

Auf der Suche nach den
Wurzeln guter Führung

BORN TO BE A LEADER?

Marion Schmidt-Huber / Rudolf Tippelt

Auf der Suche nach den Wurzeln guter Führung

BORN TO BE A LEADER?

Marion Schmidt-Huber / Rudolf Tippelt

	Vorwort	2
1	Born to be a leader – oder nicht?!	3
2	Was ist gute Führung?	6
2.1	Sozialisierendes Machtmotiv und gute Führung	6
2.2	Personalisiertes Machtmotiv und schlechte Führung	7
3	Ethikorientierte Führung als Beispiel guter Führung	9
4	Die Wurzeln ethikorientierter Führung	11
4.1	Sozialisierte Führungsmotivation	12
4.2	Moralisches Urteilsvermögen	15
4.3	Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit	19
4.4	Ambiguitätstoleranz	20
4.5	Selbstbewusstsein	21
4.6	Selbstreflexion	24
4.7	Kreativität	25
4.8	Zwischenfazit	27
5	Individuelle und familiäre Voraussetzungen für soziale Grundqualifikationen von Führungskräften	28
5.1	Bedeutung von Bindung	28
5.2	Bedeutung des elterlichen Erziehungsstils	29
6	Kontexteffekte ethikorientierter Führung	32
6.1	Zwecke von Erziehung	32
6.2	Familiäre Effekte: der Habitus	33
6.3	Intergenerationale Beziehungen	34
7	Herausforderungen für die Bildungs- und Organisationsentwicklung	37
	Literatur	42
	Die Autoren	48

Vorwort



Sind einige Menschen zum Führen geboren, während andere niemals gute Führungspersönlichkeiten werden können? Oder kann mit der richtigen Erziehung jeder Mensch Führung erlernen? Innerhalb unserer Themenreihe „Führung ANDERS denken“ möchten wir mit der vorliegenden Publikation den soziologischen Wurzeln der Führung auf den Grund gehen. Denn Führung ist nicht gleich Führung. Zwar können viele Arten von Führung und Führungspersönlichkeiten effektiv sein und ihre Ziele durchsetzen, doch nicht immer sind diese gesellschaftlich auch erwünscht. Welche Anforderungen stellen wir an Führung? Was verstehen wir unter guter Führung und wie wird man zu einer guten Führungskraft?

Diesen und weiteren Fragen gehen die Autoren Marion Schmidt-Huber und Rudolf Tippelt in dieser RHI-Information nach. Sie zeichnen dazu zunächst ein detailliertes Bild davon, was gute Führung von schlechter Führung unterscheidet und welche Eigenschaften eine Führungsperson für gute Führung haben muss. Denn sowohl die Motive, die Menschen dazu antreiben, eine Führungsrolle einzunehmen, können deutlich voneinander abweichen, als auch die konkreten

Eigenschaften, die zur erfolgreichen Umsetzung ethikorientierter Führung notwendig sind. Die meisten Persönlichkeitsmerkmale haben ihre Wurzeln neben der genetischen Verankerung in der Erziehung und der Kindheit. Erlernte und verinnerlichte Werte, Einstellungen und Motive prägen das spätere Führungsverhalten maßgeblich.

Kommen im Laufe des Lebens Gelegenheit, Motiv und Potenzial zusammen, übernehmen Menschen eine Führungsrolle. Welche Art von Führungskraft sich dabei zeigt, hängt in hohem Maße von der familiären und gesellschaftlichen Sozialisierung ab. Was wir hier über die Entwicklung von Führungsfähigkeiten lernen, gibt nebenbei wertvolle Hinweise darauf, wie man Menschen, auch wenn sie keine Führungskräfte werden, auf ein gelingendes Leben vorbereiten kann.

Es ist mein persönliches Anliegen, mit der vorliegenden Publikation ein gemeinsames Verständnis von Führung zu etablieren, welches in den kommenden Generationen gefördert werden kann.

U. Boeckh

Prof. Randolph Rodenstock
Vorstandsvorsitzender
des Roman Herzog Instituts e.V.

Born to be a leader –
oder nicht?!

Stellen Sie sich Ihre Organisation ohne Führungskräfte vor, unsere Gesellschaft ohne Menschen, die Verantwortung übernehmen, Visionen verfolgen, Entscheidungen treffen, Veränderungen vorantreiben. Unvorstellbar?

Viele Menschen verspüren den Wunsch, geführt zu werden: von Personen, die aktiv Verantwortung übernehmen, Visionen verfolgen und Richtungen weisen. Gerade in Krisenzeiten und bei öffentlich werdenden Wirtschaftsskandalen – wie den Konkursen von Enron oder Lehman Brothers – wird der Ruf nach loyalen sowie integer und ethisch agierenden Führungskräften



S-E/shutterstock

lauter (Yukl, 2013). Mit Führung verbinden wir typischerweise das Handeln Erwachsener als einen willentlichen Prozess sozialer Einflussnahme, um Ziele zu erreichen. Von Führungskräften wird erwartet, dass sie durch ihre Entscheidungen für Klarheit sorgen, Sinn stiften, Orientierung vermitteln und damit vor allem die Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität und Gruppenzugehörigkeit befriedigen. Diese Erwartung ist so groß, dass viele Menschen sogar gewillt sind, auch schlechten Führungskräften zu folgen.

Die Anfänge der Sehnsucht nach Führung finden wir jedoch bereits in der frühesten Kindheit. Diese Sehnsucht ebenso wie die Übernahme von Verantwortung durch Kinder in führungsnahe Rollen können wir bereits in Spielgruppen beobachten. Dennoch: Was uns sicherlich nicht zuallererst in den Sinn kommt, wenn wir an Führung denken, sind spielende Kinder, in deren Gruppe ein Kind „den Ton angibt“ und die Spielart bestimmt.

Umso bedeutender erscheint damit die Frage, was gute Führung auszeichnet und wie Personen zu guten Führungskräften werden. Diese Frage beschäftigt Gesellschaften seit Jahrhunderten – denn Führung finden wir in allen möglichen Bereichen unseres Lebens: in Politik und Gesellschaft, Organisationen und Unternehmen, im Militär, in gemeinnützigen Einrichtungen oder in religiösen Gemeinschaften und Kirchen. Für jeden der Bereiche umfasst der Führungsbegriff unterschiedliche Facetten und je nachdem verfolgt Führung teilweise auch andere Ziele. Der gemeinsame Nenner von Führung liegt in der Herausforderung aller Führungskräfte, durch eigene Visionen und Zukunftsvorstellungen Orientierung zu vermitteln, Verantwortung im Tun zu übernehmen sowie Vorbild zu sein und gleichzeitig Mitstreiter für die eigene Sache zu finden, Menschen zu mobilisieren und für die Mitarbeit oder den gemeinsamen Weg zu gewinnen. Dabei dreht sich die Frage, was nun gute Führung ausmacht, in den seltensten Fällen darum, ob Personen Führungsverantwortung und Einfluss wahrnehmen sollen,



sondern darum, dass sie dies klug und gut tun, jeweils in ihrem persönlichen Verantwortungsbereich.

"We presume that to be a leader is to do good and to be good."

Barbara Kellerman, 2004, 10

Folgen wir der Annahme von Barbara Kellerman, so zeichnet sich gute Führung vor allem dadurch aus, dass die Führungskraft gut ist und Gutes tut. Doch zu welchem Zeitpunkt in der persönlichen Entwicklung wird der Weg zur guten Führung bereitet? Werden Menschen als gute Führungskräfte geboren oder kann gute Führung gelernt werden?

Erstaunlicherweise stehen die frühen Entwicklungsspannen bei der Frage nach der Kompetenzentwicklung und den Grundlagen von

Führungsverhalten bislang kaum im Mittelpunkt der Betrachtung. Es gibt bislang keine umfassenden Längsschnittstudien, die uns einen Einblick darüber gewähren, welche Anlagen und Entwicklungsprozesse in der Kindheit Führungshandeln beeinflussen. Typischerweise findet auch systematische Führungskräfteentwicklung erst im Erwachsenenalter mit Eintritt in Organisationen statt. Ebenso fokussiert sich die Führungsforschung vor allem auf die Zielgruppe jenseits des Jugendalters.

Spannend wären jedoch Hinweise, was bereits im Kindergarten und in der Schulzeit getan werden könnte, um gutes Führungshandeln und die Übernahme von Verantwortung im Berufsleben gezielt zu stärken. Denn Kindheitserfahrungen und auch Generationeneffekte prägen Einstellungen und Entscheidungsverhalten im späteren Leben – sogar unternehmerische Entscheidungen, wie uns die Verhaltensökonomik aufzeigt. Während

Geschäftsführer, die in ihrer Kindheit die Große Depression erlebten, beispielsweise finanzielle Risiken scheuten, zeigten ihresgleichen, die den Zweiten Weltkrieg in einer aktiven Rolle im Militär erlebten, ein aggressiveres Investitionsverhalten (Malmendier et al., 2011).

Das Wirken von Führungskräften beruht damit nicht ausschließlich auf angeborenen Eigenschaften. Unumstritten ist, dass das Handeln von Führungskräften von Persönlichkeitseigenschaften, zum Beispiel Extraversion (nach außen gewandte Haltung) oder Gewissenhaftigkeit, Werten und persönlichen Motiven geleitet wird. Führungsverhalten wird damit auch von stabilen persönlichen Eigenschaften beeinflusst. Gleichmaßen wissenschaftlich gesichert gilt jedoch die Erkenntnis, dass Fähigkeiten und Verhaltensweisen in der Führung entwickelt werden können und nicht ausschließlich genetisch bedingt sind. Studien zufolge kann davon ausgegangen werden, dass der deutlich größere Anteil des erfolgreichen Führungshandelns außerhalb genetisch bedingter und stabiler Merkmale, zu denen Persönlichkeitseigenschaften oder Intelligenz zählen, zu verorten ist (Avolio et al., 2009, 329).

Für uns steht außer Frage, dass die persönliche Biografie und Kindheitserfahrungen bedeutsam für späteres Führungshandeln sind. Wesentliche führungsrelevante Potenziale werden im Laufe der eigenen Sozialisation ausgebildet oder erworben. Wir finden jedoch keine systematischen und empirisch gesicherten Befunde in der aktuellen Führungsforschung, die uns die Frage nach den

konkreten Wurzeln und Anlagen guter Führung beantworten. Aus diesem Grund unternehmen wir ein gedankliches Experiment. Wir beleuchten die Grundlagen guter Führung im Kontext psychologischer, soziologischer und pädagogischer Erkenntnisse, die uns für die Übernahme von Führungsaufgaben und deren verantwortungsvolle Ausübung relevant erscheinen. Dabei ziehen wir verfügbare Erkenntnisse zweier unterschiedlicher Disziplinen heran und bringen die (organisations-)psychologische und die bildungswissenschaftliche, pädagogische Perspektive zusammen.

Zunächst setzen wir uns mit der Entwicklung guter Führung auseinander: Was macht gute Führung aus? Wie unterscheidet sie sich von schlechter Führung? Im Weiteren diskutieren wir den ethikorientierten Führungsstil als einen Ansatz guter Führung und leiten wichtige Führungspotenziale und Kompetenzfelder als Wurzeln ethikorientierter Führung ab. Dazu gehören Führungsmotivation, moralisches Urteilsvermögen, Perspektivenübernahmefähigkeit, Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, mit Widersprüchlichkeiten und mehrdeutigen Informationen konstruktiv umzugehen), Selbstbewusstsein, Selbstreflexion und Kreativität. Wir zeigen die Entwicklung dieser Wurzeln im Rahmen der persönlichen Sozialisation auf. Abschließend diskutieren wir individuelle und familiäre Voraussetzungen für den Erwerb der Führungspotenziale und betrachten wichtige Kontexteffekte in deren Entwicklung. Zusammenfassend beleuchten wir Herausforderungen für die Bildungs- und Organisationsentwicklung.

Was ist gute Führung?

Erfolgreiche und effektive Führung – hier verstanden als das Erreichen von Leistungszielen und Humanzielen wie Zufriedenheit oder Gesundheit (Yukl, 2013) – kann nicht automatisch gleichgesetzt werden mit „guter Führung“. Zahlreiche, auch historische Beispiele verdeutlichen, dass destruktives, autoritäres oder unethisches Verhalten grundsätzlich Führungseffektivität im Sinne der Zielerreichung hervorbringen kann. Unethische Führung kann ebenso effektiv sein, wie ineffektive Führung ethisch sein kann (Kellerman, 2004, 43). Daher differenzieren wir an dieser Stelle zunächst bewusst zwischen guter und schlechter Führung und beziehen unsere weiteren Betrachtungen auf die Entwicklung guter Führung.

2.1 Sozialisiertes Machtmotiv und gute Führung

Konkretes Führungsverhalten basiert in weiten Teilen – neben Persönlichkeitseigenschaften – auf den Motiven der Person, ihren Antreibern. Es werden drei Grundmotive unterschieden, die auch für Führungshandeln relevant sind (McClelland, 1975): das Leistungsmotiv, das Anschlussmotiv (auch Kontaktmotiv) und das Machtmotiv. Für die Frage, was gute von schlechter Führung unterscheidet, ist in diesem Zusammenhang besonders das Machtmotiv relevant – das Streben nach Machtausübung, nach der Gestaltung sozialer Prozesse, nach Einflussnahme.

Grundsätzlich wird in der psychologischen Forschung zwischen zwei Ausprägungen des Machtmotivs differenziert (McClelland, 1975): Führungskräfte, die Erfolge der Gruppe im Blick haben und durch ihren Einfluss und ihre Steuerung gemeinsam Ziele erreichen möchten

(sogenannte sozialisierte Motivation), und Führungskräfte, deren Antreiber vor allem der eigene, persönliche Erfolg ist (sogenannte personalisierte Motivation). Gute Führung wird von sozialisiert motivierten Führungskräften (Socialized Leaders) praktiziert (Howell/Avolio, 1992; Popper, 2002), die ihre Macht gezielt einsetzen, um gemeinsam mit anderen Bedürfnisse zu befriedigen und für andere Personen Nutzen zu stiften. Gute Führung ist geprägt von Respekt gegenüber den Geführten und einer wertorientierten Grundhaltung, sich an soziale und moralische Spielregeln zu halten.

Als typische Vertreter sozialisiert motivierter Führung gelten Mahatma Gandhi oder Franklin D. Roosevelt. McClelland (1975) charakterisiert sozialisiert motivierte Führungskräfte als altruistisch, selbstkontrolliert, eigeninitiativ und verantwortungsvoll im Umgang mit organisationalen Problemen; darüber hinaus zeigen sie ein hohes Commitment gegenüber anderen Personen. Das Handeln sozialisiert motivierter Führungskräfte umfasst eine Orientierung an den Bedürfnissen der Geführten, die Delegation von Eigenverantwortung, das Aussprechen von Vertrauen, die Förderung von Fairness und den respektvollen Umgang mit allen Beteiligten (Popper, 2002, 801).

Damit kann sozialisiert motivierte Führung auch als ein ethikorientierter Führungsstil bezeichnet werden. Ethikorientierte Führungskräfte nehmen nicht nur ihre Erfolgsverantwortung wahr, sondern reflektieren ihr Führungshandeln zudem unter dem Aspekt der Verträglichkeit und der Verantwortung gegenüber anderen Personen; sie übernehmen Humanverantwortung (Kuhn/Weibler, 2012, 23). Ethikorientierte Führung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Effizienz- und Humanzielen und bringt Gewinnorientierung und Menschlichkeit in Einklang. Sie stellt eine Verbindung zwischen Leistungsanforderungen und Respekt gegenüber Personen her. Ethikorientierte Führung, umgesetzt in einer partnerschaftlichen Organisationskultur, wirkt gerade in sich stark verändernden Umwelten förderlich für den ökonomischen Erfolg.

mischen Erfolg von Unternehmen wie auch für die Zufriedenheit, das Engagement und den Einsatz von Mitarbeitern (Peus et al., 2010).

2.2 Personalisiertes Machtmotiv und schlechte Führung

*"Power wielders may treat people as things.
Leaders may not."*

James McGregor Burns, 1978

Schlechte Führung bezieht sich auf wiederholtes Handeln einer Führungskraft gegen die Interessen ihrer Organisation und zum Schaden von anderen Personen. Schlechte Führung kann sich in unethischem wie auch ineffektivem Verhalten ausdrücken. Typische Verhaltensmuster schlechter Führungskräfte sind inkompetente, rigide, maßlose, unkontrollierte, rücksichtslose, korrupte und bössartige Verhaltensweisen. Hierbei sind keine einzelnen Führungssituationen oder einzelne emotionale Reaktionen wie Ärger oder Frustration von Führungskräften gemeint, sondern manifeste und systematisch auftretende Handlungsweisen.

