsg.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (S. 1-14): Springer Netherlands.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Walker, D. (2006). Toward productive Design Studies. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Wallace, D. S., Paulson, R. M., Lord, C. G. & Bond, C. F. (2005). Which behaviors do attitudes predict? Meta-analyzing the effects of social pressure and perceived difficulty. *Review of General Psychology*, 9, 214-227.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research & Development*, 53(4), 5-23.
- Wänke, M. & Böhner, G. (2006). Einstellungsänderung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 415-422). Göttingen: Hogrefe.
- Werhane, P. H. (2008). Mental Models, Moral Imagination and System Thinking in the Age of Globalization. *Journal of Business Ethics*, 78(3), 463-474.

- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78.
- Wilson, T. D. & Hodges, S. D. (1992). Attitudes as temporary constructions. In A. Tesser & L. Martin (Hrsg.), *The construction of social judgment* (S. 37-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, T. D., Lindsey, S. & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101-126.
- Winter, D. G. (1992). *Scoring system for responsibility*. Cambridge: University Press.
- Winter, D. G. & Barenbaum, N. B. (1985). Responsibility and the power motive in women and men. *Journal of Personality*, 53(2), 335.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1-27.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Hrsg.), *The Social Psychology of Knowledge* (S. 313-334). New York: Cambridge University Press.

Anhang

- Anhang 1: Verantwortungsvolle Führung – Zusammenhänge zwischen Kategorien
- Anhang 2: Verantwortungsvolle Führung – Häufigkeitsverteilung der Kategorien pro Interview
- Anhang 3: Verantwortungsvolle Führung – Codebuch
- Anhang 4: Beispiel eines eingesetzten Beobachtungsbogens
- Anhang 5: Beispiel eines Leitfadens für eine Gruppendiskussion
- Anhang 6: Der Novartis-Fall
- Anhang 7: Der Novartis-Fall – Gruppenarbeitsaufträge
- Anhang 8: Prüfung zum Novartis-Fall (Prototyp 2)
- Anhang 9: Der Olympus-Fall (Version Prototyp 2)
- Anhang 10: Der Olympus-Fall Teil A (finale Version Prototyp 3)
- Anhang 11: Der Olympus-Fall Teil B (finale Version Prototyp 3)
- Anhang 12: Der Olympus-Fall – Gruppenarbeitsaufträge
- Anhang 13: Prüfung zum Olympus-Fall (Prototyp 2)

Anhang 1: Verantwortungsvolle Führung – Zusammenhänge zwischen Kategorien

Kategorie	Kategorie	Stakeholder-Orientierung	Systemorientierung	Nachhaltigkeitsorientierung	Integrität	Werte-konflikt-was ist richtig?	Werte-basiertes Handeln	eigene Interessen in den Hintergrund_pos	Einhalten von Recht und Regeln	eigene Interessen in den Hintergrund_neg	individuelle vs. organisationale Werte	Verlassen der Organisation	Gründe und Rationallistierungen
Stakeholder-Orientierung		0	1	5	6	5	7	8	3	2	0	0	2
Systemorientierung		1	0	3	0	1	0	3	0	0	1	0	0
Nachhaltigkeitsorientierung		5	3	0	1	3	1	5	1	1	2	0	3
Integrität		6	0	1	0	14	11	2	0	4	2	4	7
Wertekonflikt_was ist richtig?		5	1	3	14	0	12	4	4	4	4	1	5
Werte-basiertes Handeln		7	0	1	11	12	0	3	3	9	4	8	11
eigene Interessen in den Hintergrund_positiv		8	3	5	2	4	3	0	1	2	0	1	4
Einhalten von Recht und Regeln		3	0	1	0	4	3	1	0	2	0	1	1
eigene Interessen in den Hintergrund_negativ		2	0	1	4	4	9	2	2	0	2	4	6
individuelle vs. organisationale Werte		0	1	2	2	4	4	0	0	2	0	6	1
Verlassen der Organisation		0	0	0	4	1	8	1	1	4	6	0	4
Gründe und Rationallistierungen		2	0	3	7	5	12	4	1	6	1	4	0

Anhang 2: Verantwortungsvolle Führung – Häufigkeitsverteilung der Kategorien pro Interview

Kategorie	Interview	Interview 1 - Programm- manager (2 Pers.)	Interview 2 - Dozierender (TN) EMBA	Interview 3 - Teilnehmer (TN) EMBA	Interview 4 - TN EMBA	Interview 5 - TN EMBA	Interview 6 - TN EMBA (2 Pers.)	Interview 7 - TN EMBA	Interview 8 - TN EMBA (2 Pers.)	Interview 9 - TN EMBA
Stakeholder-Orientierung		1	13	4	3	0	2	5	1	3
Systemorientierung		1	8	0	1	0	0	0	0	0
Nachhaltigkeitsorientierung		6	10	0	0	0	2	0	3	2
Integrität		2	11	7	5	2	5	5	5	3
Wertekonflikt_ was ist richtig?		3	12	1	5	2	9	8	6	2
Wertebasiertes Handeln		1	3	3	3	0	7	9	7	13
eigene Interessen in den Hintergrund_positiv		2	19	0	0	0	3	1	5	2
Einhalten von Recht und Regeln		1	6	3	1	0	0	1	1	0
eigene Interessen in den Hintergrund_negativ		0	1	1	0	0	6	2	6	2
individuelle vs. organisationale Werte		4	4	1	1	1	2	3	6	1
Verlassen der Organisation		0	4	3	0	1	4	2	1	0
Gründe und Rationalisierungen		5	14	4	1	1	8	1	14	2

Anhang 3: Verantwortungsvolle Führung – Codebuch

	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Kategorie 'Stakeholder-Orientierung' umfasst den Anspruch im Rahmen verantwortungsvollen Handelns, die Interessen von verschiedenen Stakeholdern abzuwägen und beim Treffen von Entscheidungen die Folgen für die jeweiligen Anspruchsgruppen abzuwägen. Zudem sind Aspekte enthalten, die allgemein auf die Interaktion zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen verweisen.</p>
<p>Stakeholder-orientierung</p>	<p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Für mich ist ein bisschen, der integrierende Faktor ist für mich der, dass in der Regel kein Shareholder langfristig glücklich wird, wenn man die maßgeblichen Stakeholder vernachlässigt." (6:45, 41:41)</p> <p>"Aber vielleicht dann in der Praxis, praktischen Arbeit, doch nicht so solche Situationen haben ja keine Lösungsmuster wie: Fünf plus fünf ist zehn. Das ist einfach so, das ist sehr unbefriedigend vielleicht mal, aber jede Situation ist anders, weil es sind halt – blöde Floskel – irgendwo Menschen involviert mit ihren Vorstellungen, die werden immer wieder anders sein, und in den Konstellationen, denke ich, ergibt sich dann jedes Mal ein völlig neues Bild." (18:101, 265:265)</p> <p>"Der eine will so, der andere will so, weil er irgendwie Budgets erreichen muss. Der Dritte will seinen Prüfauftrag behalten und wieder der nächste will ... was weiß ich. Verschiedene Individualinteressen und die diskutieren dann über diesen Sachverhalt." (6:116, 111:111)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Kategorie 'Systemorientierung' bezieht sich darauf, dass eine Organisation Teil eines komplexen Systems ist, das durch Interdependenzen verschiedenster Anspruchsgruppen beeinflusst wird.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Wir müssen uns mal davon verabschieden, dass Dinge nur in der Wirtschaft gelten. Das ist ja nur ein gesellschaftliches Subsystem wie viele andere auch, die haben immer eine höhere Komplexität und eine höhere Dynamik." (6:28, 28:28)</p> <p>"Also die letzten Jahre haben wir ja zunehmend die Wahrnehmung bekommen, dass das Wirtschaftssystem sich vom Rest des Gesellschaftssystems völlig entkoppelt. Es funktioniert nach eigenen naturwissenschaftlichen Gesetzen." (6:41, 37:37)</p>
<p>System-orientierung</p>	

	<p>"Dann die anderen, die die Komplexität also diese ganze Vernetzung und diese ganze Wechselwirkung auch in ihrem eigenen Verständnis zulassen und dementsprechend dann auch wissen, wenn das so ist, dass diese Komplexität da ist und dass diese Wechselwirkungen da sind, dann muss ich damit auch leben, dass ich nicht alles verstehen kann, nicht alles kontrollieren kann, sondern dass ich versuchen muss, gut mit meinem Umfeld zusammenzuarbeiten." (10:11, 155:155)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Kategorie 'Nachhaltigkeit' umfasst Aussagen über die Notwendigkeit, neben ökonomischen auch soziale, gesellschaftliche und ökologische Aspekte zu berücksichtigen sowie langfristig zu planen, indem Konsequenzen des Handelns abgewogen werden.</p>
<p>Nachhaltigkeitsorientierung</p>	<p>Ankerbeispiele:</p> <p>wir wollen also Manager schaffen, die nicht nur wirtschaftlichen, ökonomischen Impact haben, sondern auch gesellschaftlichen. Und einen sozialen. Wobei gesellschaftlich und sozial ja eigentlich eins ist. Also gesellschaftlich, sozial, ökonomisch im Sinne von Management und unternehmerisch. Das waren die drei Zielgrößen. (5:7, 8:8)</p> <p>Also ich hab das relativ häufig, dass eigentlich das Management viel aggressiver finanziell vorgehen würde noch, um schnelle Gewinne da irgendwie zu erzielen oder gewisse Resultate zu erzielen und ich sagen muss: Moment, wie lange wollt ihr euer Unternehmen betreiben? Wenn natürlich das Management selber nur einen Zeithorizont von drei Jahren vor sich hat und dann sind sie reich und auf Aruba, dann wird es schwierig. Dann haben die gar kein Interesse daran, nachhaltig zu agieren. (6:24, 24:24)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Kategorie 'Integrität' bezieht sich den Anspruch, eine möglichst kontinuierliche Übereinstimmung zwischen individuellen Grundsätzen und Werten und dem tatsächlichen Handeln anzustreben. Dazu gehört es, authentisch, verbindlich, transparent und konsequent zu handeln sowie seine eigenen Grenzen zu kennen.</p>
<p>Integrität</p>	<p>Ankerbeispiele:</p> <p>Einer, der berechenbar ist, also transparent und berechenbar, ich denke, das ist eine wichtige Komponente. Dass Mitarbeiter wissen, was auf sie zukommt. (8:27, 81:81)</p> <p>Und das gehört für mich auch dazu, dass die Leute einfach sagen, dann eben nicht. Und ich habe auch einen CFO erlebt, der hat zu seinem Gesellschafter gesagt: Krumme Dinger mache ich nicht, dafür geht es mir zu gut. Und dann war das auch fertig. Und da gehört dann für mich auch dazu, diese Integrität, dass ich sage, nein, das sind die Guten. (6:156,</p>

	<p>130:130)</p> <p>Also manchmal geht man schon Kompromisse ein. Die man dann irgendwann behebt, aber auch nicht so konsequent, wie man es vielleicht machen müsste. Also man sieht manchmal Leute, die nicht so akzeptabel sind. Die eigentlich gegen diesen code of conduct verstoßen. Und wenn man denkt, das ist gut für das Geschäft, lässt man es eigentlich laufen. (8:68, 207:207)</p> <p>Auch eigentlich unakzeptabel</p> <p>Also es muss dementsprechend eine Form von Führung geben - das wäre jetzt so mein Verständnis - wo ich Führung auch ganz stark vertrauensbasierter, ja, wahrnehmen kann und damit also Führung auch viel was mit Verbindlichkeit und Verlässlichkeit zu tun hat. (10:8, 146:146)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Unter der Subkategorie 'Wertekonflikt_ was ist richtig?' finden sich Aussagen dazu, dass Wertekonflikte ein Kontinuum zwischen richtig und falsch eröffnen. Dazwischen gibt es verschiedene mögliche Lösungsoptionen, die sich zwischen 'richtig' und Graubereichen befinden. Verlässt man den Graubereich, erfolgt eine Grenzüberschreitung hin zu falschem, illegalem Verhalten.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>I: "Ist es dann richtig oder falsch? Also ich frage deswegen, weil ..."</p> <p>B: "Ja, eben vor dem Wertehorizont. Also aus verschiedenen Perspektiven gibt es unterschiedliches Richtig und Falsch. Also für mich als Individuum wäre es richtig, die Vergütung hochzusetzen. Für die Organisation wäre es richtig, marktgerechte Vergütung zu bezahlen. Also da gibt es dann verschiedene Richtig. Richtig und falsch. Also das ist nicht naturwissenschaftlich. Das ist ja relativ subjektiv. Ja, es sind verschiedene Standpunkte." (6:89, 77:79)</p> <p>"Was heißt gerecht? Da können wir uns ja darauf einigen. Was heißt gerecht bei der Parkplatzvergabe? Der, der als erster kommt? Der am schlechtesten zu Fuß ist? Der, der das größte Auto hat? Der, der das meiste bezahlt hat? Der, der vier Kinder hat? Was ist gerecht bei der Parkplatzvergabe? Und das ist eigentlich ständig unser Problem, dass die Realität ganz, ganz viele Schattierungen hat und wir müssen die dann unter diese Gesetze subsumieren. Wann war eine Fahrlässigkeit? Wann war eine grobe Fahrlässigkeit? Nichts anderes als im Strafrecht, ist genau dasselbe. Und dann ist eben die Dilemma-Situation, der Sachverhalt ist in der Grauzone." (6:117, 111:111)</p> <p>"(...) und da erleben wir natürlich viele Dilemmas da, sicher. Machen wir jetzt mit Tankstellen ein Geschäft? Wo man wirklich weiß, ja, das wird damit Aserbeidschan, einem Land, das die Menschenrechte nicht berücksichtigt, und trotzdem machen wir jetzt ein Franchise mit Vertrag, mit (Zolka? 00:03:37), einem aserbeidschanischen Unternehmen. Ja,</p>
<p>Wertekonflikt_ was ist richtig?</p>	

	<p>das sind schon letztlich trotzdem, um den Umsatz zu steigern, oder? Und das sind schon immer wieder wirklich schwierige Fragestellungen." (46:2, 34:36)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'Wertebasiertes Handeln' bezieht sich darauf, dass verantwortungsvolles Handeln mit der Herausforderung einhergeht, auch tatsächlich nach eigenen Grundsätzen zu handeln. Das bedeutet, Druck von Ausssen, Gegenwind, anderen Meinungen standzuhalten und Wege zu finden, 'seinen Werten eine Stimme zu geben'. Damit ist vielfach die Fähigkeit gemeint, die eigene Meinung kundzutun, wirklich etwas ändern zu wollen, argumentieren zu können oder in den Dialog zu gehen.</p>
	<p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Ich glaub, haben wir alle, und der Eine reagiert öfters und schneller und der Andere weniger und, ja, hab ich auch. Ja, die Frage ist: Muss man immer reagieren? Bestimmt nicht, aber man macht ... Also ich mach es zum Beispiel manchmal zu wenig. Die Erfahrung hab ich auch, Probleme, die man sieht, wenn man sie aussitzen will, die gehen meistens nicht weg, die kommen immer wieder, also selten, dass sie von selbst gehen. Entweder akzeptiert man das oder man versucht sie zu ändern. Ich weiß nicht, wie ein Kohl das gemacht hat, der hat manchmal auch Probleme ausgesessen. Aber viele Probleme gehen einfach nicht weg. Manche Sachen sind auch nicht so wichtig." (8:65, 205:205)</p>
<p>Wertebasiertes Handeln</p>	<p>"Ich erlebe hier manche Führungskräfte, die ticken widerstandsorientiert, also das ist so mein- also mein Bild dazu. Oder druckorientiert. Also dort, wo der meiste Druck herkommt, da weiche ich aus und gucke mal, wie ich aus der Gemengelage am besten rauskomme. Das wäre so das, da brauche ich keine Wertediskussion und da brauche ich keine Persönlichkeit. Und umgekehrt kann ich aber einem entstehenden oder mir begegnenden Widerstand oder einem mir begegnenden Druck ja am Ende nur dann sinnvoll begegnen und auch so begegnen, dass ich selbst aushalten kann und gut aushalten kann, wenn ich eine Idee habe und eine schlüssige Argumentation, warum ich jetzt überhaupt dem Druck einen Gegenruck gebe, warum ich mich dem Widerstand stelle." (10:27, 250:250)</p> <p>"Ich bin schon überzeugt, dass letztlich nur der Dialog, nur die Aufklärung, nur das Begründen zum Ziel kommt. Aber in der Situation selber, diese Zerrissenheit im Thema, finde ich schon anspruchsvoll, damit umzugehen. (46:3, 40:40)</p> <p>"Dieses bertinnte Thema Rückdatieren von allen möglichen Unterlagen oder Fälschen von Unterlagen, wo man sagen muss: Sorry, mach ich nicht. Und das ist dann vermutlich das Thema Integrität, aber hat auch wieder die Konsequenzen, weil ich einfach sage ... ich werde mich nicht vorne hinstellen und sagen, ja, das haben wir leider gefälscht." (6:158, 66:66)</p> <p>"Und ich denke, solche Situationen wird jeder kennen, auch wenn die nicht eins zu eins genau so aussehen, aber Dinge,</p>

