

Joël KRAPF & Sabine SEUFERT

(Universität St. Gallen & Schweizerische Post)

**Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Steigerung der Agilität
von Teams – Reflexion einer gestaltungsorientierten
Forschung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/krapf_seufert_bwpat33.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/krapf_seufert_bwpat33.pdf

Im vorliegenden Forschungsbericht wird anhand eines konkreten Beispiels die Gestaltungsforschung vorgestellt und reflektiert. Dabei soll zuerst am Forschungsbeispiel aufgezeigt werden, wie eine von der Praxis angestoßene Problemstellung in ein Forschungsziel übersetzt wurde, das wie für die Gestaltungsforschung charakteristisch sowohl Praxis- als auch Wissenschaftsrelevanz besitzt. Anschließend wird die exemplarische Forschungs- und Gestaltungsarbeit entlang vier wesentlicher Meilensteine der Gestaltungsforschung vorgestellt. Durch die Präsentation und Erläuterung der einzelnen Artefakte innerhalb dieser Meilensteine soll eine möglichst eingängige Darstellung des Forschungsbeispiels gelingen. Anhand dieses beispielhaften Forschungsvorhabens wird anschließend die Gestaltungsforschung als solche reflektiert, um so deren Stärken und Schwächen besser zu verstehen.

Aus der Reflexion lässt sich u. a. festhalten, dass die Gestaltungsforschung vor allem bei Problemstellungen mit Praxisbezug und Innovationscharakter geeignet ist. Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Abstrahierung von kontextspezifischen Problemlösungen zu kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien eine zentrale Herausforderung darstellt, die forschungspraktisch und forschungstheoretisch weiter bearbeitet werden sollte. Im vorliegend porträtierten Forschungsbeispiel wurde mit der Durchführung von mehreren Meso-Zyklen in einem übergeordneten Gesamtkontext versucht, ein tieferes Verständnis für die Kontextbedingungen zu erhalten. Da in vorgestelltem Forschungsvorhaben erst ein Meso-Zyklus vollständig abgeschlossen ist, kann noch keine abschließende forschungspraktische Erfahrung zu diesem Vorgehen festgehalten werden.

Developing a Culture of Learning as an Approach to Increased Team Agility – Reflection on Design-Based Research

In the present research report, the design-based research is presented and reflected on the basis of a concrete example. First of all it will be shown on a research example how a problem triggered by praxis has been transformed into a research goal, which has both a practical and a scientific relevance for design research. Subsequently, the exemplary research and design work will be presented along four major milestones in design-based research. Through the presentation and explanation of the individual artifacts within these milestones should a neat presentation of the research example succeed. Based on this exemplary research project the design-based research itself will be reflected to get a better understanding of its strengths and weaknesses.

From the reflection it can be hold on amongst other things that design-based research is particularly suitable for problems with a practical relevance and innovative character. Another finding is that the abstraction of context-specific solutions to context-sensitive design principles is a key challenge, which should be further developed in terms of research practice and research theory. In the research example portrayed in the present study, several meso cycles were conducted in an overarching overall context in order to gain a deeper understanding of the context conditions. Since only one meso-cycle has been completely finished in the presented research project, no conclusive research-practical experience can be recorded on this procedure

Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Steigerung der Agilität von Teams – Reflexion einer gestaltungsorientierten Forschung

1 Einleitung

In der Pädagogik wird Gestaltungsforschung nun seit rund einem Vierteljahrhundert unter verschiedensten Begriffen diskutiert (Euler 2014a, 15; van Aken 2007, 69). Auch andere Disziplinen wie die Wirtschaftswissenschaften (van Aken et al. 2016, 2), die Organisationsforschung (van Aken 2007, 68) oder die Wirtschaftsinformatik (Winter 2014, 233) setzen zunehmend auf gestaltungsorientierte Forschungsansätze, während solche in der Medizin oder dem Ingenieurwesen seit jeher anerkannt sind (van Aken et al. 2016, 2). Gestaltungsforschung gewinnt dabei insbesondere bei Forschenden an Beliebtheit, die in der Wissenschaft (auch) eine Innovationsfunktion (für die Praxis) sehen (Euler 2014a, 15-16; Sandoval 2004, 213). Gestaltungsorientierte Forschungsvorhaben empfehlen sich in solchen Fällen als viable Alternative zu klassischen Wirkungsstudien, weil darin einerseits noch unbekannte Lösungen erforscht werden können und andererseits die Komplexität von sozialen Systemen bzw. Praxisfeldern immanent einbezogen werden (Reinmann 2005b, 52; Sandoval 2004, 214).

Nach Euler (2014a, 21) scheint es allerdings noch zu früh, die Gestaltungsforschung als Forschungsparadigma zu bezeichnen, da hierzu noch kein in der wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein anerkanntes Regelwerk etabliert werden konnte. Trotzdem handelt es sich bei der Gestaltungsforschung um einen Forschungsansatz mit relativ breit akzeptierten Grundsätzen, die durch zunehmende Umsetzungsprojekte weiter geschärft werden (Raatz 2015, 17). Vorliegender Forschungsbericht knüpft hier an und will so einen Beitrag zur Etablierung der Gestaltungsforschung leisten. Dies soll gelingen, indem die Gestaltungsforschung anhand eines konkreten Beispiels vorgestellt und reflektiert wird. Dadurch sollen nicht nur die Stärken und Schwächen der gestaltungsorientierten Forschungsansätze besser verstanden, sondern auch gleichzeitig deren Grundsätze geschärft und tradiert werden.

Zu diesem Zwecke werden zuerst die forschungsleitende Problemstellung (vgl. Kap. 1.1) und der gewählte Forschungsablauf bzw. Forschungsaufbau (vgl. Kap. 1.2) vorgestellt. Auf Basis dieser für das Verständnis notwendigen Grundlagen wird in Kapitel 2 näher auf das Fallbeispiel eingegangen, indem wichtige Meilensteine der Gestaltungsforschung quasi performativ vorgestellt werden. Anhand dieses beispielhaften Forschungsvorhabens wird dann in Kapitel 3 die Gestaltungsforschung als solche reflektiert.

1.1 Problemstellung und leitendes Forschungsziel des Forschungsvorhabens

Bereits seit einiger Zeit erhält das Akronym „VUCA“ eine erhöhte Aufmerksamkeit (Reinhardt 2014, 2). Das Akronym steht dabei für vier Charakteristiken, die der heutigen (Wirt-

schafts-)Welt aufgrund des zunehmenden Innovations- und Veränderungsdrucks zugeschrieben werden: Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität (Bennett/Lemoine 2014, 311). Die dadurch zunehmende Umweltdynamik (Vey et al. 2017, 2) scheint auch ein anderes Schlagwort zu befördern: Agilität. Unabhängig ob betriebliche Unternehmen, Bildungsorganisationen oder (Hoch-) Schuldidaktik, alles soll nun vermeintlich agil sein (vgl. bspw. Köhler 2011; Pal/Lim 2005, 19; Reinmann/Vohle 2017).

Das vorliegende Forschungsvorhaben setzte an diesem Punkt an, weil sich mit dem Aufkommen dieses scheinbar neuen Schlagworts ein Forschungspotenzial andeutete. Das dabei zuerst noch eher vage Forschungsinteresse wurde durch das explizit formulierte Bedürfnis eines Praxispartners, mögliche Interventionen zur Steigerung der organisationalen Agilität zu finden, verstärkt. Ausgehend von diesen Signalen, die mindestens eine Praxisrelevanz vermuten ließen, folgte eine Annäherung an den Agilitätsbegriff, um die wissenschaftliche Relevanz eines etwaigen Forschungsvorhabens zu bestimmen. Denn das Vorhandensein eines Praxisproblems ist nur ein wichtiger Aspekt für das Gelingen eines gestaltungsorientierten Forschungsvorhabens (van Aken/Romme 2009, 7). Zusätzlich muss für eine zweckmäßige Gestaltungsforschung auch eine wissenschaftliche Relevanz vorliegen, weil ansonsten der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn nur bescheiden ausfällt oder gar ausbleibt (Euler 2014a, 17-18; The Design-Based Research Collective 2003, 5).

Die aus der Praxis angestossene Problemstellung der organisationalen Agilität galt es deshalb aus Wissenschaftssicht so einzugrenzen, dass damit nicht nur ein Praxisproblem gelöst, sondern auch ein wissenschaftlicher Beitrag geleistet wird. Hierfür wurde der Agilitätsbegriff für das vorliegend diskutierte Forschungsvorhaben als organisationale „Fähigkeit zum effizienten und effektiven Wandel“ definiert (Krapf 2017, 32; Zobel 2005, 160). Durch diese Definition verliert Agilität etwas an Glanz, wurde doch die systemische Veränderungsfähigkeit bereits seit Jahrzehnten mindestens mit dem Konzept der lernenden Organisation untersucht (vgl. u. a. Argyris/Schön 1999, 190; Marsick/Watkins 2003, 142; Pedler et al. 1994, 11; Senge 1994, 14). Dafür konnte diese Äquivalenz der agilen und der lernenden Organisation für die vorliegende Forschungsarbeit genutzt werden, um auf Basis des bereits umfassenden Forschungskorpus gemeinsam mit dem Praxispartner zu erforschen, wie sich das Unternehmen in diese Richtung konkret weiterentwickeln könnte. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse fokussierte sich dabei auf die Lernkulturentwicklung, weil dieser bei der Förderung einer lernenden Organisation eine wichtige Rolle zugesprochen wird (Argyris 2009, 46; Schilling/Kluge 2004, 367). Zudem zeigten sich in diesem Zusammenhang noch dahingehend Forschungslücken, *wie* Lernkultur entwickelt werden kann, um die Lernfähigkeit eines organisationalen Systems zu fördern (Argyris 2009, 46; Palos/Stancovici 2016, 6).

Vor diesem Hintergrund konnte schließlich gemeinsam mit dem Praxispartner folgendes Forschungsziel formuliert werden, das sowohl aus Wissenschafts- wie aus Praxisperspektive eine adäquate Relevanz versprach:

Leitendes Forschungsziel:

Empirische Erarbeitung von (kontextsensitiven) Gestaltungsprinzipien der Lernkulturentwicklung zur Steigerung der Agilität von Teams

Die Verwendung des Agilitätsbegriffs in der Zielformulierung war dabei hauptsächlich für die Praxissicht relevant. Aus wissenschaftlicher Perspektive wurde Agilität dem Konzept der lernenden Organisation gleichgesetzt und als (organisationale) Veränderungsfähigkeit verstanden (vgl. u. a. Senge 1994, 3). Der Agilitätsbegriff wurde damit zwar nicht abgelehnt, aber doch dahingehend relativiert, als dass er für die Wissenschaft kein gänzlich unbekanntes Zielbild darstellt.