Typische Verhaltensweisen schlechter Führung sind bei Führungskräften mit personalisiertem Machtmotiv (Personalized Leaders) häufiger zu beobachten als bei sozialisiert motivierten. Führungskräfte mit personalisiertem Machtmotiv haben zumeist den eigenen Vorteil im Fokus, verfolgen vor allem persönliche Ziele und stellen eigene Interessen über die Interessen der Geführten. Sie sprechen wenig Vertrauen aus und konzentrieren sich stattdessen vor allem auf den eigenen Erfolg. Sie nutzen andere für ihren Vorteil aus und nehmen selten Rücksicht auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer Personen (Howell/Avolio, 1992). Diese Haltung mündet zumeist auch in destruktive Verhaltensweisen, wie O'Connor et al. (1995) zeigten: Personalisiert



motivierte Führungskräfte neigen dazu, ihre Geführten mit Drohungen zu kontrollieren, rücksichtslos die persönlichen Ziele durchzusetzen und letztlich keine Verantwortung für das Wohlbefinden der Gemeinschaft zu übernehmen. Dies zeigt sich auch in der geringeren Motivation, sich in ein Team zu integrieren und Anschluss an andere Personen zu suchen: Eine hohe personalisierte Motivation geht einher mit einer geringen Anschlussorientierung bei einem gleichzeitig

hohen Durchsetzungsanspruch. Eine solche Haltung führt letztlich dazu, dass in Entscheidungssituationen der persönliche Erfolg schwerer wiegt als das Gemeinwohl (McClelland, 1975). Schlechte Führung wird vor allem von Personen praktiziert, die sich durch einen hohen Narzissmus und durch Selbstverherrlichungstendenzen auszeichnen. Historisch-politische Beispiele sind Adolf Hitler, Josef Stalin oder Benito Mussolini (Popper, 2002).

Ethikorientierte Führung als Beispiel guter Führung

„Ethikorientierte Führung versteht die Wahrnehmung und Berücksichtigung der legitimen Sehnsüchte und Erwartungen verschiedener Interessensgruppen als den moralischen Wert schlechthin.“

Dieter Frey et al., 2010, 639

Ethikorientierte Führung zeigt sich im Zweck der Handlung (Zielerreichung zum Gemeinwohl versus Selbstverherrlichung), in den Übereinstimmungen des Handelns mit moralischen Standards und Werten sowie auch in der Konsequenz der Handlung oder Entscheidung für die Beteiligten (Yukl, 2013). Im Mittelpunkt eines ethikorientierten Führungsstils stehen die gezielte und willentliche Befähigung der Geführten sowie die aktive Förderung von Fairness und Gerechtigkeit. Ein ethikorientierter Führungsstil ist geprägt von einem wertschätzenden, partizipativen und fairen Umgangsstil und bietet den Beteiligten gleichzeitig einen Orientierungsrahmen für ihr Handeln in Form von Sinnvermittlung und Visionsarbeit (Frey et al., 2010).

Die Wirkung ethikorientierter Führung wird im glaubwürdigen und berechenbaren Auftreten der Führungsperson deutlich, auch in der Überbringung unpopulärer Entscheidungen. Ethikorientiertes Handeln der Führungskraft erfordert es, sich auf Bedürfnisse, Wünsche, Werte und Ziele anderer Personen (Mitarbeiter, Mitstreiter) einlassen zu können und gleichermaßen die Bedürfnisse der Leistungsempfänger zu kennen und diese an die Leistungserbringer vermitteln zu können. Führungskräfte übernehmen dann Gesamtverantwortung für verschiedene Interessengruppen. Wirtschaftliches Handeln, das auf einem moralischen Werteverständnis fußt, stellt damit die Verbindung zwischen Gewinnorientierung auf der einen und Menschlichkeit auf der anderen Seite her (Frey et al., 2010).

Ethikorientierte Führung bezieht sich allerdings nicht nur auf normativ angemessenes Verhalten der Führungskraft, sondern beinhaltet gleichermaßen das Verstärken wertorientierten Verhaltens bei den Geführten (Rowold et al., 2009). Das Ziel ethikorientierter Führung besteht auch in der Anleitung der Geführten zu ethischem Verhalten. Ein zentraler Wirkmechanismus ist dabei – im Sinne des sozialen Lernens – die Vorbildfunktion der Führungskraft. Die Wirkung als Vorbild entfaltet sich insbesondere dann, wenn die Führungskraft als Person wie auch ihr konkretes Verhalten ausreichend Aufmerksamkeit erfahren und als glaubwürdig wahrgenommen werden (Brown et al., 2005, 120). Führungskräfte müssen als aktiv Handelnde ihre Standpunkte und Werte nach innen und außen vertreten. Darüber hinaus muss das gezeigte Verhalten als normativ angemessen bewertet werden und selbstlosen Motiven – im Gegensatz zu selbstbezogenen Motiven – folgen.

Konkret lässt sich das Verhalten von ethikorientierten Führungskräften deutlich von unethischem Führungsverhalten abgrenzen (Übersicht 1). Als wichtige Grundlagen für ethikorientiertes Handeln erkennbar werden hierbei die sozialisierte Führungsmotivation und das Leben moralischer Werte.

Zusammenfassend zeigt sich, dass ethikorientierte Führung auch als eine Haltung dafür beschrieben werden kann, wie die eigene Führungsaufgabe bewältigt wird. Ethikorientiertes Verhalten fußt auf Mut, auf Fairness- und Gerechtigkeitssinn sowie auf der Integrität der Führungskraft (Howell/Avolio, 1992, 48). Zentral für die Umsetzung ethikorientierter Führung erscheinen damit weniger konkrete einzelne Fähigkeiten der Führungskraft wie die Konfliktfähigkeit, der Kommunikationsstil oder das konkrete Feedbackverhalten, sondern vielmehr persönliche Eigenschaften, Einstellungen, Motive und die Werte, welche die Grundlagen für das Wirken der Führungskraft sind.

Ethikorientierte versus unethische Führung			Übersicht 1
	Ethikorientierte Führung	Unethische Führung	
Ziel des Machteinsatzes und der Einflussnahme	Im Dienst und zum Wohl der Geführten, Beteiligten und der Organisation	Befriedigung persönlicher Bedürfnisse und Ziele	
Umgang mit Interessen unterschiedlicher Adressaten	Bemühen um Ausgewogenheit und Integration verschiedener Interessen	Erzielung des größtmöglichen persönlichen Vorteils	
Integrität der Führungskraft	Wertorientiertes Handeln; vertreten und leben eigener Werte	Handeln wird von der Zweckdienlichkeit des eigenen Vorteils bestimmt	
Visionsarbeit	Entwicklung der Vision mit Beteiligung der Betroffenen und Integration von deren Ideen, Werten und Bedürfnissen	Vertreten der eigenen Vision als einzig wahren Weg für die Organisation	
Risikoverhalten in Entscheidungssituationen	Hohe Bereitschaft, auch persönliche Risiken in Kauf zu nehmen, um gemeinsame Visionen zu verwirklichen	Vermeidung der Übernahme persönlicher Risiken, die zum eigenen Nachteil sind	
Kommunikation von Informationen	Zeitnahe und umfassende Information über relevante Themenstellungen	Manipulation des Umfelds durch gezielte Zurückhaltung und ausgewählte Weiterleitung von Informationen	
Umgang mit Kritik	Ermutigung zum kritisch-konstruktiven Diskurs	Missbilligung und Ablehnung jeder Art von Kritik oder Rückmeldung	
Entwicklung anderer Personen (zum Beispiel Mitarbeiter)	Aktiver Einsatz für die persönliche Entwicklung der Geführten	Herunterspielen der Bedeutung persönlicher Entwicklung; Kleinhalten der Geführten	

Eigene Darstellung in Anlehnung an Yukl, 2013, 342

Betrachtet man die Ausprägungen und Merkmale ethikorientierter Führung, so kommt unseres Erachtens den folgenden sozialen und emotionalen Kompetenzen eine besondere Rolle zu:

- dem moralischen Urteilsvermögen,
- der Perspektivenübernahmefähigkeit und der Empathie,
- der Ambiguitätstoleranz,
- der Selbstreflexion und Lernbereitschaft,

- dem Selbstwert und der Selbstwirksamkeit sowie
- der Kreativität.

Wir nehmen – hypothetisch und theoriebasiert – an, dass die Entwicklung dieser Führungspotenziale und Kompetenzfelder in der Kindheit, im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter ein wichtiges Fundament für das konkrete ethikorientierte Führungshandeln darstellt.

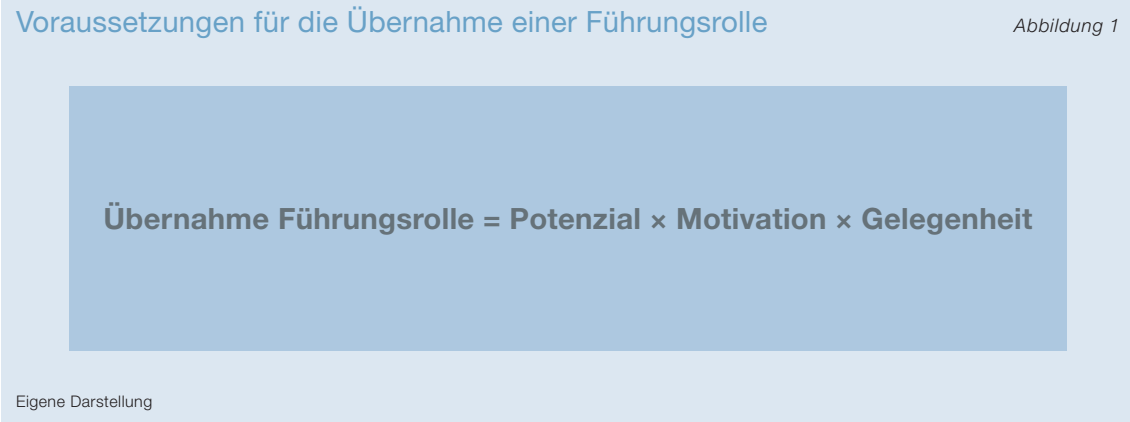
Die Wurzeln ethikorientierter Führung

Den Grundstock zur erfolgreichen Übernahme einer Führungsrolle bilden vor allem zwei Voraussetzungen: Personen müssen über das Potenzial zur Führung und gleichzeitig über die Motivation verfügen, eine entsprechend verantwortungsvolle Rolle einzunehmen (Abbildung 1). Flankiert werden diese beiden Erfordernisse von den Gelegenheiten im Umfeld einer Person, die es ermöglichen, eine entsprechende Führungsrolle auszubilden und die eigenen Potenziale und die Motivation einbringen zu können (Popper/Mayseless, 2007, 666).

Für die erfolgreiche Übernahme von Führungsaufgaben werden einerseits bestimmte Ressourcen auf der Verhaltensebene und der Persönlichkeit (Potenziale) benötigt, die jedoch ohne die entsprechende Motivation nicht zur Geltung kommen. Andererseits reicht die bloße Motivation zur Gestaltung einer Führungsaufgabe nicht aus, wenn man nicht gleichzeitig über die entsprechenden emotionalen und sozialen Grundkompetenzen verfügt. Die Bedeutung einer ausgeprägten Motivation zur Übernahme von Führungsverantwortung findet sich bereits in der Jugendzeit. So hatten in einer Studie

von Gottfried/Gottfried (2011) hoch motivierte Jugendliche mehr Führungspositionen in schulischen wie außerschulischen Projekten und Einrichtungen inne (als Präsidenten von Clubs, Sprecher von Gruppen, Führer von Sportteams etc.) als Gleichaltrige mit einer niedrigeren Motivation zur Übernahme von Verantwortung. Hoch motivierte Jugendliche zeigten darüber hinaus im Vergleich zu hochbegabten Jugendlichen mehr persönliches Engagement und Leidenschaft für ihre Aufgabe. Dies lässt vermuten, dass durchaus ein Zusammenhang besteht zwischen der Übernahme von Verantwortung in Schule und Freizeit und Führungsrollen im Erwachsenenalter.

Für die Entwicklung von Führungspotenzial wird zum einen angenommen, dass es sogenannte sensitive Phasen in der individuellen Entwicklungsgeschichte gibt, in deren Rahmen das Erlernen von Fähigkeiten leichter fällt als in späteren Entwicklungsphasen. Solche sensiblen Phasen treten vor allem in der frühen Kindheit und in Lebensabschnitten auf, die durch starke Veränderungen und Wachstum geprägt sind (Bornstein, 1989). Zum anderen kann bislang die Existenz der einen, einzig ausschlaggebenden Entwicklungsphase oder -stufe ausgeschlossen werden, die entscheidend wäre, um eine gute Führungskraft zu werden. Avolio/Vogelgesang (2011) vergleichen die Führungskräfteentwicklung mit dem Erlernen



Ausgewählte Wurzeln ethikorientierter Führung		Übersicht 2
Ethikorientiertes Handeln	Persönliche Eigenschaften und Kompetenzen	
Verantwortungsbewusste Einflussnahme im Dienst und zum Wohl Beteiligter	Sozialisiertes Machtmotiv	
Bemühen um Ausgewogenheit von Interessen unterschiedlicher Adressaten	Perspektivenübernahme und Empathie	
Integrität der Führungskraft und wertorientiertes Handeln	Moralisches Urteilsvermögen Positiver Selbstwert Selbstreflexion	
Konstruktive, reflektierte Visionsarbeit	Kreativität und Begeisterungsfähigkeit	
Bereitschaft, persönliche Risiken in Entscheidungssituationen in Kauf zu nehmen	Ambiguitätstoleranz Positiver Selbstwert und Selbstwirksamkeit	
Adressatengerechte und umfassende Kommunikation von Informationen	Moralisches Urteilsvermögen Perspektivenübernahme und Empathie	
Umgang mit Kritik und Ermutigung zum Diskurs	Selbstreflexion Positiver Selbstwert	
Aktiver Einsatz für die Entwicklung anderer Personen (zum Beispiel Mitarbeiter)	Sozialisiertes Machtmotiv Perspektivenübernahme und Empathie	
Eigene Darstellung		

von Sprachen: Beides ist im Erwachsenenalter möglich, jedoch einfacher im Kindesalter. Ebenso zeigen Übersichtsarbeiten zur Wirkung von Entwicklungsprogrammen für Führungskräfte einen stärkeren Effekt der Maßnahmen bei jüngeren Teilnehmern (jünger als 22 Jahre) als bei Teilnehmern, die älter als 45 Jahre sind (Day, 2001).

Betrachtet man nun die bisherigen Erkenntnisse zu den Wurzeln guter Führung, so finden sich vor allem Wissen und Erkenntnisse in Bezug auf genetisch bedingte und stabile Merkmale erfolgreicher Führungskräfte. So gilt als wissenschaftlich fundiert, dass neben der Intelligenz als ein Prädiktor für Führungserfolg auch Persönlichkeitseigenschaften wie Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität, Extraversion und Offenheit wichtige Voraussetzungen sind (Yukl, 2013). Wir gehen im Folgenden über diese Erkenntnisse hinaus. Wir betrachten ausgewählte persönliche Eigenschaften und soziale wie emotionale

Kompetenzen, die uns für einen ethikorientierten Führungsstil entwicklungspsychologisch und bildungswissenschaftlich relevant erscheinen und zudem eine wichtige Rolle für den Führungserfolg spielen, die Leistungs- und Humanziele zu erreichen (Übersicht 2).

4.1 Sozialisierte Führungsmotivation

Führungsmotivation stellt eine zentrale, notwendige Voraussetzung zur Übernahme einer Führungsrolle dar. Führungsmotivation umfasst in diesem Kontext die bewusste Entscheidung, aktiv Einfluss auf Personen zu nehmen und Führungssituationen und -verantwortung willentlich und gezielt aufzusuchen. Zudem beeinflusst die Stärke der Führungsmotivation auch die Ausdauer, Intensität und Beharrlichkeit, mit der jemand seinen Führungsaufgaben nachkommt (Chan/Drasgow, 2001). Besonders relevant ist in

diesem Zusammenhang ein stark ausgeprägtes Machtmotiv, also Führung und Einflussnahme gegenüber anderen Personen als reizvoll zu erleben. Führungskräften mit geringem Machtmotiv fällt es schwer, proaktiv Einfluss zu nehmen und konsequent Entscheidungen zu treffen. Maßgeblich für die Umsetzung eines ethikorientierten Führungsstils ist, dass diese Machtmotivation im Rahmen der – bereits beschriebenen – sozialisierten Einflussnahme zum Ausdruck gebracht wird.

Entwicklungsgeschichte sozialisiert motivierter Führungskräfte

O'Connor et al. (1995) stellten für die beiden verschiedenen Führungsmotive deutliche Unterschiede in der Sozialisation von Führungskräften fest. Sozialisiert motivierte Führungskräfte berichten von einer emotional stabilen Umgebung und unterstützenden Bezugspersonen in ihrer Kindheit. In einem derartigen Umfeld entwickeln Kinder mit höherer Wahrscheinlichkeit eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen und in der Folge Vertrauen in andere Personen. Personalisiert motivierte Führungskräfte schildern hingegen zumeist persönliche Selbsterhöhungsmotive zur Übernahme der Führungsrolle. Sie berichten vermehrt von einer Kindheit, die geprägt war durch Kälte, abweisende Bezugspersonen und Zurückweisung vor allem in Situationen, die Schutz und Unterstützung erfordert hätten. In der Folge entwickeln sich häufiger eine emotionale Distanz zu Bezugspersonen und die Schwierigkeit, Vertrauen in andere Personen aufzubauen. Diese unsichere Bindung zu wichtigen Personen führt oftmals zu dem Wunsch, autark von den Emotionen anderer zu sein, weniger Offenheit gegenüber anderen Menschen zu zeigen und weniger Sensibilität für die Emotionen anderer zu vermitteln. Kindheitserfahrungen assoziiert mit erlebter Machtlosigkeit erhöhen darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes destruktiver, bestrafender Einflusstechniken in der Rolle als Führungskraft (O'Connor et al., 1995, 549).