	<p>die sich nicht mehr rein fachlich entscheiden lassen, sondern wo ein Gemengelage aus verschiedenen Interessen unterwegs ist, und vielleicht auch grad, wenn man in neue Themen rein kommt oder neue Positionen, wo man selber erst mal seinen Weg finden muss und gucken muss, was kann man mittragen, was möchte man eigentlich erreichen und auf welchen Zug möchte man eigentlich gar nicht aufspringen? Und bleibt dem lieber fern?" (18:100, 157:157)</p>
	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'eigene Interessen in den Hintergrund_pos' umfasst Aussagen zu egoistischem, profit-orientiertem, opportunistischem Handeln, die in einen Gegensatz zu verantwortungsvollem Handeln gebracht werden. Eigene Interessen nicht auf Kosten von anderen in den Vordergrund zu stellen, ist ein wesentlicher Aspekt verantwortungsvollen Handelns.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Aber wie findet man dann raus, wir haben ja einen menschlichen Ansatz, ok die haben halt andere Werte wie ich, aber es gibt ja sicher auch Menschen, die dann bösaartig oder gemein oder opportunistisch gewisse Dinge vorschreiben und dann einfach sagen, das ist eben mein Gerechtigkeitsinn oder sonst irgendwas, aber eigentlich geht es nur um ihren eigenen Nutzen." (5:72, 78:78)</p> <p>"Also ich hab das relativ häufig, dass eigentlich das Management viel aggressiver finanziell vorgehen würde noch, um schnelle Gewinne da irgendwie zu erzielen oder gewisse Resultate zu erzielen und ich sagen muss: Moment, wie lange wollt ihr euer Unternehmen betreiben? Wenn natürlich das Management selber nur einen Zeithorizont von drei Jahren vor sich hat und dann sind sie reich und auf Aruba, dann wird es schwierig. Dann haben die gar kein Interesse daran, nachhaltig zu agieren." (6:24, 24:24)</p> <p>"was tun wir denn ganz konkret in einem Konfliktfall, was machen wir denn ganz konkret, wenn die Gewerkschaften auf den Barrikaden stehen und die Mitarbeiter mehr Geld verlangen wollen, es ist aber nicht vorhanden. Wie geht man denn jetzt damit um? Man möchte jetzt nicht in alte Muster verfallen, nach dem Motto, ich bin jetzt hier der Chef und ich sage, was ihr bekommt oder nicht, das reicht ja nicht. Oder am besten noch, erstmal denk ich an mich, sag allen, das geht, und dann tut es mir leid, ist halt nichts mehr übrig für euch." (17:105, 30:30)</p>

	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'Einhalten von Recht und Regeln' umfasst Aussagen darüber, dass es im Zuge verantwortungsvollen Handelns wesentlich ist, sich an Gesetze, Regeln und Standards zu halten und diese als Orientierung zu nutzen. Oftmals erfolgt ein Bezug zu illegalem Handeln, bei dem Gesetze nicht eingehalten werden.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Für mich war das eindeutig, und ich brauch da auch gar nicht lange drüber zu diskutieren, aber das liegt daran, weil die Themen bei uns schon sehr präsent sind. Und alles, was mit Wettbewerb zu tun hat bei uns, ist klar definiert, wie weit wir gehen können, was wir machen können, soweit man das definieren kann, also das ist ein ganz sensibles Thema. Umweltschutz ist bei uns ein ganz sensibles Thema. Soziales Management mit Leuten, Mitarbeitern, dass man Regeln einhält und Rechte einhält und Gesetze einhält." (8:45, 156:156)</p> <p>"Das ist glaube ich ein ganz, ganz wichtiges Thema und da brauchen wir uns nicht wundern, dass dann die kleinen Leute sagen: Ja warum soll ich mich an Recht und Anstand halten, wenn es die, die unsere Vorbilder sind, eigentlich auch nicht tun? Also ich find es extrem wichtig auch." (6:12, 12:12)</p> <p>"Der muss wissen, was sagen die Regeln, wie werden die gerade interpretiert? Wo fängt die Grenze an? Was geht noch? Was geht nicht? Also er muss wissen: Bin ich jetzt schon im illegalen Bereich oder ist das State of the Art?" (6:134, 129:129)</p>
<p>Eigene Interessen in den Hintergrund negativ</p>	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie ‚eigene Interessen in den Hintergrund neg‘ bezieht sich darauf, dass verantwortungsvolles Handeln oftmals damit einhergeht, eigene Interessen oder Vorteile nicht wahrzunehmen sowie negative Konsequenzen für die eigene Person in Kauf zu nehmen.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Wobei das beschäftigt mich schon. Also das ist schon ein Thema, das mich schon, ehrlich gesagt, stark beschäftigt, weil ich glaube, dass wir in mehr Dilemmata tagtäglich, als wir tatsächlich wahrnehmen und wir versuchen beides richtig zu machen, also wir versuchen beide Wege zu gehen und am Ende ist niemand richtig glücklich, nur ich bin unglücklich. So. Schreibe." (45:378, 947:947)</p>

	<p>Die Frage ist dann auch einfach, wollen Sie dann in der Organisation als Märtyrer sterben? Weil wenn Sie dann immer derjenige sind, der das Dagegen-Schild hochhält, dann bringt es das natürlich auch nicht. Dann ist man besser aufgeben, wenn man sagt: Das ist nicht meine Organisation. (6:57, 50:50)</p> <p>Das nächste Mal würde ich es wieder so tun, aber in dem Bewusstsein, dass ich mich eigentlich strategisch eher schlecht positioniere, weil es einfach meinem Wertesystem entspricht, dass es dann anstrengend ist. Aber da gibt es bei mir ein wohlbewusster Grad. Und ich bin eher persönlich der Typ: Mir platzt halt irgendwann der Hut. Und das war so ein Thema. Da platze ich halt aus der Haut. Und am Anfang habe ich gesagt: Nein, D., dieses Mal bitte keinen Konflikt mit dem Vorgesetzten. Nein. Bleib ruhig. Und irgendwann ist dann halt so... ja, ist diese Barriere erreicht wo du sagst: Das ist unverantwortungsvoll. Und das meine ich mit, wenn man grob fährlässig handelt. (45:385, 972:972)</p>
<p>individuelle vs. organisationale Werte</p>	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'individuelle versus organisationale Werte' bezieht sich auf den Abgleich individueller und organisationaler Werte. Klaffen diese Wertorientierungen zu weit auseinander, scheint es fragwürdig, in dieser Organisation zu bestehen, wenn man verantwortungsvoll und wertorientiert handeln möchte.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Wenn du mich persönlich fragst, was eine verantwortungsvolle Führungskraft ist, dann heisst das für mich zunächst einmal im Einklang mit den Werten, mit seinen Werten zu handeln, aber auch im Einklang mit den Werten der jeweiligen Organisation, für die er sich irgendwann mal verpflichtet hat." (5:14, 16:16)</p> <p>"Ich komme je länger zu der Meinung, dass das eine Glaubensfrage ist. Eine Haltung. Das ist ja nicht was, was man sich herbeireden kann. Es geht ja am Schluss darum, auf irgendeine Weise, auch wenn das die Arschloch-Weise ist, authentisch zu sein. Und darum geht es doch. Jetzt kann man sagen, vielleicht passt dann dieser Typ von Führungspersönlichkeit nicht in diese Firma, weil die haben zu unterschiedliche Werte. Aber dann weiss er, wenn er weiss, ich bin jetzt dieser Typ, dann weiss er, ich such mir besser einen andern Job." (16:10, 59:59)</p> <p>"Wenn ich im Lauf der Zeit die Unternehmung immer besser kenne, gerade bei Leuten, die dann auch Karriere machen in der Unternehmung, die werden dann in andere Kreise hineingelassen, das was noch gestern 'closed club' war, plötzlich bin ich ein Teil davon, plötzlich werde ich von den anderen Kollegen aufgenommen, was erst mal eine Riesenheer ist, dann vertrauen dir mir Sachen an und plötzlich stelle ich fest 'Um Gottes Willen - das wollte ich ja gar nie hören. Wie gehe ich denn jetzt damit um? Was mach ich jetzt damit? Will ich nicht tun, wollte ich auch nicht hören, aber weil ich es jetzt gehört habe, ist ja jetzt mein ganzes Weltbild, das Unternehmensbild plötzlich ein ganz Anderes.' (17:90, 213:215)</p>

<p>Verlassen der Organisation</p>	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'Verlassen der Organisation' umfasst Aussagen darüber, dass verantwortungsvolles Handeln und damit einhergehend der Mut, seine eigene Meinung zu sagen, oftmals damit endet, die Organisation zu verlassen (weil sich nichts ändert) oder sich gar nicht für diese Organisation oder Position zu entscheiden.</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Da sind andere, deren Werte denen egal sind oder die ein wesentlich niedrigeres Niveau verteidigen, die überholen mich da. Einfach nur beim durchgehen. Da sind die viel schneller - die kommen mit nem Koffer an, ich hab aber keinen dabei. Also ich hab gar keinen dabei und ich will auch keinen dabei haben. Ja und bin dann einfach raus." (17:84, 199:203)</p> <p>"Und vielleicht auch grad, wenn man in neue Themen rein kommt oder neue Positionen, wo man selber erst mal seinen Weg finden muss und gucken muss, was kann man mittragen, was möchte man eigentlich erreichen und auf welchen Zug möchte man eigentlich gar nicht aufspringen? Und bleibt dem lieber fern?" (18:56, 157:157)</p> <p>"Was ich auch noch gut fand war diese Beispiel mit dem 'was mach ich, wenn ich mit meiner Vorgesetzten-Rige, wenn ich merke, da läuft was aus dem Ruder. Das Beispiel, das ihr hattet. Wo er dann nach oben geht und sagt, das sind nicht unsere Werte, das passt nicht. Und das Risiko auf sich nimmt, lieber geh ich raus hier, als dass ich das Ganze mittrage. Das ist auch etwas, wo ich sagen muss, das kommt auch immer mehr. Was mach ich, wenn meine Werte total auseinanderklaffen mit dem was meine Führung plötzlich von mir erwartet." (17:89, 211:211)</p>
<p>Gründe und Rationalisierungen</p>	<p>Code-Definition:</p> <p>Die Subkategorie 'Gründe und Rationalisierungen' bezieht sich auf das Phänomen, in Wertekonflikten Gründe und Rationalisierungen vorzubringen, warum man in der Situation nicht handeln müsse (umfasst Aussagen über das Phänomen allgemein, ebenso aber auch konkret genannte Gründe).</p> <p>Ankerbeispiele:</p> <p>"Das heißt also entweder von oben runter drücken und gut ist und dann müssen es alle schlucken oder nicht und dann überstehst du es oder irgendwer rammt dir den Dolch in den Rücken; also die Gefahr hast du da natürlich, aber ansonsten, ja, also ich habe das auch, dass mein Chef zu mir auch schon gesagt hat: Du, also wir haben nur ein Arbeitsverhältnis. Und da habe ich gesagt: Ja, richtig, und deswegen sage ich das ja auch. So. Aber klar, ich habe auch ganz häufig Phasen, wo ich denke: Auch jetzt sich schon wieder aufregen, das macht eigentlich keinen Sinn, eigentlich geht mir das auf den Keks und na, ja, und irgendwie verwendet werden tut es ja auch nicht. Also ich mache Augen zu und durch."</p>

(45:392, 1030:1030)

"Klassischer Fall. Ich brauch ein gutes Zeugnis, da ist man dann eh noch eingefangen in irgendwelche arbeitsrechtlichen Bestimmungen, aber wie weit geht man da. Fängt man da an sozusagen, wirklich persönliche Referenzen zu schreiben, wo man eigentlich den nächsten ich sag mal auf gut deutsch 'den völlig Fälschen' an die Hand gibt. Und jetzt müsste man im Prinzip wissen, was muss ich da eigentlich abwägen? Vielleicht wägt man eigentlich gar nichts ab. Weil man einfach viel zu stupide auf die Sache fokussiert und einfach sagt, mir schadet es nicht, ihm kann es nur helfen." (17:40, 74:74)

"Ich als Technischer Direktor war auch irgendwie verantwortlich und deswegen war ich da auch im Gespräch drin, aber die Entscheidung musste, denke ich, der Geschäftsführer vor Ort treffen. Und der hat die auf die lange Bank geschoben und wir haben eine Nachfolgeplanung gemacht und eigentlich haben wir das dann viel zu spät gemacht. Aber in meinem eigenen Verantwortungsbereich war ich in solchen Sachen wohl konsequent." (8:70, 208:208)

Anhang 4: Beispiel eines eingesetzten Beobachtungsbogens

Beobachtungsplan

Modul ‚Strategisches Management‘ – EMBA 43

14. August 2013

Erprobung Prototyp 3

Beobachter/-in:

3 Beobachtungsschwerpunkte:

- **Verhalten und Reaktionen der Teilnehmenden:** wirken interessiert, engagiert, aufmerksam, gelangweilt, machen andere Dinge, reagieren wie auf Methode der Aufstellung, Fishbow-Methode, Verhalten während der Diskussion, etc.
- **Argumentation/Meinungäußerung:** Qualität der Argumente/Meinungen (differenziert, reflektiert, oberflächlich), Inhalt der Argumente, Art und Weise des Austauschs von Argumenten, Umgang mit Gegenargumenten
- **Kritische Ereignisse allgemein (positiv & negativ)**

Phase	Kriterium	Beobachtungsnotizen
15:45 – 16:00	Kritische Ereignisse (pos. & neg.) <ul style="list-style-type: none"> • Wo sind kritische Momente und was ist der Grund dafür? • Wo gibt es größere Abweichungen zur Planung? 	
Phase 1:	Persönliche Relevanz, Motivation durch Problemstellung <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird die Problemstellung deutlich? 	
Verteilung: Moralsche Dilemmata	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern wird deutlich, dass sich die TN durch den Case (nicht) angesprochen fühlen? • Wie reagieren die TN? 	
Problem-orientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie verhalten sich die TN (z.B. 70% wirken interessiert, hören aufmerksam zu, weil sie ...)? • Wie ist die Atmosphäre/Stimmung? • Wie bringen sie sich ein? Was bringen sie ein? 	

Phase	Kriterium	Beobachtungsnutzen
16:00 – 16:15	Kritische Ereignisse (pos. & neg.) Reaktion/Verhalten der TN auf Methode der Aufstellung <ul style="list-style-type: none"> • Wie reagieren die TN auf die Methode der Aufstellung? • Wie reagieren die TN auf die Aufforderung, ihre Position zu begründen? • Wie reagieren die TN darauf, wenn ein TN seine Meinung darlegt? 	
Phase 2: Visualisierung unterschiedlicher Meinungen	Argumentation/Meinungsausserung <ul style="list-style-type: none"> • Wie ist die Qualität der Begründung (oberflächlich, differenziert, kurz, nachvollziehbar, wirrt)? • Was sagen die TN bei der Aufforderung, ihre Meinung zu begründen? (inhaltlicher Fokus) 	
16:15 – 16:45 Phase 3: Gruppenarbeit	Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten (Video)	
16:45 – 17:00 Phase 4: Plenumsdiskussion	Reaktion/Verhalten der TN <ul style="list-style-type: none"> • Wie nehmen die TN die Fishbowl-Methode zu Anfang auf? • Welche Reaktionen der anderen TN im inneren Kreis sowie der Gesamtgruppe sind beobachtbar, wenn die Anfangsstatements geäußert werden? 	
Teil 1. Darstellung unterschiedlicher Perspektiven'	Argumentation/Meinungsausserung <ul style="list-style-type: none"> • Was fällt auf, wenn die Gruppenvertreter ihr Anfangsstatement bringen? • Fällt etwas Bestimmtes an der Person auf, die die Gruppe vertritt? • Inwiefern zeigen sich eindeutige oder ambivalente Mei- 	

Phase	Kriterium	Beobachtungsnutzen
17:00 – 17:10 Diskussion Teil 2 Öffnen des Innenkreises + Zwischen- Briefing	<p>nungsbilder (eindeutige, stringente Argumentation)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Qualität haben die Anfangsstatements? • Fällt inhaltlich etwas auf (fragwürdige kritische Aussagen, besondere Aspekte werden vermehrt genannt, etc.) <p>Reaktion/Verhalten der TN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie verhalten sich die TN während der Diskussion (insb. die, die nicht im inneren Kreis sind)? • Erfolgt ein reger Wechsel der Personen im Innenkreis oder machen immer dieselben mit? • Werden die freien Stühle genutzt? • Wie reagieren die TN auf die Zusammenfassung der Beobachter? • Wie verhalten sie sich beim Debriefing? <p>Argumentation/Meinungsausserung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie wird argumentiert? • Inwiefern werden Argumente der anderen angenommen oder ausgehebelt? • Sind die TN eher auf Konfrontation und Eskalation oder Lösungsorientierung und gegenseitigem Verständnis aus? • Geht die Argumentation in eine Richtung oder ist eine Balance von Argumenten zu beobachten? • Gibt es Meinungsführer? • Was fällt inhaltlich auf? Hängen sich die TN z.B. an bestimmten Themen auf? Fallen fragwürdige Aussagen auf? • Sind sie beim Debriefing in der Lage, Argumente der Gegenseite aufzugreifen? • Haben Argumente der Gegenseite zum Nachdenken angeregt? Was wird berichtet? 	