1.2 Ablauf und Aufbau des gestaltungsorientierten Forschungsvorgehens

Für das aufgeworfene Forschungsziel empfahl sich ein gestaltungsorientiertes Vorgehen, da hierbei eine Problemstellung gelöst werden sollte, für die es „(noch) keine (hinreichende) theoretisch begründete [...] Intervention“ gibt (Brahm/Jenert 2014, 46). Der Ablauf der vorliegenden Forschungs- und Gestaltungsarbeit orientierte sich dabei hauptsächlich am Prozessmodell von Euler (2014a), welches die für die Gestaltungsforschung typischen Phasen Design, Erprobung, Evaluation sowie Re-Design ausführlich anleitet (Euler 2014b, 19; Reinmann 2005b, 62).

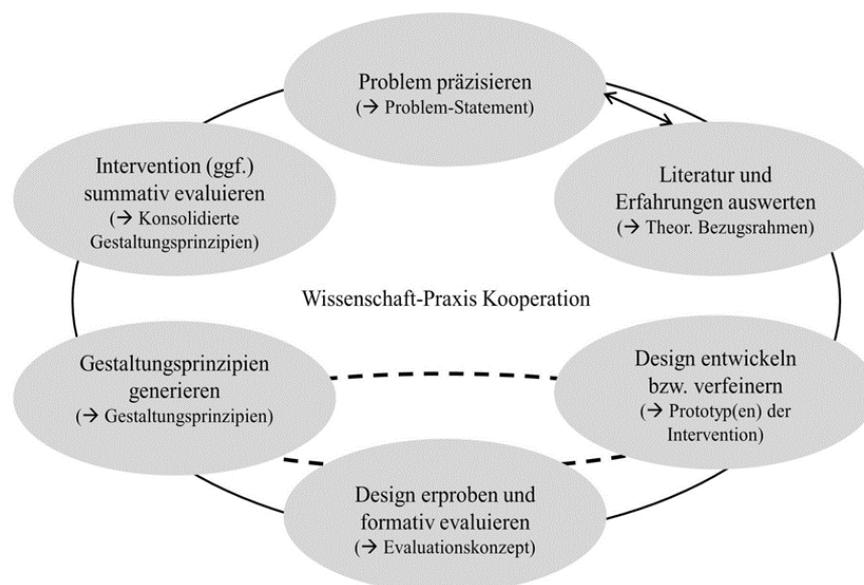


Abbildung 1: Zyklus eines gestaltungsorientierten Forschungsvorhabens
(Euler 2014a, zit. in. Raatz 2015, 22)

Konkret wurde ausgehend von der Problempräzisierung ein theoretischer Bezugsrahmen aufgespannt (vgl. Kap. 2.1), der die Grundlage für die Entwicklung von vorläufigen Gestaltungsannahmen darstellte. Dieser Gestaltungsprototyp (vg. Kap. 2.2.) wurde dabei – wie für die Gestaltungsforschung typisch (Euler 2014a, 27) – nicht (nur) analytisch hergeleitet, sondern gemeinsam mit der Praxis (weiter-)entwickelt. Anschließend erfolgte die iterative Weiter-

entwicklung dieser provisorischen Gestaltungsannahmen gemeinsam mit dem Praxispartner (vgl. Kap. 2.3). Im vorliegenden Forschungsbericht wird hierbei der erste Meso-Zyklus (vgl. McKenney/Reeves 2012, 77) der iterativen Forschungs- und Gestaltungsarbeit fokussiert, da dieser bereits vollständig durchgeführt werden konnte. Im Rahmen der weiteren Forschungsarbeit stehen noch zwei zusätzliche Meso-Zyklen an, um so einerseits die Gestaltungsprinzipien weiterzuentwickeln und andererseits deren Kontextabhängigkeit besser zu verstehen. Der vorliegende Forschungsbericht stellt somit ein Zwischenfazit nach dem ersten Meso-Zyklus dar, auf den noch weitere Schleifen mit anderen Praxisteams folgen. Die untenstehende Illustration zeigt dabei den Ablauf des vorliegenden Forschungsbeispiels sowie die dabei eingesetzten Methoden (vgl. Abb. 2).

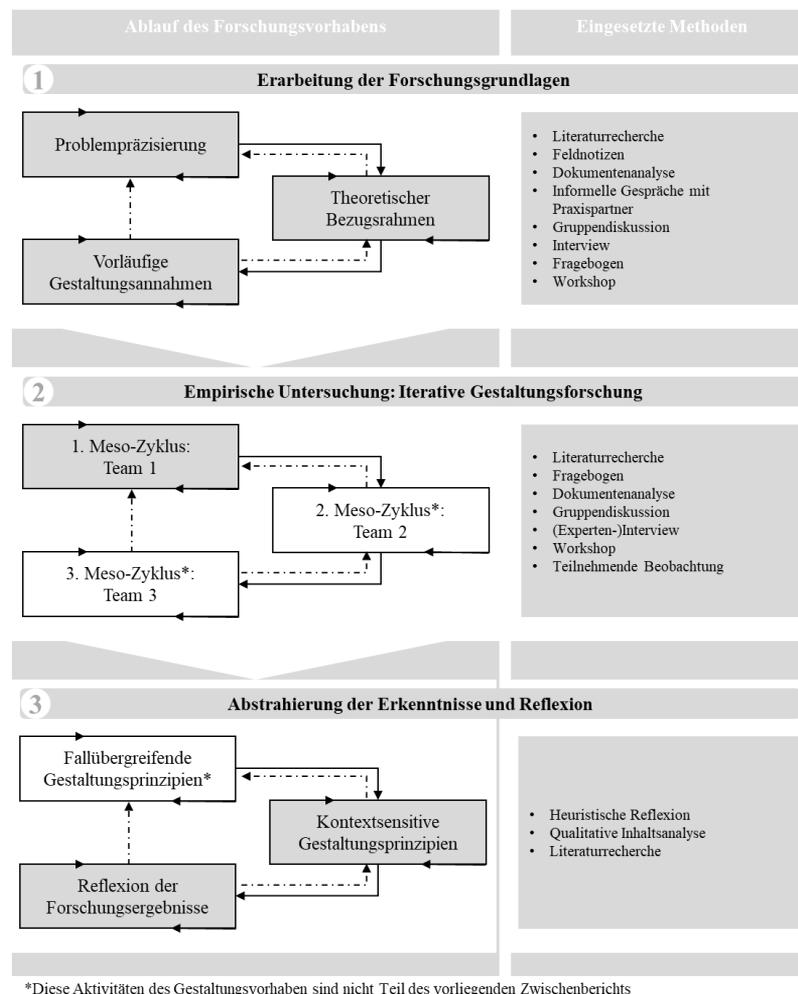


Abbildung 2: Ablauf der vorliegenden Gestaltungsforschung (eigene Darstellung)

2 Vorstellung des gestaltungsorientierten Forschungsvorhabens

Das Forschungsbeispiel soll anhand der Artefakten des in Kapitel 1 eingeführten Forschungsgegenstands vorgestellt werden, um so wichtige Etappen der Gestaltungsforschung bildhaft aufzeigen zu können. Dies soll sicherstellen, dass die Vorstellung und anschließende Refle-

xion des Anwendungsbeispiels nicht zu generisch bleibt. In Anlehnung an das Vorgehensmodell zur Gestaltungsforschung von Euler (2014a) soll dabei der Fokus auf die folgenden vier Meilensteine gelegt werden:

- (1) Theoretischer Bezugsrahmen als Grundlage für die empirische Umsetzung
- (2) Gestaltungsprototyp zur Annäherung ans Praxisfeld
- (3) Kontextspezifische Problemlösung als Zwischenschritt zum Forschungsergebnis
- (4) Kontextsensitive Gestaltungsprinzipien als Forschungsergebnis

2.1 Theoretischer Bezugsrahmen als Grundlage für die empirische Umsetzung

Im Forschungsziel wurde vorweggenommen, dass die Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Agilitätssteigerung fokussiert werden soll, wobei Agilität dem Konzept der lernenden Organisation gleichgesetzt wurde. Diese Fokussierung begründete sich nicht zuletzt aus den Erkenntnissen von Argyris/Schön (1999, 195), die der Lernkultur eine zentrale Rolle zur Förderung einer lernenden (bzw. agilen) Organisation zuschreiben. Auch in der deutschsprachigen Forschung erhält die enge Verknüpfung von Lernkultur und lernende Organisation (zunehmend) eine besondere Beachtung (Schilling/Kluge 2004, 367). Das Rollenverständnis der Lernkultur hängt in diesem Zusammenhang allerdings elementar von den normativen Leitvorstellungen ab. Bevor deshalb in einer Wissenschafts-Praxis Kooperation die Lernkulturentwicklung untersucht werden konnte, musste das leitende (Lern-) Kulturverständnis als Ankerpunkt des theoretischen Bezugsrahmens geklärt werden.