Eine umfassende Analyse persönlicher Kindheitserfahrungen von 120 herausragenden Führungskräften aus Wirtschaft und Politik des 20. Jahrhunderts kommt zu ähnlichen Erkenntnissen (Ligon et al., 2008). Sozialisiert motivierte Personen (zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, Winston Churchill oder Margaret Thatcher) berichteten von Erfahrungen, die ihre Werte stärkten und die früh die positive Wirkung von prosozialem Verhalten, von Respekt und Freundlichkeit gegenüber anderen verdeutlichten. Personalisiert motivierte Personen (etwa Benito Mussolini, Al Capone, Martha Stewart) dagegen skizzierten instabilere Lebensumwelten in Verbindung mit erlebter Machtlosigkeit und mit Demütigungen und Unsicherheit.

Förderung von sozialisierter Führungsmotivation

Neben konkreten Sozialisationserfahrungen spielen psychologische Facetten eine Rolle für die Entwicklung von Führungsmotivation (Chan/Drasgow, 2001):

- eine emotionale Facette, also Freude und Spaß an der Übernahme von Verantwortung zu empfinden und bewusst Führungsaufgaben anzunehmen,
- eine sozial-normative Facette, etwa eine Führungsrolle aufgrund von bestehenden Notwendigkeiten oder Verpflichtungen zu übernehmen, und
- eine kalkulatorische Facette, das heißt, die Kosten und den Nutzen der Führungsaufgabe gegeneinander abzuwägen und sich für oder gegen die Übernahme der Führungsrolle zu entscheiden.

Der Einfluss der emotionalen Facette, Lust auf Führung zu entwickeln, entsteht durch die frühe Übernahme von Führungsrollen und der damit einhergehenden positiven Bewertung der erlebten Erfahrungen. Dies bedeutet, dass frühzeitige Erfolge und ausbleibende negative Konsequenzen



zen die Führungsmotivation stärken. Ein solcher Zusammenhang konnte auch im Rahmen einer empirischen Studie gezeigt werden.

Gottfried et al. (2011) untersuchten den Zusammenhang zwischen der Lernmotivation in der Schule in unterschiedlichen Altersstufen und der intrinsischen Motivation, Führungsverantwortung im Erwachsenenalter zu übernehmen. „Intrinsisch“ bedeutet, Motivation für eine Handlung zu entwickeln, ohne kalkulatorische Überlegungen, und ohne externe Anreize dafür zu erhalten. Die Lernmotivation weist eine hohe Parallelität mit der Führungs- und Leistungsmotivation auf und umfasst Leistungsstreben, Wissbegierde, Ausdauer, Suche nach Herausforderungen und Bewältigung schwieriger Aufgaben sowie einen aktiven, gestalterischen Umgang mit neuen Aufgaben. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die Lernmotivation in der Kindheit ein Fundament für

die Motivation zur Übernahme von Führungsverantwortung darstellt, unabhängig von der Ausprägung der Intelligenz. Damit zeigen Personen, die bereits in ihrer Kindheit Spaß am Lernen hatten, im Erwachsenenalter eine höhere Motivation, Verantwortung als Führungskraft zu übernehmen, ohne einen extrinsischen Nutzen (wie Status oder Geld) anzustreben.

Als weitere Quelle von Führungsmotivation zählt das Erleben von Pflichtgefühl (sozial-normative Facette). Dessen Bedeutung zeigt sich in biografischen Analysen bekannter Führungskräfte wie beim britischen Premierminister Winston Churchill oder bei anderen namhaften Führungspersönlichkeiten wie Mahatma Gandhi (Burns, 1978; Popper, 2000). In den Biografien konnte überdurchschnittlich häufig das Fehlen einer Vaterfigur oder einer engen männlichen Bezugsperson und Identifikationsfigur in Kindheit und Jugendalter

festgestellt werden. Dadurch entstünde ein ausgeprägter Wunsch, selbst Führungsverantwortung zu übernehmen, um die fehlende Person zu ersetzen und eine Rolle einzunehmen, wie sie teilweise auch vom sozialen Umfeld erwartet wurde.

Die Bedeutung der kalkulatorischen Quelle von Motivation wird gerade im Kontext ethikorientierter Führung deutlich. Das Leben eines derartigen Führungsstils erfordert es, Integrität und moralisches Handeln auch in herausfordernden Situationen zu zeigen, couragiert eigene Werte zu vertreten – und im Zweifel auch gegen den eigenen Vorteil zu handeln (Kuhn/Weibler, 2012, 114). Dies bedeutet, die Führungsrolle auch dann anzunehmen, wenn das Abwägen der persönlichen Kosten-Nutzen-Bilanz zu den eigenen Ungunsten ausfällt – etwa wenn Personen das Wohlbefinden anderer gefährdet sehen. Sie nehmen in diesem wahrscheinlichen Fall an, dass sie durch die Übernahme von Verantwortung Einfluss auf die Situation nehmen können (Clemmons/Fields, 2011, 597).

Generell ist davon auszugehen, dass sich die Führungsmotivation von Personen im Erwachsenenalter nicht mehr stark verändert. Damit kann die Herausbildung der Motivation in der Entwicklungsgeschichte der Person verortet werden. Wichtige Determinanten der Führungsmotivation sind neben Persönlichkeitszügen wie Extraversion, sozialer Verträglichkeit im zwischenmenschlichen Verhalten sowie soziokulturellen Werten die erlebte eigene Wirksamkeit als Führungskraft und frühe positive Erfahrungen in übernommenen Führungsrollen. Gerade in der Kindheit scheint es wichtig zu sein, mit führungsnahe und verantwortungsvollen Aufgaben konfrontiert zu werden, jedoch vor allem die Möglichkeit zu haben, sich in dieser Rolle als wirksam zu erleben. Dies setzt voraus, dass keine Überforderungssituationen entstehen, die als Misserfolg erlebt werden können. Führungsmotivation kann also schon in der Familie, im Kindergarten, in der Schule oder in Freizeiteinrichtungen gefördert werden.

Im Kontext ethikorientierter Führung steht jedoch nicht nur das Wollen im Vordergrund – ethikorientierte Führung erfordert Handeln, das sich an moralischen Wertvorstellungen orientiert. Moralisch handelt, wer berücksichtigt, dass die eigene Handlung von sich und anderen bewertet werden soll, wer attraktive Handlungsalternativen kennt, wer sich nicht ohne weiteres fremden Ansprüchen unterwirft, sondern selbst Verantwortung übernimmt und damit sich selbst Entscheidungen zurechnet (Neuberger, 2002, 732).

4.2 Moralisches Urteilsvermögen

“Morale is at one and the same time the strongest, and the most delicate of growths. It withstands shocks, even disasters of the battlefield, but can be destroyed utterly by favoritism, neglect, or injustice.”

Dwight D. Eisenhower (zitiert nach Ambrose, 1990, 55)

Die Moral gilt als eine der wichtigsten Integrationsfaktoren für menschliches Zusammenleben generell (Nunner-Winkler et al., 2012). Moralisches Urteilsvermögen verhilft nämlich zur Aneignung von individuell tragfähigen und sozial anerkannten Handlungsmaximen. Diese wiederum sind die Basis für individuelle Integrität wie auch für sozialen Zusammenhalt und gesellschaftliche Kohäsion. In der modernen Gesellschaft sind daher moralische Entwicklung und Ethik Bestandteile einer ganzheitlichen Menschenbildung im Lebenslauf und eine Voraussetzung für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen für eine gute Führung in einer von Werten gekennzeichneten Organisation. Aber was versteht man unter moralischer Bildung?

Die ganzheitliche Menschenbildung ist heute politische Losung und pädagogisches Programm und sicher auch ein viel genutzter zeitdiagnostischer Kritikbegriff, aber ganz gewiss nicht nur eine Ideologie oder ein Mythos des Bürgertums

(Tenorth, 2011). Noch Wilhelm von Humboldt (1981, 64) hat in den klassischen bildungstheoretischen Texten konstatiert, dass es um „die höchste und proportionalisierteste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen“ gehe, damit die Verbreitung des Wahren und Guten zu einer Höherbildung der humanen Entwicklung führen könne. Das klingt aus heutiger Sicht idealistisch – und doch sind der kritische Gebrauch der eigenen Vernunft im Sinne von Kant und das handlungsfähige Mitglied der Gesellschaft bis heute die entscheidenden Zielkategorien einer ambitionierten moralischen Bildung. Bildung ist eine Herausforderung für alle sozialen Gruppen. Aber für Führungskräfte stellen sich die Herausforderungen des moralischen Urteilsvermögens in besonderer Weise.

Für alle gilt, dass die verschiedenen Formen der Ausbildung – neben den so wichtigen fachlichen Kompetenzen – die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Die Deklaration der Menschenrechte fordert „Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 1948).

Bedeutung moralischen Urteilsvermögens

Moderne, komplexe Gesellschaften sind geprägt von parallel existierenden wertgebundenen Moralvorstellungen verschiedener sozialer Gruppen. In einem so ausdifferenzierten Umfeld wird moralisches Urteilsvermögen mit dem Ziel gefördert, einerseits das eigene Leben zu gestalten, andererseits die Möglichkeiten der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Partizipation auszuschöpfen (Tippelt/Alkoyak-Yildiz, 2014). Die Förderung und Entfaltung moralischen Urteilsvermögens bereits in den die Persönlichkeit prägenden Jahren der Kindheit und der Jugend nimmt offenbar keine nur beiläufige Rolle ein. Die

Lernbereiche in schulischen oder betrieblichen Kontexten vermitteln einerseits Fachwissen, regen andererseits aber zur Auseinandersetzung mit moralischen und emotionalen Fragen und Problemen an. Die Entwicklung und Bildung des moralischen Urteilsvermögens kann dabei nicht an spezielle Fächer wie Religion, Ethik oder Literatur delegiert werden, weil sonst die Bedeutung für das alltägliche Handeln nicht hinreichend sichtbar wird (Lind, 2003, 20). Moralisches Urteilsvermögen wird auch nicht abstrakt dem politischen Bereich der Gesellschaft zugeschrieben. Vielmehr ist Moral in das gesamte demokratische Gemeinwesen integriert und bestimmt – gerade auch durch das Handeln der Führungskräfte – den Umgang miteinander in Organisationen.

Gewiss ist zwischen moralischer Bildung und moralischer Erziehung zu differenzieren. Das Lexikon der Pädagogik beschreibt moralische Erziehung wie folgt: „Moralische Erziehung will zu Einstellungen und Haltungen, zu Tugend und Sittlichkeit erziehen und zum moralischen Urteil befähigen“ (Tenorth/Tippelt, 2012, 515). Hierbei geht es vor allem um die Erziehung zur eigenen Urteilskraft, um Individuen in einer Gesellschaft mit vielschichtigen moralischen Ansichten zu stärken, also um die Förderung von sozialer und personaler Kompetenz. Man lernt unterschiedliche Perspektiven kennen, prüft diese und lernt auch, diese Perspektiven zu beurteilen (Thimm, 2007, 165).

Gerade das Handeln von Führungskräften ist manchmal durch die Begegnung mit irritierenden oder einander widerstreitenden Meinungen geprägt. Wenn bereits frühe Phasen der Bildung und Erziehung Erfahrungen beinhalten, ein für selbstverständlich gehaltenes alltägliches Wissen zu erschüttern und damit eingefahrene eigene Positionen infrage zu stellen, dann wird man früh dafür sensibilisiert, dass Ziele ausgehandelt werden müssen. So war es bis in die 1970er Jahre nicht selbstverständlich, dass Frauen Hochschulen besuchen. Es erforderte in Familien eine Abkehr von überkommenen Verhaltensweisen,

auch Mädchen in der höheren Bildung zu fördern. Heute sind es noch immer die Erfahrungen mit anderen sozialen Schichten, die dazu führen können, dass man von Vorurteilen abrückt und anerkennt, dass ein erhebliches Begabungsreservoir in den unteren sozialen Schichten existiert, das nach wie vor noch nicht hinreichend ausgeschöpft ist.

Das moralische Urteilsvermögen entwickelt sich nach George H. Mead (2010, 299 ff.) durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die spielerisch in der Kindheit erworben wird. Durch soziale Erfahrungen mit den unterschiedlichen sozialen Gruppen und Beziehungstypen entwickeln sich nach und nach wachsende sozio-moralische Fähigkeiten (Tippelt, 1986; Keller/Malti, 2008). Diese umfassen neben der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch soziales und moralisches Regelwissen sowie moralische Urteile und Gefühle. Moralische Bildung geht davon aus, dass implizite und explizite Lerngelegenheiten zu diesen Fähigkeiten verhelfen (Keller/Malti, 2008; Nunner-Winkler, 2009).

Moralisches Urteilsvermögen kann effektiv gefördert werden, wenn Familien und Bildungsinstitutionen dies in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen. Das Ausmaß und die Qualität moralischer Erziehung korreliert nicht nur mit der Moralentwicklung in den frühen Lebensjahren (Lind, 2002), sondern ist auch die Ausgangsbasis für die sozio-kognitive und moralische Entwicklung im Erwachsenenalter (Lind, 2012). Denkt man an die vielfältigen Moralwelten der verschiedenen sozialen Gruppen in der modernen Gesellschaft, wird schon deutlich, dass moralische Erziehung nicht als ein fertiges Konzept verstanden werden kann, das nur noch gelehrt und angewandt werden müsste. Die starke Herausforderung für Bildungs- und Entwicklungsumgebungen besteht darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass Lernende die Erfahrung von Partizipation und Gestaltung erhalten. Die Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Kontexten im Kindes- und vor allem Jugendalter prägen nämlich die Handlungsperspektiven im Erwachsenenalter.



Sergey Novikov/shutterstock

Moralisches Urteilsvermögen entfaltet sich sicher nicht nur in intentionalen Erziehungs- und Bildungssituationen, sondern es entwickelt sich auch im außerschulischen Umfeld durch implizite Lerngelegenheiten. Es hat sich gezeigt, dass die situative und sprachliche Qualität der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern im Alltag – wie sie beim Verstehen von moralischen Normen notwendig ist – für die Entfaltung moralischen Urteilsvermögens in der Praxis entscheidend ist (Buzzelli, 1993).

Sozio-moralische Fähigkeiten werden weder durch sozialen Anpassungsdruck gefördert noch bildet sich die kognitive Seite, also die Diskursfähigkeit und die reflektierte Urteilsbildung der Moral, von allein und damit lediglich altersbedingt aus (Lind, 2002). Darum ist es nicht nur sinnvoll, von moralischer Bildung zu sprechen und diese zu fördern, sondern es ist auch wichtig, kontinuierlich Bildungsgelegenheiten für Heranwachsende zu schaffen. Sonst kann sich die bereits erworbene moralische Urteilsfähigkeit durchaus zurückbilden (Nunner-Winkler, 2009; Lind, 2002). Ebenso ist es wichtig, die erwachsenen Lernenden in dieser Hinsicht nicht zu unterschätzen, da auch die Moralentwicklung Erwachsener prinzipiell unabgeschlossen ist (Brookfield, 1998; Lind, 2002; Kruip/Winkler, 2010). In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, wie sich die moralischen Fähigkeiten im Lebensverlauf entwickeln und wie diese gezielt gefördert werden können.

Förderung des moralischen Urteilsvermögens

Zu diesem Thema verdanken wir tiefgehende Einsichten dem führenden Moralpsychologen Lawrence Kohlberg. Er entfaltet ein Stufenkonzept der moralischen Entwicklung und spricht innerhalb seiner Theorie eine zentrale Rolle der Perspektivenübernahme zu (Nunner-Winkler, 2009). Seine Theorie steht in der Tradition Kants, Meads,

Deweys und Piagets und hat die psychologischen und pädagogischen Überlegungen zur Erlangung moralischer Urteilsfähigkeit bis heute wesentlich geprägt. Kohlberg geht von sechs moralischen Entwicklungsstufen aus, die sich vom Kindheits- bis hin zum Erwachsenenalter ausbilden.