	<p>Kritische Ereignisse, insb. Debriefing!</p> <ul style="list-style-type: none"> Was wird inhaltlich beim Debriefing deutlich? Welche Zwischenergebnisse werden deutlich? 	
17:20 – 17:40	<ul style="list-style-type: none"> Wie läuft die Phase des gemeinsamen Dialogs ab? Was fällt auf? Wie erfolgt der Übergang von der Diskussion zum Dialog? 	
Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> Diskutieren die TN weiter oder schaffen sie es, über konkrete Lösungen zu reden? 	
Teil 3, 'Dialog'		
	<p>Reaktion/Verhalten der TN auf Case B</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie reagieren die TN auf Case B? Welches Verhalten ist beobachtbar? Wie machen die TN während der Abschlussdiskussion mit? Nimmt die Aufmerksamkeit ggf. zum Ende hin ab? 	
17:40 – 18:00	<p>Argumentation/Meinungsausserung</p> <ul style="list-style-type: none"> Welche Argumente/Aussagen bringen die TN als Reaktion auf den tatsächlichen Verlauf des Falles? Inwieweit hat der tatsächliche Verlauf der Geschichte Einfluss auf deren Meinung zu dem Fall? Wird das artikuliert? 	
Phase 5: Was tatsächlich geschah – Case B		
+ Debriefing	<p>Abschluss – Debriefing:</p> <ul style="list-style-type: none"> Was fällt auf? Gelingt es, auf eine Metaebene zu kommen und zu generalisieren? Welche Key Learnings werden deutlich? Sehen die TN Ähnlichkeiten zu ihrer beruflichen Praxis? 	

Anhang 5: Beispiel eines Leitfadens für eine Gruppendiskussion im Anschluss an eine Erprobung

Leitfaden Gruppeninterview

Strategisches Management / Erprobung Prototyp 3

Einführung

- Dank
- Nutzen der Feedbackrunde für Forschungsprojekt: individuelle subjektive Meinung über Einheit im Vordergrund, um die Einheit weiterhin verbessern zu können; Inwiefern die Unterrichtsgestaltung Effekte bei Ihnen auslöst? → oft nicht beobachtbar, deswegen ist es wichtig, dass Sie mir beschreiben, wie Sie die Einheit empfunden haben

Generelle Regeln einführen

- Hinweis auf Videoaufnahme; wird transkribiert und anonymisiert, am Ende ist kein Rückschluss auf Personen mehr möglich;
- Widersprechen und die Entwicklung einer regen Diskussion ist wünschenswert; es geht um ihre persönliche Wahrnehmung der Unterrichtseinheit; Unterschiede in der Wahrnehmung sind für die Weiterentwicklung der Einheit sehr wichtig;
- darauf hinweisen, dass bestimmte Aspekte interessieren, deswegen werden konkrete Fragen bezogen auf die Unterrichtseinheit gestellt;

Kurze Vorstellungsrunde

Hauptthemen

Persönliche Betroffenheit (Problemorientierung) durch kognitive Dissonanz

- **Olympus-Fall in Grundzügen nochmals skizzieren**
- **Hat sie der Fall betroffen gemacht?**
 - **Wenn ja:**
 - Was genau hat diese persönliche Betroffenheit ausgelöst?
 - Wie würden Sie diese Betroffenheit beschreiben? Wie haben Sie sich gefühlt?
 - **Wenn nein:** Was hätten Sie gebraucht, damit das Thema persönlich relevant für Sie ist? Was genau hat Ihnen gefehlt?
- **Inwiefern hatten Sie ähnliche Situationen aus Ihrem Alltag im Kopf?**
 - Wenn ja, welche? → Wenn Sie sich vorstellen, nun in eine dieser Situationen zu kommen – haben Sie etwas gelernt, um mit der Situation ggf. besser umgehen?
 - Wenn nein → Was an der Problemsituation im Fall hätte anders sein sollen?

Fähigkeit / Verständlichkeit

- **Inwiefern hat der Fall Ihnen die Informationen gegeben, die Sie brauchten, um gut diskutieren zu können?**
- **Hat für Sie etwas Wesentliches an Information gefehlt? War etwas unverständlich, verwirrend?**

Meinungsbildung

- **Wie würden Sie den Prozess Ihrer persönlichen Meinungsbildung in Bezug auf den Fall beschreiben?** (Bereits feste Meinung zu Beginn, hat sich verändert, ambivalente Meinung, die sich jetzt verfestigt hat, etc.)
- **Was genau hatte Einfluss darauf, dass sich Ihre Meinung zu dem Thema verfestigt oder verändert hat?**

Methode

- **Was dachten Sie bei der Aufstellung im Raum zu Beginn der Einheit?** (ggf. nochmals kurz das Szenario schildern)
- **Wie fanden Sie die Fish-Bowl Methode?** (ggf. nochmals kurz das Szenario schildern)

Ablauf / Integration ins Modul

- **Was würden Sie am Ablauf ändern, um die Einheit (noch) stimmiger/besser zu machen?**
- **Finden Sie, diese Einheit hat in das Modul gepasst?**

Dozierende

- **Wie haben Sie das Zusammenspiel zwischen den Dozierenden wahrgenommen?**
- **Inwiefern ist es den Dozierenden gelungen, das Wesentliche hervorzuheben?**

Lernerfolg

- **Was haben sie gestern über den verantwortungsvollen Umgang mit Dilemma-Situationen gelernt?**
- **Wir haben uns ja mit dem Problem beschäftigt, wie man mit Dilemma-Situationen umgehen soll. Haben Sie neue Antworten auf diese Problemstellung erhalten?**
- **Was nehmen Sie mit?**
- **Was könnte man verbessern, damit Sie noch mehr davon profitieren?**

Weitere Verbesserungsvorschläge

- **Gab es bis jetzt noch Aspekte, die Ihnen wichtig sind, wir aber noch nicht angesprochen haben?**
- **Haben Sie noch Verbesserungsvorschläge?**

Anhang 6: Der Novartis-Fall

Case Study Series



University of St.Gallen

**Der Millionen-Skandal um Daniel Vasella:
Novartis unter Beschuss**

This case was prepared by Saskia Raatz (University of St. Gallen) and Prof. Dr. Peter Leibfried (University of St. Gallen). It is exclusively intended as the basis for class discussion rather than to illustrate either the effective or ineffective handling of a management situation. The case was compiled from publicly available sources like media news from Novartis or news from NZZ, Handelsblatt, Bilanz, Tagesanzeiger, Handelszeitung, Financial Times, etc.

St. Gallen, Version 2.0, September 2013

Copyright © 2013, University of St. Gallen, Switzerland. All rights reserved. No part of this publication may be copied, stored, transmitted, reproduced or distributed in any form or medium whatsoever without the permission of the copyright owner.

Der Verwaltungsrat von Novartis nickt im Jahr 2010 einstimmig eine Wettbewerbsklausel in der Höhe von 72 Millionen CHF im Falle des Weggangs von Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella ab. Diese Vereinbarung wird im Geschäftsbericht 2010 offengelegt – um wie viel Geld es geht, bleibt zunächst geheim. Bei Ankündigung von Vasellas Rücktritt im Januar 2012 wird die millionenschwere Abfindung erst abgestritten und schliesslich doch noch zugegeben. Kurz danach die Kapitulation des Verwaltungsrats von Novartis: Unter dem Druck der Öffentlichkeit, Aktionäre und Medien gibt der Verwaltungsrat klein bei und zieht die Klausel zurück.

Ein eindrückliches Beispiel eines Offenlegungskonfliktes. Wie viele Informationen hätte Novartis offenlegen müssen und/oder sollen, um mit der Situation und den Ansprüchen der Stakeholder verantwortungsvoll umzugehen?

Über Novartis

Die Novartis AG ist ein Biotechnologie- und Pharmaunternehmen mit Sitz in Basel (Schweiz). Novartis entstand 1996 aus einer Fusion der beiden ehemaligen Basler Pharma- und Chemieunternehmen Ciba-Geigy AG und Sandoz – damals die grösste Firmenfusion der Welt. Novartis ist das zweitgrösste Pharmaunternehmen weltweit und erzielte im Jahr 2012 einen Nettoumsatz von 56,7 Milliarden USD und einen Gewinn von 9,6 Milliarden USD.

Anfang 1996, direkt nach der Fusion, betrug der Novartis-Kurs rund 21 CHF. Heute steht er bei 62.55 CHF. Im Jahr 2012 wurde die Dividendenzahlung um 2.2 Prozent auf 2,30 CHF pro Aktie erhöht. Dies war die 16. Erhöhung der Dividende pro Aktie in Folge seit der Gründung von Novartis im Dezember 1996 (Dividendenzahlung in 1997: 0,62 CHF pro Aktie).

Die Aktien von Novartis sind breit gestreut. Am 31. Dezember 2012 hatte Novartis rund 161000 im Aktienregister eingetragene Aktionäre, die 75% der ausgegebenen Aktien vertraten. Den Angaben im Aktienregister der Novartis AG zufolge und unter Ausschluss eigener Aktien wurden ungefähr 42% der namentlich registrierten Aktien in der Schweiz gehalten und 46% in den USA. Rund 12% der im Aktienregister eingetragenen Aktien werden von Privatanlegern gehalten, während institutionelle Anleger wie Gesellschaften, Nominees und Treuhänder etwa 88% der Aktien besitzen.

Die Novartis Konzerngesellschaften beschäftigen rund 131 000 Mitarbeiter/-innen in über 140 Ländern – die Mitarbeiteranzahl ist damit trotz Totalumbau und Rationalisierung etwa gleich hoch wie unmittelbar nach der Fusion.

Über Vasellas Karriere bei Novartis

Dr. Daniel Vasella wurde 1996 bei der Fusion von Sandoz und Ciba-Geigy der erste Konzernchef von Novartis. Von 1999 bis 2010 war er Verwaltungsratspräsident und Konzernchef in Personalunion. Im Jahr 2010 gab Vasella sein Doppelmandat auf und die Aufgaben des Konzernchefs gingen am 1. Februar 2010 an Joe Jimenez über.

Bei Novartis war Vasella Sinnbild für den Erfolg. In den 14 Jahren als CEO und insgesamt 13 Jahren als Verwaltungsratspräsident formte er Novartis zu einem multinationalen und standfesten Konzern.

In der breiten Öffentlichkeit geriet er jedoch trotz der unbestrittenen unternehmerischen Leistungen immer wieder aufgrund der „einzigartigen Machtballung“ im Rahmen seines Doppelmandats sowie seines Lohnes in zweistelliger Millionenhöhe in Kritik. Für sein Doppelmandat als Konzernchef und Präsident wurde Vasella beispielsweise im Jahr 2009 mit 20,5 Millionen CHF entschädigt. 2010 verdiente er im Präsidium des Verwaltungsrates noch 7,95 Millionen CHF, womit sich sein Lohn zu den Vorjahren verringerte. Dieser stieg jedoch bis 2012 wieder auf 13,1 Millionen CHF an – Vasella war damit der höchstbezahlte VR-Präsident der Welt.¹ Der Novartis-Chef soll gemäss dem Magazin Bilanz in seiner ganzen Ära fast 400 Millionen CHF verdient haben. Letztlich stand Vasella unzählige Male in den Ranglisten der bestverdienenden Manager weit oben und wurde so für Kritiker von Abzocker-Löhnen zur Symbolfigur.

Was ist passiert?

• **2010: Novartis informiert über Wettbewerbsklausel mit marktgerechter Vergütung im Geschäftsbericht 2010**

Im Jahr 2010 erscheint im Geschäftsbericht erstmals eine Information bezüglich einer Wettbewerbsklausel mit entsprechender Vergütung, die im Verwaltungsrat der Novartis beschlossen wurde:

"(...) Für die Zeit nach seinem Amt als Verwaltungsratspräsident hat sich Dr. Vasella bereit erklärt, seine Erfahrung und sein Wissen Novartis weiterhin zur Verfügung zu stellen und während mehrerer Jahre keine Aktivitäten aufzunehmen, die im Wettbewerb zu den Geschäften von Novartis stehen. **Für seine Dienste sowie für die Beachtung des Konkurrenzverbots wird Dr. Vasella eine marktgerechte Vergütung erhalten** (Auszug Geschäftsbericht 2010 / Vergütungsbericht, S. 122)."

• **23. Januar 2013 – Rücktritt Vasellas wird mit dem Geschäftsergebnis 2012 bekannt gegeben**

Novartis gibt den Rücktritt von Verwaltungsratspräsident Daniel Vasella gleichzeitig mit dem Geschäftsergebnis 2012 in einer Medienmitteilung bekannt. Vasella soll an der Generalversammlung im Februar 2013 aus dem Verwaltungsrat zurücktreten.

• **23. Januar 2013 – Vasella streitet in einem Fernsehinterview 'marktgerechte' Entschädigung ab**

Noch am selben Tag bestreitet Vasella in einem Fernsehinterview, dass er für sein Konkurrenzverbot eine jährliche Millionenzahlung erhält. Auf die Frage des SRF-Moderators "Ich habe gelesen, Sie haben eine Konkurrenzklausel unterschrieben, 5 Jahre zu einem Millionenlohn pro Jahr, stimmt das?" antwortet Vasella mit einem eindeutigen "Das ist falsch".

Auf die Frage des Moderators "Welcher Teil?" antwortet Vasella "Der Geld-Teil ist falsch". Weiter führt Vasella aus, es sei richtig, dass – wie es bereits publiziert worden sei - ein Konkurrenzverbot existiere, für das er marktgerecht vergütet würde, sofern er sich daran halte. Das alles wäre aber sehr tentativ.²

Aktionäre, die daraufhin wissen wollten, was es mit der obskuren Abmachung auf sich habe, wurden von Novartis darauf hingewiesen, dass man die exakten Zahlen erst 2014 nach erfolgter erster Auszahlung an Vasella mitteilen würde.³

- **28. Januar 2013 – Veröffentlichung des Geschäftsberichtes samt Vergütungsreport für das Jahr 2012**

Im Vergütungsbericht 2012 (S.145) ist – im gleichen Wortlaut wie in 2010 – lediglich von einem Konkurrenzverbot die Rede, das mit einer 'marktgerechten' Entschädigung für Vasella verbunden ist. Detailinformationen im Geschäftsbericht zu einem entsprechenden Vertrag und insbesondere der Summe, die Vasella über seinen Abgang hinaus vom Pharma-Konzern enthält, werden nicht ausgeführt.

- **15. Februar 2013 – Mitteilung durch das Finanzportal 'Inside Paradeplatz' über „Vasellas Geheimkonto bei Wegelin“**

Aufgrund von Recherchen des Journalisten Lukas Hässig, publiziert auf dem Finanzportal 'Inside Paradeplatz', kamen Detailinformationen in Bezug auf die Wettbewerbsklausel ans Licht.

"(...) Bisher unbekannt blieb die Summe, die Vasella über seinen Abgang hinaus vom Pharma-Multi erhält. Novartis spricht seit 2010 immer nur von einer 'marktgerechten Vergütung' für Vasellas Verzicht, für die Konkurrenz zu arbeiten. Jetzt lüftet sich der Schleier um die wohl teuerste Abgeltung fürs Nichtstun. Ums Jahr 2010 herum hinterlegte Novartis bei der Wegelin Privatbank die Summe von 75 Millionen. Das Geld war für Vasellas Stillhalten nach seinem Ausscheiden bei Novartis gedacht. Die 75 Millionen basieren auf 5 Jahrest ranchen zu je 15 Millionen Franken. Die 6 Jahre wurden als Frist festgelegt, während Vasella nach seinem Abschied für keine Konkurrenz tätig sein darf."⁴

- **15. Februar 2013 – Vasella bestätigt in einem Fernsehinterview Abgeltung in Millionenhöhe**

Am selben Tag noch bestätigt Vasella plötzlich in einem Interview mit der Schweizer Tagesschau, dass er nach seinem Abgang sechs Jahre lang maximal 12 Millionen Franken Entschädigung pro Jahr, also insgesamt 72 Millionen erhält.