Jenert und Gebhardt (2010, 7) leisten zur Bestimmung des theoretischen Zugangs zum Begriff der Lernkultur eine hilfreiche Orientierung, indem sie mit dem Variablenansatz, dem dynamischen Ansatz und dem Metaphernansatz die drei zentralen Ansätze einander gegenüberstellen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: **Gegenüberstellung der verschiedenen Kulturansätze (Krapf (2016) in Anlehnung an Friebe (2005, 23) und Gebhardt (2012, 25))**

	Variablenansatz	Dynamischer Ansatz	Metaphernansatz
Kultur ist eine homogene Gestaltungsvariable	... ein komplexes, dynamisches, teilweise sichtbares Konstrukt	... eine heterogene, soziale Konstruktion bzw. Metapher
Verhältnis Organisation & Kultur	Organisation hat eine Kultur	Organisation ist und hat eine Kultur	Organisation ist eine Kultur
Existenz von Subkulturen	Keine Subkulturen	Subkulturen existieren	Subkulturen existieren
Möglichkeit der Gestaltbarkeit	Kultur ist gestaltbar	Kultur ist beeinflussbar	Kultur ist nicht gestaltbar
(Forschungs-)Ziele	Gestaltung zur (Kultur-) Verbesserung als Beitrag zum Erfolg	Beeinflussen auf Basis einer verstehenden Beschreibung	Verstehende Kulturbeschreibung
Quelle für Veränderung	Führungsspitze	Alle Organisationsmitglieder sowie Umwelt	Alle Organisationsmitglieder
Veränderungsstrategien	(Top-Down) Veränderung der definierten Variablen	Kulturpflege durch kulturbewusstes Management	Anbieten neuer Interpretationsmuster

Im vorliegenden Forschungs- und Gestaltungsvorhaben wurde der dynamische Kulturansatz vertreten, bei dem die Organisation eine Kultur hat und zugleich eine ist. Bezogen auf die Lernkultur hat also eine (lernende) Organisation eine Lernkultur und ist zugleich eine. Diese noch sehr abstrakte Vorstellung von (Lern-)Kultur lässt sich durch die Arbeiten von Schein (1997) und Sackmann (1991) konkretisieren. So weist Schein (1997, 16-17) darauf hin, dass Kultur aus drei Ebenen besteht, die sich mit der Metapher des Eisbergs umschreiben lassen (Seufert 2013, 151). Über der (metaphorischen) Wasseroberfläche befinden sich die (eher) leicht zugänglichen, aber schwierig zu interpretierenden (Kultur-)Artefakte (Schein 1997, 17). Im tiefsten Punkt dieses Eisbergs liegen die kaum sichtbaren, jedoch kulturdeterminierenden unhinterfragten Selbstverständlichkeiten (Schein 1997, 21). Und dazwischen als mittlere Ebene verortet Schein (1997, 19) die handlungsleitenden Werte und Normen (vgl. Abb. 3).

Während sich diese Unterteilung in drei Ebenen hilfreich zeigt, um die Zugänglichkeit der Kultur besser zu verstehen, wird damit noch wenig deutlich, wie sich die Lernkultur inhaltlich strukturieren lässt (Jenert 2011, 155-157). Hier unterstützte im Forschungsbeispiel die kulturelle Wissenslandkarte, die Sackmann (1991, 39) als Orientierungsrahmen anbietet, indem sie Kultur in vier Wissensarten aufgliedert (vgl. Abb. 3): Lexikalisches Wissen („was

existiert“), Handlungswissen („wie werden Dinge getan“), Rezeptwissen („wie sollten Dinge getan werden“) und axiomatisches Wissen („warum werden Dinge getan, wie sie getan werden“).

Für das Forschungsvorhaben wurde so das Modell von Schein (1997) mit jenem von Sackmann (1991) kombiniert, um daraus einen inhaltsoffenen Referenzrahmen zu gestalten, der sowohl die unterschiedlichen Zugangsebenen sowie auch die verschiedenen Inhaltsdimensionen von Kultur im dynamischen Ansatz strukturiert. Im Kern wurde Kultur dabei als Habitus der Gruppe (Sackmann 1991, 41) bzw. als kollektivierte (unhinterfragte) Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster verstanden (Schein 1997, 21-23), die als handlungsleitende „theories-in-use“ von den (öffentlich) artikulierten „espoused theories“ abgegrenzt werden müssen (Argyris/Schön 1999, 22).

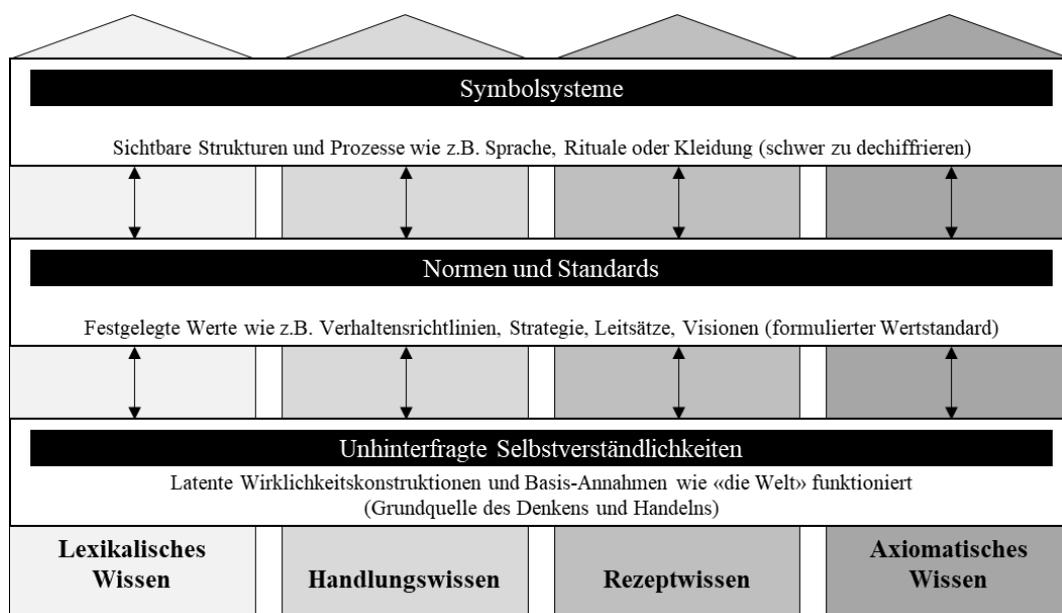


Abbildung 3: Lernkultur im dynamischen Ansatz
(Krapf (2016) in Anlehnung an Schein (1997); Sackmann (1991))

Dieses Kulturverständnis wurde auf die Lernkultur übertragen, die so als kollektivierte Handlungs- und Wahrnehmungsmuster in Bezug auf das Lernen definiert wurde. Dabei helfen die vier Wissensarten von Sackmann (1991) zur inhaltlichen Strukturierung der Lernkultur, während die drei Ebenen von Schein (1997) deren unterschiedliche Zugänglichkeiten aufzeigen.

Für die weitere Forschungsarbeit zur Förderung der lernenden Organisation stellte sich dann die Frage, wie diese Lernkultur ausgestaltet werden muss, damit sie „wie ein ständig lernendes System funktioniert“ (Argyris/Schön 1999, 195). Neben der Modellkombination von Schein (1997) und Sackmann (1991), mit der Lernkultur deskriptiv erfasst werden kann (vgl. Abb. 3), wurde im vorliegenden Kontext und unter dem gewählten dynamischen Kulturansatz somit noch eine spezifische (Ziel-)Vorstellung von Lernkultur benötigt. Diese Kombination aus Deskription und Präskription drängt sich in einem dynamischen Kulturansatz auf, da in diesem Verständnis die Lernkultur aus einer verstehenden Beschreibung heraus in eine intendierte Richtung entwickelt bzw. beeinflusst wird (Jenert/Gebhardt 2010, 7).

Zur Operationalisierung der präskriptiven Lernkultur wurde im vorliegenden Forschungsvorhaben der „Dimension of the Learning Organization Questionnaire“ (DLOQ) von Marsick und Watkins (2003) genutzt, da sich dieses Instrument im vorliegenden Kontext sowohl aus Praxis- als auch aus Wissenschaftssicht bereits bewährt hat (Martz-Irnagartinger 2011, 25; Palos/Stancovici 2016, 8; Seufert/Schuchmann 2016, 305). Beim DLOQ definieren Marsick und Watkins (2003) sieben Variablen der Lernkultur, die sie zur Förderung einer lernenden Organisation als wesentlich erachten. Für jede dieser sieben Kategorien (vgl. Abb. 4) entwickelten und validierten die Autoren anschliessend mehrere Frageitems, um deren Ausprägung in einer 6er Skala zu quantifizieren (Bordeianu et al. 2014, 611; Martz-Irnagartinger 2011, 25; Marsick/Watkins 1999, 49).

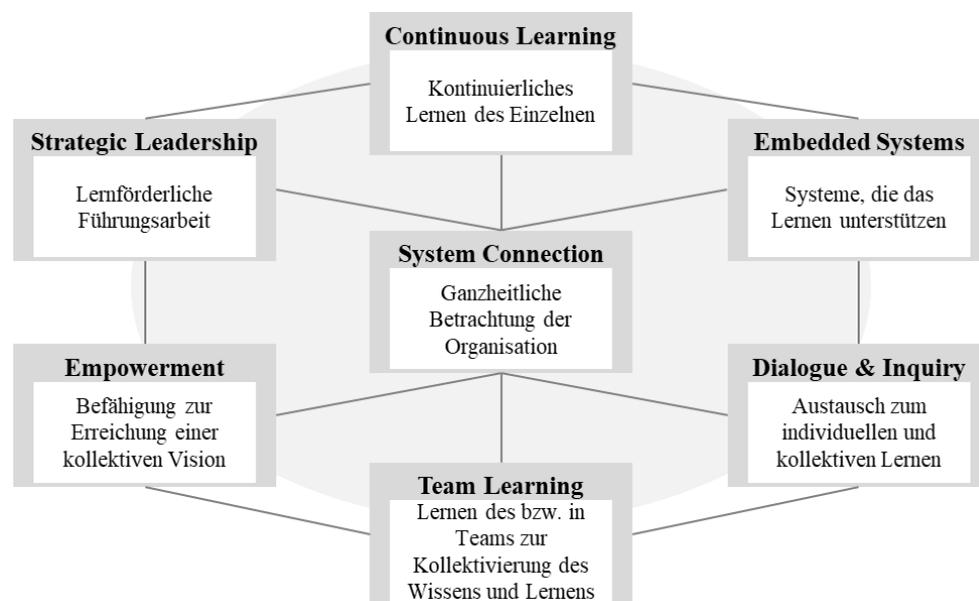


Abbildung 4: Die sieben Kategorien der Lernkultur im DLOQ
(eigene Darstellung in Anlehnung an Marsick/Watkins (2003, 136))

Im vorliegend vertretenen dynamischen Kulturansatz ist es nun nicht zweckmässig, diese sieben Variablen als abschliessende Definition der Lernkultur zur Förderung der lernenden Organisation zu verwenden. Denn dies entspräche einem funktionalistischen Ansatz, der die Kultur in verschiedene Variablen auffächert (Friebe 2005, 23). Nichtsdestotrotz halfen die Kategorien von Marsick und Watkins (2003), um in der empirischen Umsetzung den Scheinwerfer auf in der Wissenschaft bereits bekannte, relevante Aspekte der Lernkultur zu richten. Diese liessen sich dann im Sinne des dynamischen Ansatzes durch eine verstehende Beschreibung erweitern, um so bei der Lernkulturentwicklung den Kontext des Teams adäquat zu berücksichtigen. Hierzu unterstützte die oben vorgestellte Modellkombination von Schein (1997) und Sackmann (1991) als Strukturierungshilfe für eine kontextadäquate Analyse und Entwicklung der Lernkultur eines Teams (vgl. Abb. 3).