In „Die Psychologie der Lebensspanne“ zeigt Kohlberg (2000) die einzelnen Etappen der moralischen Entwicklung in einem Menschenleben auf und macht deutlich, dass jeder Altersabschnitt von charakteristischen moralischen Konflikten oder Krisen betroffen ist: In der Kindheit geht es nach dieser Stufentheorie darum, die egozentrische Perspektive zu überwinden. Die moralische Entwicklung in der Frühadolescenz und im Jugendalter wird dann als eine Phase der Selbstfindung beschrieben, wobei das Erreichen einer konventionellen Moral von den Erwartungen der jeweiligen sozialen Gruppe, der man angehört, geprägt wird. Das Infragestellen der Gültigkeit scheinbarer gesellschaftlicher Wahrheiten ist hier krisenhaftes Thema. Im frühen Erwachsenenalter geht es um das Finden fester, aber nicht dogmatischer Orientierungen. Das reife und späte Erwachsenenalter ist charakterisiert durch rück- und vorausblickende Sinnstiftung, Verantwortung und generative Fürsorge. Krisen und die Lösung dieser Krisen sind nicht nur vom Lebensalter abhängig, sondern werden auch von der Umwelt, insbesondere auch der Arbeitswelt, in der sich Menschen bewegen, beeinflusst.

Die Herausforderungen der Arbeitswelt können Anlass sein, die eigenen moralischen Positionen zu überdenken. Besonders Führungspersönlichkeiten bewegen sich aufgrund der Globalisierung und der internationalen Vernetzung von Arbeitsprozessen in einem komplexen Netz moralischer Fragestellungen: Themen wie Menschenrechte, demografische Entwicklungen, Klimawandel oder Rechte am geistigen Eigentum fordern eine kompetente und moralische Handlungspraxis (Thompson, 2010). In der individualisierten „Multioptionsgesellschaft“ (Gross, 1994) werden

moralische Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten im Laufe des Lebens nicht nur erworben, sondern ständig weiterentwickelt (Tippelt/Alkoyak-Yildiz, 2014).

Zu den zentralen Themen moralischer Urteilsfähigkeit von Führungskräften gehören die Themen der Gerechtigkeit, wenn man hier den Ansatz von Immanuel Kant zugrunde legt. Seit Kant ist Gerechtigkeit oberstes Ziel des Rechtsstaates sowie Anwendung und Bestätigung seines Ordnungs- und Verteilungsprinzips. Obwohl es Kontroversen über das Ausmaß der Aufgaben des Sozialstaates sowie über die Spannungen von Gerechtigkeit und Gleichheit gibt, ist die Wahrung von Gerechtigkeit durch Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung ein allgemein anerkanntes staatliches Ziel in demokratischen Gesellschaften. Insofern kann in einer demokratisch geordneten Gesellschaft „auch niemand etwas gegen die Methoden der moralischen Erziehung einwenden, die den Gerechtigkeitsinn einpflanzen“ (Rawls, 1991, 559 f.).

Der Mensch handelt dann moralisch, wenn das Individuum das eigene Motiv mit dem gesellschaftlichen Gemeinwohl identifizieren kann (Mead, 2010, 436; Habermas, 1999). Die Akteure in einer modernen Gesellschaft sind in einen generellen und gemeinsamen „Erfahrungs- und Verhaltensprozess“ (Mead, 2010, 302) integriert. Vor allem die sozio-kognitive Leistung der Perspektivenübernahme verhilft dem Individuum, das eigene Verhalten an dem Verhalten des anderen auszurichten. Da diese Fähigkeit reziprok stattfindet, wird ein gemeinsames Handeln erst möglich.

Wichtig ist also die Rollenübernahmefähigkeit oder Empathie, die in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus (Mead, Dewey) in erster Linie als eine sozio-kognitive Fähigkeit verstanden wird (Joas, 1992). Sie eröffnet aber die Möglichkeit, die Erwartungen von Interaktionspartnern zu erkennen und zu interpretieren (Selman, 1980).

4.3 Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit

Besonders ein ethikorientierter Führungsstil erfordert die Fähigkeit, sich in die Interessen, Wünsche, aber auch in eventuelle Widerstände – beispielsweise gegenüber wichtigen Neuerungen bei den eigenen Mitarbeitern – hineinzuversetzen, um richtig handeln und reagieren zu können. Es geht auch innerhalb einer Organisation darum, sich die Erwartungen anderer Abteilungen zu vergegenwärtigen, wenn man optimal kooperieren will. Im Austausch mit anderen Organisationen ist es notwendig, die Haltungen von geschäftlichen Kooperationspartnern, aber auch von Konkurrenten zu antizipieren, um sowohl die ökonomischen als auch die sozialen Ziele der eigenen Organisation adäquat in Gesprächen und Kooperationen zur Wirkung zu bringen.

Bedeutung von Empathie und Perspektivenübernahme

Empathie kann man auch als Einfühlungsvermögen bezeichnen, das durch affektiv-emotionale Faktoren beeinflusst ist, sodass Sympathie ermöglicht wird. Sympathie wiederum erleichtert es, die Erwartungen anderer zu antizipieren. Empathie ist im Unterschied zur Perspektivenübernahmefähigkeit also nicht nur eine sozio-kognitive Fähigkeit, sondern hat auch emotionale Komponenten. Empirische Untersuchungen haben immer wieder gezeigt, dass eine unzureichende Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme wie auch zur Empathie mit Autoritarismus von Individuen korreliert. In dem Fall treten Stereotypenbildung, Intoleranz und Vorurteile häufiger auf.

Generell können solche Personen mit einer niedrigen Rollenübernahmefähigkeit nur eine geringe Anzahl von Rollen übernehmen (Hopf et al., 1995). Wenn ein Akteur nicht nur versucht, sich an den Erwartungen der anderen auszurichten,

sondern wenn er nach eigenständigen Antworten auf diese Erwartungen sucht, dann kann man von Role Making sprechen. Role Making ist insbesondere beim Führungshandeln von großer Bedeutung.

Hat ein Individuum keine ausgeprägte Fähigkeit zur Rollenübernahme, so wird es anderen als autoritär oder eigensinnig erscheinen, weil man spürt, dass die jeweils eigenen Erwartungen nicht wirklich wahrgenommen werden. Die Fähigkeit, ein Problem aus der Sicht der anderen zu rekonstruieren, ist als eine wichtige Vorbedingung für Führungshandeln und als eine Vorbedingung generell für soziale Kooperation und soziales Engagement zu bezeichnen. Dabei geht man entwicklungspsychologisch und bildungswissenschaftlich davon aus, dass sich diese Fähigkeiten bereits im Kindes- und Jugendalter formen (Berk, 2011, 562; Edelstein/Habermas, 1984).

Förderung der Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit

Die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit wird bereits in frühen Lebensjahren dadurch gestützt, dass sich Heranwachsende in die Handlungssituation und die Erwartungen anderer versetzen, deren Wahrnehmungsperspektive, Informationsstand und Gefühle verstehen und dies dann in der Kommunikation und Interaktion mit den anderen berücksichtigen. Bei Kindern können Rollenspiele diese Fähigkeiten stärken. Im schulischen Kontext ist es hilfreich, wenn Schüler den erwarteten Verhaltenskodex mitbestimmen und bei der Entwicklung von Schul- oder Hausordnungen eine Mitwirkungsmöglichkeit haben. Die frühe Mitverantwortung von Schülern, Auszubildenden und Studierenden in ihren Bildungseinrichtungen ist sehr hilfreich, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme pädagogisch systematisch zu stärken (zum Beispiel Just-Community-Ansatz nach Kohlberg für moralisches Handeln in Schulen).

4.4 Ambiguitätstoleranz

Für ethikorientiertes Führungshandeln ist es bedeutsam, wenn es den Persönlichkeiten gelingt, die Besonderheit ihrer Identität in den Systemen sozialer Interaktion – gerade auch in Entscheidungssituationen – vor allem auch dann zu bewahren, wenn man es mit divergierenden Erwartungen und widersprüchlichen Handlungserwartungen zu tun hat. Auch unter diesen schwierigen Bedingungen kann die Kommunikation fortgesetzt werden und bricht nicht ab.

Bedeutung von Ambiguitätstoleranz

Ambiguitätstoleranz erlaubt es, dass Führungspersönlichkeiten ihre Ich-Identität auch dann behaupten, wenn sehr widersprüchliche Rollenerwartungen nebeneinander existieren. Sie ermöglicht es, interne und externe Rollenkonflikte erträglich zu gestalten, denn sie vermindert Ängste und vermittelt die Erfahrung, die manchmal sehr widersprüchlichen Erwartungen anderer an die eigene Person ausbalancieren zu können. Es besteht allerdings immer die Gefahr, Ambiguitäten künstlich erträglich zu machen – und zwar dadurch, dass man sich vollkommen an die Erwartungen anderer, vor allem starker anderer, anlehnt, oder aber dass man die Erwartungen spezifischer Gruppen vollkommen missachtet.

Förderung von Ambiguitätstoleranz

Die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz scheint sich insbesondere in den frühen Entwicklungsprozessen zu vollziehen. Im Erwachsenenalter können Personen dann lediglich überprüfen, inwieweit sie den widersprüchlichen Anforderungen einer gegebenen Realität auch tatsächlich gewachsen sind. Durch Coaching kann man sich in besonderen Konfliktsituationen sicherlich auch Hilfe verschaffen. Im engen Zusammenhang mit Ambiguitätstoleranz steht die Fähigkeit

zur Metakognition, das Wissen über die eigene Person. Die Verständigung über die eigenen Absichten oder auch über die Bedeutung der Erwartungen der anderen ist nämlich gerade durch Metakognition möglich und daher eine Voraussetzung für gelingende und erfolgreiche soziale Interaktionen. Dabei geht es um das Aufdecken von Erwartungen und um die spezifischen Interpretationen der Äußerungen anderer, was insgesamt das Führungshandeln sehr erleichtert.

Die Fähigkeit zur Metakognition ist wiederum an die Identitätspräsentation von Führungspersönlichkeiten gebunden. Dies bedeutet, dass Individuen trotz Engagements für und mit den Mitarbeitern ein hohes Maß an Unabhängigkeit von diesen sozialen Bezugsgruppen benötigen. Fähigkeiten wie Initiative, selbstsicheres Auftreten und Bemühen um Erfolg müssen auch tatsächlich zum Ausdruck gebracht werden. Eine Atmosphäre der Akzeptanz, eine betriebliche Kultur und auch eine starke Anerkennung für gelingende Problemlösungen ermöglichen es, über Schwierigkeiten und Erwartungen offen zu sprechen und auf diese Weise Identität zu präsentieren und die eigene Wirksamkeit zu reflektieren.

Die Fähigkeit einer Person, mit unterschiedlichen Normen und Verhaltenserwartungen umzugehen und dabei die eigene Identität zu wahren, wird stärker, wenn sie nicht in einer vollkommen homogenen Umwelt aufwächst. Man braucht die Gelegenheit, Diversität sowie heterogene Deutungen und Erwartungen in seiner Sozialisation kennenzulernen. Dies kann in einem internationalen Kontext geschehen, wenn man beispielsweise durch Mitschüler oder in der Nachbarschaft mit anderen Kulturen konfrontiert wird. Es kann auch durch altersheterogene Umwelten forciert werden, wenn man die unterschiedlichen generativen Grunderfahrungen von Großeltern oder auch generell älteren Menschen zu verstehen beginnt und sich mit diesen aktiv auseinandersetzt. Aber auch die Konfrontation mit Normen und Werten aus anderen sozialen Schichten – wie dies häufig in

Sportverbänden erlebbar ist – trägt dazu bei, die eigene Identität trotz gegensätzlicher Erwartungen an das eigene Verhalten zu stabilisieren. Längere Auslandsaufenthalte bieten ebenfalls einerseits die Gelegenheit, Neues kennenzulernen. Sie sind andererseits für starke Persönlichkeiten aber immer auch eine Herausforderung, mit dem anderen und manchmal Fremden umzugehen.

4.5 Selbstbewusstsein

Zu den zentralen individuellen Eigenschaften erfolgreicher Führungskräfte zählen ein hoher positiver Selbstwert – der (emotionale) Wert, den sich eine Person selbst zuschreibt – und eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit. Das ist die Überzeugung, mit dem eigenen Verhalten Ziele erreichen und Aufgaben bewältigen zu können (Bandura, 1986). Eine Führungskraft muss an die eigene Wirksamkeit und an die Erreichbarkeit der eigens formulierten Ziele und Vorhaben glauben und persönliche Stärke ausstrahlen, damit sie andere Personen für die eigenen Ideen gewinnen, eine authentische Wirkung entwickeln und effektiv Einfluss nehmen kann. Ein positiver Selbstwert und eine stabile Identität mit der eigenen Rolle erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Führungskräfte erfolgreich in ihrem Wirken sind.

Führungskräfte mit hohem Selbstwert werden in ihrem Auftreten und ihrer Kommunikation mit anderen oftmals als sicherer beurteilt und auch in kritischen Situationen als entscheidungsstärker erlebt. Gerade vor dem Hintergrund, dass ethikorientierte Führungskräfte eigene Werte auch gegen mögliche persönliche Vorteilsnahme vertreten und als gutes Vorbild auftreten, scheint ein hoher Selbstwert erforderlich. Gleichwohl wirkt ein übermäßig hoher Selbstwert dysfunktional. Personen werden dann oftmals als arrogant, autokratisch und intolerant gegenüber anderen wahrgenommen. Dies reduziert auch die Chancen, eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung mit den Geführten aufzubauen.

Förderung eines positiven Selbstwerts

Der Selbstwert entsteht durch kognitive Bewertungen, das heißt durch Vergleiche mit anderen Personen (soziale Vergleiche), durch Rückmeldungen von anderen Personen sowie durch positive Erfahrungen aus der Wirksamkeit des eigenen Handelns. Eine bedeutsame Rolle kommt hierbei den Eltern zu, die das Selbstbild ihrer Kinder maßgeblich mitbeeinflussen. Die Entwicklung des Selbstwerts im Kindes- und Jugendalter beruht besonders auf sozialen Vergleichen – sie treten bereits in der Kindheit ab etwa fünf bis sieben Jahren auf, setzen jedoch voraus, dass das Kind bereits Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme entwickelt hat. In früherer Kindheit wird das Verhalten von Kindern noch überwiegend durch externe Stimuli geleitet, wie Belohnung und Bestrafung oder direkte Anweisungen. Ab dem achten bis elften Lebensjahr neigen Kinder dann dazu, sich selbst mit konkreten Persönlichkeitseigenschaften zu beschreiben und aktiv

Vergleiche mit anderen Personen vorzunehmen („In Englisch bin ich im Vergleich zu meinen Mitschülern ziemlich gut“). Ebenso werden in diesem Alter Meinungen und Bewertungen anderer in das Bild über sich selbst integriert (Verstärkung durch andere).

Mit Beginn der Schulzeit müssen Kinder ihr Leistungsvermögen unter Beweis stellen und lernen, sich selbst und die eigenen Merkmale sowie das eigene Leistungsvermögen in Bezug zu vorgegebenen Normen einzuschätzen. Besonders relevant zum Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls ist in dieser Phase neben den Reaktionen der Eltern auf die Selbstbeschreibungen ihrer Kinder der Vergleich mit Gleichaltrigen. Die Bedeutung dieses Vergleichs nimmt im Laufe des Lebens weiter zu und spielt besonders im Jugendalter eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Selbstwertgefühls und auch der Identität. So werden Auffassungen Gleichaltriger („Peers“) über die eigene Person als wichtige

Informationsquelle für den eigenen Selbstwert herangezogen. Besonders Jugendliche beschäftigen sich intensiv mit dem eigenen Selbstwertgefühl und den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen. Das schulische und das berufliche Selbstkonzept nehmen nun auch in Bezug auf die Übernahme einer Führungsrolle eine zentrale Bedeutung ein. Auch die berufliche Orientierung von Jugendlichen fußt unter anderem auf dem Bild über das eigene Leistungsvermögen.

Generell verändert sich der Selbstwert über die Lebensspanne hinweg, vollzieht einen Entwicklungsschub im Jugend- und jungen Erwachsenenalter und stabilisiert sich im Erwachsenenalter (Trzesniewski et al., 2003). Für die Entwicklung eines positiven Selbstwerts und dessen Stabilität sind in der Jugendphase vor allem die Unterstützung des Elternhauses und die Anerkennung unter Gleichaltrigen wichtig. So fördern engagierte Eltern, die ihren Kindern Eigenverantwortung und Mitspracherechte übertragen, Familienspielregeln installieren und Erwartungen formulieren, die Entwicklung eines positiven Selbstwerts (Oliver et al., 2011, 537). Dahingegen führt autoritäres, stark lenkendes Elternverhalten bei vielen Kindern zu einem verminderten Selbstwertgefühl (Perrez et al., 2001, 378).