Nachdem er die Millionenzahlung zuvor abgestritten hatte, will er das Geld nun nach eigenen Angaben nicht behalten, sondern spenden. Der Sendung Tagesschau sagte er, der Nettobetrag – also all das, was nach Abzug von Steuern übrig bliebe – solle für wohltätige Zwecke verwendet werden.⁵

- **ab 15. Februar 2013: Novartis gerät unter Beschuss**

Innert Wochenfrist erschienen daraufhin, so die 'Schweizer Mediendatenbank', 671 Texte über den Novartis-Verwaltungsrat und Vasella. Öffentlichkeit, Politik, die Anlagengestiftung Ethos und die Aktionärsvereinigung Actares sowie der Wirtschaftsdachverband Economiesuisse zeigen sich empört über das 72-Millionen-Franken-Konkurrenzverbot und die Geheimhaltung der Information.⁶

- **18. Februar 2013 – Strafanzeige gegen Novartis eingereicht**

Der Zürcher Anwalt und Aktionärsvertreter Hans-Jacob Heitz sowie eine weitere anonyme Person reichen nach Bekanntwerden der Millionenzahlung bei der baselstädtischen Staatsanwaltschaft Strafanzeige gegen Novartis, den Vergütungsausschuss des Verwaltungsrates und Vasella selbst ein. Die Strafanzeigen werfen den beteiligten Novartis-Verantwortlichen die Straftatbestände unwahre Angaben über kaufmännische Gewerbe, Wucher und ungetreue Geschäftsbesorgung vor.

Peter V. Kunz, Professor für Wirtschaftsrecht an der Universität Bern, sieht dagegen kaum Möglichkeiten, dass sich der Vertrag auf dem Rechtsweg bekämpfen lässt. Er hält den Vertrag weder für rechts- noch für sittenwidrig: "So weit bekannt, haben die Parteien nichts Illegales vereinbart. Und allein die Geldsumme, um die es geht, macht einen Vertrag nicht sittenwidrig – vor allem bei einem Grosskonzern wie Novartis, für den 72 Millionen nicht wirklich viel Geld sind."⁷

- **19. Februar 2013 – Novartis kapituliert und hebt das Konkurrenzverbot samt Entschädigung auf**

Der im Verwaltungsrat der Novartis offenbar einstimmig abgesegnete 72-Millionen-Franken-Deal, den man grundsätzlich legal und angeblich im Sinne der eigenen Statuten korrekt getroffen hatte, wird aufgrund des öffentlichen Drucks rückgängig gemacht.

"(...) der Verwaltungsrat der Novartis und Dr. Daniel Vasella sind übereingekommen, die Konkurrenzverbotsvereinbarung mit Dr. Vasella sowie die damit verbundene bedingte Entschädigung aufzuheben", teilt der Pharma-Konzern mit.

"Wir glauben nach wie vor an den Wert eines Konkurrenzverbots. Dennoch glauben wir, dass die Entscheidung, die Vereinbarung und die damit verbundene Entschädigung aufzuheben, den Bedenken der Aktionäre und weiterer Anspruchsgruppen Rechnung trägt. Der Verwaltungsrat ist sich der Bedeutung vollständiger Transparenz bewusst und wird seine diesbezüglichen Anstrengungen verstärken", so der aktuelle Vize-Verwaltungspräsident Ulrich Lehner in der Mitteilung.

Vasella wird folgendermassen zitiert: "Ich habe verstanden, dass in der Schweiz viele den Betrag für die Einhaltung des Konkurrenzverbotes als unverhältnismässig hoch empfinden, trotz der Tatsache, dass ich meine Absicht bekannt gab, den Nettobetrag für wohltätige Aktivitäten zur Verfügung zu stellen. Deshalb habe ich dem Verwaltungsrat empfohlen, dass ich auf jegliche Zahlung in Zusammenhang mit der Konkurrenzverbotsabrede verzichten werde."

Vasella verzichtete wohl nicht ganz selbstlos auf die 72 Millionen, sondern liess sich im Gegenzug vom Konkurrenzverbot entbinden.⁸

- **22. Februar 2013 – Vasella eröffnet die Novartis-GV und räumt erstmals Fehler ein**

Vasella gesteht an der Generalversammlung von Novartis Fehler ein und schlägt vor den Aktionären versöhnliche Töne an.

"Ich habe zwei vermeidbare Fehler gemacht. Der erste war, diesen Vertrag überhaupt auszuhandeln. Und der zweite zu glauben, dass der Verzicht auf eine eventuelle Zahlung zugunsten gemeinnütziger Institutionen gesellschaftlich betrachtet etwas Positives sei."⁹

- **22. Februar 2013 – Vasella wird an der GV Ehrenpräsident und Aktionäre erteilen Décharge**

Vasella wird an der GV in Anerkennung seiner Erfolge für Novartis in den vergangenen 25 Jahren zum Ehrenpräsident des Verwaltungsrats ernannt. Vasella werde bei Novartis ein Büro und andere Einrichtungen erhalten, aber keine Entschädigung für seine Funktion als Ehrenpräsident erhalten. "Gewisse Elemente des Vertrages müssen neu besprochen werden", heisst es, was allfällige Beraterhonorare für Daniel Vasella angeht.¹⁰

Ein weiteres Ergebnis der GV ist die Erteilung der anfänglich sehr umstrittenen Décharge. Die Abstimmung ergab, dass 95 Prozent der Aktionäre den Verwaltungsrat aus der Verantwortung fürs Geschäftsjahr 2012 entlassen wollen. Offenbar wollten die Novartis-Aktionäre nun einen Schlusstrich hinter das Kapitel Daniel Vasella ziehen und den Verwaltungsrat nicht weiter in dieser Sache aufhalten.¹¹

- **23. Februar 2013 - Novartis sucht den '72-Millionen-Verräter'**

Der Verrat des Geheimkontos von Novartis, über das Ex-Präsident Daniel Vasella während sechs Jahren bis zu 72 Millionen Franken ausbezahlt werden sollten, ruft die Juristen von Novartis auf den Plan. Der Pharmakonzern bereitet Strafanzeige gegen unbekannt vor.

"Novartis prüft die rechtlichen Möglichkeiten im Zusammenhang mit der bekannt gewordenen Indiskretion", bestätigt Sprecher Satoshi Sugimoto gegenüber dem 'Sonntag'. Damit wolle Novartis herausfinden, wer dem Finanzportal 'Inside Paradeplatz' die Existenz des 2010 eröffneten Kontos bei der St. Galler Privatbank Wegelin (heute Notenstein) bekannt gegeben hat.

Der oberste Staatsanwalt des Kantons St. Gallen, Thomas Hansjakob, ist bislang nicht von sich aus aktiv geworden, da noch keine gesicherten Informationen vorlägen. Novartis-Jurist Felix Ehrat sprach an der Generalversammlung nur von "einer Ostschweizer Bank".¹²

- **12. März 2013 – Schweizer Staatsanwaltschaft reicht Klage ein**

Die umstrittene millionenschwere Abfindung hat ein juristisches Nachspiel: Die Staatsanwaltschaft Basel hat aufgrund der eingegangenen Strafanzeigen gegen Novartis ein "Verfahren gegen Verantwortliche der Novartis eröffnet und klärt nun ab, ob ein Straftatbestand vorliegt", wie der Sprecher der Staatsanwaltschaft mitteilte.¹³

Zwischenzeitlich – Ende März – gab Novartis bekannt, auf eine Strafanzeige wegen jener Indiskretion, mit der die Abgangsentschädigung an den Zürcher Finanzblog 'Inside Paradeplatz' durchgesickert war, doch zu verzichten.

Ende April wurde dann das Verfahren gegen Novartis auch schon eingestellt. Die Staatsanwaltschaft teilte mit, dass kein strafrechtliches Verhalten ersichtlich sei – weder für die Verhandlung und den Abschluss des Konkurrenzverbots noch für dessen Offenlegung gegenüber den Aktionären.¹⁴

- **Juli 2013 – Vasella bleibt Novartis als Berater erhalten**

Wie einer Mitteilung des Novartis-VR zu entnehmen ist, wird Vasella in der Übergangsphase bis 31. Oktober für den Konzern 'Übergangs-Dienstleistungen' erbringen, für die er mit einem Barbetrag von 2,7 Mio. CHF sowie Aktien im Wert von 2,2 Mio. CHF entschädigt wird. Auch die Zeit nach Oktober wurde bereits vertraglich geregelt: Vasella wird als Berater für Novartis tätig sein – mit einem Tagessatz von 25'000 USD, womit er im internationalen Vergleich in der obersten Liga mitspielt. Ein Konkurrenzverbot erachtet Novartis mittlerweile "weder als nötig noch als angemessen".¹⁵

- **August 2013 – Der ausgewanderte Vasella meldet sich nochmal zu Wort**

Vasella verliess nach den Geschehnissen die Schweiz und wanderte in die USA aus. Nachdem es nach seinem Rücktritt still um ihn geworden war, äusserte sich Vasella nun in einem Interview mit der Financial Times noch einmal zu den Vorkommnissen und bezeichnet das 72-Millionen-Paket als absolut "gerechtfertigt und nebensächlich, sofern gute Rendite für das Unternehmen erwirtschaftet werden würden".¹⁶

-
- ¹ <http://www.welt.de/wirtschaft/article113758109/Das-beispiellose-Machtsystem-des-Daniel-Vasella.html>
 - ² <http://www.srf.ch/player/tv/news-clip/video/vasella-werde-marktgerechte-bezahlt?id=6eca37c2-3475-4a9f-a87f-86fbfb57f9d6>
 - ³ Weltwoche, Nr. 8, S.12
 - ⁴ <http://insideparadeplatz.ch/2013/02/15/daniel-vasellas-geheimkonto-bei-wegelin/>
 - ⁵ <http://www.srf.ch/news/schweiz/vasella-bestaetigt-abgeltung-in-millionenhoeh>
 - ⁶ <http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/unternehmen-und-konjunktur/Er-brachte-Daniel-Vasella-um-Ruf-und-Millionen/story/22837446>
 - ⁷ <http://www.nzz.ch/aktuell/wirtschaft/wirtschaftsnachrichten/strafanzeige-gegen-vaselle-eingereicht-1.18009158>
 - ⁸ <http://www.bilanz.ch/news/novartis-vr-und-vasella-widerrufen-konkurrenzverbot-und-entschaedigungen-af>
 - ⁹⁹ <http://www.srf.ch/player/tv/tagesschau/video/vasella-eroeffnet-die-novartis-gv?id=508e297e-2003-476b-83c1-386ff11076b0>
 - ¹⁰ <http://www.novartis.ch/media/releases/de/2013/1680471.shtml>
 - ¹¹ <http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/unternehmen-und-konjunktur/4-von-5-Aktionaeren-fuer-hohe-Boni/story/24985900>
 - ¹² <http://www.handelszeitung.ch/unternehmen/72-millionen-deal-novartis-sucht-vasellas-verraeter>
 - ¹³ <http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/unternehmen-und-konjunktur/Heitz-klagt-gegen-Novartis-/story/25179719>
 - ¹⁴ <http://www.aargauerzeitung.ch/wirtschaft/verfahren-gegen-novartis-wegen-vasella-abgangspraemie-eingestellt-126488841>
 - ¹⁵ <http://www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/Vasella-ist-auch-mit-Beraterlohn-an-der-Spitze/story/29864828?track>
 - ¹⁶ <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/f63fe9c2-0d5d-11e3-8d9d-00144feabd0.html#axzz2erCZoHlu>

Anhang 7: Der Novartis-Fall – Gruppenarbeitsaufträge

Rolle: Verwaltungsrat-Mitglieder der Novartis AG

Aufgabe (30 Min.):

Ihre Gruppe hat die Aufgabe, sich in die **Rolle des Verwaltungsrats** hinein zu versetzen und diese Rolle in der anschließenden Diskussion mit den weiteren Anspruchsgruppen überzeugend zu vertreten. In der Diskussion möchten Sie die anderen von Ihrer Meinung überzeugen. Sie werden jedoch von vielen Seiten mit Angriffen und Gegenargumenten konfrontiert werden, auf die sich Ihre Gruppe gut vorbereiten sollte.

Bitte bereiten Sie ein **Flipchart mit Ihren wesentlichen Argumenten** vor.

Bitte wählen Sie ausserdem **zwei Personen** aus, die Ihre Gruppe in der Diskussion vertreten werden. Sie beginnen die Diskussion mit einem **1,5-minütigen Anfangsstatement**, das Ihre Meinung darlegt.



Von links nach rechts: Ulrich Lehner, Dimitri Azar, Pierre Landolt, Ann Fudge, Wendelin Wiedeking, Andreas von Planta, Srikanth Datar, Daniele Vassella, Rolf M. Zinkharnagel, Enrico Vanni, Marjorie Mun, Tak Yang, William Brody

Quelle: Geschäftsbericht Novartis AG 2012, S. 104

Wer nimmt an der Diskussion teil?

- Sie als Verwaltungsratsmitglieder/-innen
- Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella
- Aktionsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften
- Revisionsstelle
- Gesellschaft/Öffentlichkeit

Ansichtung der Rolle:

Sie als Verwaltungsrat, dem obersten für die Geschäftsführung verantwortlichen Organ, möchten ihre verloren gegangene Glaubwürdigkeit wiederherstellen. Sie möchten deutlich machen, dass Sie Ihre Entscheidungen durchaus wohl durchdacht, reflektiert und einstimmig getroffen haben - in Bezug auf die Wetbewerbsklausel an sich, die Höhe der Entschädigung sowie die Art und Weise der Offenlegung der Informationen, die in absolut legalen Rahmen stattfand. Man kann Ihnen hier nichts vorwerfen. Und letztlich wurden Sie von 95% der Aktionäre aus der Verantwortung entlassen.

Wie können Sie die Vorkommnisse begründen, um Ihre Glaubwürdigkeit wiederherzustellen?

Wer könnte Sie in der Diskussion mit welchen Argumenten angreifen? Wie antworten Sie darauf?

Rolle: Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella

Aufgabe (Zeit: 30 Min.):

Ihre Gruppe hat die Aufgabe, sich in die **Rolle des Verwaltungsratspräsidenten Dr. Daniel Vasella** hinein zu versetzen und diese Rolle in der anschließenden Diskussion mit den weiteren Anspruchsgruppen überzeugend zu vertreten. In der Diskussion möchten Sie Ihre Meinung durchsetzen. Sie werden jedoch von vielen Seiten mit Angriffen und Gegenargumenten konfrontiert werden, auf die sich Ihre Gruppe gut vorbereiten sollte.

Bitte bereiten Sie ein **Flipchart mit Ihren wesentlichen Argumenten** vor. **Bitte wählen Sie ausserdem zwei Personen aus, die Ihre Gruppe in der Diskussion vertreten werden.** Sie beginnen die Diskussion mit einem **1,5 minütigen Anfangsstatement**, das Ihre Meinung darlegt.

Wer nimmt an der Diskussion teil?

- Verwaltungsrat
- Sie als Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella
- Aktionärsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften
- Revisionsstelle
- Gesellschaft / Öffentlichkeit



Sie als Vasella verkörpern den erfolgreichen Manager, der Novartis zu einem multinationalen, standfesten Konzern gemacht hat. Dessen sind Sie sich mehr als bewusst und sehen deshalb die Entschädigung nach wie vor als absolut gerechtfertigt an – im Vergleich zu Abgangentschädigungen und Managergehältern im internationalen Vergleich (insb. den USA) sowie in Bezug auf die Rendite, die Sie für Novartis eingebracht haben. Sie finden nicht, dass sich Manager in Verhandlungen mit einer Firma zurückhalten sollten. Was dabei herauskommt, liegt in der Verantwortung des Verwaltungsrats und gehe wenn überhaupt noch die Aktionäre etwas an.

Wie können Sie Ihr Verhalten und Ihr Handeln in den letzten Monaten vor den anderen Anspruchsgruppen begründen?

Wer könnte Sie in der Diskussion mit welchen Argumenten angreifen? Wie antworten Sie darauf?

Rolle: Aktionärsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften

Aufgabe (Zeit: 30 Min.):

Ihre Gruppe hat die Aufgabe, sich in **Rolle der Aktionäre** hinein zu versetzen, **die sich für sozial verantwortliches und nachhaltiges Wirtschaften einsetzen (z.B. Ethos oder Actares)**. Das Ziel ist, dass Sie diese Rolle in der anschließenden Diskussion mit den weiteren Anspruchsgruppen überzeugend vertreten. In der Diskussion möchten Sie die anderen von Ihrer Meinung überzeugen. Sie werden jedoch von vielen Seiten mit Angriffen und Gegenargumenten konfrontiert werden, auf die sich Ihre Gruppe gut vorbereiten sollte.

Bitte bereiten Sie ein **Flipchart mit Ihren wesentlichen Argumenten** vor. Bitte wählen Sie ausserdem **zwei Personen** aus, die Ihre Gruppe in der Diskussion vertreten werden. Sie beginnen die Diskussion mit einem **1,5 minütigen Anfangsstatement**, das Ihre Meinung darlegt.