Durch die definatorische Äquivalenz von Agilität und lernender Organisation hat es sich so unter dem vorliegend vertretenen dynamischen Kulturansatz also angeboten, den funktiona-

listisch geprägten DLOQ von Marsick und Watkins (2003) mit den deskriptiv einsetzbaren Modellen von Schein (1997) bzw. Sackmann (1991) zu kombinieren. Während der DLOQ dabei eine erste Selektion vornehmen half, welche Aspekte der Lernkultur besondere Beachtung verdienen, dienten die deskriptiven Modelle dazu, den Blick in der empirischen Forschungs- und Gestaltungsarbeit nicht vorzeitig einzuengen (vgl. Abb. 5). Diese Nutzung des DLOQ als Diskussions- und Reflexionsanstoß ist dabei trotz dessen funktionalistischen Prägung keine Zweckentfremdung des Instruments. Vielmehr wurde ein solcher Einsatz von den Autoren explizit intendiert (Marsick/Watkins 1999, 50-51).

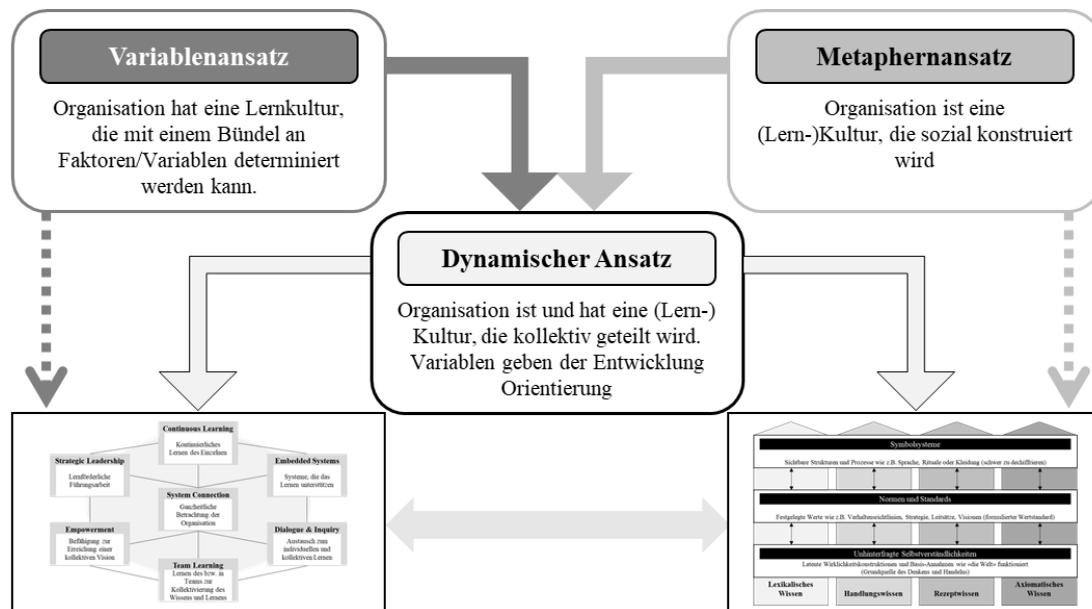


Abbildung 5: Theoretischer Bezugsrahmen als Grundlage zur Erarbeitung vorläufiger Gestaltungsannahmen (eigene Darstellung)

2.2 Gestaltungsprototyp zur Annäherung ans Praxisfeld

Wie im Prozessmodell von Euler (2014a, 26) vorgesehen, wurden ausgehend vom theoretischen Bezugsrahmen vorläufige Designannahmen entwickelt, die als erste Annäherung für die iterative Forschungs- und Gestaltungsarbeit dienen. Die Entwicklung eines Gestaltungsprototyps, der in einer empirischen Wissenschafts-Praxis Kooperation kontinuierlich verfeinert wird, wird als ein zentraler Vorzug der Gestaltungsforschung genannt, weil sich dadurch Fehlkonzeptionen aus der analytischen Arbeit rasch aufdecken und korrigieren lassen (Reinmann 2005b, 61).

Im vorliegenden Gestaltungsvorhaben diente dabei der DLOQ von Marsick und Watkins (2003) als primärer Orientierungsrahmen für die Entwicklung des Gestaltungsprototyp. Diese Design Hypothesen wurden anschließend durch unterschiedliche Methoden (Feldforschung, Interviews, Workshops sowie experimentellen Piloten) empirisch verfeinert, bevor sie als vorläufige Gestaltungsannahmen für die Arbeit mit dem ersten Praxisteam verwendet wurden (vgl. Kap. 2.3):

Tabelle 2: Gestaltungsprototyp zur Annäherung ans Praxisfeld (eigene Darstellung)

Handlungsfeld	Handlungsmuster	Theoretische Anbindung (ausgewählte Quellen)
Kontinuierliches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen genügend Zeit einräumen • Etablierung eines Innovationen-Friedhofs • Reflexion durch ein Lernjournal fördern • Bildungsmaßnahmen in den Kontext von konkreten Projekten oder Aufgaben stellen • Mut haben, Dinge anders zu machen 	Friebe (2005); Seufert (2013); Watkins/Marsick (1993)
Austausch und Dialog	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Netzwerke (v.a. interne) nutzen • Tandem-Coaching einführen • Informellen Austausch ritualisieren • Feedback auf konkrete Verhaltensbeispiele geben 	Euler (2010); Sauter/Sauter (2013); Watkins/Marsick (1993)
Kollaboration und Teamlernen	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von (spontanen) Austauschplattformen zur gegenseitigen Unterstützung bei der Erreichung von Teamzielen (bspw. daily standup) • Durchführen von regelmäßigen Retrospektiven und Reflexionen im Team • (Agile) Instrumente zur gemeinsamen, iterativen Bearbeitung von Projekten 	Brahm (2011); Oertel/Antoni (2013) Schwaber/Sutherland (2016)
Lernförderliche Systeme	<ul style="list-style-type: none"> • Adäquate IT-Infrastruktur zur Verfügung stellen • Zusammenarbeit und Austausch nicht bürokratisieren • Enterprise Social Networks mit Funktionen zum (digitalen) Austausch (von Informationen) • Instrumente, um Wissen und Kompetenzen im Team sichtbar zu machen 	Arnold/Reinmann (2010); Dehnbostel/Pätzold (2004); Richter/Pholandt (2009)
Befähigung zur Visionserreichung	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeitende (MA) darin befähigen, Lernverhalten selbstständig zu bestimmen • MA setzen eigene Lernziele • Selbstorganisation im Team fördern • Konzerninformationen als fixes Traktandum • Pull-Prinzip als Grundsatz für Detailinformationen 	Geissler (1996); Reinmann (2005a); Wimmer (2014)
Systemische Verknüpfung	<ul style="list-style-type: none"> • Design Thinking und Prototyping einsetzen • Erfahrungsaustausch durch Etablierung einer Praktikergemeinschaft • Networking Lunches nutzen • Kunden in die gemeinsame Teamreflexion einladen • Sich mit externen Praktikern austauschen 	Bergmann/Daub (2006); Oestereich/Schröder (2017); Schürhoff (2006)
Strategisches Leadership	<ul style="list-style-type: none"> • Führungskraft (FK) unterstützt den Lernprozess als Coach • FK übergibt Verantwortung zum Lernen der MA • FK gibt Feedback und unterstützt den Reflexionsprozess der MA 	Schön (1983); Seufert (2013); Steckelberg (2010)

2.3 Kontextspezifische Praxislösung als Zwischenschritt zum Forschungsergebnis

Auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Kap. 2.1) und den vorläufigen Gestaltungsannahmen (vgl. Kap. 2.2) wurde anschließend die iterative Forschungs- und Gestaltungszusammenarbeit mit einem ersten Praxisteam aufgenommen. Um dem gestaltungsorientierten Forschungsansatz gerecht werden zu können, wurde dabei die Zusammenarbeit mit einem Team gewählt, das in der eigenen Lernkultur einen Lösungsansatz zur Agilitätssteigerung verortete und dies als ein relevantes Praxisproblem erachtete (Euler 2014a, 16). Die Praxisteams der späteren Meso-Zyklen wurden so gewählt, dass zusätzliche Erkenntnisse zur Kontextsensitivität der ausgearbeiteten Gestaltungsprinzipien erlangt werden konnten (van Aken 2005, 24-25).

Die Entscheidung, das Forschungsvorhaben auf Teamebene durchzuführen, begründete sich forschungsparadigmatisch, forschungspragmatisch sowie auch forschungsmethodologisch. Forschungsparadigmatisch, weil Kultur im vorliegenden dynamischen Kulturansatz als kollektivierte Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster verstanden wird. Solche sozialisierten Muster sind in kleineren Gruppen tendenziell stärker und homogener als in ganzen Organisationen (Schein 1997, 14). Forschungspragmatisch, weil bei der Durchführung auf Ebene Gesamtsystem ein erhöhtes Risiko bestanden hätte, dass heterogene und stark organisationspolitisch geprägte Interessen die Gestaltungszusammenarbeit behindern oder gar blockieren. Durch die Zusammenarbeit mit einzelnen Teams sollte diese Gefahr reduziert werden, da es in der Entscheidungshoheit des Teams liegt, die eigene Kulturentwicklung voranzutreiben. Und forschungsmethodologisch, weil dadurch mit unterschiedlichen Teams aus dem gleichen Organisationskontext mehrere Meso-Zyklen durchgeführt werden konnten bzw. können. Daraus sollen zusätzliche Erkenntnisse über die Kontextbedingungen resultieren, um so erkenntnisreichere Gestaltungsprinzipien zu formulieren (van Aken 2005, 24-25).