Förderung von Selbstwirksamkeit

Ebenso wie der Selbstwert entwickelt sich auch das Selbstwirksamkeitserleben in der frühen Kindheit, sobald Kinder mit mannigfaltigen Aufgaben, Situationen und Erfahrungen konfrontiert sind. Bandura (1986) nennt vier entscheidende Quellen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit: eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrungen (wenn Personen mit ähnlichen Fähigkeiten Erfolge erzielen), verbale Ermutigung durch andere Personen sowie zielführender Umgang mit der eigenen emotionalen Erregung, etwa mit Anspannung und Nervosität. Wichtig für die Entwicklung einer Selbstwirksamkeitsüber-

zeugung in Bezug auf die eigene Führungsrolle ist das Erleben von führernahen Situationen, in denen sich die Kinder und Jugendlichen als Verantwortliche ihres Handelns erleben und positive Erfahrungen in der führenden Rolle machen. Dies kann Situationen in der Familie ebenso betreffen wie solche im Kindergarten (zum Beispiel als Verantwortlicher für eine Aktivität), in der Schule (als Klassensprecher oder Projektleiter) oder in der Freizeit (als Mannschaftsführer im Sport). Stellvertretende Erfahrungen verdeutlichen in diesem Kontext die Bedeutung von Vorbildern (zum Beispiel Eltern, Erzieher, Lehrer, Trainer) und die Wirkung des Beobachtungslernens. Die Bedeutung von Vorbildern in der Sozialisation wird durch Studienbefunde belegt. Kinder, die durch ihre Eltern einen anspruchsvollen, jedoch auch fördernden und unterstützenden Erziehungsstil (und damit letztlich auch Führungsstil) in der Familie erfahren hatten, praktizierten als Führungskräfte selbst einen ähnlichen Führungsstil, unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familie (Oliver et al., 2011, 541).

Spielen Vorbilder in der eigenen Entwicklungsgeschichte eine wichtige Rolle, übernehmen Führungskräfte selbst eine Vorbildfunktion. In diesem Zusammenhang erfordert ethikorientierte Führung das authentische Vertreten eigener Werte. Authentische Wirkung setzt wiederum eine Reflexion der eigenen Werte, Interessen und Ziele voraus. Authentische Führungskräfte sind sich über ihre Antreiber, Motive, Stärken und persönlichen Herausforderungen bewusst, verfügen also über eine hohe Klarheit in Bezug auf ihr Selbstkonzept, ihren „inneren Kompass“ (Shamir/Eilam, 2005).



4.6 Selbstreflexion

“Every idea you hold passionately has a background in your personal experience.”

Terry Pearce, 2003, 21

Selbstreflexion kann auch als Metakompetenz bezeichnet werden und drückt die Bereitschaft und Fähigkeit aus, über sein eigenes Handeln, seine eigenen Werte und Einstellungen kritisch nachzudenken, eigene Stärken und Lernfelder zu erkennen und konstruktive Schlussfolgerungen für sein zukünftiges Handeln zu ziehen. Auch Lernorientierung – der Wunsch, sich fortwährend in seinen Kompetenzen weiterzuentwickeln und aus Erfahrungen zu lernen – spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Eine hohe Lernorientierung geht einher mit der gezielten Suche nach persönlichen Herausforderungen, dem Setzen eigener Lernziele und der bewussten Reflexion von verfehlten Zielen, auch unter aktiver Suche nach Feedback. Eine hohe Lernorientierung ist aufgrund ihrer langfristigen Wirkung im Hinblick auf die Übernahme von Führungsverantwortung wichtiger als eine Orientierung an reinen Leistungszielen, die vor allem auf den Erfolg bei der Erfüllung einzelner Aufgaben fokussiert. Gerade das Handeln in sich ständig verändernden Umwelten und komplexen Umfeldern setzt eine hohe Lern- und Anpassungsbereitschaft von Führungskräften voraus, da nicht jede Situation im Vorfeld treffsicher antizipiert werden kann. Es gilt, aus eigenen Fehlern zu lernen und sich konstruktiv mit Veränderungen in der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen.

Förderung von Selbstreflexion

Über sich selbst nachzudenken, sich wahrzunehmen und sich zu beurteilen, beginnt früh in der Entwicklungsgeschichte und ist ein fortwährender, lebenslanger Prozess. Selbstbezogene Äuße-

rungen sind bereits in der frühesten Kindheit zu beobachten. Bereits Kinder unter sechs Jahren nehmen einfache Bewertungen der eigenen Person vor („gut – schlecht“). Ab etwa dem achten Lebensjahr beginnt eine realistische Selbstwahrnehmung bei Kindern. Generell hängen selbst-reflexive Prozesse auch von der kognitiv-geistigen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ab – so ist der Endpunkt der Entwicklung der Metakompetenz „Selbstreflexion“ keineswegs im Jugendalter erreicht. Mit wachsendem Wissenserwerb differenziert sich jedoch die Sichtweise über die eigene Person. Auch in Bezug auf die Evaluation und die Erkenntnis über die eigene Person ist von einem lebenslangen Lernprozess auszugehen.

Zur Förderung der Selbstreflexion erscheint es demnach erforderlich, Kinder und Jugendliche in Bezug auf den Wissensaufbau über die eigene Person zu stärken. Bereits Kindern ist es zu ermöglichen, sich gezielt mit eigenen Erfolgen und Misserfolgen auseinanderzusetzen, beispielsweise indem erfolglose Situationen mit Abstand betrachtet und thematisiert werden. Dies kann bereits im Elternhaus erfolgen, wenn die Eltern – oder in Bildungseinrichtungen die Erzieher – als Vorbilder agieren und entsprechende Erfolgs- und Misserfolgssituationen bewusst mit Kindern aufarbeiten. Außerdem geben Studien Aufschluss darüber, dass ein akzeptierendes (Erziehungs-) Verhalten mit klaren Regeln, bei dem jedoch auch die Perspektive des Kinds bei Entscheidungen berücksichtigt wird, und positive Reaktionen auf die Selbstwahrnehmung des Kinds die Selbstbewertung beeinflussen.

Bedeutung von Rollendistanz

Daneben erscheint besonders vor dem Hintergrund eines ethikorientierten Führungsverständnisses eine gewisse Rollendistanz unentbehrlich. Rollendistanz verschafft der Führungskraft Freiraum, eigene Erwartungen gegenüber institutionell vorgegebenen Zielen immer wieder ins Spiel zu

bringen. Selbstverständlich setzt Rollendistanz die präzise Kenntnis von Rollenerwartungen voraus. Es besteht aber auch die Möglichkeit zu einer gewissen Distanzierung und einem kritischen Bezug der Führungskraft zu seiner gerade ausgeübten Tätigkeit. Rollendistanz versetzt Führungskräfte in die Lage, sich irrationalen Rollenerwartungen zu entziehen, auf die Rollenerwartungen anderer verändernd Einfluss zu nehmen oder aber sich sehr bewusst mit den Rollenerwartungen der Kommunikationspartner einverstanden zu erklären. Zur Entwicklung von Rollendistanz ist es nötig, dass Konventionen, Regeln und Rollenerwartungen bereits im Kindheits- und Jugendalter hinterfragt werden dürfen und eine kritische Auseinandersetzung in der Familie, Schule oder anderen Einrichtungen ermöglicht wird. Rollendistanz ist konträr zur blinden Folgebereitschaft und setzt bei Eltern und Erziehern eine gewisse Toleranz gegenüber der kritischen Auseinandersetzung ihrer Kinder mit der eigenen erwarteten Rolle voraus. Verantwortungsvolle Positionen erfordern es zudem, die soziale Identität – die sozialen Erwartungen der anderen – und die persönliche Identität – die Einzigartigkeit jeder Person und ihr biografisches Profil – immer wieder in Balance zu bringen. Ein ausgeglichenes Verhältnis von sozialer und persönlicher Identität ist zwar in familialen und schulischen Sozialisations- und Entwicklungsprozessen bereits in eine besondere Form gebracht. Aber diese Fähigkeit zur Reflexion lässt sich später im Erwachsenenalter immer wieder üben und weiterentwickeln.

Für die Akzeptanz der Führungskraft in einer Vorbildfunktion spielt die Glaubwürdigkeit und Authentizität der Person eine zentrale Rolle. Dies allein genügt jedoch nicht, um Mitarbeiter, Kollegen und andere Personen von den eigenen Ideen und den Entscheidungen zu überzeugen, also wirksam Einfluss auszuüben. Gute Führung erfordert ebenso Kreativität, das heißt, Neues zu (er-)schaffen, das auch vom Umfeld als solches akzeptiert und als brauchbar und einflussreich bewertet wird.

4.7 Kreativität

“Creativity is an individual and cultural phenomenon that allows us to transform possibilities into reality.”

Ulrich Kim, 2007, XI

Damit rückt die Begeisterungsfähigkeit einer Führungskraft, ihre Vision und Ideen zu vermitteln und andere Personen für ihr Vorhaben zu gewinnen, in den Vordergrund. Hierzu ist es notwendig, ein attraktives und wünschenswertes Bild der Zukunft zu skizzieren und Optimismus auszustrahlen, dass das beschriebene Bild und die Vision tatsächlich erreichbar sind. Kreativität meint damit nicht nur den rein schöpferischen Prozess neuartiger Ideen. Sie impliziert vielmehr gleichzeitig die Berücksichtigung des Umfelds und die Einbettung der Idee in die bestehenden Rahmenbedingungen (Werte, Kulturen etc.), um die Umsetzung zu ermöglichen. Führungshandeln erfordert darüber hinaus die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen, vor allem angesichts der zunehmenden Komplexität der Aufgaben und Führungsumwelten. Führungskräfte müssen in zunehmendem Maße Entscheidungen im Kontext unkalkulierbarer, mehrdeutiger und neuartiger Situationen bewältigen.

Förderung von Kreativität

Die Entwicklung von Kreativität erfolgt von frühester Kindheit an und ist auch abhängig von der kognitiven Entwicklung des Kinds (Runco, 2004, 668). Eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von Kreativität bildet das kindliche Spiel. Nahezu alle Kinder sind in der Lage, Gegenstände mit Leben zu füllen. Das kreative Spielen mit Bildern, Ideen und Eindrücken – zum Beispiel solchen musikalischer Natur – dient auch dem Verstehen der eigenen Umwelt. Im Spiel machen Kinder eigene Entdeckungen, erleben Überraschungen und finden Problemlösungen. Dies



fördert neben dem Anregen der Fantasie auch die Handlungsflexibilität. Für die Entwicklung von Kreativität sind altersangemessene Spielräume notwendig sowie eine aktive Förderung des kreativen Spiels und kreativen Handelns durch die Bezugspersonen und Institutionen. Bezugspersonen und Eltern können Kinder kognitiv und sozial stimulieren, etwa durch Museumsbesuche, kulturelle Events oder Familiendiskussionen. Dabei können sie besonders die eigenmotivierten Merkmale des Lernprozesses wie Wissenszuwächse oder die Befriedigung der eigenen Neugierde betonen. Gute Leistungen müssen also keineswegs nur durch extrinsische Belohnungen vergütet werden.

Gerade auch in der Schule kann Kreativität durch die Gestaltung der Lernumgebung und das Verhalten der Lehrkraft gefördert werden.

Kreativität entsteht kaum in traditionellen Unterrichtsfächern und durch „Stillsitzen“ auf der Schulbank. Eine Vermittlung von Lerninhalten auf spielerischen Wegen unterstützt hingegen die Entwicklung von Kreativität. Auch der familiäre Hintergrund, zum Beispiel die Anzahl der Geschwister, die Geschwisterkonstellation oder die Altersunterschiede in der Familie, spielt eine Rolle für die Entwicklung von Kreativität. Kreative Menschen berichten, in ihrer Kindheit durchaus auch rebelliert und sich nicht immer an die Konventionen gehalten zu haben – ein Verhalten, das zum Beispiel vermehrt bei mittleren Kindern in der Geschwisterreihe beobachtet werden kann. Kreativitätshinderlich im Rahmen der Sozialisation sind Phasen, die von Anpassung, Kompromissen und der Auseinandersetzung mit sozialen Autoritäten geprägt sind, beispielsweise im Rahmen des Schulübertritts (Urban, 2000, 129).

Bedeutung von Optimismus

Kreativität allein bedeutet jedoch nicht gleichzeitig eine erfolgreiche Umsetzung der Ideen. Vielmehr müssen Führungskräfte andere Personen dazu bewegen, ihnen zu folgen. Dazu braucht es neben einem attraktiven Zukunftsbild auch Zuversicht und Courage. Optimistischen Führungskräften gelingt es besser als pessimistischen, Ermutigung zu vermitteln, sogar über Verantwortungsbereiche hinweg (in Unternehmen, aber auch im Militär). Optimismus entwickelt sich durch Erfahrungen in der Kindheit und durch das Vorbildverhalten der Eltern (optimistische versus pessimistische Verhaltensweisen der Bezugspersonen). Besonders relevant sind Ressourcen wie elterliche Zuwendung und Wärme sowie finanzielle Sicherheit. Gefördert werden kann Optimismus von einem zuversichtlichen, sozial aktiven und ermutigenden Erziehungsstil der Bezugspersonen (Carver et al., 2010).

Generelle Fördermöglichkeiten der Wurzeln ethikorientierter Führung

Übersicht 3

- Unterstützung der Eltern/Bezugspersonen in ihrer Erziehungsarbeit: Aufklärung der Eltern, Unterstützung durch Information und Programme
- Förderung explorativen und kreativen Handelns (sichere Bindung)
- Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Werten Erwachsener (autoritativer Erziehungsstil, vgl. Abschnitt 5.2)
- Förderung anderer Erwachsener und sozialer Gruppen, vor allem wenn dies die eigene Nahumwelt nicht leistet (Resilienz)
- Eigenes Engagement in den Bildungseinrichtungen und Verbänden (als Sprecher etc.)
- Wahrnehmung kultureller Angebote (wie Museen, Musik, Theater etc.)
- Projektarbeiten in Familie, Kindergarten, Schule
- Fördertraining (etwa Selbstwerttraining)
- Teilnahme an strukturierten Programmen (wie Ferienprogrammen, Jugendvereinigungen, Mentorenprogrammen)
- Ehrenamtliches/soziales Engagement in Vereinen oder Clubs
- Auslandsaufenthalte
- Partizipation in der Schule und im Unterricht (keine geschlossenen Curricula)
- Bewältigung von kritischen Lebensereignissen (soziale Verluste, emotionale Enttäuschungen)
- Vorbilder (Eltern, Jugendpädagogen, Lehrer, Ausbilder, Hochschullehrer)
- Führungsprojekte in Schule und Hochschule

Eigene Darstellung

4.8 Zwischenfazit

In einer pädagogischen Sprache, die wünschenswerte Entwicklungsziele in Bezug auf die diskutierten Führungspotenziale eines ethikorientierten Führungsstils für Familie und Schule definiert, wären also zusammenfassend zu nennen: moralisches Urteilsvermögen, Perspektivenübernahmefähigkeit und Empathie, Ambiguitätstoleranz, positiver Selbstwert und Selbstwirksamkeit, Kreativität, Selbstreflexion sowie Lernbereitschaft und

Rollendistanz als das selbstkritische Hinterfragen eigener Handlungserwartungen. Eine Förderung der Potenziale kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen (Übersicht 3). Generell ist es wichtig, dass bereits Kinder und Jugendliche in der Familie, in Bildungs- und Freizeiteinrichtungen oder in Peer-Gruppen mannigfaltige Gelegenheiten haben und ermutigt werden, Verantwortung wahrzunehmen. Sie sollten sich in Führungsrollen wirksam erleben können, denn dort entwickeln sich Empathie, Selbstwert und Selbstwirksamkeit.

Individuelle und familiäre Voraussetzungen für soziale Grundqualifikationen von Führungskräften

Wir wissen aus der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Forschung, dass ein Kind aufgrund seiner individuellen Ausstattung auf den Prozess seiner Entwicklung und Bildung schon in frühen Phasen selbst Einfluss nehmen kann. Selbstverständlich sind schon Säuglinge mit ihren sensomotorischen Kompetenzen und den früh angelegten kognitiven Strukturen gut vorbereitet, sich die Umwelt anzueignen. Am besten erforscht sind die bildungs- und entwicklungsrelevanten interindividuellen Unterschiede im Bereich der kognitiven Fähigkeiten und der Intelligenz. Für unseren Zusammenhang allerdings noch relevanter

ist das Verständnis der frühen Interaktion in der Familie und der langfristig wirkenden Konsequenzen auf die sozial-emotionale und auch die sozial-kognitive Entwicklung, wie sie beispielsweise die Bindungstheorie und Bindungsforschung einerseits und die Erziehungs- und Erziehungsstilforschung andererseits erörtern (Gloger-Tippelt, 2010, 627 f.).

5.1 Bedeutung von Bindung

Bindung bezeichnet ein affektiv-dyadisches Band des Kleinkinds zu Bezugspersonen, wobei sich hierin eine starke emotionale Beziehung ausdrückt (Bowlby, 1979; Ainsworth et al., 1978). Die pädagogische und entwicklungspsychologische Forschung geht davon aus, dass das menschliche Kleinkind auf Schutz, Zuwendung und Sicherheit angewiesen ist (Ziegenhain/Gloger-

Tippelt, 2013, 793). Der drohende Verlust von Bindungspersonen löst Angst aus, der tatsächliche Verlust bewirkt großen Kummer. Daher ist die körperliche und emotionale Verfügbarkeit von Bindungspersonen eine Quelle der Sicherheit in einem bereits frühen kindlichen Entwicklungsstadium und die Basis dafür, dass sich Kinder ihrer Umwelt zuwenden und Neues erkunden. Die Bindungsforschung differenziert sichere und unsichere Bindung, wobei eindeutige Auswirkungen einer frühen sicheren versus unsicheren Bindung auf die emotionale und soziale Entwicklung der Erwachsenen nachgewiesen wurden (Hopf/Nunner-Winkler, 2007).