Wer nimmt an der Diskussion teil?

- Verwaltungsrat
- Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella
- Sie als Aktionärsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften
- Revisionsstelle
- Gesellschaft



Ausrichtung der Rolle:

Sie als Aktionärsvereinigung für nachhaltiges Wirtschaften werfen Novartis erhebliche Defizite in der Corporate Governance vor. Sie sehen wesentliche Grundsätze im Rahmen der finanziellen Rechnungslegung verletzt, insbesondere den der Transparenz. Sie fragen sich auch, wo die Revision überhaupt war? Schliesslich wird die Revisionsstelle an der Generalversammlung gewählt und ihr Vertrauen in Bezug auf den Zugang zu verlässlichen Finanz- und Performance-Informationen entgegengbracht, das nun bitter enttäuscht wurde und der Reputation des Unternehmens in hohem Masse geschadet hat.

Wie sieht Ihre Argumentation für die Diskussion aus? Auf welche Argumente anderer Diskussionssteilnehmer sollten Sie sich vorbereiten? Was antworten Sie?

Kurzinformationen zu Ethos und Actares:

Ethos, schweizerische Stiftung für nachhaltige Entwicklung, wurde 1997 von zwei Genfer Pensionskassen gegründet und umfasst zurzeit 143 institutionelle Investoren. Zweck der Stiftung ist,

- bei den Anlagetätigkeiten die Berücksichtigung von Grundsätzen für nachhaltige Entwicklung und die Best-Practice-Regeln im Bereich der Corporate Governance zu fördern;
- ein stabiles und prosperierendes sozioökonomisches Umfeld, das der Gesellschaft als Ganzes dient und die Interessen der zukünftigen Generationen wahrt, zu fördern.

Actares ist ein Verein von Aktionärinnen und Aktionären, die sich für verantwortungsvolles und nachhaltiges Wirtschaften einsetzen. Ziel ist die Entwicklung einer Wirtschaft, die mit Menschen und Umwelt achtsam umgeht. Der Verein entstand aus den Aktivitäten der kritischen Aktionäre von Nestlé bzw. der UBS. Er will die Tätigkeit verantwortungsbewusster Aktionäre und Aktionärinnen unterstützen und fördern sowie ungenutzte Aktienstimmen aktivieren.

Rolle: Revisionsstelle

Aufgabe (Zeit: 30 Min.):

Ihre Gruppe hat die Aufgabe, sich in die **Rolle der Revisionsstelle** hinein zu versetzen und diese Rolle in der anschließenden Diskussion mit den weiteren Anspruchsgruppen überzeugend zu vertreten. Sie werden jedoch von vielen Seiten mit Angriffen und Gegenargumenten konfrontiert werden, auf die sich Ihre Gruppe gut vorbereiten sollte.

Bitte bereiten Sie ein **Flipchart mit Ihren wesentlichen Argumenten** vor. Bitte wählen Sie ausserdem **zwei Personen** aus, die Ihre Gruppe in der Diskussion vertreten werden. Sie beginnen die Diskussion mit einem **1,5 minütigen Anfangsstatement**, das Ihre Meinung darlegt

Wer nimmt an der Diskussion teil?

- Verwaltungsrat
- Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella
- Aktionärsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften
- Sie als Revisionsstelle
- Gesellschaft / Öffentlichkeit

Ausrichtung der Rolle:

Sie als Revisionsstelle verfolgen einen gesetzlichen Auftrag – Sie prüfen, ob die Buchführung und die Jahresrechnung Gesetz und Statuten entsprechen. Das haben Sie getan – mit dem Ergebnis, dass in Bezug auf die Belange des Gesetzes und die angewandten Rechnungslegungsnormen alles richtig war. Es ist klar, dass nur das offenzulegen ist, was bezahlt wurde. Erst zukünftige Zahlungen sind nicht relevant. Und solange das Geld nur als Sicherheit auf dem Wegelin-Konto lag, ist es auch egal – das Geld gehörte ja weiterhin Novartis, und nicht Vasella. Dadurch könnten Sie sich den Vorwürfen entziehen – aus legalistischer Perspektive ist Ihnen nichts vorzuwerfen. Doch Ihnen waren die möglichen Konsequenzen dieser scheinbarweisen Offenlegung der Informationen durchaus bewusst. Diese Bedenken haben Sie dem Verwaltungsrat mehrmals geschildert – jedoch ohne Erfolg.

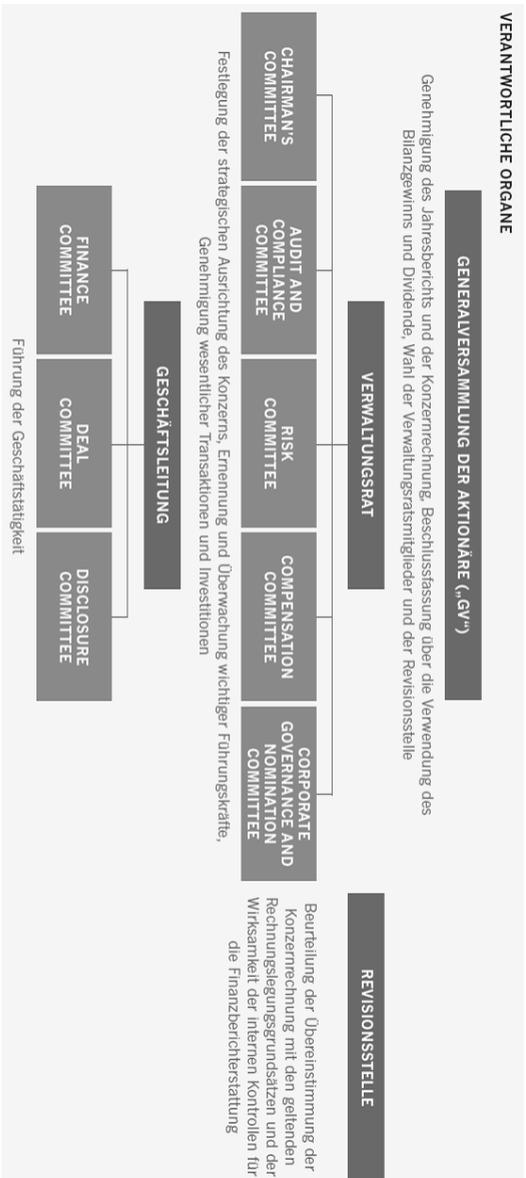


Wie sieht Ihre Argumentation für die Diskussion aus?

Wer könnte Sie in der Diskussion mit welchen Argumenten angreifen? Wie antworten Sie?

Kurzinformationen:

Die unabhängige Revisionsstelle der Novartis AG - PwC - ist dafür verantwortlich, eine Beurteilung der geprüften Konzernrechnung hinsichtlich deren Übereinstimmung mit den International Financial Reporting Standards (IFRS) und dem schweizerischen Recht und der Übereinstimmung des separaten Geschäftsabschlusses der Novartis AG mit dem schweizerischen Recht abzugeben. Des Weiteren hat PwC die Wirksamkeit der internen Kontrollen im Rahmen der Finanzberichterstattung zu beurteilen. Im Auftrag des Verwaltungsrats überwacht das Audit and Compliance Committee die Tätigkeit von PwC. Im Jahr 2012 hielt das Audit and Compliance Committee sechs Sitzungen ab. PwC wurde zu all diesen Sitzungen eingeladen, um bei der Behandlung von Verhandlungsgegenständen anwesend zu sein, die im Zusammenhang mit der Rechnungslegung, der Finanzberichterstattung, der Revision oder anderen für die Revision relevanten Angelegenheiten standen (Geschäftsbericht Novartis AG 2012, S.116).



Quelle: Geschäftsbericht Novartis AG 2012, S. 90

Rolle: Gesellschaft / Öffentlichkeit

Aufgabe (Zeit: 30 Min.):

Ihre Gruppe hat die Aufgabe, die **Perspektive der Gesellschaft/Öffentlichkeit** einzunehmen und diese Rolle in der anschließenden Diskussion mit den weiteren Anspruchsgruppen überzeugend zu vertreten. In der Diskussion möchten Sie die anderen von Ihrer Meinung überzeugen. Sie werden jedoch von vielen Seiten mit Gegenargumenten konfrontiert werden, auf die sich Ihre Gruppe gut vorbereiten sollte.

Wer nimmt an der Diskussion teil?

- Verwaltungsrat
- Verwaltungsratspräsident Dr. Daniel Vasella
- Aktionsvereinigungen für nachhaltiges Wirtschaften
- Revisionsstelle
- Sie als Gesellschaft/Öffentlichkeit

Ausrichtung der Rolle:

Als Vertreter der Öffentlichkeit finden Sie, dass der Rückzieher des Verwaltungsrats den Eindruck vermittelt hat, dass das Entschädigungspaket an Vasella dermassen willkürlich und beliebig aufgesetzt war, dass es schon der ersten kritischen Überprüfung nicht standgehalten hat. Dadurch hat der Verwaltungsrat einen gravierenden Fehler im hochsensiblen Bereich der Vergütung gestanden. Das prominent besetzte Gremium wirkte für Sie wie Erstklässler, die bei einem Kioskdiebstahl erwischt wurden. Ihrer Meinung nach ist der Verwaltungsrat ausserdem von internen Seilschaften getrieben, die jeder zu seinem Vorteil nutzt. Zudem fragen Sie sich, wie das überhaupt alles passieren konnte. Wo war denn die Revisionsstelle?

Wie sieht Ihre Argumentation für die Diskussion aus?

Auf welche Gegenargumente sollten Sie sich vorbereiten? Was antworten Sie?

Bitte bereiten Sie ein **Flipchart mit Ihren wesentlichen Argumenten** vor.
Bitte wählen Sie **zwei Personen** aus, die Ihre Gruppe in der Diskussion vertreten werden. Sie beginnen die Diskussion mit einem **1,5 minütigen Anfangsstatement**, das Ihre Meinung darlegt.

Anhang 8: Prüfung zum Novartis-Fall (Prototyp 2)

Verantwortungsvolle Rechnungslegung – Inwiefern ist Novartis seiner Informations- und Sorgfaltspflicht nachgekommen?

Der im Modul diskutierte Novartis-Fall stellte einen typischen Offenbarungskonflikt im Rahmen der Rechnungslegung dar. Der Verwaltungsrat der Novartis AG beschloss im Jahr 2010 ein Konkurrenzverbot mit einer damit verbundenen 72-Millionen-Franken Entschädigung über einen Zeitraum von 6 Jahren für den im Jahr 2013 zurücktretenden Verwaltungsratspräsidenten Dr. Daniel Vasella. In den Geschäftsberichten 2010 und 2012 wurde über diese Wettbewerbsklausel informiert, jedoch nicht im Detail, die Rede war lediglich von einer marktgerechten Vergütung. Als die vertraglichen Details durch die Recherchen eines Journalisten ans Licht kamen, wurde der Vertrag, den man grundsätzlich legal und im Sinne der eigenen Statuten korrekt getroffen hatte, aufgrund des öffentlichen Drucks zurückgezogen.

Welcher der folgenden Aussagen würden Sie am ehesten zustimmen und warum? Bitte legen Sie Ihre Antwort bzw. Meinung möglichst differenziert dar.

- (1) Ich bin der Meinung, der Verwaltungsrat von Novartis hat in Bezug auf die Offenlegung der Informationen über den Vertrag eigentlich nichts falsch gemacht. Das Konkurrenzverbot und die damit verbundene Millionen-Entschädigung ist 2010 von allen VR-Mitgliedern einstimmig beschlossen worden – sowohl die Wettbewerbsklausel als auch die Summe der Entschädigung sind zu rechtfertigen. Zu diesem Zeitpunkt bestand kein Grund, über Details zu informieren. Auch im Jahr 2012 nicht. Novartis hat damit kein Gesetz verletzt. Eine Offenlegung im Geschäftsbericht wäre erst nötig gewesen, wenn eine erste Auszahlung an Dr. Vasella erfolgt wäre.
- (2) Ich bin der Meinung, der Verwaltungsrat von Novartis hat in Bezug auf die Offenlegung der Informationen über den Vertrag eigentlich alles falsch gemacht. Man hätte bereits im Jahr 2010, als das Konkurrenzverbot mitsamt der Millionen-Entschädigung beschlossen wurde, die Eigentümer der Firma, die Aktionäre, über einen solch sensiblen Vertrag im Detail informieren müssen.
- (3) Ich bin der Meinung, der Verwaltungsrat von Novartis hat in Bezug auf die Offenlegung der Informationen über den Vertrag teilweise richtig, teilweise falsch gehandelt. Eine Offenlegung über die vertraglichen Details im Jahr 2010 ist nicht notwendig gewesen. Mit dem Geschäftsbericht 2012 hätte Novartis seine Aktionäre jedoch über die Details informieren müssen, zumal Vasella an der Generalversammlung im Februar 2013 aus dem Verwaltungsrat zurückgetreten ist.

Hinweis: Bei dieser Aufgabe gibt es keine falsche Antwort – bewertet wird die Art und Weise, wie differenziert Sie Ihre Antwort begründen.

Anhang 9: Der Olympus-Fall (Version Prototyp 2)

Der Olympus-Skandal: Das Dilemma des Michael Woodford

Michael Woodford ist im Juli 2011 gerade einmal drei Monate als neuer Präsident und COO von Olympus im Amt, als im japanischen Magazin 'Facta' behauptet wird, dass Olympus in einen Betrugsskandal grossen Ausmasses verwickelt sei. Eine für Woodford völlig überraschende Anschuldigung. Was soll er tun? Soll er z. B. seine Kollegen in der Geschäftsleitung und seinen pensionierten Vorgänger direkt damit konfrontieren? Was soll er tun, wenn sie alles abstreiten?

Olympus ist einer der weltweit führenden Hersteller von optischen und digitalen Produkten in den Bereichen Medizintechnik und Unterhaltungselektronik. Zu den Produkten gehören endoskopische und mikroskopische Geräte für den medizinischen und industriellen Gebrauch sowie Kameras und Audiogeräte. Olympus wurde 1919 in Japan gegründet und hat seinen Sitz in Tokyo. Das Unternehmen zählte Ende des Geschäftsjahres 2010 weltweit über 40 000 Mitarbeitende und erwirtschaftete einen Umsatz von 883 Mrd. Yen (ca. 6,3 Mrd. €).¹

Fiscal Year ended	Net Sales Mrd. Yen	Operating Income as % of Net Sales	Net Income Mrd. Yen
31.03.2009	981	4,4%	-5.1
31.03.2010	883	6,9%	5.3
31.03.2011	847	4,5%	0.4
31.03.2012	849	4,2%	-4.9
31.03.2013	744	4,7%	0.8

• April 2011

Der Brite Michael Woodford, 52, wurde am 1.4.2011 zum Präsidenten und COO des japanischen Traditionsunternehmens Olympus ernannt, und nur sechs Monate später am 1.10.2011 dann auch zum CEO. Ein solcher Aufstieg ist in der japanischen Gesellschaft für einen Ausländer, der nicht einmal japanisch spricht, sehr selten. Reuters berichtete über Gerüchte, dass gerade er aus über zwei Dutzend Kandidaten deshalb gewählt wurde, da Chairman Kikukawa dachte, dass er leicht zu steuern sei.

Zuvor war Woodford Chef der Region Europa, die unter seiner Leitung zur profitabelsten des Konzerns wurde. Insgesamt arbeitete er bereits seit 30 Jahren für das Unternehmen Olympus. Nun sollte er den hoch verschuldeten Konzern sanieren. Grosse Erwartungen lasteten bei seinem Amtsantritt auf ihm.

- **Juli 2011 – Medienmitteilung in dem japanischen Magazin ‚Facta‘ wirft Olympus Betrugsskandal vor**

Im Juli 2011 erreichte Woodford eine Mail eines Freundes mit einer englischen Übersetzung eines Artikels aus dem japanischen Magazin "Facta". In dem Text behauptete der Autor, Olympus sei in einen gigantischen Betrugsskandal verwickelt: Das Unternehmen habe zwischen 2006 und 2008 drei weitgehend wertlose, japanische Firmen für 780 Millionen Euro gekauft. Zudem hatte Olympus 2008 für 1,6 Mrd. Euro den britischen Medizingeräte-Hersteller Gyrus erworben und für die Transaktion 540 Millionen Euro (üblich wäre etwa 1% des Kaufbetrags) als Beraterhonorar an eine Finanzberatung namens AXAM auf den Cayman-Inseln überwiesen, die drei Monate nach der letzten Transaktion von Olympus aus dem Handelsregister verschwand. Anschließend habe Olympus die dubiosen Investitionen als Verluste abgeschrieben.