Wie bereits einleitend erwähnt, behandelt vorliegender Forschungsbericht die Erkenntnisse aus der Zusammenarbeit mit dem ersten Team, mit dem ein Meso-Zyklus vollständig durchgeführt werden konnte (vgl. Kap. 1.2). Dabei wurde als Vorbereitung auf die iterative Forschungs- und Gestaltungsarbeit der Teamkontext aufgearbeitet. Dies ist im dynamischen Kulturansatz (vgl. Kap. 2.1) notwendig, da in diesem Verständnis Lernkulturentwicklung aus einer verstehenden Beschreibung heraus angegangen wird (Jenert/Gebhardt 2010, 11). Aus dieser Vorbereitung zur Gestaltungsarbeit entstanden durch eine Methodentriangulation eine teamspezifische Lernkulturanalyse sowie daraus gemeinsam mit der Praxis abgeleitete Handlungsfelder. Daraus wurde auf Basis der vorläufigen Gestaltungsannahmen (vgl. Kap. 2.2) gemeinsam mit dem Praxisteam eine erste kontextspezifische Problemlösung entwickelt. Diese wurde dann in mehreren Mikro-Zyklen kontinuierlich weiterentwickelt, wobei ein Mikro-Zyklus jeweils die zentralen Prozessschritte einer Gestaltungsiteration (Design, Erprobung, Evaluation, Re-Design) umfasste (Euler 2014b, 19; Reinmann 2005b, 62).

Die Evaluation und die darauf basierende Weiterentwicklung der vorläufigen Gestaltungsannahmen ließen sich dabei in zwei Phasen unterteilen: In der ersten Phase wurde das Design zur Lernkulturentwicklung in einem sogenannten Alpha-Test (McKenney/Reeves 2014, 143)

auf seine logische Konsistenz überprüft. Hierzu dienten nicht nur Interviews mit den Anwendenden, sondern auch mit (Praxis-) Experten in den Gebieten Lernkulturentwicklung und Agilität. Das Resultat dieser ersten (Evaluations-) Phase lässt sich wie folgt illustrieren:

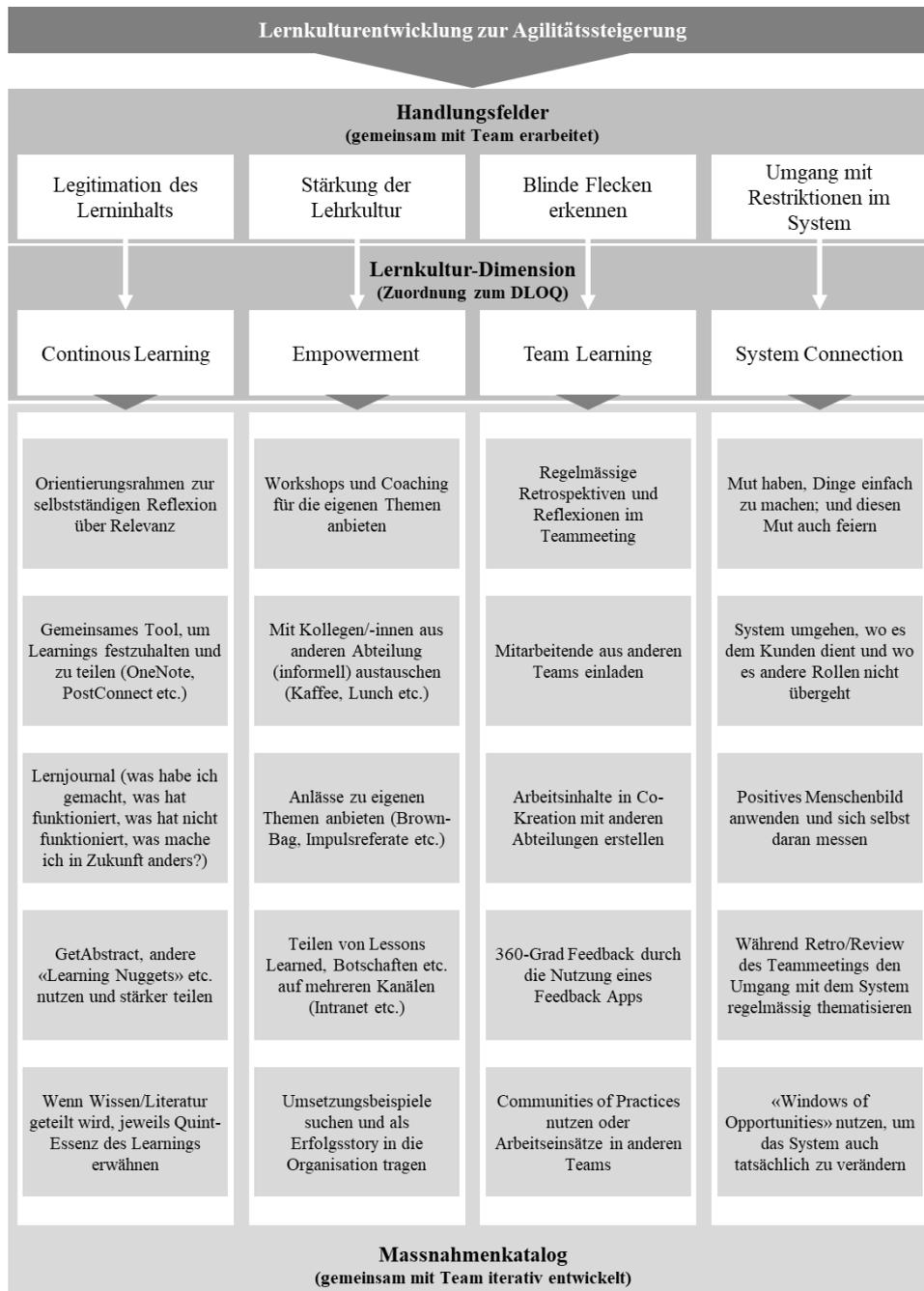


Abbildung 6: Teamspezifisches Design nach iterativem Alpha-Test (eigene Darstellung)

Der Alpha-Test als erste Evaluationsphase zeigte auf, dass das Team Handlungsfelder definierte, die den Entwicklungsbedarf der Gruppe (für die Praxis) passender umschreiben als die abstrakten Begriffe der sieben DLOQ-Kategorien. Aus dieser qualitativen Erkenntnis lässt sich allerdings nicht schließen, dass die Dimensionen von Marsick und Watkins (2003) im vorliegenden Forschungsbeispiel unzweckmässig sind, da die teamspezifischen Handlungs-

felder semantisch den DLOQ-Kategorien zugeordnet werden konnten (vgl. Abb. 6). Der Alpha-Test zeigte zudem, dass die im Gestaltungsprototyp provisorisch formulierten Maßnahmen zwar teilweise übernommen werden konnten, allerdings für die Praxisübersetzung einige Ergänzungen und Anpassungen nötig waren (vgl. Kap. 2.2).

In der zweiten (Evaluation-)Phase wurde anschließend überprüft, wie sich das Design nach einer Umsetzung in der Praxis bewährt. Bei diesem sogenannten Beta-Test (McKenney/Reeves 2014, 143) ging es (noch) nicht um eine quantitative Überprüfung der Wirksamkeit des Designs, denn dafür wäre dessen Reifegrad noch deutlich zu tief (vgl. Raatz 2015, 21). Vielmehr wurde hier geprüft, inwiefern sich das Design in der Umsetzung praktikabel und (lokal) funktional zeigt. Im vorliegenden Fallbeispiel diente hierzu ein experimenteller Pilot, der mit teilnehmender Beobachtung, Interviews und Gruppendiskussionen evaluiert wurde. Dabei ließ sich feststellen, dass der entwickelte Maßnahmenkatalog als solcher (zu) wenig Wirkung entfaltet, weil es dem Team auf dessen Basis kaum gelang, den kollektiven Habitus zu verändern. Der Beta-Test zeigte somit rasch und deutlich, dass die teamspezifische Praxislösung überarbeitet werden muss. Aus dieser Überarbeitung entstand eine Meta-Intervention, welche die nachhaltige Umsetzung der im Maßnahmenkatalog aufgelisteten Interventionsmöglichkeiten unterstützte. Konkret wurde ein Reflexionsinstrument entwickelt, mit welchem das Team die Fortschritte und Handlungsbedarfe der Lernkulturentwicklung regelmäßig diskutierte (vgl. Abb.7). Mit dieser Ergänzung wurde aus einem theoretisch funktionalen Maßnahmenkatalog ein in der Praxisumsetzung viables Instrument zur Lernkulturentwicklung.

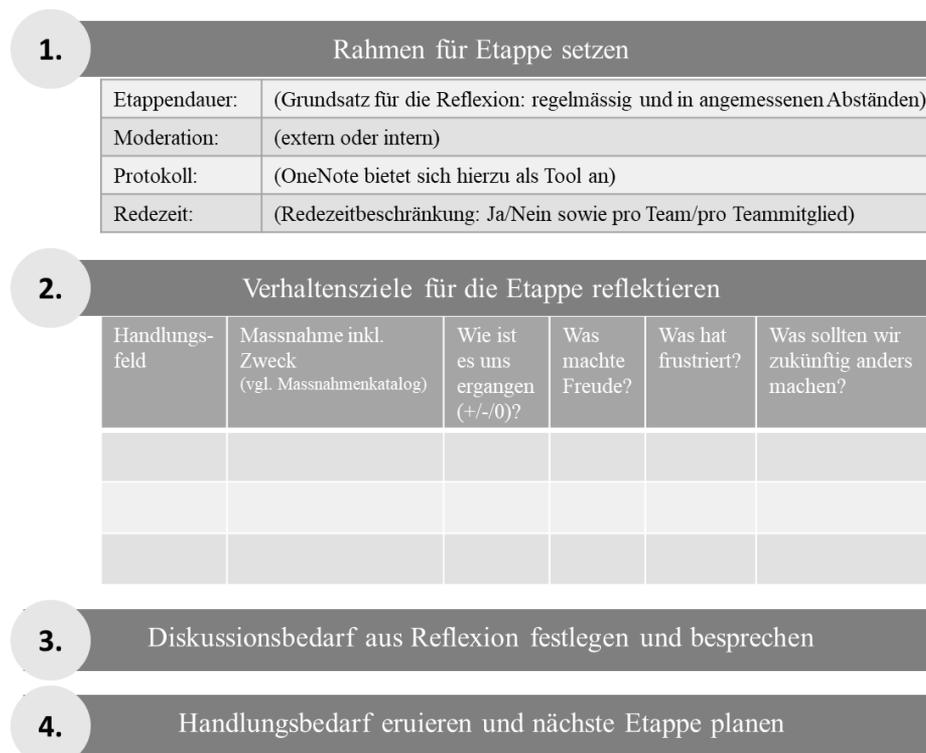


Abbildung 7: Reflexionsinstrument als Intervention für die teamspezifischen Interventionsmöglichkeiten (eigene Darstellung)

2.4 Kontextsensitive Gestaltungsprinzipien als Forschungsergebnis

Die teamspezifische Praxislösung gilt es im Sinne der Gestaltungsforschung nun so zu abstrahieren, dass daraus Gestaltungsprinzipien resultieren, die als „generalisierte wissenschaftliche Aussagen“ mit Kontextbezug verstanden werden können (Sloane 2014, 126). Gleichzeitig sollen solche kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien aber auch der Praxis dienen, um im Sinne von wirksamen Alltagstheorien äquivalente Problemstellungen anzugehen (van Aken et al. 2016, 3). Damit dieser Spagat gelingt, beziehen sich Gestaltungsprinzipien stets auf den Kontext, die Interventionsmöglichkeit, die vermuteten Wirkungsmechanismen sowie das erwartete Resultat (van Aken et al. 2016, 4). Oder wie van den Akker (1999, 9) Gestaltungsprinzipien exemplarisch strukturiert: „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 to do that via procedure K, L, and M [procedural emphasis], because of arguments P, Q, and R“ (vgl. Euler 2014a, 31; McKenney/Reeves 2014, 142).