Man kann sagen, dass Bindung im frühen Kindes- und Jugendalter eine wichtige Entwicklungsressource ist, die ein sicheres und selbstbewusstes späteres Handeln vorbereitet (Harwardt-Heinecke/Ahnert, 2013, 817 f.). Kinder mit einer sicheren Bindung zu Bezugspersonen verfügen bereits beim Übergang zur Schule über ein kompetentes Konfliktmanagement. Sie sind in der Lage, selbstständig Probleme und Konflikte auszutragen, während Kinder mit unsicherer Bindung meist sehr feindselige Intentionen anderer unterstellen. Kinder mit sicherer Bindung weisen weniger aggressive, externalisierende und weniger internalisierende, auf Ängstlichkeit und Rückzug beruhende Verhaltenszüge auf. Kinder mit sicherer Bindung verfügen über eine höhere emotionale Gesundheit und über eine größere Peer-Kompetenz. Zudem sind sie weniger oft isoliert und zeigen reifere, also die wechselseitigen Erwartungen der jeweils anderen anerkennende Freundschaften. Sie werden seltener passive Opfer von Aggression und verhalten sich selbst auch weniger aggressiv als Kinder mit unsicherer Bindungs- und Entwicklungsbiografie (Krappmann, 2013, 837 f.).

Daher überraschen Befunde aus der Führungsforschung nicht, wonach Zusammenhänge zwischen einem sicheren Bindungsstil in emotional engen Beziehungen der Führungskräfte und

einem ethikorientierten Führungsstil, geprägt von begeisternden, wertschätzenden und inspirierenden Verhaltensweisen zur Einflussnahme, bestehen (Popper et al., 2000). In der neueren entwicklungspsychologischen und pädagogischen Forschung zeigt sich, dass auch Erzieher und Lehrer, also professionelle Pädagoginnen und Pädagogen, Bindungspersonen für Kinder sein können. Dabei ist im Unterschied zur Familie und zur häuslichen Betreuung nicht die Feinfühligkeit gegenüber einem einzelnen Kind die wichtigste Voraussetzung für die Sicherheit von Bindung, sondern das Interaktionsverhalten der Pädagogen gegenüber der Kleingruppe und den einzelnen Kindern (Mayer et al., 2013, 803 f.; Richartz et al., 2013, 826 f.).

Es ergibt sich die praktische Aufgabe, die familien und auch die außerfamilialen Bezugspersonen von Kleinkindern durch Elternbildung zu fördern. Weiterhin ist eine hohe Qualität der kindlichen Betreuung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen notwendig. Das bedeutet unter anderem, dass Erzieherinnen und Erzieher auch emotional verfügbar sind und bei neuen Aufgaben und deren Verarbeitung auch unterstützend tätig werden können (Tippelt, 2013, 858 f.; Fegert/Besier, 2013, 848 f.).

5.2 Bedeutung des elterlichen Erziehungsstils

Als wichtige Determinante für die Entwicklung und die Herausbildung von starken Persönlichkeiten hat sich in zahlreichen empirischen Studien auch der elterliche Erziehungsstil erwiesen (Gloger-Tippelt, 2010). Unter Erziehungsstil versteht man eine interindividuell zwar variable, aber intraindividuell relativ stabile Tendenz von Eltern, besondere Erziehungspraktiken anzuwenden. Ein häufig rezipiertes Modell des elterlichen Erziehungsstils stammt von der US-Amerikanerin Diana Baumrind (1989), die zwei Dimensionen der Erziehung unterscheidet: hoch und niedrig



Matthew Jean-Louis/shutterstock

ausgeprägte emotionale Unterstützung einerseits und hoch und niedrig ausgeprägte Anforderungen/Kontrolle andererseits (Abbildung 2).

Erziehungsstile nach Baumrind

Durch die Kombination dieser beiden Komponenten ergeben sich vier Typen von Erziehungsstilen, wobei nur einer für die Bildung und Entwicklung starker Persönlichkeiten pädagogisch empfohlen wird. Dies ist der **autoritative Erziehungsstil**, der Kinder und Jugendliche sehr unterstützt bei gleichzeitig eindeutigen altersangemessenen Anforderungen und einer hohen Sorge um die Kinder. Dagegen ist der autoritäre Erziehungsstil durch hohe Anforderungen an das Kind gekennzeichnet, wobei allerdings wenig Akzeptanz gezeigt wird. Der permissive Stil ist dann umgekehrt hoch akzeptierend, aber aus heutiger Perspektive viel zu wenig fordernd. Der vernachlässigende Stil



Artem Furman/shutterstock

hat eine geringe Ausprägung sowohl bei emotionaler Unterstützung als auch bei Anforderungen und weist auf das Desinteresse von Eltern hin.

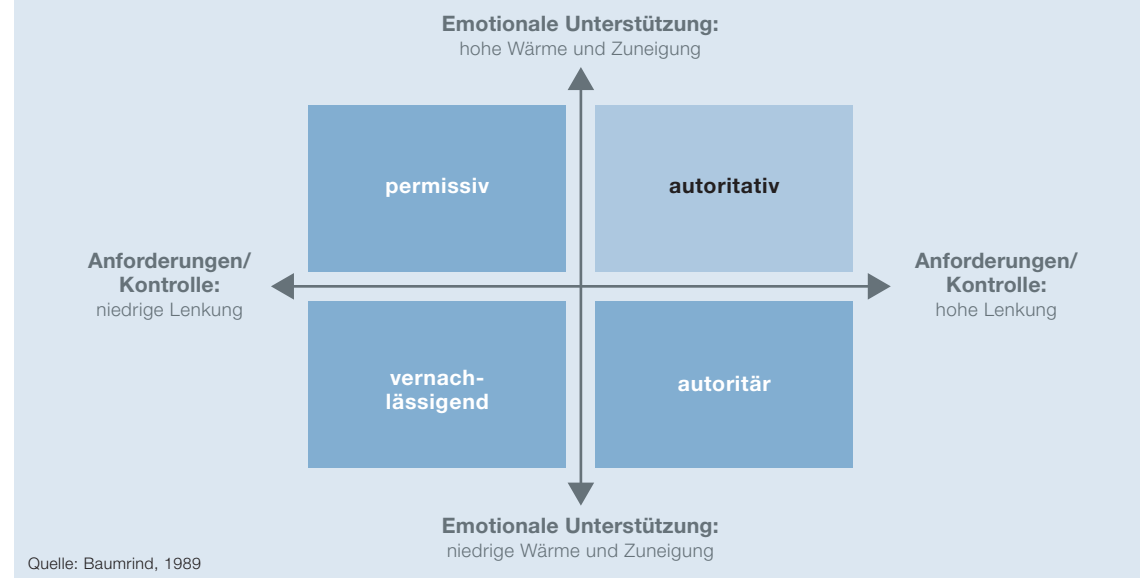
Der in vielen Studien eindeutig präferierte autoritative Erziehungsstil ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder, die autoritativ erzogen wurden, mit Abstand die höchsten Kompetenzen in den verschiedenen Leistungsbereichen und einen höheren Selbstwert aufweisen. Interessant ist, dass die Überlegenheit des autoritativen Erziehungsstils sich über verschiedene Lebenslagen hinweg in Studien nachweisen lässt. Kinder zeigen jeweils bessere Schulnoten, eine höhere Selbstwirksamkeit, geringere Depressivität und auch geringere Delinquenzraten (Gloger-Tippelt, 2010).

Elterliche Empathie, also die Fähigkeit, sich in die Rollenerwartungen der eigenen Kinder, aber auch in deren Fähigkeiten hineindenken und einfühlen zu können, ist ein wichtiger Prädiktor für positiven Schulerfolg. Man kann sagen, dass die positive Beziehung von Kindern zunächst zu ihren familialen Bezugspersonen und dann aber auch zu ihren Peers und den professionellen Erziehern und Lehrern ebenfalls einen starken Prädiktor für eine positive Sozialentwicklung darstellt. Aufgrund der Ausdehnung der institutionellen Tagesbetreuung der unter Dreijährigen verdient der Aufbau von Beziehungen zu Erzieherinnen und Erziehern sowie zu Gleichaltrigen besondere Aufmerksamkeit. Eine sanfte und allmähliche Eingewöhnung trägt durchaus dazu bei, dass die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind nicht beeinträchtigt wird. Auch eine hohe Qualität der Einrichtungen sowie der Qualifikation und Kompetenz der Betreuungspersonen wirkt sich positiv auf die Bindung und die davon abzuleitenden wichtigen Verhaltensdispositionen aus (Mayer et al., 2013).

Es ist auch hervorzuheben, dass die kognitive Entwicklung, der Schulerfolg, aber auch die sozialen Fähigkeiten stark von der Peer-Akzeptanz beziehungsweise der Peer-Ablehnung abhängen. Zwar ist kein pauschaler Einfluss der Peers auf

Erziehungsstile nach Baumrind

Abbildung 2



Intelligenz nachweisbar. Kinder, die in der Grundschule bereits von ihren Peers akzeptiert werden, beteiligen sich aber häufiger am Unterricht, sind zufriedener und zeigen auch bessere Leistungen – verglichen mit jenen Kindern, die von Peers abgelehnt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass durch die Bindung in der Familie und in den außerfamilialen Einrichtungen wichtige Voraussetzungen für ein exploratives, offenes und innovatives Verhalten von späteren Führungspersönlichkeiten geschaffen werden.

Kontexteffekte ethikorientierter Führung

6.1 Zwecke von Erziehung

„Die äußersten historischen Gegenpole auf dem Gebiet der Erziehungszwecke sind: Erweckung von Charisma [...] einerseits –, Vermittlung von spezialisierter Fachschulung andererseits.“

Max Weber, 1947, 408

Die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Führungskräften setzt voraus, dass von Anfang an das Handeln und die Erfahrung der Heranwachsenden als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung von Person und Umwelt auch pädagogisch in Schulen, in frühkindlichen Bildungseinrichtungen, in der Berufsausbildung oder an Hochschulen arrangiert wird. Die Voraussetzungen hierfür sind weder historisch noch heute selbstverständlich: Die Lehrerrolle muss beispielsweise so definiert werden, dass didaktischer Raum für neue Lernumwelten geschaffen werden kann. Es sollten Lerngelegenheiten für problemlösendes und situiertes Lernen in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Organisationen geschaffen werden, beispielsweise mit Museen, Betrieben, Jugend- und Alterseinrichtungen. Nur in Auseinandersetzung mit solchen außerschulischen Partnern der traditionellen Bildungseinrichtungen ist es möglich, ein aktives projektorientiertes Lernen zu etablieren, das Chancen bietet, erweiterte kommunikative Kompetenzen zu entfalten. Erweitert sind diese Kompetenzen deshalb, weil auch Einblicke in soziale oder wirtschaftliche Einrichtungen möglich sind, weit über die gegebenen Bildungseinrichtungen hinaus (Coleman, 1982).

Innovations- und Gestaltungspotenzial entsteht dort, wo inhaltliche, soziale und emotionale

Aspekte von Lernhandlungen berücksichtigt werden. Lernen ist in modernen Bildungseinrichtungen individualisiert, weil es darum geht, die Kollektivierung und damit die Erreichung eines bloßen Durchschnittsergebnisses zu vermeiden. Vielmehr ist selbstbestimmtes Lernen zu etablieren, sei dies in Schulen, in Berufsausbildungs- oder auch in Weiterbildungseinrichtungen. Dies erfordert die Variation von Lehrmethoden, auch das Lernen in kleinen Gruppen, außerdem pädagogische Fantasie, das exemplarische Lernen und die Bemühung um Benachteiligte wie in gleicher Weise um begabte und hochbegabte Gruppen.

Das Ideal einer innovativen Unterrichtsgestaltung ist grundsätzlich die Experimentier- und Interpretationsgemeinschaft wissenschaftlichen Forschens. Lernen ist schließlich durch den Erwerb von Wissen als Entdeckung geprägt, ohne allerdings dabei den darbietenden Unterricht zu vernachlässigen. Bildung und insbesondere die Bildung von Führungskräften ist auf die Verbesserung des späteren Problemlösens in neuen, kaum zu antizipierenden Situationen



Valeriy Lebedev/shutterstock

ausgerichtet. Es ist also das systematische und theoriegeleitete hypothetische Denken zu schulen, was wiederum Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu hinterfragen, erfordert.

Bildung und Führung zielen auf Innensteuerung und auf die Entwicklung der komplexen Fähigkeiten zur Rollen- und Perspektivenübernahme, damit die jeweils anderen auch verstanden werden können und man sich auf diese selbstbewusst beziehen kann. Moralisch geht es dabei also darum, durch die alters- und entwicklungsbezogene Formung der Verantwortung die zunächst partikularen und später immer universalen Anforderungen einer sozialen Gemeinschaft zu verstehen und zu akzeptieren.

In diesem Sinne können Bildung, Entwicklung und Führung dazu beitragen, dass zunächst Heranwachsende und später erwerbstätige Erwachsene darauf vorbereitet sind, rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren und sich in Teams zu ergänzen. Dadurch werden die soziale Integration und vor allen Dingen die organische Zusammenarbeit im Sinne Durkheims (1992) gefördert, also die vielfältigen Möglichkeiten kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Zusammenlebens auch im internationalen Kontext.

Und es ist in Erinnerung zu rufen, was auch heute noch stimmt: Die Voraussetzungen für diese sehr komplexen sozialen und führungsförderlichen Orientierungen sind noch immer der Aufbau exzellenter Lese- und Fremdsprachenkenntnisse und hervorragender Mathematik- und Lernkompetenzen sowie Handlungskompetenz und die Fähigkeit zum Transfer. Dies bleiben wichtige pädagogische Ziele und Voraussetzungen. Insbesondere die Schulabschlüsse von Individuen entfalten über die Chancen beruflicher Ausbildung direkte Effekte auf die spätere berufliche Positionierung.

6.2 Familiäre Effekte: der Habitus

Allerdings zeigt die empirische Bildungsforschung, dass Schulabschlüsse nicht unabhängig von der sozialen familialen Herkunft sind, sondern dass sich herkunftsbezogene Ungleichheiten weiter tradieren. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem sozialen sowie dem kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie und der Bildungskarriere der Heranwachsenden (Bourdieu, 1982). Dies wird häufig mit Boudons (1974) Konzept des primären und sekundären Effekts der sozialen Herkunft erklärt. Der primäre Effekt bezieht sich dabei auf die familiäre, schichtspezifisch variierende Sozialisation, welche die Entwicklung bestimmter, für den schulischen Erfolg ausschlaggebender Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Argumentations- und Abstraktionsfähigkeit und soziale Umgangsformen beeinflusst. Als sekundären Effekt bezeichnet Boudon (1974) den direkten Effekt der Herkunftsfamilie auf die Schulwahlentscheidung, die wiederum auf schichtspezifischen Einstellungen gegenüber Bildungseinrichtungen und den divergenten Überzeugungen zur Relevanz von Bildung insgesamt für den späteren Lebensweg basiert. Im Bildungssystem – besonders im Schulsystem – bestehen Regeln, Normen und Verhaltenserwartungen, die in bestimmten Schichten unterstützt werden, in anderen Schichten aber keine Entsprechung finden.

Für die Rekrutierung von Führungskräften ist das Konzept von Pierre Bourdieu relevant, der davon ausgeht, dass Herkunftsfamilien über unterschiedliches ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen. Durch die Einführung des Konzepts des kulturellen Kapitals hat dieser französische Kultur- und Bildungsforscher angeregt, das Verhältnis von objektiven Lebenslagen, subjektiven Einstellungen und Lebensstilen neu zu überdenken. In seinem äußerst einflussreichen Buch „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) wird die These entwickelt, dass einerseits die Bildungstitel und andererseits unterschied-

liche Lebensstile und Geschmacksurteile sozialer Gruppen nicht nur ein buntes Bild in der Massengesellschaft widerspiegeln, sondern dass sich darin auch die Konkurrenz sozialer Gruppen um Aufstieg und Einfluss ausdrückt.

Die Weitergabe von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital wird vor allem durch die Herkunftsfamilien vermittelt, wobei die Schulen – nach Bourdieu – nur begrenzt kompensierend einwirken können. In den Herkunftsfamilien entfaltet sich der Habitus von Menschen durch Sozialisationsprozesse, wobei Habitus unbewusste Denk- und Sprachstile, ästhetische Präferenzen, Wahrnehmungs- und Erlebnisfilter umfasst. Die führenden und herrschenden Gruppen in der Gesellschaft versuchen durch Distinktion dem eigenen Habitus die Aura der Höherwertigkeit und der Legitimität zu verleihen. Bourdieu beschreibt dabei in seinen empirischen Lebensstilanalysen kulturelle Vorlieben, Bildungsbedürfnisse, Sportarten, Lesegewohnheiten, Speise- und Wohn-

vorlieben für die führenden Gruppen, das Kleinbürgertum und die Arbeiterschaft in Frankreich. Führende Gruppen unterscheiden sich demnach auch in einer horizontalen Differenzierung. Es ist darum sehr realistisch, davon auszugehen, dass sich ökonomische, wissenschaftliche oder kulturelle Führungsgruppen in Bezug auf den Habitus und den Lebensstil deutlich voneinander abgrenzen und abgrenzen lassen.