Durch diesen Artikel wurde Woodford zum ersten Mal in seiner 30-jährigen Laufbahn bei dem Kamera- und Medizintechnikkonzern auf offensichtlich fragwürdige Praktiken und scheinbare Ungereimtheiten in der Bilanz des Unternehmens aufmerksam. Zunächst schenkte Woodford dem Artikel aber wenig Glauben, zumal durchaus öffentlich bekannt war, dass Olympus in den letzten Jahren durch relativ teure Zukäufe in neue Geschäftsfelder expandiert hatte.

- **August 2011 – Konfrontation des Management-Boards mit den Vermutungen**

Nach reiflicher Überlegung entschied sich Woodford dennoch, seinen Vorgänger, den langjährigen Vorstandschef Tsuyoshi Kikukawa, sowie seine japanischen Vorstandskollegen über den Artikel und die gegen Olympus erhobenen Anschuldigungen zu informieren.

Als Woodford nur ausweichende und teilweise ‚groteske‘ Antworten erhielt, wurde er skeptisch und in ihm kam der Verdacht auf, dass durch solche Transaktionen tatsächlich Verluste in Millionenhöhe vertuscht wurden. Auch institutionelle japanische Investoren hatten nicht auf die Vorwürfe des Artikels an Olympus reagiert – ebenso wenig die japanischen Medien.

- **September 2011 – Weiterer Artikel in ‚Facta‘: Japanische Mafia sei in Olympus-Skandal involviert.**

Im September erschien ein weiterer Artikel in dem Magazin 'Facta', in dem behauptet wurde, die Spur auf den Cayman-Inseln führte zur Yakuza, der japanischen Mafia.

Diese erneute Anschuldigung von Olympus sowie die fehlende Offenheit seiner Kollegen veranlasste Woodford dazu, den Kauf des britischen Medizin-Technologie-Unternehmens Gyrus durch PricewaterhouseCoopers (PWC) überprüfen zu lassen. Im abschliessenden Bericht bescheinigte PWC "that improper conduct could not be ruled out".² Woodford fand zudem heraus, dass auch die von Olympus bestellten Auditoren Probleme bei der Gyrus-Transaktion identifiziert hatten. In einem internen Dokument der Auditoren KPMG, die bis 2009 bei Olympus mandatiert waren, hiess es: "In our opinion proper accounting records have not been maintained".³

Eine Kopie des Berichts von PWC legte Woodford daraufhin Kikukawa vor und forderte ihn in mehreren Briefen auf, die Hintergründe der Transaktionen endlich aufzuklären. Kopien dieser Briefe gingen an alle Mitglieder des Vorstands und des Verwaltungsrats. Woodford schlug vor, am Freitag, den 14. Oktober zu besprechen, wie es weitergehen solle.

- **14. Oktober 2011 – Woodford wird aufgrund ‚kultureller Differenzen‘ entlassen**

Anstatt Antworten zur Aufklärung des Sachverhalts zu erhalten, wurde Woodford am 14. Oktober 2011 gekündigt.

Woodford wurde aufgefordert, umgehend seine Handys, Laptops und die Kreditkarte abzugeben sowie seine Wohnung zu räumen. "In dem Moment habe ich Panik bekommen", berichtete Woodford.

Kikukawa, Woodfords Vorgänger an der Spitze des Unternehmens, wurde auch wieder Woodfords Nachfolger. Den Rauswurf von Woodford begründete Kikukawa damit, dass sich der Brite nicht an die kulturellen Besonderheiten in der japanischen Unternehmensführung angepasst habe. Er habe die kulturelle Barriere zu Japan und zu einem japanischen Unternehmen nicht überwinden können. In der Medienmitteilung des Unternehmens heisst es: "Michael C. Woodford has largely diverted from the rest of the management team in regard to the management direction and method, and it is now causing problems for decision making by the management team."⁴

- **14. Oktober 2011 – Woodford übergibt vertrauliche Unternehmensdokumente an Öffentlichkeit**

Woodford entschied, noch am selben Tag mit vertraulichen Unternehmensdokumenten an die Öffentlichkeit zu gehen. Er händigte einem Tokio-Korrespondenten der "Financial Times" in einem mehrstündigen Interview alle ihm verfügbaren Informationen über die von Kikukawa verantworteten fragwürdigen Olympus-Zukäufe, die ungewöhnlich hohen Preise und Berater-Provisionen aus. Damit erhob Woodford gegen Olympus und insbesondere gegen Tsuyoshi Kikukawa schwere Korruptionsvorwürfe. Zudem forderte er im Verwaltungsrat personelle Konsequenzen.

In dem daraufhin erschienenen Artikel der Financial Times vom 14. Oktober heisst es weiterhin, dass Olympus es ablehnte, die Beraterprovisionen sowie weitere Aspekte von Woodfords Vorwürfen zu kommentieren. "We have disclosed everything we are required to disclose", so das Unternehmen.⁵

Woodford verliess daraufhin die Stadt und flog zurück nach London. Dort informierte er die japanischen Finanzbehörden, Scotland Yard und das amerikanische FBI. Das Haus der Woodfords wurde aufgrund seines Verdachtes, die Yakuza sei in die Mächenschaften involviert, polizeilich überwacht. Diese Vermutung stellte sich jedoch im Nachhinein als falsch heraus.

Woodford gab ab diesem Zeitpunkt zahlreiche Interviews. Etwa 200-mal ließ er sich im Fernsehen befragen. Dies führte dazu, dass die größten westlichen Zeitungen, schließlich auch die japanischen Medien über den Fall berichteten.

- **18. Oktober 2011 – Olympus-Aktie bricht ein**

Seit der Mitteilung über Woodfords Rausschmiss sowie seiner Anschuldigungen gegen Olympus sank der Aktienkurs innerhalb 4 Tagen bereits um etwa 44%. Zu diesem Zeitpunkt waren noch keine weiteren Details über den Bilanzskandal in der Öffentlichkeit bekannt.

Die wichtigsten Anteilseigner des Unternehmens verlangten eine unabhängige Untersuchung der Vorwürfe zu den angeblichen Zahlungen in Höhe von mehreren hundert Millionen Dollar.

- **27. Oktober 2011 – Kikukawa tritt zurück**

Am 27. Oktober 2011 liess Olympus verkünden, dass der Konzernchef und Verwaltungsratspräsident in einer Person, Tsuyoshi Kikukawa, zurück getreten war. Der Verwaltungsrat reagierte mit diesem drastischen Schritt auf weitere Vertrauensverluste bei Kunden, Geschäftspartnern und Aktionären, die sich im Einbruch des Aktienkurses um fast die Hälfte in zwei Wochen spiegelten.

- **8. November 2011 – Eingeständnis von Olympus führt zur Erschütterung des Unternehmens**

Nachdem sich das Unternehmen erst gegen die Anschuldigungen verteidigt hatte, dann unter dem Druck von Aktionären aber doch eine unabhängige Kommission mit der Prüfung beauftragte, gab Olympus nun zu, seit den neunziger Jahren angehäufte Investment-Verluste mithilfe von Übernahmen verschleiert zu haben. Bei den Deals waren alte Anlageverluste von 117,7 Milliarden Yen (1,3 Milliarden Euro) verhüllt worden. Vertuscht wurden die Verluste mit Hilfe undurchsichtiger Beraterhonorare und Abschreibungen auf Firmenkäufe.

Innerhalb eines Monats war der Aktienkurs von Olympus um 81% auf 484 Yen eingebrochen, dem tiefsten Stand seit 1980. Damit hatten sich seit Beginn der Affäre Mitte Oktober mehr als drei Viertel des Unternehmenswertes in Luft aufgelöst.

Zudem begann die Polizei in Tokio mit ersten Ermittlungen gegen das Unternehmen.

Die Börse in Tokio setzte unterdessen den Konzern auf seine Kontrollliste für eine mögliche Streichung vom Kurszettel. Das Unternehmen hatte kurz zuvor erklärt, seine Bilanz für das zweite Geschäftsquartal nicht fristgerecht bis zum Montag vorlegen zu können. Neue Frist war der 14. Dezember. Wenn das Unternehmen bis dahin seine Bilanz nicht veröffentlichen könne, werde Olympus vom Kurszettel der Börse gestrichen.

- **Februar 2012 – Ausserordentliche Aktionärsversammlung von Olympus: Woodford will zurück an die Unternehmensspitze**

Auf der außerordentlichen Aktionärssitzung im Frühjahr 2012 verlangte Woodford Rechenschaft darüber, ob seine Entlassung rechtmässig sei. Woodford versuchte, eine Mehrheit der Aktionäre für seine Rückkehr an die Olympus-Spitze zu gewinnen. Doch die japanischen Investoren liessen sich nicht überzeugen.

Zudem sprach sich Woodford auf der Aktionärsversammlung vergeblich gegen die Berufung der neuen Top-Manager, des Medizintechnik-Experten Hiroyuki Sasa (neu-

er Präsident) und Yasuyuki Kimoto vom Großaktionär Sumitomo Mitsui Banking (Führung im Verwaltungsrat) aus. Er kritisierte, dass zwei Mitglieder des alten Vorstands auch dem neuen angehören.

- **Weitere Entwicklungen**

Gegen das alte Management läuft eine Schadenersatzklage in Höhe von 40 Millionen Euro.

Im Strafprozess im September 2012 bekannten sich drei Schlüsselfiguren der Finanzaffäre vor dem Bezirksgericht in Tokio als schuldig. Der Firmenpatriarch und einstige Konzernchef Tsuyoshi Kikukawa, der Buchprüfer Hideo Yamada und der frühere Olympus-Manager Hisashi Mori gaben zu, über Jahre die Bilanzen geschönt zu haben. Im März 2013 forderte die Staatsanwaltschaft in Tokio 5 Jahre Haft für den ehemaligen Chef des japanischen Elektronikkonzerns Olympus, für die anderen beiden Manager forderte die Anklage viereinhalb und vier Jahre Haft.

Ein Vertreter der Staatsanwaltschaft sagte der japanischen Nachrichtenagentur Jiji Press, die Höhe der verschleierten Verluste sei ‚beispiellos‘. Der Skandal habe das Vertrauen in die japanische Wirtschaft ‚untergraben‘. Olympus wurde von der japanischen Finanzaufsicht zur Zahlung von umgerechnet fast zwei Millionen Euro verurteilt. Die Staatsanwaltschaft forderte nun eine weitere Geldstrafe in Höhe von umgerechnet 8,2 Millionen Euro, die das Unternehmen zahlen soll.

Seit Beginn des Skandals befand sich das Unternehmen in einer schweren Krise und musste im Geschäftsjahr 2012 große Verluste hinnehmen. Der operative Gewinn sackte im zweiten Quartal 2012 um 60 Prozent auf 2,12 Milliarden Yen ein, nach 5,24 Milliarden Yen im Vorjahresquartal. Der Umsatz sank um 4,5 Prozent auf 189,54 Milliarden Yen, nach 198,57 Milliarden Yen zuvor. Belastet wurde das Ergebnis auch durch Probleme der Kamerateile sowie die negativen Auswirkungen des hohen Yens.

Die schwindende Finanzstärke setzte das Unternehmen zunehmend unter Druck, einen kapitalstarken Partner zu finden. Ende Juni 2012 belief sich die Eigenkapitalquote auf nur noch 2,2 Prozent, nachdem es drei Monate zuvor noch 4,6 Prozent waren, wie das Unternehmen am Donnerstag mitteilte (als gesunde Finanzausstattung gilt unter Analysten die Marke von 20 Prozent). Olympus konnte sich letztlich nur stabilisieren, als mit Sony und Panasonic Partnerunternehmen gefunden wurden, die größere Olympus-Aktienpakete erwarben.

Michael Woodford hatte vor einem britischen Gericht gegen seine Entlassung geklagt. Letztlich einigte sich Woodford aussergerichtlich mit dem Konzern und bekam umgerechnet 12,4 Millionen Euro Abfindung zugesprochen.

Am 29. November 2012 erschien Michael Woodfords Buch "Exposure: From President to Whistleblower at Olympus: Inside the Olympus Scandal: How I Went from CEO to Whistleblower", das auf der Amazon-Bestseller-Liste für Wirtschaftsbiographien lange auf Platz 1 war. Mittlerweile sind auch die Filmrechte für Exposure verkauft.

Weitere Hintergrundinformationen:**Besonderheiten der japanischen Unternehmenskultur**

Japanische Unternehmen sind nach einem hierarchischen System ausgerichtet. Die älteren Mitarbeitenden sozialisieren die Jüngeren. Das Top-Management rekrutiert sich in der Regel aus Mitarbeitenden, die im Laufe ihrer langen Karriere innerhalb des Unternehmens aufsteigen. Gegenüber den Chefs wird ein Höchstmass an Loyalität erwartet.

Charakteristisch für die japanische Unternehmenskultur ist zudem, dass Entscheidungen nur im Konsens und nicht aufgrund machtbasierter Minderheitenmeinungen fallen. Folge ist die sinkende individuelle Verantwortlichkeit für getroffene Entscheidungen. In der beziehungsorientierten, indirekt kommunizierenden Kultur dieser Unternehmen ist es weiterhin besonders wichtig, einander zu kennen und Vertrauen aufzubauen. Erst auf dieser Basis können überhaupt Sachfragen verhandelt werden.⁶

¹ http://www.olympus.ch/corporate/de/about_olympus/company_philosophie.html

² <http://www.nytimes.com/2011/10/18/business/global/ousted-olympus-chief-accuses-the-company-of-fraud.html?pagewanted=all>

³ <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/87cbfc42-f612-11e0-bcc2-00144feab49a.html#axzz1b4gzXJ8p>

⁴ <http://www.olympus-global.com/en/info/2011b/1f111014corpe.jsp>

⁵ <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/87cbfc42-f612-11e0-bcc2-00144feab49a.html#axzz1b4gzXJ8p>

⁶ http://compliance-plattform.de/uploads/media/Compliance_Februar_2012.pdf

Anhang 10: Der Olympus-Fall – Teil A (finale Version Prototyp 3)

Case Study Series



University of St.Gallen

**Der Olympus-Skandal:
Das Dilemma des Michael Woodford (A)**

This case was prepared by Saskia Raatz (University of St. Gallen) and Günter Müller-Stewens (University of St. Gallen). It is exclusively intended as the basis for class discussion rather than to illustrate either the effective or ineffective handling of a management situation. The case was compiled from publicly available sources like media news from Olympus or news from The Japan Times, New York Times, Financial Times, Die Welt, ZEIT, NZZ, Handelsblatt, etc.

St. Gallen, Version 3.0, Juni 2014

Copyright © 2014, University of St. Gallen, Switzerland. All rights reserved. No part of this publication may be copied, stored, transmitted, reproduced or distributed in any form or medium whatsoever without the permission of the copyright owner.

Michael Woodford ist im Juli 2011 gerade einmal drei Monate als neuer Präsident und Chief Operating Officer (COO) von Olympus im Amt, als im japanischen Magazin 'Facta' behauptet wird, dass Olympus in einen Betrugsskandal grossen Ausmasses verwickelt sei. Eine für Woodford völlig überraschende Anschuldigung. Was soll er tun? Soll er z. B. seine Kollegen in der Geschäftsleitung und seinen Vorgänger direkt damit konfrontieren? Was soll er tun, wenn sie alles abstreiten? Für Woodford ist klar, dass er nicht wegschauen wird. Er möchte richtig handeln – richtig im Hinblick auf seine eigene Prinzipien und verantwortungsbewusst im Hinblick auf jegliche Konsequenzen seines Tuns.

Michael Woodford ist mit der grössten Herausforderung seiner beruflichen Karriere konfrontiert. Nun muss er Rückgrat zeigen und das Richtige tun.

Hintergrundinformationen

Olympus – Zahlen, Daten, Fakten

Olympus ist einer der weltweit führenden Hersteller von optischen und digitalen Produkten in den Bereichen Medizintechnik und Unterhaltungselektronik. Zu den Produkten gehören endoskopische und mikroskopische Geräte für den medizinischen und industriellen Gebrauch sowie Kameras und Audiogeräte. Olympus wurde 1919 in Japan gegründet und hat seinen Sitz in Tokyo.¹

Unter der Präsidentschaft von Tsuyoshi Kikukawa (2001-2011) konnte das Unternehmen seinen Umsatz von 467 auf 847 Mrd. Yen (Umsatz zum Ende des Geschäftsjahres 2010/11 am 31.3.11: ca. 10,6 Mrd.\$) steigern, während sich der Gewinn bei rund 35 Mrd. Yen kaum veränderte. Das Unternehmen beschäftigte zu diesem Zeitpunkt ca. 40.000 Mitarbeiter. Die Eigenkapitalquote lag unter 14%. Das Wachstum kam insbesondere auch über mehr als hundert Akquisitionen zustande, die teilweise nur eine sehr geringe Nähe zum Kerngeschäft aufwiesen. Viele japanische Unternehmen hatten auf Grund eines starken Yen und stark rückläufiger Exporte versucht, über Investitionen in Finanzprodukte ihre geringen Gewinne aus dem operativen Geschäft aufzupolstern, was Jahre später oft zu Abschreibungen führte.