Im vorliegend vorgestellten Forschungsvorhaben ist es noch etwas verfrüht, solche kontextsensitive Gestaltungsprinzipien als finale Forschungsergebnisse zu postulieren, da noch zwei weitere Meso-Zyklen geplant sind, welche die bisherige Praxislösung (vgl. Kap. 2.3) verfeinern und deren Kontextabhängigkeit verdeutlichen sollen. Als Zwischenresultat kann allerdings festgehalten werden, dass die vorläufigen Gestaltungsannahmen (vgl. Kap. 2.2) eine robuste Theoriegrundlage darstellten, die auf die (team-)spezifischen Handlungsfelder adaptiert und mit dem Reflexionsinstrument ergänzt werden mussten. Insbesondere das (inhaltsoffene) Reflexionsinstrument, das auf Basis der Erfahrungen in den Beta-Tests entwickelt worden ist, scheint ein relativ breit abstrahierbares Gestaltungsprinzip zu sein, das die Umsetzung teamspezifischer Interventionsmöglichkeiten unterstützen und dadurch die Lernkulturentwicklung erheblich fördern kann.

Zur Bestimmung der (teamspezifischen) Ziele haben sich die angewendeten Erhebungsmethoden bewährt, da sie dabei unterstützten, die Lernkultur im Sinne des dynamischen Kulturansatzes aus einer verstehenden Beschreibung heraus zu entwickeln. Der DLOQ von Marsick und Watkins (2003) richtete dabei den Scheinwerfer auf jene Aspekte der Lernkultur, die wichtig für die Gestaltung einer lernenden Organisation sind. Der Referenzrahmen aus der Kombination der Modelle von Sackmann (1991) und Schein (1997) öffnete als (qualitative) Ergänzung nicht nur den Blick für teamspezifische Bedürfnisse, sondern ermöglichte auch ein Verständnis der komplexen sozialen Mechanismen. Ein solches Verständnis unterstützte nicht nur die Forschungsseite, indem kontextspezifischere Lösungen erarbeitet werden konnten. Vielmehr wurde dadurch auch eine Standortbestimmung zur teamspezifischen Lernkultur ermöglicht, die den Reflexionsprozess unterstütze. Damit deutet sich auch der angewendete Entwicklungsprozess als solcher als ein kontextsensitives Gestaltungsprinzip an.

3 Reflexion des gestaltungsorientierten Forschungsvorhabens

Nachdem im vorhergehenden Kapitel ein exemplarisches Gestaltungsvorhaben am konkreten Forschungsgegenstand vorgestellt wurde, soll nun die Gestaltungsforschung als solche auf Basis dieses Fallbeispiels reflektiert werden. Als Reflexionsreferenz dienen dabei vier breit anerkannte Grundsätze der Gestaltungsforschung (Euler 2014a, 15; McKenney/Reeves 2012, 7; Raatz 2015, 17; Reinmann 2005b, 61; The Design-Based Research Collective 2003, 5):

- (1) Innovationsentwicklung als Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse
- (2) Iterativer Gestaltungszyklus als Kristallisationspunkt der Erkenntnisgewinnung
- (3) Wissenschaft-Praxis Kooperation als Nukleus der Theorieentwicklung
- (4) Theorie als Ausgangspunkt, Stellhebel und Ergebnis des Gestaltungsprozesse

3.1 Innovationsentwicklung als Erkenntnis- und Gestaltungsinteresse

Gestaltungsforschung empfiehlt sich vor allem für Problemstellungen, bei denen die Theoriebasis noch (zu) wenig robust ist, um daraus (kontextspezifische) Interventionsmöglichkeiten für die Praxis abzuleiten (Brahm/Jenert 2014, 46). Im Gegensatz zu empirisch-analytischen Wirkungsstudien eignen sich deshalb vor allem Forschungsziele, die nicht (nur) überprüfen wollen, ob eine (bekannte) Intervention eine intendierte Wirkung erzielt, sondern wie ein praxisrelevantes Problem gelöst werden kann (Euler 2014a, 16). Damit scheint Gestaltungsforschung eine vielversprechende Antwort auf klassische Forschungsansätze zu sein, die oftmals dafür kritisiert werden, dass sie für die Praxis kaum anschlussfähige Lösungen präsentieren (Euler 2014a, 15).

Auch im vorliegend vorgestellten Forschungsvorhaben zeigten sich diese grundsätzlichen Stärken der Gestaltungsforschung. Das leitende Forschungsziel (Ausarbeitung von Gestaltungsprinzipien der Lernkulturentwicklung zur Agilitätssteigerung) eignete sich als Ausgangslage für einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz, weil zum einen sowohl die Lernkulturentwicklung als solche als auch die Lernkulturentwicklung zum Zwecke der Agilitätssteigerung noch nicht ausreichend erforscht ist (Argyris 2009, 46; Palos/Stancovici 2016, 6). Zum anderen, weil die Praxis an der Lösung dieser Problemstellung ebenfalls hohes Interesse zeigte. Für das Forschungsvorhaben konnte also ein Ziel formuliert werden, das sowohl aus Wissenschaftssicht als auch aus Praxisperspektive eine Relevanz aufwies (Euler 2014a, 38). Wäre das Interesse nur wissenschaftlicher oder lediglich praktischer Natur gewesen, dann wäre wohl keine entsprechend fruchtbare Wissenschaft-Praxis Kooperation entstanden, die für Gestaltungsforschung konstitutiv ist.

Obwohl sich der gestaltungsorientierte Forschungsansatz im vorliegenden Vorhaben bewährte, gilt es auch festzuhalten, dass die Gestaltungsforschung kein Allerheilmittel ist. So ist die Eignung wie bereits erwähnt stark von der Problemstellung abhängig. Wird beispielsweise ein Forschungsziel formuliert, das nur einen geringen Innovationscharakter aufweist, weil beispielsweise eine bestehende Theorie bzw. deren Wirkungskräfte überprüft werden soll, dann bieten sich wohl andere Forschungsansätze eher an. Auch Forschungsvorhaben ohne

Praxisproblem eignen sich für gestaltungsorientierte Ansätze weniger, da die Zusammenarbeit mit der Praxis ein konstitutives Merkmal darstellt (The Design-Based Research Collective 2003, 5-6).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das vorliegende Forschungsbeispiel darauf hinweist, dass die Gestaltungsforschung dafür geeignet ist, nicht nur das zu erforschen, was ist, sondern auch an dem mitzugestalten, was sein soll (Reinmann/Sesink 2011, 6). Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass die Problemstellung entsprechend formuliert sein muss, denn bei Forschungszielen ohne diesen Innovationscharakter eignen sich vermutlich andere Forschungsansätze besser.

3.2 Iterativer Gestaltungszyklus als Kristallisationspunkt der Erkenntnisgewinnung

Da sich die Gestaltungsforschung für Forschungsvorhaben eignet, bei denen zuerst noch Interventionsmöglichkeiten entwickelt werden müssen, kommt auch dem Entwicklungsprozess eine hohe Bedeutung zu (Euler 2014a, 16). Ein konstitutives Merkmal ist hierbei die iterative Gestaltung als „Kristallisationspunkt“ der Erkenntnisgewinnung (Reinmann 2005b, 61). Durch die mehrmalige Überprüfung und Anpassung des Designs werden nicht nur die Praxislösungen, sondern auch die daraus entwickelten wissenschaftlichen Erkenntnisse kontinuierlich verfeinert. So werden im Vergleich zur klassischen empirischen Forschung auch Implementierungsprobleme vermieden, weil die vorliegenden Rahmenbedingungen im Gestaltungsprozess immanent berücksichtigt werden (Reinmann 2005b, 66).

In der vorgestellten Forschungsarbeit hat sich ebenfalls gezeigt, dass die mehrmaligen Schlaufen von Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design nicht nur die Praxislösung, sondern auch die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung stark förderte. Insbesondere die Entwicklung des Reflexionsinstruments als Meta-Intervention entstand erst durch diesen iterativen Prozess, denn weder die Literaturlaufarbeitung noch die theoretische Konsistenzüberprüfung im Rahmen des Alpha-Tests hatten darauf hingewiesen, dass ein solches Instrument die nachhaltige Umsetzung des Maßnahmenkatalogs in der Praxis elementar unterstützt.

Ein kaum vermeidbarer Nachteil der iterativen Gestaltungsarbeit zeigt sich darin, dass vor allem inkrementelle Innovationen realisiert werden. Dies liegt zum einen daran, dass sich eher Designs bewähren, die in der Praxis anschlussfähig sind – und für radikale Innovationen gilt das nur in seltenen Fällen (Reinmann 2005b, 54). Zum anderen führt der kontinuierliche Entwicklungsprozess dazu, dass eine erste Gestaltungslösung im weiteren Forschungsprozess meist lediglich optimiert wird. Dadurch entsteht ein funktionales, aber nicht zwingend „das beste“ Design. Dieser inkrementelle Innovationscharakter deutete sich auch in der vorliegenden Forschungsarbeit an, da die vorläufigen Gestaltungsannahmen (vgl. Kap. 2.2) den team-spezifischen Maßnahmenkatalog prägten und darin womöglich einzelne Interventionen von der Praxis als funktional akzeptiert wurden, auch wenn sie nicht zwingend die „bestmögliche“ Lösung darstellten.