6.3 Intergenerationale Beziehungen

Und noch etwas ist für effektives Führungshandeln besonders relevant – die Fähigkeit zum intergenerationalen Lernen und Handeln. Es ist wichtig, dass Führungskräfte die Bedeutung eigener generationstypischer Anschauungen erkennen und ein Verständnis für andere Generationen und deren Deutungsmuster entwickeln (Tippelt et al., 2009). Karl Mannheim (1928) – als ein Vertreter dieses Generationenverständnisses – spricht von

Generationen als Personengruppen, die auf Basis des Durchlebens historischer Entwicklungen in einem bestimmten Lebensabschnitt ähnliche Orientierungsmuster entwickeln und diese auch – unabhängig von Schichten – als verbindendes Element erleben. Dieser Ansatz hebt die Besonderheit jeder Generation hervor, die aus den durch zeitgeschichtliche Entwicklungen geprägten Entwicklungsbedingungen resultiert. Generationen werden hier als historisch aufeinanderfolgende und den gesellschaftlichen Wandel immer wieder neu gestaltende Altersgruppen verstanden, deren generationstypische Orientierungsmuster und Anschauungen aber einen wichtigen Grund für die Notwendigkeit eines intergenerationalen Austauschs darstellen (Kruse, 2011, 23 f.).

Die Interaktion der Generationen findet verstärkt, aber keineswegs ausschließlich in der Familie statt. Durch demografische Veränderungen vermindern sich derzeit mit der Familiengröße erweiterte verwandtschaftliche Netzwerke und intergenerationale Erfahrungen, sodass sich diese Interaktionen immer häufiger auf die Kernfamilie und auch auf außerfamiliäre Kontakte und Begegnungen konzentrieren.

In außerfamiliären Kontexten ist in modernen Gesellschaften eine wachsende Segregation, das heißt eine Entmischung der Generationen zu beobachten, die den notwendigen intergenerationalen Austausch erschwert. So werden in Organisationen separate Jugendorganisationen etabliert, während der Kern etablierter Organisationen primär mit Älteren besetzt bleibt. Diese Trennung der Generationen, wie sie sich in der Binnenstruktur von Organisationen häufig widerspiegelt, manifestiert sich auch in Betrieben: Die rasante Entwicklung technischer Neuerungen geht mit Bewertungen einher, die den Älteren zwar Erfahrungswissen zugestehen, die aber vor allem den Jüngeren Innovationsfähigkeit attestieren. Dies ist eine problematische Segmentierung der Generationen, die durch personalpolitische Konzepte nicht festgeschrieben werden sollte (Kade, 1998).

In Bildungsinstitutionen findet die Begegnung der Generationen zwar täglich statt, allerdings in einer hierarchisch organisierten Ordnung mit einer lehrenden älteren Generation auf der einen und einer lernenden jüngeren Generation auf der anderen Seite. Anders als dort können die betrieblichen Interaktionen zwischen den Generationen durchaus auch nicht hierarchisch organisiert werden.

Über die reale Bedeutung der Berücksichtigung generativer Denkansätze für den unternehmerischen Erfolg kann derzeit empirisch noch kaum gesichert gesprochen werden. In wenigen explorativ qualitativen Analysen zeigten sich zwischen den verschiedenen Generationen der Führungskräfte in den USA sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen. Zu den Gemeinsamkeiten insbesondere der älteren Führungskohorten (Veterans) und der den Babyboomern folgenden Generation der 1960 bis 1980 Geborenen (Generation X) gehören der Grundwert der Ehrlichkeit oder der Authentizität (Honesty) und das Interesse „in bridging the communication gap“ (Salahuddin, 2010, 1). Die Babyboomer scheinen stärker einer Überzeugung der Selbstverpflichtung verbunden zu sein und weniger an einer gemeinsamen Kommunikation verschiedener Generationen interessiert. Letztlich muss allerdings konstatiert werden, dass es zur genaueren Beschreibung generativer Differenzen von Führungsgenerationen und des Einflusses auf den organisatorischen Erfolg mehr empirische Evidenz geben müsste, um eindeutige Erkenntnisse und Empfehlungen formulieren zu können.

Feststehen dürfte nichtsdestotrotz, dass die Erosion von intergenerationalen Begegnungsräumen nicht nur das Verständnis füreinander und die Solidarität zwischen den Generationen gefährdet, sondern auch den organisatorischen Erfolg bremst. Das gilt besonders dann, wenn Erfahrungswissen nicht weitergegeben und neue Perspektiven nicht breit kommuniziert werden. Die Förderung des Dialogs zwischen den Generationen ist daher eine wichtige Aufgabe, um der





Distanz zwischen den Generationen entgegenzuwirken (Franz, 2007). Es geht darum, das Zusammenspiel des Erfahrungswissens der Älteren und des Innovationspotenzials der Jüngeren so zu koordinieren, dass die gemeinsame Entwicklung von Zukunftskonzepten begünstigt wird. Es sollte also nicht versucht werden, Generationen zu nivellieren – vielmehr sollte die Erfahrung von Differenz erlebbar sein (Kade, 1998).

Dennoch ist intergenerationales Lernen als miteinander Lernen möglich. Die Expertise für das jeweilige Thema entsteht dann im gemeinsamen Prozess der Wissenskonstruktion der beteiligten Generationen (Siebert/Seidel, 1990; Liegle/Lüscher, 2004). Die gemeinsame Verständigung über generationenspezifische Erfahrungen und Deutungsmuster steht im Mittelpunkt (Schäffter, 1999).

Herausforderungen für die Bildungs- und Organisationsentwicklung

Was lernen wir aus unserem gedanklichen Experiment zu den Wurzeln guter Führung? Führt man sich die bislang gewonnenen Erkenntnisse und unsere Annahmen vor Augen, wird deutlich, dass sich bestimmte Führungspotenziale bereits in der Kindheit und im Jugendalter entwickeln. Rückstände lassen sich im Erwachsenenalter nicht in kurzer Zeit durch Entwicklungsmaßnahmen wie Seminare oder Coachings aufholen. Sicherlich kann ein konstruktives Verhalten guter Führung grundsätzlich erlernt werden (Kommunikationsstil, Gesprächsführung, Zielsetzung, Konfliktlösung, Delegation etc.). Aber es sind gerade die Motive, Werte und Haltungen der Führungskräfte, die für die Umsetzung eines ethikorientierten Führungsstils eine wichtige Rolle spielen.

Was bedeutet dies für Bildung und Erziehung?

- **Klarheit und Verantwortung:** Hohe fachliche Schulung ist im Kontext von Führung selbstverständlich notwendig, weil diese die Vorbereitung auf die formal-rationale Ausübung von Handlungen und der Lebensgestaltung insgesamt ermöglicht. Der spezifisch rationale Grundcharakter von Verwaltungen und Organisationen kommt darin zum Ausdruck, dass Leiten und Führen zwar auf „Wissen“ beruht, das Führungspersonal nach Max Weber aber vor allem auf Klarheit und Verantwortlichkeit vorbereitet werden soll, denn es soll das Einüben von zweckrationalem Handeln begünstigt werden. Von Max Weber (1964) kann man lernen, dass Führung und die Entwicklung von Führung nicht ausschließlich fachlich stattfinden kann, weil eine gelingende Führung auch gegen eine zu starke Regulierung, Uniformierung und Formalisierung gerichtet ist.

Führungskräfte benötigen neben ausgeprägter Fachlichkeit ein starkes kreatives und soziales Potenzial und dies wird in einer Wissensgesellschaft in seinen Entfaltungsmöglichkeiten von Anfang an gefördert. Allerdings ist dies für exzellente Führung in modernen Organisationen noch zu wenig.

- **Erfahrung und Gemeinschaft:** John Dewey hat in seinen fördernden demokratischen Bildungseinrichtungen expositorische Lehre und abstraktes Wissen für erforderlich gehalten, aber diese Aspekte von Lehren und Lernen wurden von ihm erfahrungsorientiert erweitert. Wenn sich Bildungsinteressen und hohe kommunikative Handlungskompetenz verbinden, hat dies auch eine moralische Bedeutung. Die individuelle und gemeinsame Selbstbestimmung sowie das Hinterfragen von intransparenten Regeln und Normen gehören nämlich in herausfordernde moderne Bildungseinrichtungen, die auf selbstbewusstes Führungshandeln vorbereiten. Es geht also darum, Lernende als eine Gemeinschaft handelnder und kommunizierender Menschen zu begreifen, damit die Bildung als eine komplexe Gruppenaktivität verstanden werden kann (Tippelt, 1990).
- **Umgang mit offenen Situationen:** Hervorzuheben ist, dass ein zweckrationales und reflektiertes Handeln eine hohe Kompetenz voraussetzt, in unerwarteten und offenen Situationen gestaltend und selbstbestimmt zu handeln – und dies gilt besonders für Führungskräfte. Gestaltendes Handeln geht über die Verinnerlichung von Regelsystemen hinaus und erfordert Handlungsspielräume für die Führungskraft und auch für die verantwortlich Geführten. Aus der Perspektive von Erziehung, Bildung und Entwicklung kann man Führungsstile beeinflussen, auch wenn es nicht leicht ist, personale Voraussetzungen für Führung im Erwachsenenalter zu verändern. Große Effekte für das Führungshandeln lassen

sich aber auch durch organisatorische und situative Arrangements erreichen, die Raum für gestaltendes Handeln ermöglichen.

- **Kooperatives Vernetzen:** Führung basiert auf breiter Fachkompetenz, hoher Methoden- und Sozialkompetenz wie auf starken personalen Kompetenzen – und gerade dies sind Voraussetzungen für das kooperative Vernetzen von Institutionen und Organisationen.
- **Förderung der Erziehungskompetenz:** Die Bedeutung elterlicher Erziehungsstile für die Entwicklung von Kindern ist unumstritten. Umso relevanter und sinnvoller erscheint eine gezielte Förderung von Kompetenzen der Eltern in der Erziehung und Führung ihrer Kinder, zum Beispiel im Rahmen von Schulungen oder Programmen wie „Freiheit in Grenzen“ von Schneewind (Frey et al., 2011).

- **Managementwissen und Selbstbildung:** Führungspersönlichkeiten müssen heute den fortwährenden Veränderungen (Arbeitsorganisation, technischer Wandel, Produktinnovationen etc.) und immer neuen sozialen Anforderungen gerecht werden, sodass sich Führungskräfte einen Grundbestand fachlichen Generalistenwissens über Management aneignen und über Fähigkeiten der Selbstbildung und der Selbstveränderung verfügen. Nach wie vor gilt es, auch als Vorbild für breite Belegschaftsgruppen zu wirken, wobei in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (wie Wirtschaft, Kultur, Politik, Wissenschaft) durchaus unterschiedliche habituelle Verhaltensweisen vorherrschen.
- **Empirische Studien:** Dringend werden empirische Untersuchungen benötigt, welche die Zusammenhänge von frühkindlicher und jugendlicher Entwicklung auf die Fähigkeiten

und Verhaltensweisen im Erwachsenenalter aufzeigen können. Ohne dass dabei das Führungshandeln im Fokus steht, sind vom Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study – NEPS) auch Informationen zu erwarten, die einige Rückschlüsse von früher Entwicklung und Erziehung auf Erfolg und Führungshandeln zulassen. Die methodische Anlage des NEPS basiert auf einer längsschnittlichen Analyse mehrerer Altersjahrgänge (Multi-Kohorten-Sequenz-Design). Es wurde bereits in den Jahren 2009 bis 2012 mit sechs Startkohorten (Neugeborene, Kindergartenkinder, Klasse 5, Klasse 9, Studierende und Erwachsene) mit insgesamt mehr als 60.000 Personen begonnen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die Übergänge im Bildungssystem und die Übergänge zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Die Untersuchungsteilnehmer werden über Jahrzehnte regelmäßig befragt, wobei Kompetenzmessungen integriert sind (Blossfeld et al., 2011).

Es ist zu erwarten, dass sowohl biografische Veränderungen als auch der historische Wandel in den Blick geraten. Intendiert ist der Zugang zum dokumentierten Material für Forscherinnen und Forscher aus dem In- und Ausland, um unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen eine möglichst hohe Ausschöpfung des Datenmaterials zu gewähren. Auch für die Entwicklung von Führungskräften werden sich Fragen nach der Entfaltung von Kompetenzen im Lebenslauf empirisch genauer beantworten lassen. Das Gleiche gilt für Fragen nach den Folgen der unterschiedlichen Lerngelegenheiten in der Familie, in der Peer-Gruppe und den Lernumwelten des Kindergartens, der Schule, der Hochschule oder der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung. Die Bedeutung von kindlichen und jugendlichen Lebenswelten auf das lebenslange Lernen, das individuelle und gesellschaftliche Leben und den Erfolg von Gruppen wird fassbarer.

Was bedeutet dies für Organisationen?

- **„Hire for attitude, not only for skills“** (Murphy, 2012): Es ist sicher notwendig, sich im Rahmen der Rekrutierung und der Beurteilung von Führungskräften bewusst zu sein, dass sich Führungspersönlichkeiten in hoch individuellen Biografien entwickeln. Aus der psychologischen und pädagogischen Forschung kennt man günstige Lern- und Entwicklungsumgebungen, die die Entfaltung von Führungsmotivation, von Selbstwert und Selbstwirksamkeit, von Selbstreflexion und Lernbereitschaft, von moralischem Urteilsvermögen und Verantwortung, von Perspektivenübernahme und Ambiguitätstoleranz fördern. Wichtige Haltungen, Werte und Handlungspotenziale entstehen bereits im frühen Kindes- und Jugendalter in der Familie und in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.

Im Rahmen der Personalauswahl und Führungskräfteentwicklung ist es daher wichtig, nicht nur die bestehenden und potenziellen Fähigkeiten eines Kandidaten für eine Führungsposition zu betrachten, sondern gezielt auch seine Werte, Motive und Haltungen zum Thema Führung und Mitarbeiterführung zu verstehen: Was ist dem Kandidaten als Führungskraft wichtig? Was treibt ihn an, die Position anzustreben? Mit welcher Haltung begegnet die Führungskraft ihren Mitarbeitern? Bedenkt man, dass Führungskräfte die Führungskultur einer Organisation prägen, als Multiplikatoren ethikorientierter Führung agieren und Vorbilder für die Mitarbeiter sind, erscheint eine sorgfältige und professionelle Personalauswahl obligatorisch.

- **Anforderungsbezogene Personalplatzierungen:** Im Kontext des Einsatzes von Führungskräften in der Organisation ist es ratsam, Personalplatzierungen gezielt vor dem Hintergrund der Anforderungen der Führungsposition vorzunehmen. Persönliche Stärken





und Entwicklungsfelder, Werte, Haltungen und persönliche Antriebe sollten mit den Besonderheiten der zu besetzenden Führungsposition abgestimmt werden. Ebenso kann es für die Führungskultur einer Organisation gewinnbringend sein, komplementär besetzte Führungsteams anzustreben und nicht nach dem Motto „mehr desselben“ vorzugehen.

- **Ethikorientierte Führungskultur etablieren und Führungskräfte gezielt unterstützen:** Auch Führungskräfte brauchen einen Orientierungsrahmen für ihr Handeln. Einen solchen Rahmen schaffen klare Vorstellungen zur erwarteten Führungskultur von Organisationen und die Förderung der Umsetzung der Kultur im Organisationsalltag (etwa über Leitbilder, Führungsinstrumente oder Führungssymbole). Welches Führungsverhalten wird erwartet?

Welche Verhaltensweisen werden innerhalb der Organisation nicht geduldet? Ein konsequentes Leben ethikorientierter Führung setzt auch ein Umfeld voraus, das eben die passenden Verhaltensweisen fördert und einfordert. Daneben sollte eine systematische Führungskräfteentwicklung fester Bestandteil einer jeden Personalstrategie sein. Hierbei gilt es, nicht nur Handlungskompetenzen aufzubauen und Wissen zu vermitteln, sondern für Führungskräfte Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Haltung, Werte und einhergehenden Spannungsfelder im Führungsalltag zu eröffnen.

- **Flexibles Personalmanagement:** Starre Karrierewege und Personalentwicklung „von der Stange“ sind vor dem Hintergrund individueller Entwicklungsprozesse wenig effektiv

oder attraktiv für die Beteiligten. Vielmehr gefordert sind Instrumente des Personalmanagements, die sich an Lebensphasen und -ereignissen orientieren. Führt man sich beispielsweise die Bedürfnisse der Generation Y (etwa Spaß an der Arbeit, Sinnsuche, Familienvereinbarkeit, Selbstverwirklichung in der Arbeit und Freizeit, Nachhaltigkeit) vor Augen, so erscheint eine angepasste Arbeitsgestaltung notwendig, um als Organisation ein attraktiver Arbeitgeber zu sein (Arbeitszeitkonten, Home-Office-Möglichkeiten, flexible Zeitkorridore, flexible Karrierewege etc.).