Olympus – Organisation der Führungsstruktur & Corporate Governance Struktur

Für die Führung einer japanischen Aktiengesellschaft sind grundsätzlich drei Organe verantwortlich:

- die **Hauptversammlung**,
- das – primär intern oder mit Personen aus verbundenen Unternehmen besetzte – **Board of Directors** und der
- **gesellschaftsinterne Auditor bzw. (Rechnungs-)Prüfer**, der mit einem unabhängigen Auditor zusammen arbeitet.

Offiziell ist der interne Rechnungsprüfer den Direktoren gleich gestellt und für die Überwachung der Rechtmässigkeit der Geschäftsführung als auch der Rechnungsführung verantwortlich, doch de facto sind seine die Möglichkeiten, diese Funktionen effektiv auszuüben, sehr beschränkt.

An der Spitze des Board of Directors steht ein President, dem meist die höchste Entscheidungsgewalt zukommt. Unterstützend wird ihm ein Chairman an die Seite gestellt wurde, der oft sein Vorgänger als President war. Die Direktoren bestimmen weiter aus ihren Reihen eine Person (manchmal auch mehrere Personen) mit Vertretungsberechtigung nach aussen (representative director), die dann gewissermassen die Funktion eines CEO einnimmt.

Im Jahr 2011 bestand das Board of Directors bei Olympus aus insgesamt 15 Direktoren, wovon drei extern waren. Die Corporate Governance Struktur sah folgendermassen aus:



Abb. 1: Corporate Governance Struktur von Olympus
(Olympus Corporate Social Responsibility Report Digest, 2011)²

Toward the Realization of a Better Livelihood and Happiness

Die Management Philosophie von Olympus basierte auf dem Konzept Social IN, das von 'Social Values IN the Company' kommt. Die Olympus Gruppe bringt damit ihre Verantwortung als Teil der Gesellschaft zum Ausdruck. Das Ziel der Ausrichtung der Unternehmens-aktivitäten an den Corporate Values ist die Maximierung des Stakeholder Value.



Abb. 2: Management Philosophie von Olympu (Olympus Corporate Social Responsibility Report Digest, 2011)³

Ein Einblick in die japanische Unternehmenskultur

Japanische Unternehmen sind nach einem hierarchischen System ausgerichtet. Die älteren Mitarbeitenden sozialisieren die Jüngeren. Das Top-Management rekrutiert sich in der Regel aus Mitarbeitenden, die im Laufe ihrer langen Karriere innerhalb des Unternehmens aufsteigen. Gegenüber den Chefs wird ein Höchstmass an Loyalität erwartet.

Charakteristisch für die japanische Unternehmenskultur ist zudem, dass Entscheidungen nur im Konsens und nicht aufgrund machtbasierter Minderheitenmeinungen fallen. Folge ist die sinkende individuelle Verantwortlichkeit für getroffene Entscheidungen. In der beziehungsorientierten, indirekt kommunizierenden Kultur dieser Unternehmen ist es weiterhin besonders wichtig, einander zu kennen und Vertrauen aufzubauen. Erst auf dieser Basis können überhaupt Sachfragen verhandelt werden.⁴

Die Geschehnisse im Olympus-Fall bis Oktober 2011:

- **April 2011 – Woodford wird President des Board of Directors**

Der Brite Michael Woodford, 52, wurde am 1. April 2011 zum President und COO des japanischen Traditionsunternehmens Olympus ernannt. Er ersetzte damit Tsuyoshi Kikukawa, der seit 2001 President war und nun zum Chairman wurde. Ein solcher Aufstieg ist in der japanischen Gesellschaft für einen Ausländer, der nicht japanisch spricht, sehr selten. Reuters berichtete über Gerüchte, dass gerade er aus über zwei Dutzend Kandidaten deshalb ausgewählt wurde, da Kikukawa dachte, dass er leicht zu steuern sei.⁵

Zuvor war Woodford Executive Managing Director von Olympus Medical Systems für die Region Europa, die unter seiner Leitung zur profitabelsten des Konzerns wurde. Insgesamt arbeitete er bereits seit 30 Jahren für das Unternehmen Olympus. Nun sollte er den hoch verschuldeten Konzern sanieren. Grosse Erwartungen lasteten bei seinem Amtsantritt auf ihm.



Abb. 3: Michael Woodford und Tsuyoshi Kikukawa (Annual Report Olympus 2011)⁶

- **Juli 2011 – Artikel in dem japanischen Magazin 'Facta' wirft Olympus Betrugsskandal vor**

In den ersten Monaten im Amt des President und COO bereiste Woodford das Olympus-Imperium und war dreiviertel der Zeit nicht am Hauptsitz in Tokyo. Am 30. Juli 2011 erreichte ihn dann eine Mail eines Freundes mit einer englischen Übersetzung eines Artikels aus dem japanischen Magazin 'Facta'.

In dem Text behauptete der Autor, Olympus sei in einen gigantischen Betrugsskandal verwickelt: Das Unternehmen habe zwischen 2006 und 2008 drei weitgehend wertlose, japanische Firmen für 780 Mio. Euro gekauft. Zudem habe Olympus 2008 für 1,6 Mrd. Euro (27-faches des EBITDA) den britischen Medizingeräte-Hersteller Gyrus erworben und für die Transaktion 540 Mio. Euro (üblich wäre etwa 1% des Kaufbetrag) als Beraterhonorar an eine Finanzberatung namens AXAM auf den Cayman-

Inseln überwiesen, die drei Monate nach der letzten Transaktion von Olympus aus dem Handelsregister verschwand. Anschliessend habe Olympus die dubiosen Investitionen als Verluste abgeschrieben.

Durch diesen Artikel wurde Woodford zum ersten Mal in seiner 30-jährigen Laufbahn bei Olympus auf offensichtlich fragwürdige Praktiken von unglaublichem Ausmass aufmerksam. Zunächst schenkte Woodford dem Artikel aber wenig Glauben, zumal durchaus öffentlich bekannt war, dass Olympus in den letzten Jahren durch relativ teure Zukäufe in neue Geschäftsfelder expandiert hatte.

- **August 2011 – Konfrontation des Board of Directors mit den Vermutungen**

Als Woodford in der ersten Augustwoche nach Japan zurückkehrte, entschied er sich nach reiflicher Überlegung, seinen Vorgänger, Tsuyoshi Kikukawa, sowie Hisashi Mori, Executive Vice President und Finanzchef, über den Artikel und die gegen Olympus erhobenen Anschuldigungen zu informieren. Am 2. August setzte er ein Lunch Meeting an, das laut Woodford guter und humorvoller Stimmung war, bis er die Kopien des Facta-Artikels auf den Tisch brachte und Fragen stellte. "The mood changed markedly" und Woodford erhielt nur ausweichende und teilweise ‚groteske‘ Antworten. Kikukawa bezeichnete den Artikel als "tabloid, sensationalist journalism", dem man keinen Glauben schenken müsse.⁷

Nun wurde Woodford skeptisch und in ihm kam der Verdacht auf, dass durch solche Transaktionen tatsächlich Verluste in Millionenhöhe vertuscht werden sollten. Es wunderte ihn auch, dass institutionelle japanische Investoren nicht auf die Vorwürfe des Artikels an Olympus reagierten – ebenso wenig die japanischen Medien.

- **September 2011 – Weiterer Artikel im Magazin 'Facta' spricht von Machenschaften mit der japanischen Mafia im Olympus-Skandal**

Im September erschien ein weiterer Artikel in dem Magazin 'Facta', in dem behauptet wurde, die Spur auf den Cayman-Inseln führe zur Yakuza, der japanischen Mafia. Es wurde spekuliert, dass die Jakuza Olympus bei der Verschleierung der Gelder geholfen habe.⁸

- **September 2011 – Woodford verlangt Aufklärung**

Diese erneute Anschuldigung, dass das organisierte Verbrechen an den Vertuschungen beteiligt sein sollte, sowie die fehlende Offenheit seiner Kollegen beunruhigten Woodford in höchstem Masse. Dies veranlasste ihn dazu, mehrere Schreiben an Kikukawa und/oder Mori zu richten. Betitelt mit "serious governance concerns relating to the company's M&A activities", brachte er seine Sorgen zum Ausdruck und setzte zudem auch die anderen Board-Mitglieder in Kopie. Woodford verlangte Antworten in Bezug auf den Kauf der drei fast wertlosen japanischen Firmen sowie des des britischen Medizin-Technologie-Unternehmens Gyrus und erhöhte den Druck, indem er drohte, das Unternehmen zu verlassen, falls die Hintergründe der Transaktionen nicht endlich aufgeklärt werden würden. In den letzten beiden von insgesamt sechs Schreiben setzte er darüber hinaus nicht nur die Senior Partner von Ernst & Young (derzeitige Auditoren von Olympus) in Japan, Europa und den USA in Kopie, sondern auch den Global Chairman und CEO der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft.⁹

Zeitgleich entschied Woodford, den dubiosen Kauf von Gyrus durch PricewaterhouseCoopers (PwC) überprüfen zu lassen – ohne das Board of Directors über diesen Schritt zu informieren. Woodford hatte den Eindruck, dass eine interne Untersuchung nicht alle notwendigen Informationen zutage bringen würde und er wollte endlich Gewissheit in Bezug auf die Anschuldigungen erlangen.

• **1. Oktober 2011 – Michael Woodford wird CEO von Olympus**

Am 1. Oktober 2011 wurde Michael Woodford zum CEO von Olympus ernannt. Die New York Times stellte die Annahme an, dass dies wohl die Loyalität Woodfords gegenüber dem Board of Directors erhöhen sollte.¹⁰

• **11. Oktober 2011 – PwC bescheinigt 'improper conduct'**

Im Bericht vom 11. Oktober 2011 bescheinigte PwC "(...) that improper conduct could not be ruled out. (...) In addition, there are a number of other potential offences to consider including false accounting, financial assistance and breaches of directors' duties by the board".¹¹

Eigentlich war dies keine neue Information – denn auch KPMG, die bis 2009 bei Olympus als Auditoren mandatiert waren, liessen in einem internen Dokument verlauten: "In our opinion proper accounting records have not been maintained".¹²

Eine Kopie des Berichts von PwC legte Woodford daraufhin dem Board of Directors, dem Auditing Officer, der Auditing Agency sowie dem Legal Office vor und forderte zudem den Rücktritt von Kikukawa und Mori. Doch nichts geschah. Woodford begann zu realisieren, dass er wohl auch in seiner neuen Rolle nur schwer gegen den Einfluss und die Macht Kikukawas ankommen würde.

• **14. Oktober 2011 – Woodford wird aufgrund 'kultureller Differenzen' als President und CEO abgesetzt**

Anstatt Antworten zur Aufklärung des Sachverhalts zu erhalten, wurde Woodford am 14. Oktober 2011 in einer Sondersitzung des Boards als President und CEO abgesetzt. Alle Board-Direktoren hatten anonym darüber abgestimmt – Woodford selber hatte kein Stimmrecht. Er wurde aufgefordert, umgehend seine Handys, Laptops und die Kreditkarte abzugeben sowie seine Wohnung zu räumen. Das Amt des Directors blieb ihm jedoch erhalten.¹³

Kikukawa, Woodfords Vorgänger an der Spitze des Unternehmens, wurde auch wieder zu Woodfords Nachfolger. Die Absetzung von Woodford begründete er damit, dass sich der Brite nicht an die kulturellen Besonderheiten in der japanischen Unternehmensführung angepasst habe. Er habe als Brite die kulturelle Barriere zu Japan und zu einem japanischen Unternehmen nicht überwinden können. In der Medienmitteilung des Unternehmens heisst es:

"Michael C. Woodford has largely diverted from the rest of the management team in regard to the management direction and method, and it is now causing problems for decision making by the management team."¹⁴

Was soll Michael Woodford nun tun?

Die Augen verschliessen und das Unternehmen verlassen – mit dem Wissen, dass das offenbar illegale Verhalten zumindest derzeit nicht aufgedeckt werden würde?

Oder sollte er noch nach weiteren Wegen suchen, um die Sache intern zu klären, da er ja nach wie vor dem Board of Directors angehört?

Oder sollte er den Schritt gehen, mit seinem Wissen an die Öffentlichkeit zu gehen?

Welche Handlungsoptionen bleiben ihm, mit dieser Situation verantwortungsvoll umgehen zu können? Wie würden SIE in dieser Situation handeln?

¹ http://www.olympus.ch/corporate/de/about_olympus/company_philosophie.html

² <http://www.olympus-global.com/en/csr/access/download/2011/index.jsp>

³ <http://www.olympus-global.com/en/csr/access/download/2011/index.jsp>

⁴ Vgl. http://compliance-plattform.de/uploads/media/Compliance_Februar_2012.pdf

⁵ <http://in.reuters.com/article/2011/11/01/us-olympus-woodford-idINTRE7A020X20111101>

⁶ <http://www.olympus-global.com/en/ir/data/annualreport/2011/index.jsp>

⁷ <http://in.reuters.com/article/2011/11/01/us-olympus-woodford-idINTRE7A020X20111101>

⁸ http://www.nytimes.com/2011/11/18/business/global/japanese-police-investigate-olympus.html?_r=2&hpw&

⁹ <http://in.reuters.com/article/2011/11/01/us-olympus-woodford-idINTRE7A020X20111101>

¹⁰ <http://www.nytimes.com/2011/10/27/business/global/olympus-chairman-resigns-amid-widening-scandal.html>

¹¹ <http://www.nytimes.com/2011/10/18/business/global/ousted-olympus-chief-accuses-the-company-of-fraud.html?pagewanted=all>

¹² <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/87cbfc42-f612-11e0-bcc2-00144feab49a.html#axzz1b4gzXJ8p>

¹³ <http://www.olympus-global.com/en/info/2011b/if111014corpe.jsp>

¹⁴ <http://www.olympus-global.com/en/info/2011b/if111014corpe.jsp>

Anhang 11: Der Olympus-Fall – Teil B (finale Version Prototyp 3)

Case Study Series



University of St.Gallen

**Der Olympus-Skandal:
Das Dilemma des Michael Woodford – Was dann geschah
(B)**

This case was prepared by Saskia Raatz (University of St. Gallen) and Günter Müller-Stewens (University of St. Gallen). It is exclusively intended as the basis for class discussion rather than to illustrate either the effective or ineffective handling of a management situation. The case was compiled from publicly available sources like media news from Olympus or news from The Japan Times, New York Times, Financial Times, Die Welt, ZEIT, NZZ, Handelsblatt, etc.

St. Gallen, Version 3.0, August 2014

Copyright © 2014, University of St. Gallen, Switzerland. All rights reserved. No part of this publication may be copied, stored, transmitted, reproduced or distributed in any form or medium whatsoever without the permission of the copyright owner.

Kurzfristige Entwicklungen ab Oktober 2011:

- **14. Oktober 2011 – Woodford übergibt vertrauliche Unternehmensdokumente an die Öffentlichkeit**

Woodford entschied – noch am selben Tag, an dem er das Amt des CEO ablegen musste – mit vertraulichen Unternehmensdokumenten an die Öffentlichkeit zu gehen. Er händigte einem Tokio-Korrespondenten der 'Financial Times' in einem mehrstündigen Interview alle ihm verfügbaren Informationen über die von Kikukawa verantworteten fragwürdigen Olympus-Zukäufe, die ungewöhnlich hohen Preise und Berater-Provisionen aus.

In dem Artikel heisst es weiterhin, dass Olympus es ablehnte, Woodfords Vorwürfe zu kommentieren. "We have disclosed everything we are required to disclose", so das Unternehmen.¹

Woodford flog daraufhin zurück nach London. Dort informierte er die japanischen Finanzbehörden, Scotland Yard und das amerikanische FBI. Das Haus der Familie Woodford wurde aufgrund des Verdachtes, die Yakuza sei in die Machenschaften involviert, polizeilich überwacht (diese Vermutung stellte sich jedoch im Nachhinein als falsch heraus)².

Woodford gab ab diesem Zeitpunkt unzählige Interviews, hielt Vorträge und liess sich im Fernsehen befragen.³ Die Strategie zeigte Wirkung. Die grössten westlichen Zeitungen, schliesslich auch die japanischen Medien berichteten über den Fall.

- **18. Oktober 2011 – Olympus-Aktie bricht ein**

Seit der Mitteilung über Woodfords Absetzung als CEO sowie seiner Anschuldigungen gegen Olympus sank der Aktienkurs innerhalb von vier Tagen bereits um etwa 44%. Zu diesem Zeitpunkt waren noch keine weiteren Details über den Bilanzskandal in der Öffentlichkeit bekannt.

Die wichtigsten Anteilseigner des Unternehmens verlangten eine unabhängige Untersuchung der Vorwürfe.