Es kann somit festgehalten werden, dass die empirisch-iterative Gestaltungsarbeit zu innovativen, praxisadäquaten Problemlösungen führt, aus denen auch wissenschaftliche Erkennt-

nisse gewonnen werden können. Als kritisch ist dabei allerdings der eher inkrementelle Innovationscharakter der Lösung zu beurteilen. Im Forschungsbeispiel ist es deshalb vorgesehen, den Forschungs- und Gestaltungszyklus mit weiteren Teams zu ergänzen. Damit sollen Gestaltungselemente, die sich in einem Team als nicht anschlussfähig zeigen, in einem neuen Meso-Zyklus nochmals aufgenommen und erprobt werden können.

3.3 Wissenschaft-Praxis Kooperation als Nukleus der Theorieentwicklung

Für die Gestaltungsforschung ist die Wissenschaft-Praxis Kooperation elementar, damit die (wissenschaftliche) Theorieentwicklung für die Praxis nutzbar wird (Euler 2014b, 18; Reinmann 2017). Das Ziel, nicht nur eine Praxislösung, sondern auch wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung zu realisieren, grenzt dabei die Gestaltungsforschung von anderen gestaltungsorientierten Ansätzen wie der Aktionsforschung ab. Denn bei dieser streben (forschende) Praktiker vor allem fallspezifische Verbesserungen an, ohne daraus (wissenschaftlich robuste) Theorien zu entwickeln. Bei der Gestaltungsforschung hingegen wird diese (wissenschaftliche) Theorieentwicklung in Form von kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien verfolgt (The Design-Based Research Collective 2003, 5; van Aken et al. 2016, 2).

Das Forschungsvorhaben zeigte auf, wie durch die Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis nicht nur bestehende Theorien überprüft, sondern auch neue Theorien generiert bzw. weiterentwickelt werden können. So lieferte der iterative Gestaltungsprozess empirische Erkenntnisse, wie der funktionalistisch geprägte DLOQ von Marsick und Watkins (2003) mit den deskriptiven Kulturmodellen von Schein (1997) und Sackmann (1991) kombiniert werden kann, um so im Sinne des dynamischen Kulturansatzes Lernkulturentwicklung aus einer verstehenden Beschreibung heraus anzugehen (vgl. Abb. 5). Damit konnten bestehende Theorien qualitativ überprüft bzw. durch die neue Verknüpfung der Modelle entsprechend weiterentwickelt werden. Des Weiteren zeigte sich durch den zuerst negativen Beta-Test, dass ein reiner Maßnahmenkatalog, wie er als Gestaltungsprototyp primär analytisch angedacht wurde (vgl. Kap. 2.2), in der Praxis kaum Wirkung entfaltet. Die Wissenschaft-Praxis Kooperation konnte dabei nicht nur die Fehlkonzeption der Theorie aufzeigen, sondern auch mit dem Reflexionsinstrument ein über das einzelne Fallbeispiel hinaus anwendbares Gestaltungsprinzip generieren (vgl. Kap. 2.3).

Die Theorieentwicklung bei der Gestaltungsforschung hat allerdings seine Grenzen, wenn daraus eine Allgemeingültigkeit postuliert werden will. So hat im vorliegenden Forschungsvorhaben die Zusammenarbeit mit dem Team zwar Hinweise darauf gegeben, dass der theoretische Bezugsrahmen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung praktikabel ist. Nichtsdestotrotz kann aus der Forschungs- und Gestaltungsarbeit kaum eine Aussage darüber gemacht werden, wie repräsentativ die von den Handlungsfeldern abgeleiteten und mit der Praxis entwickelten Interventionsmöglichkeiten sind. Diese eingeschränkte Generalisierungsmöglichkeit lässt sich insofern relativieren, als dass sie eher ein Ziel von klassisch-empirischen Wirkungsstudien ist. Bei der Gestaltungsforschung wird eine „absolute Generalisierbarkeit“ hingegen epistemologisch negiert (Euler 2014a, 31).

In andern Worten lässt sich zusammenfassen, dass die exemplarische Gestaltungsforschung zur (wissenschaftlichen) Theorieentwicklung beigetragen hat. Dabei ist allerdings das Theorieverständnis im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen zu unterscheiden. Denn wie für ein gestaltungsorientiertes Forschungsvorhaben typisch, wurden auch im vorliegend diskutierten Fall nicht generalisierte bzw. allgemeingültige Theorien entwickelt. Vielmehr entstanden durch die iterative Wissenschaft-Praxis Kooperation kontextadäquate Gestaltungsprinzipien, die sowohl eine wissenschaftliche Aussage als auch eine kontextsensitive Praxisübersetzung ermöglichen (Sloane 2014, 126).

3.4 Theorie als Ausgangspunkt, Stellhebel und Ergebnis des Gestaltungsprozesses

Beim skizzierten Forschungsvorhaben zeigte sich, wie für die Gestaltungsforschung charakteristisch, dass Theorie ein Ausgangspunkt, ein Stellhebel sowie ein Ergebnis des Forschungsprozesses ist. Als Ausgangspunkt diente die Theorie v.a. in Form des theoretischen Bezugsrahmens, der die Basis zur empirischen Umsetzung legte (vgl. Kap. 2.1). Durch die vorläufigen Gestaltungsannahmen wurde die Theorie im iterativen Forschungs- und Gestaltungsprozess als Stellhebel genutzt (vgl. Kap. 2.2). Und als Ergebnis dieses Forschungsprozesses entstand schlussendlich ein (überprüftes) Ergebnis in Form von kontextspezifischen Problemlösungen, die anschließend zu kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien abstrahiert wurden (vgl. Kap. 2.4).

Die Formulierung von abstrahierbaren, kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien offenbarte sich im Forschungsbeispiel als eine zentrale Herausforderung, da unmittelbar aus dem empirischen Forschungsprozess lediglich kontextspezifisch überprüfte Gestaltungsannahmen vorlagen. Van Aken (2005, 24) empfiehlt in diesem Zusammenhang den Einsatz von multiplen Fallbeispielen. Darin sieht er den Vorteil, dass die Praxislösung unter verschiedenen Rahmenbedingungen entwickelt wird, wodurch die Kontextabhängigkeiten sichtbar werden. Die Gefahr in einem solchen Ansatz besteht allerdings darin, dass die Stärke der Gestaltungsforschung aufgeweicht wird, indem die Kontextbedingungen zu unterschiedlich sind, um kontextsensitive Gestaltungsprinzipien zu entwickeln. Denn wie erwähnt negiert Gestaltungsforschung eine absolute Generalisierbarkeit, weshalb die Erarbeitung in mehreren Kontexten die Gestaltungsprinzipien so zu verallgemeinern droht, dass sie sich nicht mehr kontextadäquat zeigen (Euler 2014b, 31).

Im vorliegenden Forschungsvorgehen ist zur Entwicklung von kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien ein Kompromiss zum Vorschlag von van Aken (2005, 24) vorgesehen. So sollen mehrere Teams aus demselben übergeordneten Kontext in die Forschung einbezogen werden. Ähnlich einer «embedded case study» (Yin 2003, 7) können so die empirisch erarbeiteten Gestaltungsprinzipien in mehreren Meso-Zyklen weiterentwickelt werden, wobei die Arbeit in mehreren Sub-Kontexten das Verständnis für die übergeordneten Kontextbedingungen erhöhen soll. Erst die weitere Gestaltungs- und Forschungsarbeit wird allerdings zeigen können, inwiefern die Anwendung von verschiedenen Teams in quasi-sequenziellen Meso-Zyklen das Verständnis der Kontextabhängigkeit stärkt oder ob dadurch die Komplexität nicht unzweckmäßig erhöht wird.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Forschungsbeispiel ableiten, dass die Abstrahierung von kontextspezifischen Problemlösungen zu kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien eine zentrale Herausforderung der Gestaltungsforschung darstellt. Im vorliegend diskutierten Forschungsvorhaben sind mehrere Meso-Zyklen in verschiedenen Sub-Kontexten geplant, um so die Kontextabhängigkeit besser zu verstehen. Da erst ein Meso-Zyklus vollständig durchgeführt wurde, ist allerdings noch keine Aussage darüber möglich, ob durch dieses Vorgehen die Abstrahierung zu kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien erleichtert oder eher erschwert wird.

4 Fazit

Beim vorliegend vorgestellten Forschungsvorhaben hat sich der gestaltungsorientierte Forschungsansatz insofern bewährt, als dass einerseits eine praxis- sowie wissenschaftsrelevante Problemstellung gelöst werden konnte, zu deren Lösung es noch keine genügende theoretische Basis gab (Brahm/Jenert 2014, 46; Euler 2014a, 17-18). Und andererseits, weil dabei daraus ein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn resultierte. Die für eine Gestaltungsforschung typische Problemstellung mit Praxisbezug und Innovationscharakter wird dabei als ein wesentlicher Aspekt erachtet, weshalb sich der gewählte gestaltungsorientierte Forschungsansatz bewährte. Denn es ist nicht zuletzt auf die iterative und praxisinteraktive Gestaltungsarbeit zurückzuführen, dass am Ende ein Design resultierte, das nicht nur theoretisch plausibel scheint, sondern auch in der Praxis effektiv umgesetzt wurde.

Die grosse Herausforderung zeigte sich allerdings darin, aus der kontextspezifischen Praxislösung Gestaltungsprinzipien zu abstrahieren, die auch zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn beitragen. Selbst wenn die Abstrahierung zu kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien in einem gewissen Ausmaß stets einen interpretativen Charakter hat (van Aken et al. 2016, 6) und eine absolute Generalisierbarkeit in der Gestaltungsforschung negiert wird (Euler 2014a, 31), so sollen doch Gestaltungsprinzipien aus der Forschung resultieren, die über den Einzelfall hinausgehen (Euler 2014a, 32-33; McKenney/Reeves 2012, 20-22).

Als Strategie zur Entwicklung von robusten Gestaltungsprinzipien schlägt van Aken (2005, 24) vor, mehrere Fallstudien durchzuführen. Die Gefahr in diesem Ansatz ist allerdings, dass die Kontextbedingungen zu stark generalisiert werden. Denn eine solche Übergeneralisierung der Kontextbedingungen würde die Entwicklung von kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien erschweren und könnte ein konstitutives Merkmal der Gestaltungsforschung unterminieren. Aus diesem Grund wurde im vorliegenden Forschungsbeispiel ein Kompromiss gewählt, indem ähnlich einer „embedded case study“ (Yin 2003, 7) mehrere Meso-Zyklen innerhalb eines übergeordneten Gesamtkontextes vorgesehen sind (vgl. Kap. 1.2). Inwiefern sich dieses Vorgehen bewährt, kann noch nicht abschließend beurteilt werden, weil bisher erst ein Meso-Zyklus vollständig durchgeführt wurde. Es lässt sich deshalb eher als Zwischenfazit festhalten, dass die Abstrahierung zu belastbaren kontextsensitiven Gestaltungsprinzipien einen Aspekt der Gestaltungsforschung darstellt, der weiterer Aufmerksamkeit und praktischer Forschungsarbeit bedarf.