- **Nicht zuletzt – Generationschancen nutzen:** Die Förderung des intergenerationalen Austauschs und Lernens innerhalb der Organisation erscheint gerade vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung unabdingbar. Persönliche Biografien werden stark von Generationseffekten geprägt – Organisationen sollten noch mehr von diesem Wissen und diesen Erfahrungen profitieren. Außerdem müssen Organisationen bewusst die Bedürfnisse der unterschiedlichen Generationen berücksichtigen. Generationsgerechtes Führen ist hierbei unabdingbar.

Literatur

Ainsworth, Mary D. S. / **Blehar**, Mary C. / **Waters**, Everett / **Wall**, Sally, 1978, Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation, Hillsdale

Ambrose, Stephen E., 1990, Eisenhower. Soldier and President, New York

Avolio, Bruce J. / **Rotundo**, Maria / **Walumbwa**, Fred O., 2009, Early life experience as determinants of leadership role occupancy. The importance of parental influence and rule breaking behavior, in: Leadership Quarterly, 20. Jg., Nr. 3, S. 329–342

Avolio, Bruce J. / **Vogelgesang**, Gretchen, 2011, Beginnings matter in genuine leadership development, in: Murphy, Susan E. / Reichard, Rebecca (Hrsg.), Early development and leadership. Building the next generation of leaders, New York, S. 179–204

Bandura, Albert, 1986, Social foundations of thought and action. A social cognitive theory, Englewood Cliffs

Baumrind, Diana, 1989, Rearing competent children, in: Damon, William (Hrsg.), Child development today and tomorrow, San Francisco, S. 349–378

Berk, Laura E., 2011, Entwicklungspsychologie, München

Blossfeld, Hans-Peter / **Maurice**, Jutta von / **Schneider**, Thorsten, 2011, The National Educational Panel Study. Need, main features, and research potential, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, S. 5–17

Bornstein, Marc H., 1989, Sensitive periods in development: structural characteristics and causal interpretations, in: Psychological Bulletin, 105. Jg., Nr. 2, S. 179–197

Boudon, Raymond, 1974, Education, Opportunity and Social Inequality, New York

Bourdieu, Pierre, 1982, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main

Bowlby, John, 1979, The making and breaking of affectional bonds, London

Brookfield, Stephen, 1998, Understanding and Facilitating Moral Learning in Adults, in: Journal of Moral Education, 27. Jg., Nr. 3, S. 283–301

Brown, Michael E. / **Treviño**, Linda K. / **Harrison**, David A., 2005, Ethical leadership. A social learning perspective for construct development and testing, in: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97. Jg., Nr. 2, S. 117–134

Burns, James McGregor, 1978, Leadership, New York

Buzzelli, Cary, 1993, Morality in Context. A Sociocultural Approach to Enhancing Young Children's Moral Development, in: Child and Youth Care Forum, 22. Jg., Nr. 5, S. 375–386

Carver, Charles S. / **Scheier**, Michael / **Seegerstrom**, Susanne, 2010, Optimism, in: Clinical Psychology Review, 30. Jg., Nr. 7, S. 879–889

Chan, Kim-Yin / **Drasgow**, Fritz, 2001, Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead, in: Journal of Applied Psychology, 86. Jg., Nr. 3, S. 481–498

Clemons III, Alton B. / **Fields**, Dail, 2011, Values as determinants of the motivation to lead, in: Military Psychology, 23. Jg., Nr. 6, S. 587–600

Coleman, James S., 1982, The Asymmetric Society, New York

Day, David V., 2001, Leadership development. A review in context, in: Leadership Quarterly, 11. Jg., Nr. 4, S. 581–613

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), 1948, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948, http://www.unesco.de/erklarung_menschenrechte.html [20.10.2011]

Durkheim, Emile, 1992, Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften, Frankfurt am Main

Edelstein, Wolfgang / **Habermas**, Jürgen (Hrsg.), 1984, Soziale Interaktion und soziales Verstehen, Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Frankfurt am Main

Fegert, Jörg M. / **Besier**, Tanja, 2013, Entwicklungspsychopathologische Überlegungen zur mangelnden Integration von bindungstheoretischen, pädagogischen und familienrechtlichen Aspekten, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 848–857

Franz, Julia, 2007, Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1. Jg., Nr. 1, S. 63–71

Frey, Dieter et al., 2010, Unternehmenserfolg durch ethikorientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung, in: Meier, Uto / Sill, Bernhard (Hrsg.), Führung. Macht. Sinn, Regensburg, S. 637–656

Frey, Dieter / **Peter**, Tanja / **Dirmeier**, Gina, 2011, Die Relevanz von Führung in Unternehmen und Familien, in: Roman Herzog Institut (Hrsg.), Wie viel Familie verträgt die moderne Gesellschaft?, München, S. 99–119

Gloger-Tippelt, Gabriele, 2010, Kindheit und Bildung, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 627–640

Gottfried, Adele E. et al., 2011, Motivational roots of leadership. A longitudinal study from childhood through adulthood, in: Leadership Quarterly, 22. Jg., Nr. 3, S. 510–519

Gottfried, Adele E. / **Gottfried**, Allen W., 2011, Paths from gifted motivation to leadership, in: Murphy, Susan E. / Reichard, Rebecca (Hrsg.), Early development and leadership. Building the next generation of leaders, New York, S. 71–95

Gross, Peter, 1994, Die Multioptionsgesellschaft, Frankfurt am Main

Habermas, Jürgen, 1999, Die Einbeziehung des Anderen, Studien zur politischen Theorie, Frankfurt am Main

Harwardt-Heinecke, Elena / **Ahnert**, Lieselotte, 2013, Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. Zusammenfassende Ergebnisse aus der BSB-Studie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 817–825

Hopf, Christel / **Nunner-Winkler**, Gertrud (Hrsg.), 2007, Frühe Bindungen und moralische Entwicklung, Weinheim

Hopf, Christel / **Rieker**, Peter / **Sanden-Marcus**, Martina / **Schmidt**, Christiane, 1995, Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer, Weinheim

Howell, Jane M. / **Avolio**, Bruce J., 1992, The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation?, in: Academy of Management Executive, 6. Jg., Nr. 2, S. 43–54

Humboldt, Wilhelm von, 1981 [1792], Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Flitner, Andreas / Giel, Klaus (Hrsg.), Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. I, Darmstadt, S. 56–233

Joas, Hans, 1992, Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Frankfurt am Main

Kade, Sylvia, 1998, Institution und Generation. Erfahrungslernen in der Generationenfolge, in: Keil, Siegfried / Brunner, Thomas (Hrsg.), Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, Graftschaft, S. 33–48

Keller, Monika / **Malti**, Tina, 2008, Sozialisation sozio-moralischer Kompetenzen, in: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.), Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 410–423

Kellerman, Barbara, 2004, Bad Leadership. What It Is, How It Happens, Why It Matters, Boston

Kim, Uichol, 2007, Creating a World of Possibilities. Indigenous and Cultural Perspectives, in: Tan, Al-Girl (Hrsg.), Creativity. A handbook for teachers, New Jersey, S. XI–XVI

Kohlberg, Lawrence, 2000, Die Psychologie der Lebensspanne, Frankfurt am Main

Krappmann, Lothar, 2013, Bindung in Kinderbeziehungen?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 837–847

Kruip, Gerhard / **Winkler**, Katja, 2010, Moraltheoretische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens, in: Gisbertz, Helga / Kruip, Gerhard / Tolksdorf, Markus (Hrsg.), Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung, Bielefeld, S. 15–55

Kruse, Andreas, 2011, Zur Notwendigkeit der Reflexion des Generationenbegriffes. Überlegungen vor dem Hintergrund der Arbeit von Karl Mannheim zum „Problem der Generationen“, in: Eckert, Thomas / Hippel, Aiga von / Pietraß, Michaela / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), Bildung der Generationen, Wiesbaden, S. 23–35

Kuhn, Thomas / **Weibler**, Jürgen, 2012, Führungsethik in Organisationen, Stuttgart

Liegle, Ludwig / **Lüscher**, Kurt, 2004, Das Konzept des „Generationenlernens“, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Nr. 1, S. 38–55

Ligon, Gina S. / **Hunter**, Samuel T. / **Mumford**, Michael D., 2008, Development of outstanding leadership. A life narrative approach, in: Leadership Quarterly, 19. Jg., Nr. 3, S. 312–334

Lind, Georg, 2002, Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung, Berlin

Lind, Georg, 2003, Moral ist lehrbar, Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München

Lind, Georg, 2012, Moral Competence and Democratic Ways of Life, in: Weber, Wolfgang G. / Thoma, Michael / Ostendorf, Annette / Chisholm, Lynne (Hrsg.), Democratic Competences and Social Practices in Organizations, Wiesbaden, S. 62–85

Malmendier, Ulrike / **Tate**, Geoffrey / **Yan**, Jon, 2011, Overconfidence and Early-Life Experiences. The Effect of Managerial Traits on Corporate Financial Policies, in: Journal of Finance, 66. Jg., Nr. 5, S. 1687–1733

Mannheim, Karl, 1928, Das Problem der Generationen, in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., Nr. 2, S. 157–185 und Nr. 3, S. 309–330

Mayer, Daniela / **Beckh**, Kathrin / **Berkic**, Julia / **Becker-Stoll**, Fabienne, 2013, Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 803–816

McClelland, David C., 1975, Power. The inner experience, Irvington

Mead, George H., 2010, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main

Murphy, Mark A., 2012, Hiring for attitude. A revolutionary approach to recruiting and selecting people with both tremendous skills and superb attitude, New York

Neuberger, Oswald, 2002, Führen und führen lassen, Weinheim

Nunner-Winkler, Gertrud, 2009, Prozesse moralischen Lernens und Entlernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., Nr. 4, S. 528–547

Nunner-Winkler, Gertrud / **Meyer-Nikele**, Marion / **Wohlrab**, Doris, 2012, Anerkennung moralischer Normen, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.), Desintegrationsdynamiken, Wiesbaden, S. 67–88

O’Connor, Jennifer et al., 1995, Charismatic leaders and destructiveness. An historiometric study, in: Leadership Quarterly, 6. Jg., Nr. 4, S. 529–555

Oliver, Pamela H. et al., 2011, Adolescent family environmental antecedents to transformational leadership potential. A longitudinal mediational analysis, in: Leadership Quarterly, 22. Jg., Nr. 3, S. 535–544

Pearce, Terry, 2003, Leading out loud, San Francisco

Perrez, Meinrad / **Huber**, Günther L. / **Geißler**, Karlheinz A., 2001, Psychologie der pädagogischen Interaktion, in: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 357–419

Peus, Claudia / **Kerschreiter**, Rudi / **Frey**, Dieter / **Traut-Mattausch**, Eva, 2010, What is the value? Economic effects of ethically-oriented leadership, in: Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, Bd. 218, Nr. 4, S. 198–212

Popper, Micha, 2000, The Development of charismatic leaders, in: Political Psychology, 21. Jg., Nr. 4, S. 729–744

Popper, Micha, 2002, Narcissism and attachment patterns of personalized and socialized charismatic leaders, in: Journal of Social and Personal Relationships, 19. Jg., Nr. 6, S. 797–809

Popper, Micha / **Mayseless**, Ofra, 2007, The building blocks of leader development. A psychological conceptual framework, in: Leadership & Organization Development Journal, 28. Jg., Nr. 7, S. 664–684

Popper, Micha / **Mayseless**, Ofra / **Castel-novo**, Omri, 2000, Transformational leadership and attachment, in: Leadership Quarterly, 11. Jg., Nr. 2, S. 267–289

Rawls, John, 1991, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main

Richartz, Alfred / **Krapf**, Almut / **Hoffmann**, Karen, 2013, Die Qualität der Trainer-Kind-Beziehung aus der Perspektive der Bindungsforschung. Bindungen und bindungstypische Prozesse bei Kindern im Leistungssport, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 826–836

Rowold, Jens / **Borgmann**, Lars / **Heinitz**, Katrin, 2009, Ethische Führung. Gütekriterien einer deutschen Adaptation der Ethical Leadership Scale (ELS-D) von Brown et al. (2005), in: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 53. Jg., Nr. 2, S. 57–69

Runco, Mark A., 2004, Creativity, in: Annual Review of Psychology, 55. Jg., Nr. 1, S. 657–687

Salahuddin, Mecca M., 2010, Generational differences impact on leadership style and organizational success, in: Journal of Diversity Management, 5. Jg., Nr. 2, S. 1–6

Schäffter, Ortfried, 1999, Das Projekt „Zeitzeugenbörse“, in: Bergold, Ralph / Knopf, Detlef / Mörchen, Annette (Hrsg.), Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts, Bonn, S. 87–90

Selman, Robert L., 1980, The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses, New York

Shamir, Boas / **Eilam**, Galit, 2005, “What’s your story?” A life-stories approach to authentic leadership development, in: Leadership Quarterly, 16. Jg., Nr. 3, S. 395–417

Siebert, Horst / **Seidel**, Erika, 1990, SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover, Hannover

Tenorth, Heinz-Elmar, 2011, „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., Nr. 3, S. 351–367

Tenorth, Heinz-Elmar / **Tippelt**, Rudolf (Hrsg.), 2012, Lexikon der Pädagogik, Weinheim

Thimm, Andrea, 2007, Die Bildung der Moral. Zum Verhältnis von Ethik und Pädagogik, Erziehung und Moral, Paderborn

Thompson, Lindsay J., 2010, The Global Moral Compass for Business Leaders, in: Journal of Business Ethics, 93. Jg., Nr. 1, S. 15–32

Tippelt, Rudolf, 1986, Bildungsarbeit und Rollenübernahme in der Demokratie aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus, in: Arnold, Rolf / Kaltschmid, Jochen (Hrsg.), Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, S. 48–72

Tippelt, Rudolf, 1990, Bildung und sozialer Wandel, Weinheim

Tippelt, Rudolf et al., 2009, Bildung Älterer. Chancen im demographischen Wandel, Bielefeld

Tippelt, Rudolf, 2013, Bildung und Bindung – eine ambivalente, unsicher-vermeidende oder sichere Beziehung?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 858–867

Tippelt, Rudolf / **Alkoyak-Yildiz**, Meltem, 2014, Moralische Bildung im Lebenslauf (Druck in Vorbereitung)

Trzesniewski, Kali H. / **Donnellan**, M. Brent / **Robins**, Richard W., 2003, Stability of self-esteem across the life span, in: Journal of Personality and Social Psychology, 84. Jg., Nr. 1, S. 205–220

Urban, Klaus K., 2000, Kreativität. Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel, in: Wagner, Harald (Hrsg.), Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis, Bad Honnef, S. 117–138

Weber, Max, 1947, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen

Weber, Max, 1964, Wirtschaft und Gesellschaft, Bd. 1 und 2, Köln

Yukl, Gary A., 2013, Leadership in organizations, Essex

Ziegenhain, Ute / **Gloger-Tippelt**, Gabriele, 2013, Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzungen von Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Nr. 6, S. 793–802

Die Autoren

Dr. **Marion Schmidt-Huber**, geboren 1979 in Ulm, ist in Wissenschaft und Wirtschaft tätig. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Beraterin/Coach am Center for Leadership and People Management der Ludwig-Maximilians-Universität München beschäftigt sie sich in der Forschung mit Themenstellungen aus den Bereichen Führung, Führungskräfteentwicklung und Kompetenzmanagement. Als Beraterin bei A47 Consulting begleitet sie seit 2007 Profit- und Non-Profit-Unternehmen in den Themen Personal- und Führungskräfteentwicklung, Managementdiagnostik sowie Kompetenzmanagement.

Prof. Dr. **Rudolf Tippelt**, geboren 1951 in München, ist Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er ist Mitglied des Fachkollegiums Erziehungswissenschaft der Deutschen Forschungsgemeinschaft und von 2006 bis 2010 war er Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Er ist Vorsitzender beziehungsweise Mitglied in zahlreichen wissenschaftlichen Einrichtungen wie dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Evaluationsforschung im internationalen Kontext, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Fortbildung des pädagogischen Personals.

© 2014 ROMAN HERZOG INSTITUT e. V.
ISSN 1863-4834 / ISBN 978-3-941036-40-6
Herausgeber:
ROMAN HERZOG INSTITUT e. V.

Kontakt:
Dr. Neşe Sevsay-Tegethoff
Geschäftsführerin
ROMAN HERZOG INSTITUT e. V.
Max-Joseph-Straße 5
80333 München
Telefon 089 551 78-732
Telefax 089 551 78-755
info@romanherzoginstitut.de
www.romanherzoginstitut.de

Titelfoto, Foto Seite 2: ROMAN HERZOG INSTITUT e. V.; alle anderen: Shutterstock
Produktion: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH, Köln · Berlin

Diese Publikation ist beim Herausgeber kostenlos erhältlich und kann unter www.romanherzoginstitut.de bestellt werden.



ISBN 978-3-941036-40-6

www.romanherzoginstitut.de