- **19. Oktober 2011 – Olympus streitet die Vorwürfe ab**

In einer Medienmitteilung vom 19. Oktober 2011 liess Olympus verlauten, "that the (PwC) report itself contains a large amount of material that is based on supposition and speculation and the company believes its content is at variance with the facts and open to misinterpretation. (...) Although Mr. Woodford remains a director of the company at this point in time, the disruption to business and loss of corporate value are truly regrettable and the company will consider taking legal action against him if this is deemed to be necessary."⁴

- **26. Oktober 2011 – Kikukawa tritt zurück**

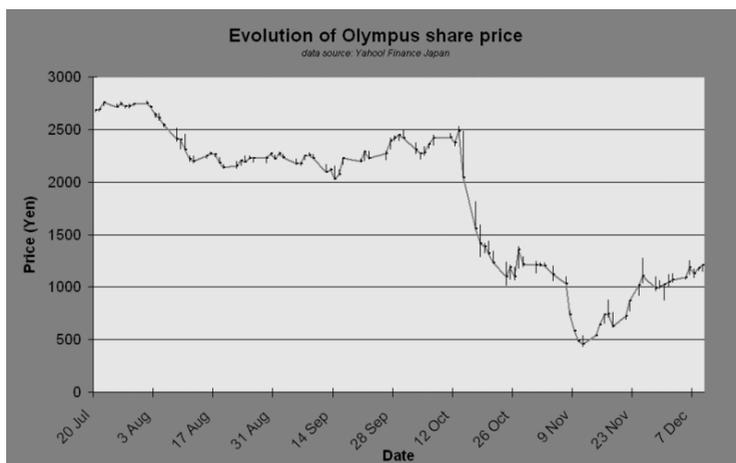
Am 26. Oktober 2011 liess Olympus verkünden, dass Präsident Tsuyoshi Kikukawa von allen seinen Ämtern zurück getreten war. Das Board reagierte mit diesem drastischen Schritt auf weitere Vertrauensverluste bei Kunden, Geschäftspartnern und Aktionären, die sich im Einbruch des Aktienkurses um fast die Hälfte in zwei Wochen spiegelten.

- **8. November 2011 – Eingeständnis von Olympus führt zur Erschütterung des Unternehmens**

Nachdem sich das Unternehmen erst gegen die Anschuldigungen verteidigt hatte, dann unter dem Druck von Aktionären aber doch eine unabhängige Kommission mit der Prüfung beauftragte, gab Olympus nun aufgrund des Berichtes der Untersuchungskommission zu, seit den neunziger Jahren angehäuften Investment-Verluste mithilfe von Übernahmen verschleiert zu haben. Bei den Deals waren alte Anlageverluste von 117,7 Milliarden Yen (1,3 Milliarden Euro) verdeckt worden. Vertuscht wurden die Verluste mit Hilfe undurchsichtiger Beraterhonorare und Abschreibungen auf Firmenkäufe.

Die Untersuchungskommission kam mitunter zu dem Schluss, "(...) that the actions concerned had been carried out in secret by a small group of senior executives under the direction of top management, that the actions had been skillfully concealed, and that almost none of the required information had been provided to the Board of Directors or Board of Corporate Auditors. This situation was attributed to a corporate culture that was dominated by one person with additional problems relating to the attitudes of corporate officers".⁵

Innerhalb eines Monats war der Aktienkurs von Olympus um 81% auf 484 Yen eingebrochen, dem tiefsten Stand seit 1980. Damit hatte sich seit Beginn der Affäre Mitte Oktober mehr als drei Viertel des Unternehmenswertes in Luft aufgelöst.



Die Börse in Tokio setzte den Konzern auf seine Kontrollliste für eine mögliche Streichung vom Kurszettel. Das Unternehmen hatte kurz zuvor erklärt, seine Bilanz für das zweite Geschäftsquartal nicht fristgerecht vorlegen zu können. Neue Frist war der 14. Dezember. Wenn das Unternehmen bis dahin seine Bilanz nicht veröffentlichen könne, werde Olympus vom Kurszettel der Börse gestrichen.⁶ Diesen Termin konnte das Unternehmen jedoch einhalten.⁷

Zudem leitete die Tokioter Polizei Ermittlungen gegen Olympus ein.

- **30. November 2011 – Woodford legt sein Amt als Director nieder**

Woodford tritt von seinem Amt als Mitglied des Board of Directors von Olympus zurück und kündigt an, dass er über einen Proxy Fight versuchen will, die Mehrheit der Aktionäre auf seine Seite zu ziehen. Es wurde jedoch auch berichtet, dass Woodford von vielen Investoren abgewiesen wurde, da sie mit seinem angeblich streitlustigen und aggressiven Verhalten sowie seinen Plänen, das Unternehmen durch Private Equity und Right Issue zu rekapitalisieren, nicht einverstanden waren.⁸

- **8. Januar 2012 – Olympus verklagt Manager auf Schadensersatz**

Olympus reicht beim Bezirksgericht in Tokio Schadensersatzklagen gegen 19 frühere und amtierende Manager des Unternehmens ein. Allein der frühere Chairman Kikukawa wurde auf Schadensersatz in Höhe von 3,61 Milliarden Yen (37 Millionen Euro) verklagt. Gegen andere Manager, darunter auch der derzeitige Vorstandschef Shuichi Takayama, sei Klage auf Schadensersatz in Höhe von insgesamt 16,5 Milliarden Yen eingereicht worden.⁹

- **Januar 2012 – Woodfords gescheiterter Wunsch, zurück an die Unternehmensspitze zu kommen**

Bis in den Januar hinein versuchte Woodford mit der Unterstützung ausländischer Anteilseigner, Mehrheiten für eine Rückkehr an die Konzernspitze zu finden. Da sich die japanischen Investoren nicht überzeugen liessen, liess er von seinem Vorhaben, ein alternatives Team aus Direktoren zu bilden, ab. Stattdessen klagte Woodford wegen seiner Absetzung als CEO, die laut Woodford "absolut keine Rechtsgrundlage" habe, auf Schadensersatz gegen Olympus.

- **20. April 2012 – Ausserordentliche Aktionärsversammlung: ein neues Management Team wird gewählt**

Die Führung von Olympus zieht Konsequenzen aus dem Bilanzskandal und tritt auf einer außerordentlichen Aktionärsitzung am 20. April 2012 geschlossen zurück. Es wurde ein neues Management Team bestimmt.

Mittelfristige Entwicklungen:

• Strafprozess gegen die Schlüsselfiguren des Skandals

Im Strafprozess im September 2012 bekannten sich drei Schlüsselfiguren der Finanzaffäre vor dem Bezirksgericht in Tokio als **schuldig**. Der Firmenpatriarch Kikukawa, der interne Corporate Auditor von Olympus Hideo Yamada, der bis im November 2011 den Status eines Beobachters im Board hatte, sowie der frühere CFO Hisashi Mori gaben zu, über Jahre die Bilanzen geschönt zu haben. Im März 2013 forderte die Staatsanwaltschaft in Tokio 5 Jahre Haft für Kikukawa, für die anderen beiden Manager forderte die Anklage viereinhalb und vier Jahre Haft.

Ein Vertreter der Staatsanwaltschaft sagte der japanischen Nachrichtenagentur Jiji Press, die Höhe der verschleierte Verluste sei 'beispiellos'. Der Skandal habe das Vertrauen in die japanische Wirtschaft 'untergraben'. Olympus wurde von der japanischen Finanzaufsicht zur Zahlung von umgerechnet fast zwei Millionen Euro verurteilt. Die Staatsanwaltschaft verhängte nun eine weitere Geldstrafe in Höhe von umgerechnet 8,2 Mio. Euro.

• Sony und Panasonic helfen Olympus aus der Krise

Somit befand sich das Unternehmen in einer schweren Krise und musste im Geschäftsjahr 2012 grosse Verluste hinnehmen. Der operative Gewinn sackte im zweiten Quartal 2012 um 60 Prozent auf 2,12 Mrd. Yen ein, nach 5,24 Mrd. Yen im Vorjahresquartal. Der Umsatz sank um 4,5 Prozent auf 189,54 Mrd. Yen, nach 198,57 Mrd. Yen zuvor. Belastet wurde das Ergebnis auch durch Probleme der Kamerasparte sowie die negativen Auswirkungen des hohen Yens.

Die schwindende Finanzstärke setzte das Unternehmen zunehmend unter Druck, endlich einen kapitalstarken Partner zu finden. Ende Juni 2012 belief sich die Eigenkapitalquote auf nur noch 2,2 Prozent, nachdem es drei Monate zuvor noch 4,6 Prozent waren (als gesunde Finanzausstattung gilt unter Analysten in dieser Branche die Marke von 20 Prozent). Olympus konnte sich letztlich nur stabilisieren, als mit Sony und Panasonic Partnerunternehmen gefunden wurden, die grössere Olympus-Aktienpakete erwarben.

• Michael Woodford – gefeiert als Manager mit ‚Moral und Anstand‘

Michael Woodford hatte vor einem britischen Gericht gegen seine Entlassung geklagt. Letztlich einigte sich Woodford aussergerichtlich mit dem Konzern und bekam umgerechnet 12,4 Mio. Euro Abfindung zugesprochen.

Woodford wurde von der Sunday Times, The Independent und The Sun als Businessperson of the Year 2011 gekürt.

Am 29. November 2012 erschien Michael Woodfords Buch „Exposure: From President to Whistleblower at Olympus: Inside the Olympus Scandal: How I Went from CEO to Whistleblower“, das auf der Amazon-Bestseller-Liste für Wirtschaftsbiographien lange auf Platz 1 war. Mittlerweile sind auch die Filmrechte für Exposure verkauft.

• **'Rebuilding Trust' – Olympus' Anstrengungen, das Vertrauen der Stakeholder wieder zu erlangen**

Olympus ist seit dem Skandal darum bemüht, das Vertrauen der Stakeholder zurückzugewinnen. In einem CSR-Report in 2012 mit dem Titel 'Rebuilding Trust: The first 100 Days' berichtet das Unternehmen von den Anstrengungen, die Corporate Governance-Struktur, das interne Kontrollsystem sowie das Compliance System zu verbessern (siehe Abb. 1).

① Strengthen Corporate Governance Structure	② Improve Internal Control Systems	③ Review Compliance Systems
<ul style="list-style-type: none"> • Clear separation of executive and supervisory functions • Reinforcement of supervisory authority and functions over executive functions • Fairness in selection of outside directors and corporate auditors, and expansion of the roles and functions of outside directors and corporate auditors • Active disclosure of information 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvement of internal checks and balances • Appropriate management of business investments, subsidiaries and affiliated companies • Prevention of fraudulent activities through improvements to human resource management systems • Enhancement of internal audits 	<ul style="list-style-type: none"> • Improvement of management team's compliance awareness, and establishment of clear accountability • Establishment of systems to support further reinforcement of compliance promotion • Fostering of consistent awareness of compliance • Improvement of whistle-blowing systems

Abb. 1: Olympus' wesentliche Handlungsfelder zur Wiederherstellung des Vertrauens¹⁰

In Bezug auf die Corporate Governance Struktur gab es neben der zukünftig klaren Trennung von operativen und überwachenden Funktionen eine weitere wesentliche Veränderung. Im 11-köpfigen Board of Directors werden von nun an mehr als die Hälfte, nämlich 6 Personen, unabhängige externe Mitglieder sein.

Zudem wurde das Board of Auditors gestärkt, indem einer der beiden unternehmensinternen Rechnungsprüfer nun eine externe Person ist. Die „Standing Corporate Auditors“ werden von zwei externen Rechnungsprüfern unterstützt.

Als Teil des Ziels, das Bewusstsein für Compliance-Themen zu fördern, wurden in mehrtägigen Workshops mit 30 Schlüsselpersonen von Olympus und der Hinzuziehung von Experten aus dem Bereich Unternehmensethik und Recht die Management Philosophie, das Corporate Conduct Charter sowie der Code of Conduct neu definiert.

Weitere Informationen:

- **Olympus CSR Report 2012 / Special Edition: Rebuilding Trust - The First 100 Days**



<http://www.olympus-global.com/en/csr/access/download/confidence-2012/>

- **Michael Woodford beim St. Gallen Symposium 2013:
One-on-One: Whistleblowing – Proof of Courage or Betrayal?**



<http://www.youtube.com/watch?v=eEBlound460>

¹ <http://www.ft.com/intl/cms/s/2/87cbfc42-f612-11e0-bcc2-00144feab49a.html#axzz1b4gzXJ8p>

² <http://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2013-05/olympus-woodford-portraet>

³ Verschiedene Quellen (z.B. <http://www.zeit.de/wirtschaft/unternehmen/2013-05/olympus-woodford-portraet>, <http://www.welt.de/wirtschaft/article111466971/Mutiger-Konzernchef-gewinnt-Kampf-seines-Lebens.html>) berichten von etwa 500 Interviews, über 100 Vorträgen und ca. 200 Auftritten im Fernsehen.

⁴ <http://www.olympus-global.com/en/common/pdf/nr111019e.pdf>

⁵ http://www.olympus-global.com/en/common/pdf/csr_confidence_2012.pdf

⁶ <http://www.handelsblatt.com/economy-business-und-finance-olympus-droht-streichung-von-der-boerse/5820658.htm>

⁷ http://www.olympus-global.com/en/common/pdf/nr111215e_02.pdf

⁸ <http://www.reuters.com/article/2012/01/10/us-olympus-suit-idUSTRE80900H20120110>

⁹ <http://www.olympus-global.com/en/common/pdf/nr120110e.pdf>

¹⁰ http://www.olympus-global.com/en/common/pdf/csr_confidence_2012.pdf

Anhang 12: Der Olympus-Fall – Gruppenarbeitsauftrag

Arbeitsauftrag ,Das Dilemma des Michael Woodford‘

Ihre Aufgabe ist es, eine differenzierte Meinung zu der Frage 'Sollte Michael Woodford an die Öffentlichkeit gehen – ja oder nein' zu entwickeln, die Sie in der anschließenden Plenumsdiskussion vertreten.

- Bitte diskutieren und analysieren Sie in Ihrer Gruppe den Olympus-Fall. Die Arbeitshilfe von Bleisch/Huppenhauer (2011) kann Ihnen dabei als Orientierung dienen.
- Bitte sammeln Sie **Argumente für die von Ihnen vertretene Position und bereiten sich auf mögliche Gegenargumente von den anderen vor**.
- Wählen Sie eine Person Ihrer Gruppe aus, die ein **Statement von max. 60 Sekunden** zu Beginn der Diskussion einbringt und Ihre Gruppe in der Anfangsphase der Diskussion vertritt.
- Im weiteren Verlauf der Diskussion haben auch alle anderen die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen.

Zeit: 30 Minuten

Schema ethischer Entscheidungsfindung

(in Anlehnung an Bleisch/Huppenhauer, 2011)

- 1. Schritt** **Fakten analysieren**
 - (Harte) Fakten auflisten
 - Geltendes Recht berücksichtigen
 - Relevante Stakeholder identifizieren
 - Kontextsensibilität entwickeln
- 2. Schritt** **Das Dilemma/den Wertekonflikt benennen**
 - Moralisch relevante Fragen und Konflikte identifizieren
 - Strittige Frage formulieren (was ist das Dilemma?)
- 3. Schritt** **Sammeln von Pro- und Kontra-Argumenten**
 - Argumente pro und kontra aufführen
- 4. Schritt** **Evaluation und Entscheidung**
 - Argumente beurteilen und gewichten
 - Einen Entscheid fällen bzw. die Gruppenmeinung zum Fall festlegen

Anhang 13: Prüfung zum Olympus-Fall (Prototyp 2)

Stellen Sie sich vor, Sie werden CEO in der Firma, in der Sie schon jahrzehntelang arbeiten und Sie stellen kurz nach Übernahme des Amtes plötzlich fest, dass es fragwürdige, offensichtlich illegale Praktiken im Unternehmen gibt, die nicht mit den Corporate Values vereinbar sind. Sie haben im Kurs den Olympus-Fall und das moralische Dilemma des damaligen CEO von Olympus Michael Woodford kennengelernt und aus vielen unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert.

- a. Welche Handlungsstrategie hätten Sie in der Rolle des Michael Woodford verfolgt, um mit dieser Situation verantwortungsvoll umzugehen? Bitte begründen Sie Ihre Meinung möglichst differenziert. (7 Punkte)
- b. Um zu dieser Handlungsstrategie zu gelangen, wie würden Sie dabei vorgehen? Was heisst für Sie dabei „moralisch verantwortlich handeln“? (5 Punkte)

Hinweis: Bei dieser Aufgabe gibt es keine richtige oder falsche Antwort – bewertet wird die Art und Weise, wie differenziert Sie Ihre Antwort begründen und inwiefern deutlich wird, welche Aspekte für Sie im Umgang mit moralischen Dilemmata wichtig sind.