Literatur

- Argyris, C. (2009): On organizational learning. 2. ed., reprinted. Malden.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Arnold, R./Reinmann, G. (2010): Digitale Lernwelten: Annäherungen an die Zukunft. Eine Diskussion. In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden, 287–294.
- Bennett, N./Lemoine, G. J. (2014): What a difference a word make Understanding threats to performance in a VUCA world. In: Business Horizons 57, 3. 311-317.
- Bergmann, G./Daub, J. (2006): Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen - Prozesse - Perspektiven. Wiesbaden.
- Bordeianu, O./Hapeniciuc, C.-V./Bejinaru, R./Burciu, A. (2014): Dimension of the learning organization within pharmaceutical companies in Romania. International Management Conference 8, 605-616.
- Brahm, T. (2011): Entwicklung von Teamkompetenz durchcomputergestütztes kollaboratives Lernen in der Berufsbildung: Teamreflexivität als möglicher Einflussfaktor. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107,1. 55-76.
- Brahm, T./Jenert, T. (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 45-78.
- Dehnbostel, P./Pätzold, G. (2004): Lernförderliche Arbeitsgestaltung und die Neuorientierung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, P./Pätzold, G. (Hrsg.), Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 18, 19-30). Stuttgart.
- Euler, D. (2010): Soziales Lernen. Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1, 76-80.
- Euler, D. (2014a): Design Research. Ein Paradigma in Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1, 27. 15-44.
- Euler, D. (2014b): Design Research - A paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart, 15-44.
- Friebe, J. (2005): Merkmale unternehmensbezogener Lernkulturen und ihr Einfluss auf die Kompetenzen der Mitarbeiter. Dissertation, Ruprecht-Karls-Universität. Heidelberg.
- Gebhardt, A. (2012): Lernkulturen an Hochschulen. Entwicklung eines Lernkulturinventars und Analysen lernkultureller Phänomene. Dissertation, Universität St.Gallen, Nr. 4016. Bamberg.
- Geissler, H. (1996): Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation. In: Sattelberger, T. (Hrsg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden, 79-96).

Jenert, T. (2011): Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse. Dissertation, Universität St.Gallen, Nr. 3960. Bamberg.

Jenert, T./Gebhardt, A. (2010): Zugänge zum Begriff der Lernkultur. Eine Systematisierung auf Basis kultur- und lerntheoretischer Überlegungen, Bd. 2. St.Gallen.

Köhler, T. (Hrsg.) (2011): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Medien in der Wissenschaft, Bd. 60. Münster.

Krapf, J. (2016): Was ist Lernkultur und warum? Online: <https://joel-krapf.com/2016/10/09/was-ist-lernkultur-und-warum/> (25.10.2016).

Krapf, J. (2017): Agilität als Antwort auf die Digitale Transformation. Synergie - In: Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 3. 32-33.

Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1999): Facilitating learning organization Making learning count. Aldershot, Hampshire.

Marsick, V. J./Watkins, K. E. (2003): Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture. The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5, 2. 132-151.

Martz-Irnagartinger, A. (2011): Lernkulturen verstehen - erfassen - vergleichen. Theoretische Entwicklung eines Konzepts zur Operationalisierung von Lernkultur und dessen praktische Umsetzung anhand der Gegenüberstellung studentischer Lernkulturen in Deutschland, Finnland und Rumänien. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität.

McKenney, E./Reeves, T. C. (2014): Methods of Evaluation and Reflection in Design Research. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart, 141-156.

McKenney, E./Reeves, T. C. (2012): *Conducting educational design research*. Milton Park, Abingdon.

Oertel, R./Antoni, C. H. (2013): Wann und wie lernen Teams? In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 57, 3. 132-144.

Oestereich, B./Schröder, C. (2017): *Das kollegial geführte Unternehmen. Ideen und Praktiken für die agile Organisation von morgen*. 1st ed. München.

Pal, N./Lim, M. (2005): Emergence of the Agile Enterprise. Building Organizations for the Global, Digital Economy. In: Pal, N./Pantaleo, D. C. (Hrsg.): *The Agile Enterprise*. New York, 11-32.

Palos, R./Stancovici, V. V. (2016): Learning in organization. *The Learning Organization* 23, 1. 2-22.

Pedler, M./Burgoyne, J./Boydell, T. (1994): *Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern*. Frankfurt a. M.

Raatz, (2015): Die Entwicklung von Einstellung gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 4363. Bamberg.

Reinhardt, K. (2014): Organisationen zwischen Disruption und Kontinuität. Analysen und Erfolgsmodelle zur Verbesserung der Erneuerungsfähigkeit von Organisationen durch Kompetenzmanagement. Weiterbildung - Personalentwicklung - Organisationales Lernen, Bd. 11.

Reinmann, G. (2005a): Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten. In: Euler, D./Seufert, S. (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München, 354-372.

Reinmann, G. (2005b): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft 33, 1. 52-69.

Reinmann, G. (2017): Design-based research on the way to mainstream research? Comments on the plea for phronesis by Bardone and BauterEDeR Educational Design Research 1, 1. 1-5.

Reinmann, G./Sesink, W. (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf (17.05.2016).

Reinmann, G./Vohle, F. (2017): Wie agil ist die Hochschuldidaktik. Ein Dialog. Impact Free, 6. 1-6.

Richter, F./Pholandt, A. (2009): Lernförderliche Arbeitsgestaltung, Arbeitszufriedenheit und Anspruchsniveau. Arbeit, 2. 107-122.

Sackmann, S. (1991): Cultural knowledge in organizations: Exploring the collective mind. Newbury Park.

Sandoval, W. A. (2004): Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodied in Educational Design. Educational Psychologist 39, 4. 213-223.

Sauter, W./Sauter, S. (2013): Integrierte Kompetenzentwicklung mit kooperativen und kollaborativen Lernsystemen. Berlin.

Schein, E. H. (1997): Organizational culture and leadership - The Jossey-Bass psychology series, 2. ed., 1. paperback ed.. San Francisco.

Schilling, J./Kluge, A. (2004): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 35, 4. 367-386.

Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York.

Schürhoff, V. (2006): Vom individuellen zum organisationalen Lernen. Eine konstruktivistische Analyse. Dissertation. Wiesbaden.

Schwaber, K./Sutherland, J. (2016): The Definitive Guide to Scrum. The Rules of the Game. Online: <http://www.scrumguide.org> (17.03.2017).

Senge, P. M. (1994): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. 1. Currency paperback ed.. New York.

Seufert, S (2013): *Bildungsmanagement. Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart.

Seufert, S./Schuchmann, D. (2016): *Go Global: Herausforderungen für das internationale Bildungsmanagement. Herausforderungen, Spannungsfelder und explorative Fallstudien*. SCIL-Arbeitsbericht, Bd. 26. St.Gallen.

Sloane, P. F. E. (2014): *Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten*. In: Euler, D./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Design-Based Research*. Stuttgart, 113-140.

Steckelberg, A. V. (2010): *Stärkung der Lernkultur in Unternehmen. Entdeckung von Potenzialen des PMBOK*. Dissertation, Universität Koblenz-Landau. Wiesbaden.

The Design-Based Research Collective (2003): *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry*. *Educational Researcher* 32, 1. 5-8. Online: <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (29.05.2017).

van Aken, J. E. (2005): *Management Research as a Design Science. Articulating the Research Products of Mode 2 Knowledge Production in Management*. In: *British Journal of Management* 16, 1. 19-36.

van Aken, J. E. (2007): *Design Science and Organization Development Intervention Aligning Business and Humanistic Value* *The Journal of Applied Behavioral Science* 43, 1. 67-88.

van Aken, J. E./Romme, G. (2009): *Reinventing the future. Adding design science to the repertoire of organization and management studie* *Organization Management Journal* 6, 1. 5-12.

van Aken, J. E., Chandrasekaran, A./Halman, J. (2016): *Conducting and publishing design science research. Inaugural essay of the design science department of the Journal of Operations Management*. In: *Journal of Operations Management*, 47-48. 1-8.

van den Akker, J. (1999): *Principles and methods of development research*. In: van den Akker, J./Branch, R./Gustafson, K./Nieveen, N./Plomp, T. (Hrsg.): *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht, 1-14.

Vey, K./Fandel-Meyer, T./Zipp, J./Schneider, C. (2017): *Learning & Development in Time of Digital Transformation: Facilitating a Culture of Change and Innovation*. *International Journal of Advanced Corporate Learning*.

Watkins, K. E./Marsick, V. J. (1993): *Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systemic change*. The Jossey-Bass management series, 1. ed.. San Francisco.

Wimmer, E. (2014): *Kompetenz-Management in der Industrie. Eine theoretische und empirische Studie zum Beitrag des Kompetenzmanagements für das Personal- und Weiterbildungsmanagement*. *Managementkonzepte*, Bd. 36. München.

Winter, R. (2014): *Design Science Research in Business Research - with Special Emphasis on Information Systems*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 27. 233-246.

Yin, R. K. (2003): Case study research. Design and methods. Applied social research methods series, Bd. 5, 3. ed. Thousand Oaks.

Zobel, A. (2005): Agilität im dynamischen Wettbewerb. Wiesbaden.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Gestaltungsforschung, Design-Based Research, Lernkulturentwicklung, Agilität*

Zitieren dieses Beitrages

Krapf, J./Seufert, S. (2017): Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Steigerung der Agilität von Teams – Reflexion einer gestaltungsorientierten Forschung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-24. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe33/krapf_seufert_bwpat33.pdf (14-12-2017).

Die AutorInnen



JOËL KRAPF, M.A. HSG, Dipl. Wipäd HSG

Institut für Wirtschaftspädagogik Universität St.Gallen, Schweizerische Post

Wankdorfallee 4, 3030 Bern

joel.krapf@post.ch

www.joel-krapf.com



Prof. Dr. SABINE SEUFERT

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St.Gallen

Guisanstrasse 1a, 9000 St.Gallen

sabine.seufert@unisg.ch

www.iwp.unisg.ch